

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# **ХУДОЖНЯ ОСВІТА НА МЕЖІ ТИСЯЧОЛІТЬ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції  
(до 210-річчя Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
та 50-річчя факультету культури і мистецтв)*

**24-25 квітня 2015 року**

Ніжин  
2015

УДК 37.013:7(063)  
ББК 85я43  
Х98

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 7 від 04.03.2015 року

### **Редакційна колегія:**

**Ростовський О. Я.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії НДУ імені Миколи Гоголя;

**Костенко Л. В.** – кандидат педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності НДУ імені Миколи Гоголя;

**Шумська Л. Ю.** – заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри вокально-хорової майстерності НДУ імені Миколи Гоголя;

**Гусейнова Л. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету культури і мистецтв НДУ імені Миколи Гоголя;

**Шумський М. О.** – заслужений артист України, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки НДУ імені Миколи Гоголя;

**Коваль О. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії НДУ імені Миколи Гоголя;

**Ревенчук В. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки НДУ імені Миколи Гоголя;

**Ляшенко Т. В.** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки НДУ імені Миколи Гоголя.

Х98 **Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи :** матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 24–25 квітня 2015 р.) / відп. ред. В. В. Ревенчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 125 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, проведеної факультетом культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя 24-25 квітня 2015 року. До збірника увійшли тези доповідей, в яких, відповідно до заявлених секцій, розглядаються такі питання: «Теоретико-методологічні основи педагогіки мистецтва», «Актуальні проблеми художньої освіти», «Професійна підготовка фахівців мистецьких дисциплін», «Інноваційні технології викладання дисциплін художньо-естетичного циклу та стратегія розвитку художньої освіти ХХІ століття».

*Автори статей відповідають за достовірність та вірогідність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.*

УДК 37.013:7(063)  
ББК 85я43

© В. В. Ревенчук, відповідальний редактор, 2015  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

## РОЗДІЛ I

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

---

*О. М. Олексюк*  
*Україна, м. Київ*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

У наш час достатньо чітко визначена спрямованість нової освітньої парадигми, визначений предмет постнекласичної педагогіки мистецтва. Так, зокрема, ґрунтуючись на ідеях Б. М. Бім-Бада, можна стверджувати, що нову постнекласичну педагогіку мистецтва необхідно вибудовувати на основі аксіом, сформульованих на пріоритетах унікальності й амбівалентності особистості. У межах запропонованих автором педагогічних аксіом людина розглядається в єдності її спадкових, уроджених і набутих характеристик. Така система повертає педагогіку в русло гуманістичної антропологічної педагогіки. Тим самим, стверджує Б. М. Бім-Бад, постнекласична педагогіка отримує свою першу світоглядну концепцію – концепцію антропологічної педагогіки [1, с. 19-23].

Другою світоглядною концепцією постнекласичної педагогіки автор називає концепцію живого знання. Ця концепція є принципово невіддільна від концепції антропологічної педагогіки. Взаємодоповнюваність двох світоглядних концепцій здатна переводити антропологічну педагогіку в русло системного перетворення людини з біологічної особи *homo sapiens* в особистість, обдаровану системним світоглядом, адекватним процесу становлення постіндустріального суспільства.

Основне призначення модернізації мистецької освіти полягає в тому, щоб шляхом перетворень підвищити якість системи і посилити її здатність адекватно відповідати на виклики часу. Головний виклик – *глобалізаційний*. Глобальна освіта як наслідок глобалізації починає набувати якості нової соціально-гуманітарної парадигми виховання молодого покоління. Це означає, що вона може впливати на важливі питання *модернізації* освіти і підготовки майбутніх фахівців до взаємодії в європейському і світовому соціумах.

Наприкінці ХХ століття найвідомішими в зарубіжній педагогіці були дві моделі глобальної освіти. Сутність першої полягає у формуванні неупередженого погляду на світ; реальному усвідомленні загального стану планети; формуванні крос-культурної грамотності; знанні глобальної динаміки; здійсненні усвідомленого вибору. Друга модель диктує необхідність переходу від несвідомого пристосування до світу на позиції активної та осмисленої соціалізації, свідомого передбачення та особистої співпричетності. Глобальна освіта виступає як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, який ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах зростаючих глобальних проблем.

Цілком очевидно, що в сучасних умовах відмови від лінійної концепції прогресу і відповідних їй класичних філософських інтерпретацій науково-педагогічне співтовариство дедалі більше усвідомлює необхідність нового погляду як на мистецтво, так і на його виховний потенціал. При цьому виникає низка проблем, що вимагають ретельних досліджень з мистецтвознавства, соціології, культурології, а також фізики, біології, математики тощо. Ці галузі об'єднує те, що вони досліджують універсальні закономірності складноорганізованих систем, функціонування яких і намагається пояснити синергетика. Розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, синергетичний підхід може стати основою модернізації змісту художньої освіти завдяки інтеграції різнопредметних наукових знань, і, зокрема, природничонаукових і гуманітарних.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері вищої художньої освіти має будуватися на інтеграції у світовий освітній простір, а система вищої художньої освіти має бути випереджальною з трансформацією у ноосферу. Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечується упровадженням компетентнісного підходу з урахуванням специфіки глобальної освіти. Система підготовки має спрямовуватися на розвиток глобальної компетентності студента, а саме: здатність розуміти рушійні сили та закономірності світового історичного процесу і місця людини в цьому процесі; розуміння й усвідомлення свого місця та ролі перетворення своєї Малої Батьківщини, України та світу в цілому; розуміння і сприйняття загальнолюдських цінностей, таких як свобода, демократія, відповідальність, чесність, повага та любов до ближнього, толерантність, політика мирного співіснування, здоровий спосіб життя.

При онтологічному підході глобальна освіта розглядається як цілісна світобудовна система розвитку, коли освіта реалізує функцію формування "людини всіма інформаційними процесами в системі «людина-суспільство-природа»". Сутність даного підходу містить у собі глобально-еволюційне і соціоприродно-інформаційне розуміння освіти.

#### **Використана література**

1. Бим-Бад Б. М. Аксиомы педагогики // Педагогика, 2010. – № 2. – С. 19-23.

*О. М. Щербініна*

Україна, м. Ніжин

### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

Сучасний розвиток національної системи освіти потребує оновлення мети і завдань педагогічного процесу, передбачає створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу особистості. У царині мистецької освіти пріоритетного значення набуває впровадження методик, спрямованих на становлення художньої культури та формування загального кругозору.

Усвідомлюючи специфіку окремих видів мистецтва, художники та вчені різних часів намагались визначити причину її існування: звертали увагу на відмінності в засобах зображення дійсності, вказували на об'єкт відтворення (різні аспекти життя), виходили з наявності у людини різних органів чуття. Проте, утворюючи динамічну систему художнього світу людини, всі види мистецтва органічно поєднані потребою особистості до виявлення духовної сутності. Отже, проблема художньої інтеграції концентрується навколо питань втілення головного в усіх видах мистецтва – *духовності людського буття*.

Доведено, що художнє сприймання та мислення людини ґрунтується на естетичних явищах та поняттях, спільних для різних видів мистецтва – художня ідея, художній задум, художній образ тощо. Повноцінному осягненню смислу мистецького явища сприятиме оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, що дозволяють *усвідомлювати його як культурний феномен*. У такий спосіб, значущість художньо-естетичних та культурологічних аспектів зумовлює необхідність використання в змістовній структурі мистецької освіти поліхудожніх та культурологічних компонентів.

Соціально-історична детермінованість музичних явищ потребує володіння інформацією щодо культурного розвитку певних історичних періодів, соціально-культурного контексту процесів становлення стильових систем та індивідуальних стилів, обізнаності щодо світогляду митця, моральних засад та естетичних критеріїв його творчості, витоків певних художніх прийомів та авторської техніки. Відповідно до цього розширення інформаційного фонду мистецьких відомостей відіграє визначальну роль у становленні *мистецького тезаурусу*.

Синкретична природа художнього образу актуалізує значущість формування в учня навичок *асоціативного мислення*. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях загальноновизнаним є положення про те, що образуювання людини в галузі окремих видів мистецтва можуть інтегруватися в іншу художню цілісність, у новий художній образ. Природа цього явища криється в асоціативній діяльності людської психіки, якій властиве встановлення численних аналогій між схожими характеристиками різних явищ. Так, до різних видів мистецтва належать поширені визначення забарвленості, пластичності, перспективи тощо. Звернення до різномірних асоціативних співставлень сприяє цілісному осягненню змісту художнього твору.

Практичні спостереження підтверджують, що пізнання мистецьких явищ набуває більшої глибини в разі використання принципу взаємодії мистецтв. Врахування даного принципу активізує процес усвідомлення сутності феномену художньої інтеграції, спрямовуючи розвиток асоціативного мислення на пізнання загальних рис та законів, притаманних різним видам мистецтва. Вивчення мистецьких явищ не в хронологічній послідовності, а шляхом встановлення *художніх принципів* їх розвитку стимулює творчу активність, спонукаючи до пошуку подібних аналогій в різних творах.

Формування мистецького тезаурусу передбачає не тільки накопичення певного асоціативного та теоретичного фонду знань, але й уміння інтерпретувати їх у відповідному смислового контексті. Це актуалізує значення

розумових дій та операцій, які сприяють усвідомленню взаємозумовленості мистецьких явищ. У зв'язку з цим набуває вагомості застосування методів, націлених на *розвиток аналітичного мислення*, зокрема таких, як проблемний виклад матеріалу, пізнавальні завдання, евристичні бесіди.

Одним з найважливіших у навчально-виховному процесі є *уміння індивідуально-творчого перетворення отриманих знань*. Розвиток даних умінь пов'язаний з формуванням художньої свідомості шляхом розвитку здатності до комбінаторно-перетворюючої діяльності. Основою навчальних заходів у даному напрямку виступає *метод тематичного відбору*, який забезпечує актуалізацію мистецького кругозору у різних тематично-смыслових контекстах. Формуванню досвіду свідомого оперування індивідуальним фондом мистецьких знань сприяє впровадження *методу виконання творчих завдань*, який стимулює становлення умінь самостійного знаходження смислу та сутностей творів мистецтва різних епох, засобів їх відтворення та розкриття перед аудиторією різної вікової категорії.

Невід'ємним компонентом формування кругозору є *розвиток навичок вербалізації*. Обмеженість лексичного запасу нерідко виступає серйозною перешкодою у художньому розвитку. Виходячи з того, що у психічному житті людини мова виконує певні функції, важливо зосередити увагу на її найважливіших функціях: пізнавальній, експресивній, імпресивній. Опанування вербальних навичок відбувається шляхом фіксування власних асоціацій, добору відповідних термінів, словесного оформлення отриманих вражень.

Окремим напрямком роботи по формуванню мистецького тезаурусу учнів можна вважати *ігрові форми навчання*. Загальновідомо, що введення ігор у навчальний процес сприяє розкріпаченню творчої енергії, зростанню зацікавленості до навчання, розвитку самостійності, актуалізації кругозору. Використання функціональних властивостей гри, передбачає розробку ігрових ситуацій, які мають інтенсивно стимулювати творчий розвиток.

Стислий огляд означеної проблеми дозволяє зробити висновок, що основними напрямками гармонічного розвитку особистості виступають забезпечення повноти і системності художньо-теоретичних знань; активізація асоціативного мислення; розвиток навичок усвідомлювання причинно-наслідкових зв'язків мистецьких явищ.

*Л. І. Паньків*  
*Україна, м. Київ*

## **АКСІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ**

Трагічність сьогодення України значною мірою зумовлена девальвацією цінностей у суспільстві. Історія стверджує, що загибель усіх минулих цивілізацій починалася з деградації моралі та духовних цінностей людей. Тож сьогодні вкрай важливо орієнтувати молодь на загальнолюдські цінності, вивчення духовного досвіду багатьох поколінь, основу якого складала доброта,

порядність, гідність, любов до рідної землі, протистояння злу та інші, аби уникнути розпаду суспільства, зберегти та продовжити кращі традиції національної культури. Майбутнє України залежить від того, якими цінностями: ідеалами, культурними запитами, інтересами буде наповнене життя молоді.

Природу, сутність, типологію, функції цінностей, а також ціннісне відношення людини до світу досліджує *аксіологія* (від грецької *ахія* – цінність та *logos* – вчення) – окрема галузь науки, яка сформувалась у ХІХ ст. завдяки працям І.Канта, Р.Лотце, Е.Гуссерля, Н.Гартмана, В.Дільтея, О.Шпенглера та ін. Проте проблематика цінностей людини розглядалася ще у філософії Стародавнього Сходу та античності.

Так, давньогрецькі філософи (Фалес, Ксенофан, Демокрит, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель та ін.) стверджували, що найвищим мірилом цінності та найвищою цінністю є людина. (Відомий вислів Протагора: «Людина є мірою всіх речей»). У середньовічній філософії (П.Абеляр, Р.Бекон) дослідження цінностей спрямовувалися на об'єкт людських уподобань, пристрастей та прагнень. Та найбільш ґрунтовно категорія «цінності» була розроблена німецькою класичною філософією, особливо І.Кантом. Його концепція цінностей з вирізненням суб'єктивного та об'єктивного аспектів була сприйнята і розвинута Й.Фіхте, Ф.Шеллінгом, представниками неокантіанства В. Віндельбардом, Г.Ріккердом (відстоювали думку про провідну роль духовних цінностей в історії суспільства стосовно буття) та започаткувала новий – аксіологічний напрям у філософії.

Сучасна аксіологія окреслює проблеми цінностей суспільного або особистісного значення, які формуються і класифікуються за певними ознаками і критеріями об'єктивності і суб'єктивності, національно-культурної специфіки і світоглядної значущості, визначають ставлення людини до навколишнього світу та самого себе. Аксіологія пронизує ряд наук: етику, естетику, психологію, педагогіку, політологію, культурологію, антропологію, соціологію та ін., які вивчають цінності людини у різних життєвих сферах.

Аксіологічна проблематика є ключовою у мистецькій освіті, адже, за словами Г.Падалки, «саме мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму». Автор стверджує: «Притягальна гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» власне людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості» [1, с. 45]. Так, цінності буття, морально-етичні ідеали, духовний досвід багатьох поколінь, що транслиують мистецькі твори, налаштовують «аксіологічний камертон» особистості, що їх вивчає. Мистецтво залучає людину до естетичних і художніх цінностей, примушує її переживати і усвідомлювати їх, однак лише за умови самовизначення в цих цінностях, «переробки» їх у власній душі. Тож, повноцінне сприйняття художніх цінностей уможливорює сформованість внутрішньої потреби особистості до спілкування з мистецтвом, що забезпечує

вибірковість ставлення до художніх образів, усвідомлення власних естетичних переживань їх емоційного змісту. Це обумовлюється ціннісними установками та досвідом спілкування з мистецтвом, розумінням його змісту: напрямків, жанрів, стильових особливостей тощо. Ціннісні установки забезпечуються *художніми орієнтаціями* особистості - усвідомленим вибіркоким ставленням до художніх образів, їх переживанням та оцінюванням, що, в свою чергу, актуалізує мистецькі потреби, інтереси, ідеали, уподобання та уможливорює аксіологічний вплив.

У структурі художніх орієнтацій виділяються компоненти, що забезпечують аксіологічний зміст означеного феномена, а саме: когнітивний, емоційний, діяльнісний. *Когнітивний* компонент передбачає пізнання художніх та естетичних цінностей, усвідомлення інформації щодо різновидів мистецтва, стильових напрямків, жанрових ознак, виражальних засобів тощо. *Емоційний* компонент забезпечує емоційно-оцінні реакції на художні твори, смакові переваги у галузі мистецтва, вибірковість ставлення до художніх образів, здатність до вибору. *Діяльнісний* компонент передбачає схильність до того або іншого виду художньої діяльності, спрямованість на самореалізацію у художній творчості.

Отже, художні орієнтації забезпечують ціннісні установки особистості до спілкування з мистецтвом, виражають внутрішню характеристику особистісного ставлення до художньо-естетичних цінностей, що є важливим чинником духовного розвитку особистості.

#### **Використана література**

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. - К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : МГУ, 2005. – 216 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.

*Є. М. Прворова*  
*Україна, м. Київ*

### **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Системний підхід виник у 60-х роках ХХ століття. Його специфіка визначилася з того часу, коли було доведено, що сукупність частин не дорівнює цілому [1, с. 85]. Вжиті дослідниками спроби впорядкувати принципи системного аналізу в кінцевому рахунку знайшли своє відображення у виникненні ряду варіантів загальної теорії систем. Найбільш відомі теорії Л. Берталанфі, М. Месаровича та Я. Тахакари, В. Сагатовського, В. Садовського, І. Блауберга та Е. Юдіна, А. Уймова, В. Богдановича, А. Рапопорта, Ю. Урманцева, а також ряду інших відомих філософів, у чіїх роботах відображені певні аспекти загальної теорії систем.



Система (гр. *systema* – складена із частин, з'єднане) – сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках між собою та створюють певну цілісність, єдність. Система – це об'єкт, функціонування якого забезпечується (у певних умовах середовища) сукупністю елементів, що її складають та знаходяться у відношеннях один з одним. Для системи характерно не лише наявність зв'язків та відношень між елементами, що її створюють (певна організованість), але й нерозривна єдність з середовищем, у взаємовідносинах з якою система проявляє свою цілісність [1, с. 88].

Аналізуючи системний підхід, слід відзначити той факт, що дослідники вживають найрізноманітніші розуміння його змісту, а також позначення, вирази і терміни. Р. Акофф пише про системну революції, що охопила світ науки, освіти, інженерії та практики; Е. Юдін – "про загальну теорію систем" як наукову теорію особливого роду; І. Блауберг та Е. Юдін – про "системний підхід", який характеризує новий стиль і нові методи мислення як наукового, так і інженерного; Л. фон Берталанфі, А. Рапопорт, А. Уйюмов та ін. – про "загальну теорію систем" як наукову теорію особливого типу, що виконує методологічні функції; В. Садовський – про "загальну теорію систем" як мета-теорію" і т.п. Тому не так-то просто сьогодні відповісти на питання, що ж реально відбувається в нинішній соціокультурній ситуації, що саме відображають і фіксують всі ці вирази і терміни, чи дійсно ми є свідками "системної революції", становлення "системного підходу" і формування "загальної теорії систем", чи все це лише проекти та програми роботи, певні ідеологічні установки, висунуті різними групами дослідників.

Основоположник загальної теорії системи Л. фон Берталанфі вважав, що "системна проблематика по суті зводиться до обмеження застосування традиційних процедур у науці. Зазвичай системні проблеми виражаються в полуметафізичних поняттях і висловлюваннях, подібних, наприклад, поняттю "емерджентної еволюції", або затвердженню "ціле більше суми його частин", однак вони мають цілком визначене операціональне значення" [2, с.41].

Обґрунтовуючи ідею, що сукупність частин не завжди дорівнює цілому, І. Блауберг і Е. Юдін відзначають, що "системний підхід виходить з того, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпуються особливостями складових його елементів, а міститься, насамперед, у характері зв'язків і відносин між певними елементами. Рішення проблеми полягає в повному і несуперечливому охопленні всіх цих типів зв'язків" [3, с. 168].

Таким чином, загальна теорія систем спочатку будувалася як теорія, що вивчає зв'язки між елементами об'єкта. Тому головними методологічними умовами були: "постановка проблеми цілісності або зв'язності об'єкта, дослідження зв'язків об'єкта, виявлення структурних характеристик об'єкта і інше" [3, с. 84].

У чому ж полягає сутність системного підходу і як він проявляє себе в освіті? В центрі уваги при системному підході знаходиться вивчення не елементів як таких, а, насамперед, структури об'єкта та місця елементів у ній. В цілому ж основні положення системного підходу наступні:

- вивчення феномена цілісності і встановлення складу цілого, його елементів;
- дослідження закономірностей поєднання елементів у систему, тобто структури об'єкта, що утворює ядро системного підходу;
- у тісному зв'язку з вивченням структури необхідно вивчення функцій системи та її складових, тобто структурно-функціональний аналіз системи [1, с.87].

У нашому дослідженні глобальною системою виступає процес підготовки майбутнього вчителя музики як модус вищої освіти. Однак всередині цієї системи можна виокремити підсистеми, пов'язані з психолого-педагогічною, інструментально-виконавською, вокально-хоровою підготовкою тощо. Основним відношенням у процесі підготовки виступає діалектичний процес взаємозв'язку педагога та студента, що розкривається у поясненні, розумінні та засвоєнні певних знань. У якості концепту тут виступає необхідність пізнання студентами основних законів та закономірностей педагогічної практикології та на основі цих знань використання їх у особистій музично-педагогічній діяльності.

Таким чином, використання системно-структурного аналізу в процесі підготовки майбутнього вчителя музики є актуальним, оскільки дозволяє всебічно й цілісно пояснити його як модус вищої педагогічної освіти.

#### **Використана література**

1. Конох Н. Образование в пространстве философских проблем современности : [монография] / Н. Конох, О. Пунченко, Н. Пунченко, Ю. Шепель, М. Вишневицкий, Ю. Кравцов, В. Сидельников, А. Чичкань. – К. : Кафедра, 2013. – 320 с.
2. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор / Л. фон Берталанфи.; пер. с англ., пол. Микиш А.М. и др. / общ. ред. Садовский В. Н., Юдин Э. Г. // Исследования общей теории систем: [сборник переводов]. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1975. – 270 с.

*О. В. Спілюмі*

*Україна, м. Ніжин*

### **НАКОПИЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ, ЗНАНЬ ТА МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ**

Ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення залежить від музичного досвіду та знань, від наявності музично-аналітичних умінь. Людина, набуваючи досвід, формує в собі модель світу. У процесі усвідомлення людиною моделі світу значне місце посідає когнітивна сфера, тобто пізнавальна. Психологи серед пізнавальних процесів виділяють: відчуття і сприймання, пам'ять, мислення і уяву, увагу. Необхідно зазначити, що у житті людини всі

ці процеси єдині і залежать від структури і змісту її діяльності, мотивів, глобальної мети тощо.

Процес пізнання має два аспекти: *чуттєве відображення* – відчуття, які безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи чуття (фізіологічно ці знання забезпечуються діяльністю першої сигнальної системи); *відображення абстрактно-теоретичне* – логічне пізнання, до якого належать мислення та уява. Так, мислення та уява є основою специфічного людського пізнання, перетворювальної функції людського інтелекту, продуктивності і творчої діяльності особистості.

Пізнавальний процес залежить від інтелекту людини. Сучасна психологія тлумачить інтелект як розуміння, розсудок, досягнення розумом; як систему розумових операцій з образами, символами, знаками; як об'єднання завдань; як розумову здатність, здібність, обдарованість. Інтелектуальну діяльність пов'язують з відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно розв'язувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації. Ці здатності зумовлюються функціями мислення, стійкої уваги, оперативної пам'яті, сприймання, уяви тощо.

У процесі навчання студент вивчає естетичні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, виконавські дисципліни, де він отримує комплекс знань. Збагачення музичного досвіду і знань здійснюється завдяки інформаційному забезпеченню. Накопичення інформації, яка отримується людиною у процесі музичної діяльності, створює інформаційний банк, який у науковій літературі прийнято називати *тезаурусом*.

Так, базовою основою формування музично-інтонаційного мислення є накопичення *музичного тезаурусу*. Я. Мільштейн зазначав: "Чим вищий тезаурус виконавця, ... чим більше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим ширша та глибша його особистість, тим значніші, яскравіші, змістовніші асоціації, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первинною інформацією".

У збагаченні змісту інформації особливу роль відіграє накопичення музично-теоретичних знань, які студент набуває упродовж музичного навчання. Так, головне завдання курсів теоретичних дисциплін спрямоване на професійне зростання фахівця, а саме: оволодіння закономірностями музичної мови, розуміння музичного розвитку як цілісного процесу взаємодії різних засобів музичної виразності. У процесі навчання студент осмислює й інтонаційно засвоює низку основних закономірностей музичної організації, які склалися упродовж століть в умовах різних стилів і напрямків.

Збагачення музично-теоретичних знань удосконалює музично-аналітичні уміння, які реалізуються у процесі аналізу структури, фактури, гармонії, стилю музичного твору, тобто у знаходженні конкретних ознак певного твору. У музично-аналітичній діяльності важливим аспектом є логіко-конструктивна сфера, виховання у студентів вільної слухової орієнтації, уміння диференціювати та інтегрувати матеріал музичного твору. Завдяки розвитку

понятійно-логічних, конструктивних умінь студент зможе визначати специфіку музичних творів, різних за стилем та жанром.

Отже, музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечувати правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію. Розуміння засобів виразності, що складають важливі ознаки стилів і жанрів, допомагають майбутнім учителям музики визначити зміст твору.

*Л. А. Дорохина*  
*Україна, м. Ніжин*

## **БОГОСЛУЖЕБНОЕ ПЕНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИХ ОБНОВЛЕНИЕ**

Категория «богослужебное пение» конкретна и, как ни парадоксально, весьма многогранна. В научной литературе все чаще встречается синонимическое использование терминов «богослужебное пение», «духовная музыка», «церковная музыка», «сакральное пение», «литургическая музыка», «паралитургические произведения» и др. Не смотря на понятное всем объединяющее начало – храмовую принадлежность (в современных условиях – в большей или меньшей степени), каждый из упомянутых терминов предполагает использование в совершенно конкретных ритуальных или культурных «условиях».

Рассмотрим некоторые особенности развития богослужебного пения на современном этапе. Возрождение храмовой культуры, включая богослужебное пение (понимая, что это весьма условно), вызвало приток в храмы профессиональных музыкантов, соприкоснувшихся с мощным пластом православной культуры. Это, в свою очередь, нашло отражение в композиторском творчестве: способствовало возвращению к жизни запрещенных или утративших в недавнем прошлом актуальность массивов отечественной и, конечно же, мировой религиозной культуры. Обращение композиторов, исполнителей, а также и слушательской аудитории к духовной теме, с одной стороны, и возрастание потребности в непосредственной «практической религиозности» – с другой, обозначали тенденцию к восстановлению культурообразующей роли православия в отечественной и, в частности, музыкальной культуре.

Возрождению церковно-певческого дела содействовала благоприятная социокультурная ситуация. В конце XX века обозначились устойчивые традиции хорового исполнительства, непосредственно связанные с расширением сети музыкальных учебных заведений и культивированием хорового пения в школах, хоровых студиях, домах культуры и клубах. Кроме того, произошло повсеместное восстановление и традиции богослужебного пения, интенсивное его развитие в тех храмах, где эта традиция не прерывалась.

Музыканты и любители хорового пения в 90-е годы прошлого века нашли в церковных хорах еще одну грань своей профессиональной самореализации. В храмовые коллективы пришли певчие, воспитанные в светских традициях концертного исполнительства, что оказало определенное влияние на музыкальную сторону богослужения. Быстрое пополнение церковных

хоров певчими и регентами со специальным образованием способствовало, с одной стороны, повышению исполнительского мастерства храмовых коллективов, с другой – не всегда позволяло говорить о соответствии устоявшимся канонам и традиционным критериям церковности (молитвенности).

Что касается репертуарного направления, то следует заметить, что, как правило, оно зависит не только от вокальных возможностей певцов, но и от образовательного уровня руководителя певческого коллектива. Традиционно одним из главных критериев отбора песнопений является фактурная и тесситурная комфортность. Несмотря на то, что возрождение богослужебного пения оказало значительное влияние на обновление репертуара, тем не менее, наибольшей популярностью сегодня пользуется авторская музыка XVIII – начала XX века. Однако в 2000-е годы наблюдается постепенное возвращение к уставному пению, стремление к его соответствию молитвенному «устройству» богослужения. Осознание значения осмогласия и песнопений обихода как наследия изменили снисходительно-высокомерное отношение к «простому пению» пришедших на клирос «светских исполнителей» в пользу постижения его сакрального и символического смысла. Многие руководители с большой осторожностью включают в храмовый обиход сложные в музыкальном отношении духовные хоровые композиции современных авторов.

Однако церковные хоры не ограничиваются исключительно храмовыми ритуальными функциями. Как правило, литургическая и, конечно же, паралитургическая музыка в исполнении таких коллективов традиционно звучит и за пределами храмов – в филармонических залах, на фестивалях духовной музыки, в авторских и тематических концертах. Именно такие музыкально-просветительские мероприятия способствуют значительному расширению границ исполняемого репертуара, благодаря включению в него современных духовных композиций, которые в силу своей музыкально-стилевой специфики не часто звучат в стенах храмов. И всё же, духовная музыка композиторов XXI столетия трудно, но верно «завоевывает» место в репертуаре церковных ансамблей и хоров.

Такие музыкальные и духовно-просветительские акции стали традиционными не только в столице и крупных городах. Богослужебное пение выходит за пределы храмов и далеко на периферии. Сегодня практически все светские хоровые коллективы, как взрослые, так и детские, имеют в своем репертуаре духовные произведения различных жанров: Рождественские и Пасхальные песнопения, духовные концерты (полный цикл или его фрагменты), отдельные песнопения Литургии и Всенощного бдения, а также хоровые произведения на духовные тексты композиторов-классиков и современных авторов. В этом контексте можно говорить о сближении репертуара светских и церковных хоров как об одной из немаловажных, отчетливо просматривающихся тенденций современного хорового исполнительства.

## ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ МУЗИЧНОГО АНАЛІЗУ

Аналіз є невід'ємною складовою будь-якого інтерпретаційного процесу. У музичній практиці об'єктом аналізу часто виступає не тільки нотний текст або виконавські версії, але і внутрішня форма інтонування, різні фази виконавського музично-творчого акту, етапи роботи над музичним твором, сфера самоаналізу тощо.

Обмежимо коло розглянутих питань областю музично-виконавської творчості.

Очевидно, що музична інтерпретація – явище художнє та породжується творчими механізмами<sup>1</sup> музичного мислення<sup>2</sup>.

Мислення завжди пов'язане з аналізом. Саме методи аналізу дозволяють виділити із загальної маси фактів ті, які забезпечують логічну послідовність процесів мислення.

Як правило, механізми аналізу (в даному контексті музично-виконавського) пов'язані з основними фазами мисленевих операцій:

- *сприйняття* структури або дії шляхом різних сенсорних механізмів;
- *розпізнання* смислових елементів через розкладання їх за ознаками на складові частини, які безпосередньо відносяться до розглядуваного явища;
- у фазі *осмислення* з'ясовується значення виділених компонентів.

Предмет і методика музично-виконавського аналізу визначаються його функціями і особливостями завдань, які ставить перед собою виконавець. У даному контексті саме специфіка діяльності мотивує цілі аналізу, а цільова установка визначає доцільність вибору об'єкта, предмета, постановки завдань і необхідної методики.

Механізмами музично-виконавського аналізу можуть бути і механізми, які приводять в рух інші механізми. Наприклад, механізми розпізнання функціонують за допомогою сенсорних механізмів сприйняття (зорових, аудеальних, дотикових і т.д.) і багато в чому визначають характер і методику музично-виконавського аналізу. Або інакше, механізмами музично-виконавського аналізу можуть бути всі фактори, які сприяють формуванню виконавського задуму і його втіленню.

Беручи за основу структуру музично-творчого акту, запропоновану В. Г. Москаленком (*інтонаційна модель – інтонування – інтонація*) [3, с. 16], представимо наступну схему основних фаз виконавської організації музично-

---

<sup>1</sup> Серед численних тлумачень поняття *механізм* найбільш прийнятним у контексті нашого дослідження є «<...> Внутрішній пристрій, система чого-небудь. <...> Сукупність станів і процесів, з яких складається яке-небудь фізичне, хімічне, фізіологічне і т.п. явище. *Механізм мислення*» [5, с. 262].

<sup>2</sup> Враховуючи інтонаційну природу музики, М. Михайлов визначає музичне мислення як «... мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам'яттю за допомогою музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань» [1].

творчого акту: *виконавське моделювання – виконавське інтонування – виконавська версія.*

У фазі моделювання закладаються мотиваційні механізми майбутнього втілення. При цьому механізми музично-виконавського аналізу можуть бути спрямовані як на формування кожної зі сфер музично-виконавських уявлень (розуміння, слухання і моторики), так і на їх міцні зв'язки, тобто на характер взаємодії між ними.

Фаза виконавського інтонування є тим етапом, на якому проходять слухо-моторну апробацію еталонні моделі (моделі-заготовки) і всі вміння та навички аналізу, набуті на стадії моделювання, а саме:

- адекватних і раціональних психо-моторних реакцій;
- процесу контролю та коригування звучання;
- автоматизації слухо-моторних дій;
- оперування свідомими і підсвідомими діями;
- доцільного та раціонального розподілу уваги;
- психо-емоційних станів тощо.

Фаза виконавської версії є не тільки підсумком виконавського інтонування, але й дуже важливим етапом роботи над музичним твором, де набуваються необхідні виконавські вміння, навички оцінки і коректування всіх рівнів виконавської організації художньої цілісності. Саме завдяки цим навичкам формується оновлена модель майбутньої виконавської версії.

Таким чином, усі виконавські вміння і навички, сформовані за безпосередньої участі різних механізмів музично-виконавського аналізу, є суттєвими факторами виконавської інтерпретації музичного матеріалу.

#### **Використана література**

1. Михайлов М. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления. – В кн.: Михайлов М. Этюды о стиле в музыке. Статьи и фрагменты. – Л. : Музыка, 1981. – С. 117-147.

2. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации : [учебное пособие] / Виктор Москаленко. – К. : 2012. – 272 с.

3. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа): Исследование / Виктор Москаленко. – К. : Госконсерватория, 1994. – 157 с.

4. Психологічна енциклопедія / Тор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР. Мн-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 2. К – О. 1982. – 736 с.

## **ОРКЕСТР НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ НДУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ: ІСТОРІЯ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Студентський оркестр народних інструментів факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя має свою творчу історію, початок якої покладено М.А.Давидовим з відкриттям факультету (1956 рік). Упродовж всього існування з колективом працювали видатні музиканти-педагоги: М.К.Мельник (1957 – 1976), А.І.Мельник (1976 – 1979), М.І.Фатюк (1979 – 1981), О.Г.Сіренко (1981 – 1985). З 1985 року оркестр народних інструментів очолює М.О.Шумський - заслужений артист України, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки НДУ імені Миколи Гоголя.

Інструментальний склад сучасного Ніжинського оркестру народних інструментів формувався упродовж багатьох років. Засновники колективу – М.А.Давидов і М.К.Мельник чудово розуміли роль народного оркестру в підготовці майбутніх вчителів музики і доклали чимало зусиль задля його становлення і розвитку. За сприянням ректора М.І.Повода та, на той час старшого викладача О.І.Близнюка, які допомагали у становленні новоствореного факультету (матеріальної бази та вирішенні кадрових питань), був закуплений інструментарій згідно тогочасних традицій і можливостей. Пройшло зовсім небагато часу і оркестр народних інструментів музично-педагогічного факультету під керівництвом М.К.Мельника у 1965 році на Всеукраїнському конкурсі, присвяченому 40-річчю Жовтня, отримав II премію та звання Лауреата, що свідчило про досить високий виконавський рівень колективу.

Слід нагадати, що основною особливістю, яка відрізняє оркестр народних інструментів від будь-якого інструментального народного ансамблю, є групи однорідних інструментів. Вони об'єднуються за конструктивним принципом і являють собою інструменти, однохарактерні за звучанням, але різні за розміром і регістровим розміщенням діапазону (домрова група, група балалайок, група баянів і т.д.). Саме з них утворюються головні оркестрові групи, які називаються основними, а ті, що не входять до цих груп, мають назву епізодичних.

Особливістю нинішнього складу оркестру є те, що до традиційного домрово-балалаєчного складу з групою баянів приєднано групи скрипок, смичкових контрабасів та мідних духових інструментів. Дана комплектація певною мірою примножила темброво-виражальні та технічні можливості колективу, що дозволило значно розширити його репертуар. Якщо на початку існування оркестру до репертуару переважно входили обробки народної музики, то зараз його основу складають переклади української, російської та зарубіжної класики, а також музика сучасних композиторів, що складає близько 300 творів.



Предметом особливої уваги диригента стала якість звуку та баланс звучання груп, що має певні труднощі при такій наповненості складу оркестру. До того ж, введення нових самобутніх творів до репертуару потребує оригінальної палітри звучання, чому сприяє залучення до складу оркестру епізодичних інструментів (ксилофон, сопілка, бандура, піаніка, різноманітні ударні інструменти тощо).

Необхідно окремо відзначити виконавську особливість оркестру як чуйного акомпаніатора. На протязі багатьох років з різноманітним репертуаром виступали такі відомі в ніжинському середовищі вокалісти-педагоги, як В.М.Курсон, А.Б.Хоменко, В.І.Коробка, Л.І.Щотка, колишні та теперішні студенти – С.Ікальчик, Л.Комаринець, О.Гриценко, Я.Йотка, С.Охонько та інші. Виконання завжди захоплювало слухачів не тільки чарівністю звучання голосів, а й натхненністю та збалансованістю звучання акомпанементу.

Завдяки оригінальним оркестровкам М.О.Шумського набули яскравого і аутентичного звучання віртуозні твори для ксилофону («Карусель» Ю. Шахнова, «Чардаш» В. Монті і т.д.), сопілки («Ватра» В. Матвійчука і т.д.) з оркестром. Природньо й феєрично звучав баян у супроводі оркестру у віртуозному виконанні В.Г.Дорохіна («Утушка луговая» В. Грідіна) та І.Є.Куніцина («Весняний Париж» О. Олексієнко).

Надзвичайно цікаво та переконливо звучали виступи провідних викладачів-піаністів факультету у супроводі оркестру народних інструментів. Так, В.А.Розен, А.Л.Тішков та О.М.Павленко в різні часи виконували «Концерт для фортепіано з оркестром ля мінор» Е. Гріга. Інтригуючі ритми «Рапсодії в стилі блюз для фортепіано з оркестром» Дж.Гершвіна блискуче і емоційно широко звучали у виконанні Л.В.Гусейнової. Вдалих оркестровий переклад оригінального відчуття гармонії і ритмічної винахідливості композитора та творча інтерпретація диригентом твору призвели до органічного поєднання звучання оркестрової палітри і роялю.

В різні часи з оркестром співпрацювали викладачі-композитори факультету. Так, писали для оркестру і виконували власні твори А.Л.Тішков («Карпатська фантазія» та «Концертино» для фортепіано з оркестром), М.О.Шумський («Екзотичний танок»), М.П.Середа (оркестрова фантазія на тему української народної пісні «Летіла зозуля»). У репертуарі колективу були композиції О.М.Худотеплого: «Концерт для баяну з оркестром» (партію баяна виконував М.О.Шумський) і «Романс» (солістка – Н.В.Крутько).

В подальшому оркестр значно розширився завдяки приєднанню до основного складу учасників аналогічного колективу Ніжинського училища культури імені Марії Заньковецької. Це призвело до більш наповненого колоритного звучання, завдяки чому зведений оркестр неодноразово запрошували до участі в масштабних концертах на провідних сценах міст Ніжина та Чернігова. Значним доробком колективу є виконання разом зі зведеним хором міст Ніжина під орудою М.О.Шумського творів-символів – «Реве та стогне Дніпр широкий» на слова Т.Г.Шевченка та «Ой, у лузі червона калина» на слова С.М.Чарнецького.

В останні роки значно активізувалась концертна діяльність колективу. Окрім участі у святкових заходах в стінах НДУ ім. Миколи Гоголя, будинку культури міста Ніжина та Чернігівському обласному академічному українському музично-драматичному театрі імені Т.Г.Шевченка, постійними вже стали щорічні виступи в межах фестивалю «НІЖИН-МУЗ-ФЕСТ» та фестивалю польської культури «Астер». Репертуар оркестру оновлюється відповідно тематиці заходів. Традиційними є і творчі звіти колективу, які збирають чисельну аудиторію прихильників оркестрового мистецтва.

Серед здобутків колективу можна назвати перемоги на міжнародних та всеукраїнських фестивалях «Калинові грона», «Покровські грона калинові» тощо. Особливо вагомим є перемога на престижному мистецькому форумі – Третньому Всеукраїнському конкурсі імені Бориса Лятошинського (2011 рік). Звання Лауреата III ступеню, який отримав студентський колектив серед професійних колективів, є показником досить високого професійного виконавського рівня.

Проведений огляд історії творчого становлення оркестру народних інструментів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя показує, що цей колектив не лише зберігає сталі традиції, а й примножує власні творчі здобутки.

*О. А. Кавунник*

*Україна, м. Ніжин*

## **МУЗИЧНА ТВОРЧИСТЬ ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НІЖИНА В ІСТОРІЇ ТА СУЧАСНОСТІ**

Дослідження етномистецького розвитку національних меншин (далі – громад) в контексті віддзеркалення історичного буття Ніжина, відомого далеко за межами України відзнаками поліетнічного життя, важливе для розуміння мистецького сьогодення міста, його прийдешніх поколінь. Це можливість ствердження в єдиному геополітичному й соціокультурному ландшафті міста співжиття поряд з українцями інонаціональних громад, що актуалізує процес їх включення у спільний рух творчості заради духовного збагачення народів та взаєморозуміння між ними.

Об'єктом дослідження став етномистецький розвиток, зокрема, грецької, польської, єврейської, асирійської громад Ніжина на порубіжжі століть, які привернули увагу своєю соціально-суспільною згуртованістю, активною позицією щодо зростання музичної культури міста в контексті міжнаціонального культурного діалогу.

З цією метою доцільним є показ форм музичної творчості етнічних громад міста в контексті історії та сучасності. Їх висвітленню сприяє низка праць наукового, науково-популярного, довідкового характеру, збірники статей, зокрема, викладачів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (І. П. Костенко, Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко, О. В. Ростовська), архіваріуса В. І. Симоненка ніжинської філії Чернігівського

державного обласного архіву, Т. О. Діденко – співробітниці ніжинського краєзнавчого музею ім. Ф. Спаського, протоієрея О. С. Морозова – директора Музею рідкісної книги ім. Г. Васильківського. Вони поглибили знання про суспільно-культурне життя етнічних громад в Ніжині періоду XVII – початку XXI ст. Прикметними стали й сучасні видання: «Греки в Ніжині», «Поляки в Ніжині», «Євреї в Нежині».

Так, історично давньою, що мала 200-літнє існування до XIX ст. в Ніжині, вважається *грецька громада*. Її представники сприяли розвитку церковного будівництва, форм релігійного життя (відправа богослужінь, поширення церковних піснеспівів). Навіки залишилися в місті величні й прекрасні споруди грецьких церков: Всіхсвятської та Михайлівської.

Показовою була культурно-просвітницька й благодійницька діяльність братів Анастасія та Миколи Зосима, які за перебігом обставин життя обрали місцем проживання і праці Ніжин, де й були поховані в Грецькому куточку старого міського кладовища: Анастасій – у 1819 р., Микола – 1842 р. Крізь століття збереглася слава про благодійницьку книговидавничу діяльність братів Зосима для бібліотек Франції, Німеччини, Росії, Італії. Почесне місце в експозиції Музею рідкісної книги ім. Г. Васильківського НДУ ім. Миколи Гоголя займають книги, передані свого часу М. Зосима до грецького училища в Ніжині. У висвітленні проявів етномистецького життя національних громад сучасного Ніжина доречно зазначити активну культуротворчу роботу нащадків ніжинського Товариства греків імені братів Зосима, яке утворилося в грудні 1999 р. на чолі з Л. Приплавко-Милосовою. Показовою в ньому є діяльність дитячого хореографічного колективу «Зосимки», учасники якого виконують народні грецькі танці й пісні на концертах і фестивалях, демонструють відеофільми про Грецію.

Особливу культурно-мистецьку сторінку в житті Ніжина становить *польська громада*. Її наявність у місті історично зумовлена перебуванням частини українських земель у складі Речі Посполитої. Польська національна громада формувалася протягом кількох століть. Дослідженню цієї теми сприяли проведені в Ніжині науково-практичні конференції, присвячені діяльності видатних поляків-музикантів: подружжя Вільконські, Ф. Стравинський, Б. Вержиківський. На сучасному етапі музична творчість польської громади представлена діяльністю культурно-просвітницької спілки «Астер», створеної в місті 1999 р.

Цікавою є генеза *українсько-єврейських* культурно-мистецьких взаємин у старовинному Ніжині, а саме, благодійно-подвижницька діяльність ніжинських євреїв. Серед прикладів – творчість з 1921 р. профоб'єднання діячів мистецтв Єврейського культурно-просвітнього товариства, які сприяли поживленню мистецького життя громади, коли поряд з українською та російською виступала й єврейська трупа на чолі з режисером П. Любарським. Відомим далеко за межами Ніжина був музичний магазин Г. Певзнера. Особливе місце належало музичній діяльності великої родини Докшицерів, старший син якої Тимофій став всесвітньовідомим трубачем-віртуозом. На

сучасному етапі етнокультурному розвитку єврейської громади у Ніжині сприяють: міська світська єврейська організація (утворилася 1990 р.) та іудейська релігійна громада (діє з 2000 р.), які очолив Марк Ліпкович. На зламі ХХ-ХХІ ст. діяльність світської і релігійної організацій сприяє розвитку їх національних звичаїв, традицій, культури, мови, святкувань, на які щорічно приїжджають студенти майбутні рабини, релігійні ортодокси Любавичського ребе зі США.

Культуротворча діяльність представників *ассирійської громади* Ніжина проявляється у збереженні споконвічно існуючих національних традицій та особливостей менталітету, як-от: працелюбність, добродійність, щирість, шанування звичаїв. Одним із прикладів є проведення щорічного (за давньою ассирійською легендою - 28 липня) храмового свята «Шара» на честь православного князя Володимира. Задокументував проведення храму Вільям Тамразович Арвахі – представник достойної ассирійської династії, почесний геолог України, у 2008 р. – номінант обласного конкурсу «Благодійник року» імені меценатів Тарновських. Саме він третє десятиліття поспіль зберігає започатковану в 1920 р. його батьком, Тамразом Арвахі, традицію проведення храму. Збереженню рідної мови, національних музичних, зокрема, пісенно-інструментальних традицій сприяла діяльність створеної 1981 р. етнічним ассирійцем Аветисом Балаянцем фолькгрупи «Маднха» (у перекладі – «Схід»), що стала прикладом збереження в стилізованих у сучасному пісенно-естрадному жанрі національних музичних традицій. Інтернаціональна співдружність учасників групи (осібно ассирійців Арсенія та Мирослав Сімонович, українця Олександра Савича) є красномовним доказом спільних інтересів виконавців, зацікавлених у популяризації музичного фольклору ассирійців.

Таким чином, органічне співіснування у геополітичному просторі міста з українцями, як корінним етносом, й представників етнічних громад утворило різнобарвну мистецьку панораму духовно-емоційного розвитку творчих особистостей, умови для прояву таланту кожного. Характерною ознакою стали багаторівневі контакти та двосторонні візити представників міської влади, творчих діячів міжнародних делегацій Греції, Польщі до Ніжина – сучасного поліетнічного міста, одного з міст України, культурно-історичне середовище якого нині сприяє органічному співіснуванню в державі етнічних українців з інонаціональними громадами, включенню України до глобалізаційних процесів на межі ХХ–ХХІ століть.

#### **Використана література**

1. Арвахі В. Т. Ассирия : историко-документальный очерк / В. Т. Арвахі. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2009. – 43 с.
2. Самойленко Г. В. Організатор музичної справи у Ніжині Б. Л. Вержиківський / Г. В. Самойленко // Поляки в Ніжині : зб. статей та мат-лів. / Відп. ред. Ф. Белінська. – Ніжин : Аспект – Поліграф, 2004. – Вип. 2. – С. 131.
3. Шафонський А. Ф. Черниговского наместничества топографическое описание / А. Ф. Шафонский. – К., 1851. – 282 с.
4. Харлампович К. В. Нариси з історії грецької колонії в Ніжині XVII–XVIII ст. / К. В. Харлампович. – Ніжин, 1929. – 35 с.

## **ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНИЙ ДОСВІД ОСОБИ»**

У процесі виховання творчої особистості істотну роль відіграє залучення молоді до естетичного досвіду людства, засвоєння та переосмислення естетичних і загальнолюдських цінностей. Духовний світ людини формується відповідно до власного світосприйняття, досвіду, знань, прагнень тощо. Досвід – одна із скарбниць духовних надбань людини. У техніці, науці, культурі людина матеріалізує наслідки свого інтелектуального і чуттєвого розвитку, передає їх наступним поколінням для подальшого примноження.

Об'єктивним джерелом досвіду є циклічне повторення будь-якої діяльності. Породжують відповідний досвід специфічні види діяльності (виробнича, пізнавальна, громадська, педагогічна, естетична тощо), а вся сукупність життєдіяльності збагачує людину цілісним життєвим досвідом [1, 151].

Оскільки досвід містить, окрім об'єктивного змісту, також інтерсуб'єктивний, він здатний зберегти сприймання предмета або явища як переживання діяльності, чуття зовнішнього, як внутрішнє самопочуття, – вважає І. Зязюн. У діяльності відбиваються не лише самі явища, а й їх значення для життєдіяльності суб'єкта [2, 145].

Досвід є результатом взаємодії людини з визначеним аспектом світу, у якому вона живе. Кожний реалізований досвід актуалізується у наступних ситуаціях, що дозволяє говорити лише про відносне його завершення, а не про кінець того чи іншого досвіду [3,50].

А. Банфі трактує естетичний досвід як поєднання реальності і плоду творчої уяви, стверджуючи, що будь-який життєвий досвід може перерости в естетичний [4,345].

Естетичний досвід особи – надзвичайно широка галузь естетичної теорії, в якій поєднуються інтереси таких наук, як філософія, педагогіка, фізіологія вищої нервової діяльності, психологія, соціологія, кібернетика, естетика, етика тощо. Аналіз наукового доробку з проблеми естетичного досвіду виявляє її дослідження здебільшого крізь призму одного з його складників: естетичних потреб (О.Дорожкіної, І.Назаренко); естетичних оцінок (В.Бутенко, Л.Коваль, О.Рудницька); естетичних інтересів (О.Дем'янчук, Л.Єтніс, Л.Косяк); естетичних смаків (Н.Калашник, О.Коробко, О.Маленицька); естетичних ідеалів (Г.Падалка); естетичного сприймання (Н.Аніщенко, К.Бабенко, І.Філатова, І.Цой, О.Чернова, І.Ярита); естетичних цінностей (В.Волкова, В.Кузнецова, О.Софіщенко); естетичних почуттів (Т.Зайцева).

У проблемі формування естетичного досвіду ключовим є питання щодо сутності людини. Ученими різних часів воно вирішувалося по-різному. Одні з них бачили сутність людини у містичному божественному началі; інші – в її свідомості; ще інші на перший план висували етико-вольові чи естетико-емоційні аспекти тощо. Згодом учені дійшли висновку, що людина поза суспільним життям не набуває людських якостей. Про це писав О. М. Леонтьєв: «Людина не народжується з історичними здобутками людства. Досягнення

розвитку попередніх поколінь втілені не в ній, не в її природних задатках, а у світі, що її оточує, – у величних творіннях людської культури. Лише присвоюючи ці досягнення у ході свого життя, людина набуває справді людських властивостей і здібностей. Це ставить її на плечі попередніх поколінь і високо підносить над усім тваринним світом» [5, 82].

Людина, як істота різнобічна, відображує у собі усі складні процеси, що відбуваються у суспільстві. Духовні фактори набувають відносної самостійності, що має винятково важливе значення для пояснення процесу естетичного формування особи.

Як зауважує Л. В. Сохань, «особа є не тільки організованою, а й організуючою системою. Вона певною мірою сама будує світ своїх думок, почуттів, бажань, уявлень, але здійснює цю будівельну роботу не у відриві від суспільства, а на основі суспільних зв'язків і відносин» [6, 52].

Об'єкт естетичного відношення розглядається як результат специфічної людської діяльності, що своєю формою відображує необхідність зв'язку між предметним світом і людиною. Естетичний досвід і на його основі естетичні відношення можливі тоді, коли вони відповідають таким вимогам:

а) кожний об'єкт естетичного відношення повинен бути знайомий людині;

б) відображуваний об'єкт повинен мати для реципієнта якийсь суттєвий прямий чи опосередкований життєвий інтерес;

в) необхідно, щоб через предмет, який сприймається, кожна людина могла б пов'язувати власне життя із життям усього суспільства.

Означені положення визначають, в основному, діалектичну сутність становлення і розвитку об'єкта естетичного відношення через сформований естетичний досвід особи, що з одного боку, є мірою духовної зрілості людини, а з іншого – важливим критерієм творчого її самоствердження. Оскільки носієм естетичного є особистість, проблема естетичного фактора у суспільному житті постає як питання щодо місця і ролі самої людини у системі соціальних відносин.

Естетичний досвід та його роль у формуванні особистості ґрунтовно досліджується у філософській праці І. Зязюна «Естетичний досвід особистості» та інших його працях. Він визначає естетичний досвід як специфічний, емоційно-чуттєвий досвід людини, який через потреби, мотиви, настанови та інші поняття зумовлює ставлення людини до явищ об'єктивного світу та їх оцінку в парадигмі: позитивне-негативне [2].

Естетичний досвід – це особливий вид досвіду сприйняття подій, об'єктів, ситуацій. Він може перетинатися з виховним досвідом в освітньому процесі, адже не існує навчальної дисципліни, прямо чи опосередковано не пов'язаної з естетичним вихованням.

К.К.Платонов естетичний досвід розглядає як підструктуру особистості, яка охоплює естетичні знання, вміння та навички, що стають складовими особистості на основі навчання. Засвоений естетичний досвід матеріалізується у діяльності особистості, стаючи внутрішнім утворенням, настановою, що означає вимоги людини до себе й оточення. Тому естетичний досвід можна

визначити не лише як певний обсяг знань, умінь і навичок, а й як ціннісне ставлення до них, їх осмислення з особистісної естетичної позиції [7].

Н.Вербицька зазначає, що особистісний досвід людини цілісно відображає світ почуттів, емоцій, віри, думок тощо, визначає ставлення до всього нового, в тому числі й до інновацій в освіті. «Думається, не зміст освіти, а саме життєвий досвід обумовлює справжній смисл здобутих знань, стає ціннісним надбанням особистості, що активно формує спосіб життя та професійну компетенцію людини»[8, с.16].

У сучасних наукових дослідженнях естетичний досвід розглядається як результат культуротворчого процесу, естетичної діяльності та єдність знань, умінь і навичок. Зокрема, дослідники І.Гриценко, В.Соколова визначають естетичний досвід як явище, що має соціально-історичну, культурологічну й особистісну зумовленість. Естетичний досвід виникає, розвивається і утверджується на основі усієї сукупності суспільних відносин людей, у процесі суспільної практики. Утвердження його у певних формах людської свідомості, зокрема мистецтві, моралі, релігії, має свою специфіку, зумовлену особливостями суспільного виробництва і суспільних відносин.

Виходячи зі здійсненого аналізу, ми визначаємо естетичний досвід як складне духовно-інтегративне утворення, що акумулює в собі знання, уміння, навички й емоції, набуті в процесі естетичної діяльності, та виявляється як естетичне ставлення людини до предметів і явищ об'єктивного світу через естетичні почуття, погляди, потреби та інші складові, що відбивають взаємодію людини з довкіллям.

#### **Використана література**

1. Філософський словник / За ред.. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. Ред.. УРЕ, 1986. – 800 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву/ І. А. Зязюн – К., 1976. – 172 с.
3. Панаиотиди Э. Эстетический опыт – трудная судьба понятия / Э. Панаиотиди // Искусство и образование, 2002. – №1. – с.10-22.
4. Банфи А. Философия искусства : Пер. с итал. / А. Банфи – М., Искусство, 1989. – 383 с.
5. Леонтьев А. Н. Человек и культура / А. Н. Леонтьев // Наука и человечество. – М., 1968.
6. Сохань Л. В. Духовный прогресс личности и коммунизм / Л. В. Сохань – К., 1966.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К Платонов – М. : Наука, 1986.– 255с.
8. Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика, – М., №6. – 2002 с.

## РОЗДІЛ II

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

---

*В. В. Ревенчук*

*Україна, м. Ніжин*

#### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЛІХУДОЖНЬОГО НАВЧАННЯ

Однією з тенденцій оновлення змісту і форм сучасної мистецької освіти є впровадження у навчальний процес інтегрованих підходів до організації мистецького навчання, що отримало досить ґрунтовне науково-методичне наповнення в теорії та практиці початкової поліхудожньої освіти (М.Каган, К.Абульханова-Славька, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, Б.Неменський, О.Ростовський, О.Рудницька та інші).

Мережа початкових позашкільних спеціалізованих мистецьких навчальних закладів в Україні є досить розвиненою. Якщо раніше такі школи були переважно вузькопрофільними (музична, художня тощо), то сьогодні організація навчального процесу у них ґрунтується переважно на інтеграції різних видів мистецтв, створенні оптимальних педагогічних моделей на основі взаємодії мистецтв, спрямуванні на цілісне художнє виховання, навчання та розвиток учнів.

У наш час розповсюдженою і популярною формою естетичного виховання дітей стали хореографічні відділення шкіл мистецтв та хореографічні школи. Так, комплексний естетичний вплив на учнів Ніжинської дитячої хореографічної школи відбувається засобами різних видів мистецтв: *хореографічного* (від класики до хіп-хопу), *музичного* (від народних шумових інструментів – до фортепіано, скрипки, баяна) та *вокального* (від академічного до естрадного співу). Своєрідним вкладом у національно-мистецьке виховання наших учнів є *етнографія* (від вивчення історії народного костюма до його споглядання у шкільному музеї українського старовинного костюму та побуту). Успіхи учнів школи в різноманітних фестивалях, конкурсах, оглядах є результатом, з одного боку, професіоналізму викладачів, а з іншого – саме різностороннього впливу на них різних видів мистецтв (на їх емоції, волю, інтелект, психіку тощо).

Однак, як вказує практика, нерідко хореографічні та музичні дисципліни є абсолютно відірваними один від одного, хоча, за попередньою логікою, вони є складовими єдиного навчального процесу і мають єдину мету – художній розвиток учня. Педагоги вказують, що немалою бідою художнього виховання дітей та юнацтва є майже цілковита відокремленість естетичних предметів при їх вивченні. Натомість важливо, щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні зв'язки з ними (Д. Кабалевський).



На думку вчених (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Е. Назайкінський та ін.), порівняно з іншими видами мистецтва, найбільший потяг до об'єднання з різними формами художнього висловлювання зберігає музика. Через мовлення, пластичність жестів вона тісно пов'язана зі словом, театром, хореографією тощо. Музика виступає стрижнем синтезу з іншими мистецтвами, тим самим забезпечує поліхудожність мистецької освіти.

Наш час – це час змін, це час, коли суспільству потрібні люди багатогранні, здібні до активної творчої діяльності, здатні нестандартно, творчо мислити. Відтак стає очевидним необхідність пошуку засобів, що дозволяють розвивати мислення учнів. Аналіз теоретичних основ музичного мислення, осмислення проблем інструментального навчання, узагальнення педагогічного досвіду у сфері інтелектуального розвитку учнів дали можливість обґрунтувати *педагогічні умови*, забезпечення яких, на нашу думку, сприятиме розвитку музичного мислення учнів у процесі навчання гри на інструменті, яке має велике значення й у хореографії.

Оскільки мислення учня не можна розвинути одномоментно – це тривалий процес, який значною мірою залежить від викладача – то найголовнішою педагогічною умовою забезпечення розвитку музичного мислення учня є *педагогічне керування* означеним процесом. Керування має забезпечити підтримку навчальної діяльності учня та реалізацію мети його навчання у хореографічній школі – набуття досвіду мистецької діяльності. Логіка керування визначається, насамперед, особистістю учня. Сутність педагогічного керування полягає в доцільному впливі на учня з метою координації його навчальної діяльності, спрямованої на досягнення й змістовну інтерпретацію та художньо-переконливе й осмислене виконання як музичного твору, так і танцю.

*Розширення мистецького кругозору та збагачення музично-слухових уявлень* є наступною умовою розвитку музичного мислення учня у процесі інструментального навчання.

Загальновідомо, що основою мисленневих процесів є знання. У процесі навчання гри на інструменті складаються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань, отримання різнохарактерної інформації. У процесі навчання учні оволодівають закономірностями музичного мовлення та починають розуміти музичний розвиток як цілісний процес взаємодії різноманітних засобів музичної виразності. Вивчення у класі музичного інструмента музичних творів різних стилів та жанрів, та проведення постійної паралелі між стилем музичного твору та напрямками хореографічного мистецтва, якими оволодівають учні (класичний танець, народно-сценічний танець, спортивний бальний танець, сучасний танець), на нашу думку, сприяє розвитку музичного мислення учнів.

Наприклад, порівняння точності виконання класичного твору та необхідної точності рухів у класичному танці, ритміки джазової музики та сучасного танцю, взаємозв'язку характеру народного танцю у інструментальному виконанні та характеру рухів у народному танці тощо. Поступово у свідомості

школяра формується комплекс уявлень про спільні риси та взаємозв'язок стилів у різних видах мистецтва, а нагромадження уявлень стають основою його мистецького досвіду.

Наступною умовою забезпечення розвитку мислення учня є *оволодіння ним технікою мислення*. Важливим аспектом у оволодінні технікою мислення є створення у інструментальному класі установки на осмислення музичного матеріалу (знаходження у музичному тексті логічних побудов – музичних висловлювань), знаходження подібностей і відмінностей, стимулювання до аналізу, взаємозв'язку музичних фраз, постійного структурування звукового потоку тощо. Вчені вважають угруповання за фразами основною для музичного мислення дією, джерелом розуміння музики.

Велике значення у музичному навчанні має прийом *порівняння*. Так, великі можливості на цьому шляху надає порівняння зі словесним мовленням, виразність якого забезпечується розділовими знаками, які можна почути слухом, побачити зором. Відчуття осмисленості й виразності музичного тексту, відчуття квадратності й закінченості музичної форми є неоціненною допомогою у хореографії, де художній образ формується в тому числі й засобами музики. Порівняльний аналіз різних видів художнього вираження у процесі навчання сприяє розвитку мислення учня, привчає до розмірковування, побудови висновків.

На нашу думку, важливою умовою розвитку музично-мисленнєвих процесів є *розвиток активності й самостійності учня*. Поняття активність означає енергійність включення до навчальної діяльності, а самостійність – здатність без сторонньої допомоги приймати рішення, тобто діяти. Прийняття самостійних рішень активізує розумову діяльність учня, який поступово привчається самостійно мислити у процесі вивчення та виконання як музичного твору, так і танцю. Важливим прийомом розвитку самостійності учня є стимулювання до творення музики, танцю, використання технології проблемного навчання тощо.

Так, вже на початковому етапі навчання дитина може визначити характер п'єси, темп, динаміку, регістр, кількість частин у творі. Поступово схильність до аналізу у інструментальному класі буде формувати аналітичність у хореографії. Наприклад, за допомогою аналізу засобів музичної виразності у творах основних музичних жанрів - пісня, танець, марш («трьох китів», за висловом Д. Кабалевського) - ми підведемо учнів до узагальнення і виявлення певних закономірностей виконання, а саме, пісенності музики, її танцювальності, чи маршовості. Усвідомлення ознак пісенності, танцювальності чи маршовості та втілення їх у процесі музичного чи хореографічного виконання буде ознакою розвинутої музичного мислення.

Отже, на нашу думку, забезпечення в інструментальному класі зазначених педагогічних умов сприятиме розвитку музичного мислення учня. Взаємозв'язок цих умов передбачає комплексний підхід до організації мистецького навчання, який передбачає врахування індивідуально-особистісних якостей учня, знаходження психологічно обґрунтованих, педагогічно

доцільних методів впливу на нього. Створення зазначених педагогічних умов залежить від педагога-музиканта, педагога-хореографа, їх бажання впливати на розвиток музично-мисленневих процесів у учня.

*О. В. Коваль*

*Україна, м. Ніжин*

## **ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Ефективне формування музичних здібностей школярів значною мірою залежить від з'ясування рівня їх музичного розвитку, педагогічно доцільної організації музичної діяльності та поточного контролю за її результатами.

Варто зазначити, що значна кількість сучасних діагностичних програм дають можливість не лише встановити рівень музичного розвитку кожного окремого учня і класу в цілому, але й певною мірою простежити за його динамікою. Їх розробками займалися такі відомі вчені, як В. Анісімов, Л. Горюнова, К. Гуревич, Н. Лейтес, Е. Гусєва, С. Науменко, К. Тарасова та ін.

Разом з тим, деякі дослідники вказують на недостатньою прогностичність окремих тестів, що використовуються на практиці. Саме тому, на їх думку, варто розглядати діагностику здібностей як широкий комплекс заходів, який має включати й інші методи, серед яких називають експертне оцінювання дітей та конкретних продуктів їх діяльності вчителями, вихователями, батьками [1, с. 112]. Окрім того, зазначені вимірювання мають проводитися систематично. Таку необхідність вчені пов'язують, у першу чергу, з тим, що формування й розвиток здібностей – процес складний і тривалий, а відтак діагностика здібностей також має виступати як процес, що здійснюється упродовж певного часу і складатися із взаємопов'язаних ступенів пізнання.

Саме таку позицію відстоював Л. Виготський, який вважав, що будь-яка психологічна діагностика – це діагностика розвитку. Тільки за наслідками багаторазових і систематичних спостережень за результатами навчання можна судити про якісну своєрідність процесу психологічного розвитку дитини, особливо, коли йдеться про таке складне явище, як музичність і музичні здібності. Даний підхід до діагностики він вважав найбільш перспективним.

Сьогодні діагностика музичних здібностей набуває поширення й активно впроваджується у практику роботи вчителя. Однак у більшості їх метою стає отримання даних про якісні зміни окремих компонентів, що входять до структури музичності, таких як ладовий, тембровий, звуковисотний слух чи музично-ритмічне чуття. Вже стала майже традиційною думка про те, що використання таких замірів у навчально-вихованому процесі може дати змогу його максимально оптимізувати та з високим ступенем імовірності перевірити як результати навчання і передбачити можливий рівень майбутніх досягнень, так і визначити музично-творчий потенціал кожної особистості зокрема, визначивши зміст подальшої педагогічної роботи.

При цьому вчені і вчителі-практики вказують не лише на важливість констатації рівня розвитку окремих компонентів, але й розкривають можливість встановлення взаємозв'язку між окремими особистісними якостями дитини та наслідками музичного навчання. На практиці це відкриває можливість до корегування педагогічних впливів і, тим самим, забезпечує більш ефективне формування музичних здібностей у цілому.

Сучасна психолого-педагогічна наука представлена двома основними поглядами на процес діагностики музичних здібностей. Перший ґрунтується на системі єдиної оцінки. Він дозволяє вважати учня обдарованим, якщо той набрав кількість балів, яка перевищує певне порогове значення по визначеній шкалі. Другий побудований на комплексній оцінці, яка включає велику кількість різноманітних оціночних процедур [1, с. 112].

Разом з тим, багато дослідників відзначають, що і в першому, і у другому випадках некомпетентне застосування тестів, їх недосконалість, непереконливе теоретичне обґрунтування наявних методів оцінки здібностей, недостатня прогностична сила багатьох тестів, висока залежність результатів тестування від зовнішніх чинників, приводить до грубих помилок при з'ясуванні рівня розвитку музичних здібностей.

Так, у своїх дослідженнях Н. Лейтес зупиняється на суттєвих чинниках, які при використанні переважної більшості методів діагностики можуть привести до помилкового висновку, а саме: сором'язливість, нестійкість уваги, відчуття страху перед незнайомими дорослими або відсутність бажання добре виконати тестове завдання. Істотну роль відіграє особистість експериментатора, його вік, зовнішній вигляд, поведінка під час тестування, а також численні ситуативні чинники. На результати тестування може суттєво вплинути приміщення, в якому проводиться дослідження, присутність інших осіб, спроби батьків підготувати дітей до тестування, наявність попереднього досвіду спілкування із психологами [1, с. 130-131].

З огляду на це, діагностування рівня розвитку музичності як у цілому, так і окремих її компонентів, – завдання непросте і потребує ретельної підготовки. На нашу думку, особливої ваги набуває одночасне вивчення рівнів розвитку як всього комплексу музичності індивіда взагалі і кожного окремого структурного компоненту зокрема, так і встановлення ступеня вираженості структурних компонентів музичних здібностей особистості. З педагогічної точки зору для нас важливий не кількісний, а якісний підхід до результатів діагностики, адже саме якісне поєднання у структурі музичності окремих здібностей визначає індивідуальну неповторність. Точність визначення буде залежати й від того, наскільки широко буде охоплено всі її структурні елементи.

Таким чином, проблема психолого-педагогічної діагностики музичних здібностей у загальноосвітній школі є складною і актуальною. Труднощі її вирішення пов'язані як з недостатньо вивченою природою музичних здібностей та їх структурою, так і з розробленістю та впровадженням сучасних діагностичних методик, які б влаштовували запити сучасної школи. Існування цих двох непростих і пов'язаних одна з одною проблем ставить перед психолого-педагогічною наукою складні завдання, вирішення яких дозволить значно підвищити ефективність роботи вчителя-практика.

## Використана література

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр “Академия”, 1996. – 416 с.

*О. Ю. Горожанкіна*

*Україна, м. Одеса*

### **ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ОПЕРНИХ ТВОРІВ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного сприймання нею творів музичного мистецтва, оскільки музика є одним з найбільш ефективних засобів розвитку особистості. Музична освіта, що є складовою загальної, покликана протидіяти тим негативним тенденціям, які переважають сьогодні у суспільстві, зокрема, у вигляді низькопробних зразків музичного шоу-бізнесу в нашій країні, завдяки чому у дітей формується стійке небажання взагалі помічати всю сукупність мистецького багатства, накопиченого людством у ході багатоміліардної історії. Від того, яку музику сьогодні будуть слухати наші діти, залежить те, яким завтра буде духовний рівень нашого суспільства. Дослідженню музичного сприймання присвятили свої праці Ю.Алієв, Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Г. Гельмгольц, Д. Кабалевський, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Носуленко, В. Остроменський, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Сохор, Г. Тарасов, Б. Теплов та інші.

Поняття «музичне сприймання» означає спрямування сприймання на осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [2]. Музичне сприймання визначається як специфічний вид духовно-практичної діяльності, який не обмежується актом сприйняття (перцепції), послідовно включаючи найвищий рівень осягнення виражально-сміслового змісту музики і водночас реалізуючись у формі почуттів, асоціативному мисленні, тобто є синтетичною психофізіологічною діяльністю, яка піддається формуванню та розвитку в перебігу процесу опанування педагогіки [1, с. 172].

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. На особливу увагу в цьому процесі заслуговують питання залучення дітей до сприймання творів оперного мистецтва. На сьогодні оперу вважають одним із найбільш не очікуваних винаходів художньої творчості Нового часу й визначають як вид музично-театрального мистецтва, музично-драматичний твір, оснований на синтезі слова, сценічної дії та музики, яке підсилюється також світлом та іншими технічними засобами. Опера – це ідеальний високий жанр для сучасної дитини, що має телевізійний досвід, досвід кіноказок, усіляких «Піратів» і тому подібного. У процесі формування навичок музичного сприймання оперних творів учнями молодшого шкільного віку слід враховувати життєвий і музичний досвід дітей, специфіку мислення (невміння узагальнювати, переважання цілісного

сприймання), мовний досвід. Вчитель повинен пам'ятати про те, що сприйняття музичних творів молодшими школярами відбувається цілісно та відрізняється своєю конкретністю, у дітей цього віку яскраво виявляється емоційність сприймання. Серед основних методів формування навичок сприймання опери сучасними школярами нами використовувалися: *метод аналогії і контрасту*, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені їх невеликим досвідом; *метод психологічної установки*, тобто установки на сприймання музичного твору, та *метод комплексного використання різних видів мистецтва*, сутність якого полягає в тому, щоб сприяти поглибленню проникнення у сутність художнього образу того чи іншого оперного твору, підвищенню ефективності його сприймання, розвитку емоційно-чуттєвої сфери школярів.

Процес формування навичок сприймання творів оперного мистецтва молодшими школярами реалізувався через сукупність наступних принципів: *принцип доступності* високохудожнього твору оперного мистецтва; *принцип занурення молодших школярів у художній світ оперного мистецтва*, який розглядався через сукупність принципів інтонаційності, театральності, цілісності, що розкривають природу опери; *принцип систематичності та послідовності*, який передбачає, щоб нові знання спирались на раніше засвоєні, а ті, у свою чергу, ставали фундаментом для наступних знань; *принцип активності та самостійності*, який спрямований на створення умов для вияву учнями творчої активності та пізнавальної самостійності у процесі освоєння творів оперного мистецтва; *принцип емоційності навчання*, який передбачає формування в учнів інтересу до знань оперних творів та спрямований на розвиток внутрішніх мотивів учіння на засадах співтворчості і співробітництва вчителя й учнів; *принцип єдності урочної та позаурочної активно-творчої діяльності учнів*, спрямований на побудову роботи вчителя у відповідній логіці та інтеграцію різних форм музично-творчої діяльності учнів (урок, гурткова робота, участь у театралізованих заходах тощо). Означені принципи доповнюють один одного і в цілому забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний вплив на формування сприймання творів оперного мистецтва учнями молодших класів.

#### **Використана література**

1. Кордуэлл М. Психология. А – Я: словарь-справочник / М. Кордуэлл; [пер. с англ. К. С. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 440 с.
2. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : [Навч.-методичний посібник] / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ХОРОВОГО ДИХАННЯ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У ХОРОВОМУ ВИКОНАВСТВІ**

Відомо, що з VIII ст. існували спеціальні школи співу при християнських монастирях як у Західній Європі (Швейцарія, Франція), так і у Київській Русі (Києво-Печерська Лавра) [1, с. 5]. За свідченнями літописів, викладання співу в цих закладах було на досить високому рівні. Але ми не маємо ніяких методичних указівок того часу, тому що навчання художньому співу в ті часи здійснювалося виключно емпіричним способом, і мистецтво співу вмирало разом з його носієм. Лише у XVI ст. виникли перші теоретичні роздуми щодо техніки художнього співу, спроби наукового обґрунтування процесу звукоутворення та перші викладення методів навчання художнього співу (Дж. Царліно, Л. Цакконі).

Упродовж розвитку художнього співу існували різні думки численних дослідників, виконавців та педагогів щодо співацького дихання та його типів. У різних поглядах на це питання закономірно відбивалися зміни стилю музики. Так, методологи давньоіталійської школи надавали величезного значення диханню. Відомі педагоги великої болонської школи П. Фр. Тозі та Дж. Б. Манчині пропонували не переповнювати диханням легені, дуже економно витратити його, ніколи не залишатись без запасу дихання та вміло його набирати. В епоху класичного стилю «бельканто» співаки вражали слухачів тривалістю співацького дихання, феєрверком рулад, трелей, гам, каденцій великої різноманітності та складності [2, с. 189]. І. А. Мікш, учитель Г. Ф. Манштейна, рекомендував легке й вільне дихання [3]. Г. Ф. Манштейн вважав, що вдих повинен відбуватися без поштовхів та випинання живота, лише грудьми [3, с. 4].

Таким чином, тип дихання, який використовували в давньоіталійській школі, був грудним і на ньому будувалася вся віртуозна техніка. Значну увагу педагоги цієї школи приділяли збереженню дихання й експериментально довели, що при правильному звукоутворенні повітря при співі витрачається дуже мало.

Якщо порівняти ставлення до дихання педагогів і співаків другої половини XIX ст., так званої нової італійської школи, то існує істотна відмінність від давньої італійської школи. Помірний набір повітря змінюється повнішим подихом, а тип дихання - нижчим. У співацькій практиці починає застосовуватися грудодіафрагмальний тип дихання. Перехід від грудного до грудодіафрагмального відбувався приблизно у середині XIX ст. Так, у першому виданні знаменитого трактату М. Гарсія-сина «Полный трактат об искусстве пения» (1847 р.) рекомендується грудний тип дихання, а у другому виданні (1856 р.), переробленому та доповненому, вже йдеться про грудодіафрагмальний [4].

Перехід до нового типу дихання як вокалістів, так і хормейстерів мав

історичні передумови. За часи середньовічних хорів та техніки колоратури перед виконавцями не стояло завдання мати голос великої сили, здатний до передачі драматизму. Критерієм професіоналізму були легкість, витонченість, технічна досконалість, вміння імпровізувати. Цих якостей голосу було достатньо для участі у складі невеликого оркестру чи виконання *a cappella* у невеликому театральні приміщенні або храмі. Чоловічі голоси не виходили за межі природного грудного регістру, а вище перехідних нот використовувався фальцет.

Але згодом, з великою драматизацією музики, збільшився склад оркестру, більшими стали і приміщення. Фальцетне звучання верхньої ланки діапазону чоловічих голосів не відповідало цим вимогам. Згадаймо, що прикрите звучання верхньої ланки діапазону чоловічих голосів пов'язане з ім'ям знаменитого драматичного тенора та педагога Ж. Дюпре [2]. В результаті виникло прикрите звучання, яке потребувало могутніх дихальних ресурсів, результатом чого став перехід до грудодіафрагмального дихання, якому почали приділяти величезну увагу. Цей приклад яскраво доводить, що зміна типу дихання була зумовлена зміною стилю музики.

Таким чином, еволюція суспільної свідомості створює вокальні та хорові твори нового змісту, з новою системою художніх образів, що породжує нові вокально-технічні і виконавські вимоги та прийоми. Це, у свою чергу, потребує оновлення та переосмислення співочої мови, яка здатна яскраво і конкретно виражати не лише дух часу, але й демонструвати індивідуальні особливості композиторського обдарування. Композитор тієї чи іншої країни є носієм специфічних національних особливостей, народної психології, національного естетичного ідеалу. Отже, музична мова вокально-хорового твору несе у собі не лише історичну конкретність, але й національну визначеність. Індивідуальні стильові особливості Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена відрізняються від стильових особливостей творів М. Глінки, С. Рахманінова, П. Чайковського, а також від творів Данькевича, Свиридова, Л. Дичко. Різний час диктує різні стилі, різні соціальні аспекти.

Опанування грудодіафрагмальним диханням вважають головним майже всі видатні диригенти (В. Соколов К. Пігров та ін.). Зокрема, В. Соколов наголошує, що хормейстеру-початківцеві необхідно не тільки пояснити та практично показати цей процес дихання, але й надати змогу відчути його. Слід уміти свідомо контролювати цей процес [5, с. 38]. Зрозуміло, що для того, щоб досягти цієї мети, необхідні відповідні умови праці. Тривалий контроль педагога на індивідуальних заняттях є основою для набуття правильних стійких навичок.

Отже, на сучасному етапі розвитку хорового мистецтва нагальним є питання вдосконалення навичок вокальної техніки хормейстерів, які ґрунтуються на мистецтві вокально-хорового дихання, оскільки для досягнення професіоналізму та вирішення художньо-виконавських завдань вокально-технічні навички мають бути автоматичними.



### Використана література

1. Назаренко И.К. Искусство пения / И. К. Назаренко. - М. : Музыка, 1948. - 284 с.
2. Стахевич А. Г. Вокальное искусство Западной Европы: творчество, исполнительство, педагогика: Исследование / А. Г. Стахевич. – Киев: НМАУ им. П.И. Чайковского, 1997. - 272 с.
3. Багадунов В. А. Очерки по истории вокальной методологии: В 3-х ч. / В. А. Багадунов. - М. : Музсектор Госиздата, 1929. - 247 с.
4. Гарсиа М. (сын). Школа пения: Ч. 1-2 / Пер. с фр., предисл., коммент. и примеч. В. А. Багадунова. – М. : Госмузиздат, 1956. -127 с.
5. Соколов В. Г. Работа с хором / В. Г. Соколов. - М. : Музыка, 1983. – 192 с.

*А. Б. Хоменко*  
*Україна, м. Ніжин*

### ЯВИЩЕ РЕЗОНАНСУ В СПІВІ

Явище резонансу в співі – основний механізм, який змінює початковий (той, що виникає безпосередньо в гортані) спектр джерела звуку. Резонанс являється причиною підсилення різних груп обертонів, тобто є основним темброутворюючим механізмом. Підсилення таких гармонічних тонів здійснюється так званими резонаторами.

Під резонатором (резонатор від лат. *resono* – звучу у відповідь, відгукуюсь) в акустиці розуміють об'єм повітря, що знаходиться в пружних стінках і має вихідний отвір. Характерною ознакою резонатора є те, що він відгукується – резонує – на звук певної висоти, що співпадає з його власним тоном або його обертонами. Чим менший розмір резонатора, менший об'єм повітря, тим вищий власний тон резонатора, на який він відгукується. В голосовому апараті людини є багато порожнин, трубок, каналів, в яких можуть виникати явища резонування. Деякі з них надані від природи і не змінюються за формою та розміром, внаслідок чого підсилюють одні і ті ж обертони, породжують постійно присутні в голосі призвуки і не можуть бути спеціально пристосовані для підсилення будь-яких інших обертонів (порожнина носа і придаткові пазухи). Інші легко змінюють свою форму та розміри. Надскладкова область, глотка, ротова порожнина можуть бути використані для зміни початкового тембру за рахунок резонаторного підсилення певних груп обертонів. Завдячуючи резонаторним явищам, в спектрі голосу людини виникають «піки» - підсилення окремих обертонів, які часто стають вище основного тону. Великого значення набувають пошуки в співі резонансного пункту – місця, або точки психофізіологічного відчуття упору вокально-дихальної енергії під час співу, завдяки чому голос може максимально посилитись і набрати потрібного забарвлення.

До верхніх резонаторів належать всі порожнини, що знаходяться вище голосових складок: надскладковий відділ гортані, глотка, ротова і носова порожнини. Порожнини, що лежать вище піднебіння (носоглотка, носова порожнина, лобні та гайморові – придаткові - порожнини), належать до

головних резонаторів. Їх стінки вібрують при наявності в голосі високих обертонів, які створює гортань. Ці резонатори являють собою індикатори (показники) правильного голосоутворення.

Нижніми резонаторами (грудними, підскладковими) в акустичному розумінні цього слова можуть бути трахея та крупні бронхи. Це єдині повітряні порожнини-трубки, що знаходяться в грудній клітині. Легенева тканина являє собою еластичну губчасту тканину, а тому є чудовим згасником звуку. Не слід також вважати, що може резонувати вся грудна клітина, адже вона заповнена легенями і тому лише поглинає звук, що розповсюджується від голосових складок повітряноносними шляхами. Справжній резонанс може розвиватися тільки в трахеальній трубці та великих бронхах, і ця система трубок, маючи відносно велику довжину, резонує на низькі тони.

Важливого значення для контролю за співацьким голосоутворенням мають резонаторні відчуття. Кожний співак добре знає, що під час співу у нього починають вібрувати грудна клітина та лицьова частина голови. Це дрижання називають грудним і головним резонуванням. Голос вважається добре поставленим в співі, якщо він на всьому діапазоні «забарвлений головним та грудним резонуванням». Від відчуттів резонування звуку в голові та грудях отримали свою назву реєстри голосу – головний і грудний. При одночасному відзвучуванні головного і грудного резонаторів голосові складки звершують коливання за змішаним типом, що дозволяє співати на всьому діапазоні рівним звуком, не відчуваючи реєстрової ломки. Голос при гарному головному резонуванні яскравий, «сріблястий», «металічний», дзвінкий, польотний, відчуття голосу в «масці» - один з показників правильної організації співацького звуку; при грудному резонуванні - голос теплий, насичений, «бархатистий», об'ємний.

Автор резонансної теорії В.П. Морозов назвав сім важливих функцій резонаторів, а саме: енергетична, генераторна, фонетична, естетична, захисна, індикаторна та активізуєча. Основні положення резонансної концепції співу взято з практики видатних вокалістів і педагогів, їх наукове пояснення спрямоване на вдосконалення практичних методів роботи над голосом. Раціональна організація резонансної системи значно підвищує коефіцієнт корисної дії голосового апарата, створюючи своєрідне джерело акустичної енергії голосу, даруючи йому силу, красу, неповторність та невтомність.

*Н. В. Білоусова*

*Україна, м. Ніжин*

## **ОСОБИСТІТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОРОЗВИТОК УЧНЯ**

Суттєвий вплив на самовдосконалення та саморозвиток учня є незаперечним. Основними складовими цього впливу, на наш погляд, є: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, набір певних якостей педагога та стиль педагогічної діяльності на уроці.

Педагогічна майстерність вчителя проявляється в наявності професійних знань, умінь та навичок; педагогічних здібностях, педагогічному такті та в особистісних якостях.

Педагогічна творчість полягає в удосконаленні, модернізації вже відомого досвіду відповідно до нових завдань; уміння бачити декілька варіантів розв'язання проблеми; розробці нових методів, форм.

Педагог, який працює в напрямі вдосконалення та саморозвитку учня повинен і сам мати бажання вдосконалюватись і саморозвиватись, бути працелюбним, винахідливим, наполегливим та креативним.

Великий вплив на розвиток учня має стиль педагогічної діяльності вчителя. На нашу думку найбільш ефективним є емоційно-методичний стиль взаємодії, який характеризується умінням вчителя планувати діяльність на уроці, використовувати різні види роботи, стежити за рівнем знань учнів тощо.

#### **Використана література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. Кн. 3 : Сходження до духовності : наук. видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бойправ М. Д. Психологія виховання та самовиховання : [навч.-метод. посіб. для студ. пед. спец. ВНЗ] / М. Д. Бойправ. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. — 109 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : [навч. пос. для студ. вищ. навч. закладів] / С. Г. Карпенчук. – [2-ге вид., доп. і перераб]. – К. : Вища школа, 2005. – 344 с.
4. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць / автори-уклад. Н. П. Наволокова, В. М. Андрєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 117, [3] с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

*В. С. Куліш*

*Україна, смт Коцюбинське*

### **РОЗШИРЕННЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму людських думок і почуттів, тому вона є ефективним засобом виховання. Завдяки універсальності художньої мови, цінності мистецтва передають зрозумілу для різних людей смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасності. Усвідомлення й розуміння мистецьких цінностей сприяє формуванню духовного світу людини, розширенню її мистецького досвіду, розвитку інтелекту, мисленнєвих здібностей тощо.

На сучасному етапі позашкільна мистецька освіта має інтегрувати навчальні, розвиваючі та виховні аспекти. Одним із її завдань є розширення мистецьких знань учнів у процесі навчання. Це уявляється нам особливо важливим для інструментальної підготовки.

Загальновідомо, що ефективність інструментально-виконавської діяльності учня багато в чому залежить від його мислення. Основою мисленнєвих процесів є знання та уявлення про ті чи інші мистецькі явища, процеси тощо. Отже, якщо ми хочемо виховати мислячу особистість, то в першу чергу повинні забезпечити інформаційну насиченість занять та шкільного буття загалом.

Які уявлення мають у першу чергу сформуватися у учня? На нашу думку, це уявлення про види мистецтва, музичні жанри, стилі, особливості художньо-образної мови музики, знання про композитора тощо.

Упродовж свого розвитку мистецька школа накопичила значний досвід виховання дітей засобами музики, розвитку їх мислення. На нашу думку, одним із таких засобів є організація та проведення різного роду загальношкільних пізнавально-мистецьких заходів.

Так, нещодавно у Коцюбинській дитячій музичній школі був організований і проведений вечір, присвячений творчості Д. Кабалевського. Його метою стало: набуття мистецьких знань (узагальнення й розширення музично-історичних та теоретичних знань), набуття інструментально-виконавського досвіду, виховання культури слухання музики. Особливістю проведення вечорів такого типу є почергове подання теоретичної інформації, показ різного роду відеоінформації (малюнки, фото, слайди, репродукції, уривки з концертів, фільмів тощо) та виконання учнями музичних творів.

Ще однією особливістю такої форми мистецького спілкування є те, що у процесі проведення такого вечору учні відчують свою причетність до нього, свою значимість як маленької особистості, яка приймає участь у загальношкільному заході. Крім того, кожен учень відчуває свою відповідальність як учасник концерту за виконання конкретного музичного твору. Тому виховне значення такого художнього спілкування є неоціненним.

Тезисно про зміст заходу.

На початку вечора було підкреслено, що, незважаючи на значну творчу спадщину, більша її частина написана Д.Кабалевским для дітей: це нескладні, але цікаві за змістом музичні твори різної складності – від невеликих програмних творів для початківців до музичних сюїт і хорових кантат.

Кожен твір, який звучав у концерті, супроводжувався короткими інформаційними повідомленнями про складний життєвий шлях композитора, невеликою анотацією про конкретний твір та відеоінформацією. Так, на початку вечора прозвучали твори у виконанні найменших учасників. Це популярна п'єса «Їжачок», «Маленька полька», «Труба і барабан», «Клоуни», великий інтерес викликала дитяча сюїта «Про Петю».

У процесі вечора діти отримували значну кількість теоретичної інформації. Так, перед звучанням Варіацій уточнювалося поняття варіацій як музичного жанру, перед Вальсом велася розмова про історію його виникнення та жанрові особливості, уточнювалися уявлення учнів про сонатіну, рондо, частівки, польку, етюд, токату, новелу тощо. І вся подана теоретична

інформація одразу «озвучувалося», «опредмечувалася» звучанням конкретних музичних творів.

Окремо підкреслювалося про значний інтерес Д.Кабалевського до крупних творів. Так, йшлося про «Реквієм» на слова Роберта Рождественського. Це великий, складний твір для симфонічного оркестру, двох хорів і двох солістів, який звучить безперервно упродовж півтори години, тримаючи в напруженій увазі будь-яку аудиторію. У середні віки так називався церковний музичний твір для хору та оркестру, призначений для відспівування померлих. Роздумуючи про Реквієм, Кабалевський підкреслював, що, хоча у ньому йдеться про загиблих, але звернено до живих; розповідає він про смерть, але оспівує життя; народжений він війною, але всім своїм еством спрямований до миру.

*«В нашем грядущем не будет войны, не будет страха.*

*В нашем грядущем не будет страданий, не будет нищеты.*

*Небо над нами будет ясным, огромным и ясным.*

*Дети отучатся плакать и будут смеяться».* /Р.Рождественський/

Окреслюючи деякі біографічні дані, у процесі вечора йшлося також про педагогічну систему Д. Кабалевського. Так, в основі цієї системи лежить, здавалося б, дуже проста думка. За висловом педагога, музика покоїться на трьох китах - пісня, танець, марш. І в будь-якому музичному творі можна виявити такі риси, як пісенність, танцювальність, маршовість. Будь-яка музика є пісенною, танцювальною, або маршовою. На нашу думку, ця думка Д.Кабалевського є принципово важливою для музичного виконавства, оскільки вона є орієнтиром для кожної дитини у процесі пізнання музичного мистецтва.

Отже, розширення мистецьких знань учнів у процесі навчання музики є важливим завданням педагога. Отримані знання мають стати тим базисом, який допоможе кожній дитині орієнтуватися у безмежному світі музики. Будь-які мистецькі заходи у навчальному процесі мають спрямовуватися на формування художньої культури дітей, розвиток їх естетичного смаку, розширення емоційної сфери тощо.

#### **Використана література**

1. Кабалевский Д.Б. Прекрасное побуждает доброе / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М. – 1973. – 273 с.

2. Кабалевский Д. Ровесники [беседы о музыке для юношества] Вып.І. / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М. : Музыка, 1981.

**С. С. Тищук**

Україна, м. Березань

## **ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ НАПАМ'ЯТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*"Замість того, щоб шукати підтримки на стороні,  
артист повинен навчитися знаходити її в самому собі.*

*Коли він знає твір напам'ять і пройнявся ним до глибини душі,  
він у потрібний момент у собі, в своїй душі буде читати музику,  
що стала частиною його самого, і ноти йому будуть не потрібні".*

*Л. Маккіннон*

Починаючи з останнього десятиліття ХІХ століття, публічне виконання музичних творів напам'ять стало нормою, яка міцно закріпилася у концертній практиці. Цей факт, безперечно, дав можливість музикантам різних рівнів отримати творчу свободу при виступі на естраді, не "розпиляючи" свою увагу між нотним текстом і клавіатурою, але, водночас, створив нові проблеми, пов'язані з музичною пам'яттю. Не дивлячись на те, що тема пам'яті була предметом обговорення в середовищі музикантів не одне століття, вона й сьогодні є такою ж гострою проблемою як для досвідчених музикантів, так і для початківців, які тільки починають відкривати для себе світ музики.

Зв'язок фізичних і психологічних аспектів пам'яті був помічений давно. У 1885 році німецький психолог Г.Еббінгауз видав працю "Пам'ять. Дослідження експериментальної психології" (Лейпциг, 1885 р.), яка дала поштовх для подальшого вивчення різних аспектів загальної проблеми пам'яті. Так, англійська піаністка Ліліас Маккіннон ще в 1938 році в Англії опублікувала роботу "Гра напам'ять", де акумулювала власний виконавський, педагогічний і методичний досвід, поділилася методами свідомого запам'ятовування музичного твору. Ще у студентські роки, навчаючись у лондонській Королівській академії, вона намагалася обґрунтувати таку систему занять, яка б забезпечувала спокійну впевненість у своїй пам'яті при виступах на сцені. Розділивши роботу музиканта на дві складові: а) підготовка до виконання (тобто робота над музичним твором), б) показ музичного твору безпосередньо на сцені, вона дійшла висновку, що вони пов'язані з двома видами діяльності людської психіки - свідомої та підсвідомої; визначила, що свідомість відповідає за першу, підготовчу частину роботи - вивчення музичного твору; в той час як підсвідомість - за виконання його на сцені. Не можна не погодитися з думкою про те, що точному і впевненому виконанню напам'ять передують кропітка, наполеглива, добросовісна праця на всіх етапах розбору та вивчення музичного твору.

Які ж складові має музична пам'ять і як вони задіюються у процесі вивчення музичного твору, як проявляють себе на сцені?

"Музичної пам'яті, як якогось особливого виду пам'яті, не існує,- писала Л.Маккіннон. - Те, що зазвичай розуміється під музичною пам'яттю, в

дійсності являє собою співпрацю різних видів пам'яті, якими володіє кожна нормальна людина - це пам'ять вуха, очей, дотику і руху: досвідчений музикант зазвичай користується всіма видами пам'яті". У роботі з учнями ми й сьогодні використовуємо дану класифікацію видів пам'яті, умовно розділяючи їх на слухову, зорову, моторну (пам'ять дотику і м'язову). На думку Л.Маккіннон, "виховання і тренування такого оркестру повинен взяти на себе вимогливий диригент - Розум" [1, с.19, 21].

Значну роль у цьому процесі відіграє інтерес до музичного твору, захопленість незвичним переплетінням звуків, гармонії, настрою, музичних вібрацій в цілому. Те, що викликає у нас зацікавленість, емоційне сприйняття, запам'ятовується легко, без особливих зусиль. За Г.М.Коганом, "схвильована душа сприятливіша, враження проникають у неї легше, глибше, укладаються надійніше. Закохайтесь у твір, який хочете вивчити напам'ять. Та музика, яка вас зворушить, зачепить, схвилює до глибини душі, - запам'ятається" [2, 107].

Після вибору музичного твору починається найвідповідальніший і трудомісткий етап роботи – розбір музичного тексту. Важливо максимально уважно проаналізувати твір: визначити його стильові особливості, форму, умовно розділити на частини (фрази, речення, розділи), проставити зручну аплікатуру, визначити динамічний план, кульмінаційні моменти тощо. Наскільки акуратно і відповідально буде проведена ця робота, настільки чітко будуть сприйняті нашою пам'яттю завдання для роботи свідомості.

Важливим моментом вивчення твору є уміння працювати у повільному темпі, невеликими уривками, частинами, епізодами, розділами, що мають смисловий зміст. До тих пір, поки учень не навчиться працювати вірно, він повинен, на мою думку, обмежитись однією годиною занять, розподіляючи її на чотири коротких періоди зосередженої роботи. Для двох чи трьохразового повторення уривка не потрібно багато часу і, якщо увага була сфокусована на раніше вибраному аспекті музичного завдання, а думки не відволікалися сторонніми речами, робота буде зроблена добре, свідомість "запише" правильну інформацію в нашу пам'ять.

Слід зазначити, що підсвідома діяльність ніколи не припиняється: розвиток м'язів продовжується після вправи, а в голові під час перерви йде робота по засвоєнню матеріалу, накопиченого під час занять. Важливо закінчити роботу до перших ознак перевтоми. Так закладаються перспективи для вивчення твору по нотах і, водночас, паралельно проходить процес роботи зорової, слухової, моторної пам'яті.

Власний педагогічний досвід допоміг визначити етапи роботи над музичним твором, дотримання яких, на нашу думку, сприяє кращому його запам'ятовуванню:

- свідомо скрупульозна робота з нотним текстом;
- детальна робота над окремими епізодами, уміння починати гру з різноманітних відправних точок;
- свідоме й точне виконання твору по нотах;

- підсвідоме виконання напам'ять (намагання грати напам'ять). У важких випадках стадію підсвідомого виконання напам'ять варто відкласти до тих пір, поки не з'явиться уявлення про музику;
- уявне програвання твору без нот та інструмента;
- періодичне оживлення свідомих вражень по нотах тощо.

Щодо зв'язку темпу музичного твору і пам'яті слухними є такі рекомендації. Повільні твори слід грати в більш швидкому темпі, оскільки це допомагає з'ясуванню музичних ліній. Для гри напам'ять повільна музика є більш легкою, але, в той же час, з точки зору роботи пам'яті це більш складне завдання, оскільки потребує більше часу для втручання свідомості в підсвідомі дії пам'яті. Тому тимчасові темпові прискорення повільних творів себе виправдовують на певному етапі вивчення музичного матеріалу.

Швидку музику, навпаки, в інтересах вивчення деталей рекомендується грати деякий час у сповільненому темпі, залишаючи при цьому акцентування, фразування і наближення до оригіналу. Тобто, вивчивши твір в повільному темпі невеликими уривками, епізодами, розділами, що мають смисловий зміст, опрацювавши окремі елементи технічної сторони, намітивши динамічний план розвитку, ми, тим самим, поступово "записуємо" цю інформацію в пам'ять. Взагалі розподіл на темпи досить відносний. Проведення репетицій безпосередньо перед виступом, зазвичай, вимагає цілісного виконання твору в концертному темпі.

І тільки навчившись віддавати увагу музиці, а не тому, що подумують про ваше виконання слухачі, можна придбати впевненість у грі без нот. "Якщо хочеш грати добре і вільно,- говорив великий піаніст і педагог К.М.Ігумнов, - то, насамперед, слухай в уяві ту музику, котру збираєшся виконати, уявляй собі в думці те звучання, яке хочеш видобути, причому уявляй якомога виразніше і точніше. Приблизність тут, як і в усьому іншому, - ворог майстерності" [3,101].

Отже, проблема розвитку пам'яті учня є важливим аспектом музично-виконавської практики, який потребує детального вивчення у кожному конкретному випадку, індивідуального підходу, врахування особливостей психологічного розвитку дитини на всіх етапах навчання. Дитяча пам'ять - це «чиста сторінка». Від того, наскільки педагог вмів й обережно зуміє зробити потрібні штрихи на цьому незайманому полотні, залежить подальша доля юного музиканта. Значною мірою від викладача залежить те, наскільки свідоме чи підсвідоме сприйняття дитиною світу музики залишить слід у її пам'яті, захопить її, зробить спілкування в музику святом.

#### **Використана література**

1. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л. : Музыка, 1967.
2. Коган Г.М. У врат мастерства. – М. : Советский композитор, 1958.
3. Мастера советской пианистической школы. - М., 1954.



**Т. В. Божок**  
Україна, м. Одеса

## **ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОРІЄНТИРІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Потреба суспільства у діяльних, обдарованих, інтелектуально, творчо і духовно розвинених особистостях давно перетворилася в нашій країні у соціальну необхідність. Підлітковий вік, який уособлює майбутнє, потребує ретельної уваги сучасної системи шкільної освіти, оскільки кожне наступне покоління має свої істотні особливості. Про необхідність переосмислення підходів до навчання і виховання сучасної молоді наголошується у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та інших нормативних документах.

Одним з важливих чинників, що спонукають освітню систему до гнучкого реагування і пошуку відповідних впливів на підростаюче покоління є соціально-економічний розвиток суспільства. В.Кремень зазначає, що освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, і виділяє дві найважливіші тенденції розвитку сучасного людства, а саме: перехід до науково-інформаційних технологій та глобалізація, яка охоплює майже всі сфери життя.

Існує точка зору, що в умовах глобалізації та переходу до інформаційного суспільства в освіті відбуваються позитивні кардинальні зміни. Однак, як зазначає Напиральська О. І., Масол Л. М., поступовий перехід до інформаційного суспільства збільшує масштаби й ускладнює структуру та зміст інформаційних потоків. З одного боку, це може впливати на розвиток особистості і бути одним із основних чинників її соціалізації, а з другого боку, спотворювати життєві ціннісні орієнтації й відповідно впливати на поведінку. Особливо вразливими, внутрішньо незахищеними на руйнівні впливи сучасного інформаційного простору є підлітки, через їхню фізичну і моральну незрілість та не сформованість.

Ряд дослідників (В. Вербець, І. Казанжи, В. Кравчук) акцентують увагу на безпосередньому зв'язку рівня сформованості *духовно-творчого потенціалу* української молоді та її здатності до соціалізації, можливості пристосовуватися до змін та самостійно ініціювати певні соціокультурні зміни в мінливих умовах сьогодення.

Певний внесок у вивчення проблеми музичної освіти підлітків зробили такі відомі педагоги та наукові діячі, як Ю. Б. Алієв (формування музичної культури школярів-підлітків), А. Г. Болгарський (формування інтересу до народної музики у підлітків), Н. В. Гузій (формування музично-естетичної культури в умовах позашкільного початкової музичної освіти), З. К. Кальніченко (формування у старшокласників потреби в музичній самоосвіті за допомогою шкільних дискотек).

Проблема формування духовно-творчого потенціалу підлітків все більше привертає увагу науковців, педагогів. У дослідженнях розглядаються такі аспекти як: феномен поняття “духовно-творчий потенціал особистості”; закономірності формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді як цілісного й інтегрованого феномену соціокультурних, морально-етичних, художньо-творчих потреб та ціннісних орієнтацій; особливості формування духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів; потенціал різних видів мистецтв та їх синтезу у формуванні духовно-творчого потенціалу студентів.

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним, оскільки багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. На наш погляд, важливим у розвитку духовно-творчого потенціалу підлітків є принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний, що повертає їх до власних емоційних переживань. Як відомо, на уроках музичного мистецтва відбувається співтворчість автора музичного твору, особистості вчителя та учня-підлітка. Саме для реалізації такого творчого тандему особливого значення набуває духовно-творчий потенціал (внутрішня творча енергія і свобода) учня. Отже, позитивний вплив уроку музичного мистецтва на емоційно-почуттєву сферу підлітків дає потужний поштовх для формування духовно-творчого потенціалу.

Використання мистецтва для формування духовно-творчого потенціалу підлітків знаходить своє відображення у цілому ряді досліджень, присвячених окремим складовим: духовності, творчості, потенціалу - у відповідності з різними віковими особливостями. Подібні дослідження цінні тим, що в них актуалізується вплив вищих емоцій, пов'язаних з художніми образами мистецтва, на формування життєво важливих рис особистості.

Оскільки сьогодні спостерігається відхід від лінійного вивчення тих чи інших питань, дослідження набувають рис комплексного підходу, де вчені стараються розглядати різноманітні зв'язки досліджуваної проблеми. Саме тому своєрідний сплав таких якостей як духовність, творчість та потенціал особистості – якою є проблема духовно-творчого потенціалу, на сьогоднішній день є особливо актуальною в музично-педагогічній освіті.

#### **Використана література**

1. Кравчук В. Духовно-творчий потенціал хореографічного мистецтва: пошуки та перспективи / Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції «Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації» (18-20 травня 2006 р.). – Рівне, 2006.
2. Напиральська О. Вплив засобів масової комунікації на формування злочинної поведінки молоді: автореф. дис. канд. юрид. наук : 12.00.08 / О. І. Напиральська; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. - 20 с.
3. Вербець В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005.
4. Казанжи І. В. Формування духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів / І. В. Казанжи // Педагогічний дискурс . - Вип. 10. – К., 2011. - С. 189-193.

## **ТВОРЧИЙ РОЗВИТКУ УЧНІВ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ "РИТМІКИ"**

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої ваги набувають питання художньо-творчого розвитку підростаючого покоління. Зростає потреба у високоінтелектуальних творчих особистостях, здатних не лише приймати нестандартні рішення, а й готових втілювати їх у життя. Все це вимагає розробки нових методів та підходів до художнього виховання.

Хореографічна творчість є одним із засобів всебічного розвитку учнів, що вчать в школі мистецтв. Вона активно впливає на розвиток зорових, слухових і рухових форм чуттєвого й емоційного сприйняття світу, знімає розумову втоми і дає додатковий імпульс для навчальної діяльності. Це, в першу чергу, зумовлено синтезуючим характером хореографії, яка об'єднує в собі музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр і пластику рухів.

Практика показує, що творчий розвиток учнів музичного, вокально-хорового та театрального відділів школи мистецтв на уроках "Ритміки", проходить більш успішно, якщо діяльність викладача ґрунтується на повазі і емпатійному розумінні учнів, вмінні використовувати ігрові педагогічні технології, як інструментарій підвищення творчої активності. В основі побудови занять такого типу лежить діалектичний взаємозв'язок мистецтва і життя. Вони мають ґрунтуватися на відповідних принципах і мати творчу спрямованість. Це досягається за умови:

- розвитку здатності до естетичного осягнення дійсності і мистецтва як уміння вступати в особливу форму духовного спілкування;
- формування образного мислення як найважливішого чинника художнього освоєння буття;
- розвитку вміння художнього синтезування як умови для пластично-чуттєвого і естетично багатопланового освоєння явищ діяльності;
- формуванню навичок художнього спілкування як основи для цілісного сприйняття мистецтва;
- виховання навичок імпровізації як основи для формування художньо-самобутнього ставлення до навколишнього світу.

Особливу роль у творчому розвитку дітей відіграє імпровізація. Вона дозволяє розвивати вміння бачити ціле, що осягається в єдності продуктивних і репродуктивних сторін мислення, дає можливість усвідомити процес творчості. Учні усіх спеціалізацій відчують потребу у вільному танці, адже для них це одна з найбільш доступних форм самовираження. Такого роду діяльність сприяє і формуванню любові до хореографічного мистецтва.

При роботі з учнями молодшого шкільного віку необхідно звертати увагу на їх вікові особливості, оскільки саме це дозволить правильно визначити зміст навчання і напрямки педагогічних впливів. У своїй роботі викладач має враховувати фізичні можливості школярів, для яких характерним є

слабкий розвиток м'язів, що призводить до швидкої втомленості від навантажень. Із-за слабкості м'язів спини діти не здатні довго утримувати корпус в підтягнутому стані. Відтак, педагог повинен докласти зусиль на їх зміцнення та формування навичок правильної постави. Слабкість дихальних м'язів, недостатньо розвинена серцево-судинна система вимагають від педагога дуже обережного збільшення фізичних навантажень і чергування швидкого темпу з помірним і повільним.

Учень має усвідомити, що виконання тих чи інших рухів чи вправ не просто "примха" викладача, а необхідність задля досягнення певного рівня майстерності. Необхідно пояснювати, що у мистецтві танцю не може бути "довершеності", і що кожний танцювальний рух чи фрагмент може відпрацьовуватися і вдосконалюватися до нескінченності. Водночас, досягнення технічної досконалості танцю – це не повинно стати самоціллю, а процес його розучування не можна перетворювати лише у механічне повторення танцювальних рухів.

Інтегрований курс "Ритміка" покликаний розвинути пізнавальний інтерес, розкрити художньо-естетичний потенціал особистості, сформувати творчу активність, розширити уяву, фантазію та фізично зміцнити учнів. Організація таких занять має відбуватися переважно у формі гри. Йдеться не про застосування тих чи інших ігор, як засобу розрядки на уроці, а про наскрізне його наповнення цим видом діяльності.

У дітей молодшого шкільного віку сприймання і мислення в основному носять конкретно-образний характер. Тому і танець повинен бути пов'язаний не лише з музикою, але і з художнім словом, малюнком, пантомімою. Спілкування ж педагога з дитиною має здійснюватися у площині "особистість – особистість".

На уроках "Ритміки" діти повинні здобувати не тільки знання, уміння і навички, але й отримувати насолоду від атмосфери творчості та підвищувати рівень своєї креативності. Оцінка досягнень учнів має враховувати висловлені ними судження, активність протягом уроку, впевненість в інтерпретації художньо-танцювальних образів, рівень захопленості різними формами хореографічної діяльності тощо.

*Г. В. Сірякова*  
*Україна, м. Ніжин*

## **ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Хореографія – як одна з головних дисциплін серед предметів художньо-естетичного циклу.

Здійснення естетичного виховання учнів засобами хореографії в закладах позашкільної та шкільної освіти.

Процес хореографічного виховання - як головна рушійна сила, яка сприяє розвитку творчої активності учня, його фантазії, уяви, здібностей до імпровізації.

Виховні можливості хореографічного мистецтва, що впливають на основні сфери розвитку особистості, а саме: світоглядної, морально-естетичної, інтелектуальної, емоційно-почуттєвої, комунікативної та інше.

Мета хореографічного мистецтва полягає у формуванні багатства внутрішнього світу дитини та розкриття його засобами хореографічного мистецтва. Сутність хореографічної діяльності полягає в танцювально-руховій активності, у ході якої набуваються і вдосконалюються не лише професійні хореографічні здібності, а й формується вміння відтворювати інтерпретувати, створювати різноманітні танцювальні твори. У процесі виконання яких виховується естетичний смак, художнє мислення, естетичне ставлення до людей, формується естетична культура, накопичуються художньо-естетичні знання.

Основні навчально-виховні завдання художньо-естетичного виховання учнів засобами хореографії:

- ознайомлення з елементами культури (історичними, географічними фактами середовищем, звичаями, традиціями) народів України, світу; формування гуманістичних загальнолюдських цінностей;
- формування загального інтересу до мистецтва, зокрема, хореографічного і музичного, виховання потреби сприймання та інтерпретації музичних творів;
- оздоровлення організму, корекція фізичних вад і психологічних відхилень, розвиток фізичних якостей (сили, рухливості, спритності, координації та інше);
- розвиток творчих здібностей учнів, мотивації, художньо-образного асоціативного мислення, уяви, фантазії, формування досвіду активної художньо-естетичної діяльності);
- формування культури спілкування, усвідомлення своєї індивідуальності, виховання таких рис характеру як: наполегливість, вимогливість, терпіння, повага, працелюбство та почуття відповідальності.

Основні принципи навчально-виховного процесу на уроках хореографії:

- народність - формування національної свідомості, любові до Батьківщини, шанування народних традицій, культури свого народу та народів країн світу;
- природовідповідність виховання – урахування багатогранної та цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних особливостей;
- культуровідповідність виховання – зв'язок виховання з історією, культурою, традиціями народів світу, з народним та класичним мистецтвом, духовна єдність поколінь;
- гуманізація виховання – формування кращих якостей та здібностей дитини, повага до особистості, розуміння її інтересів;
- безперервність виховання – досягнення цілісності та поступовості у виховному процесі;
- диференціація навчально-виховного процесу урахування фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку дитини;

- послідовність, систематичність, варіативність методів навчання і виховання;
- свідомість та активність сприйняття усього навчально-виховного процесу;

Багатогранність виховної роботи на уроках хореографії зумовлені поєднанням художньо-виконавських, загально-педагогічних та соціальних аспектів.

*Чжоу Данин*

*Україна, г. Одеса*

## **ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ: МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Важнейшей проблемой профессионального музыкально-педагогического образования на современном этапе является подготовка специалистов, способных реализовать на практике новые задачи культурного строительства. Современный учитель музыки должен быть способен самостоятельно ориентироваться в мире художественной практики, творчески разрешать противоречие между устоявшимися традициями академического образования – с одной стороны, и новыми средствами художественного выражения, семантикой нового искусства, новыми формами его включения в жизнь человека и общества, с другой стороны.

Материалы международных конференций, многих публицистических и научных исследований свидетельствуют о том, что данная проблема осознана. Вместе с тем, современная система подготовки учителя музыки в средней и высшей школе во всех культурно развитых странах мира в недостаточной степени отвечает вызовам времени.

Очевидно, что обсуждаемая проблема может получить только комплексное решение. Одним из компонентов такого комплексного решения видится формирование у будущего учителя музыки современного музыкального мышления. Речь не идет об искусственном привитии молодым музыкантам-педагогам каких-то особовремененных философско-эстетических или идейно-эстетических убеждений. Тем более, не имеется в виду навязывание им конкретных художественно-вкусовых суждений. Наша идея состоит в том, что в процессе специальной подготовки учителя музыки необходимо создать универсальную эмпирическую и научно-понятийную платформу, которая затем позволит каждому учителю-музыканту, в силу его индивидуальных способностей и опыта, ориентироваться самому и ориентировать своих воспитанников в сложном и подвижном мире современного искусства.

Для этого нужно преодолеть одно значительное препятствие, суть которого в следующем: многие студенты, осваивающие специальность музыканта-педагога, неприязненно относятся к так называемой «современной музыке». Даже многие способные, хорошо обученные, успешно выполняющие

академический план студенты, по их собственным высказываниям, и по наблюдениям преподавателей «не любят», «не знают», «не понимают» «современной музыки». С еще большей определенностью это качество присуще китайским студентам и магистрантам.

В этой ситуации не все ясно. Во-первых, не только у начинающих, но и у достаточно опытных педагогов-музыкантов, нет четкого и единого понятия о том – что такое «современная музыка». Кто-то понимает это выражение буквально – как всю музыку, которая звучит сегодня вокруг нас. Кто-то имеет в виду только новую по выразительным средствам музыку. А кто-то связывает это выражение с впечатлениями о пройденном в музыкально-образовательном учреждении учебном курсе с идентичным названием. Очевидно, что различия подобных пониманий принципиальны и существенны для принятия неких педагогических мер.

Во-вторых, нуждается в прояснении характер отношения к предмету: знать музыку – не всегда означает благосклонно ее принимать, интересоваться – не означает знать, а понимать – не то же самое, что любить. Все оттенки выражений, которые применяются без глубокого размышления, почти автоматически нуждаются в тщательной дифференциации.

В-третьих, наиболее трудно определить (в общем виде и в конкретных приложениях к художественным артефактам) – что собой представляет *понимание* современной музыки? Этот важнейший для педагогики искусства вопрос исследуется многими учеными под разными углами зрения, с привлечением категорий и положений современной философии, психологии, семиологии, герменевтики, культурологии (работы А. Костюка, Л. Масол, В. Медушевского, В. Москаленко, Е. Назайкинского, О. Олексюк, Г. Падалки, И. Пяковского, Е. Ребровой, С. Шипа, О. Щелоковой и др.).

В качестве гипотетического положения выскажем мысль о том, что понимание современной музыки (во всех упомянутых выше смыслах этого выражения) в наибольшей мере зависит от четырех основных факторов:

- степени владения музыкальными языками (различных народов и эпох), то есть – от уровня музыкальной полигlossии специалиста;
- представлений о жанровом содержании и процессах метаморфоза культуры, особенно в период от последней четверти XIX до начала XXI века;
- понимания произведений, относящихся к наиболее распространенным, продуктивным и влиятельным художественным стилям XX века;
- степени широты знаний всего контекста культурной жизни периода Новейшей истории.

Современная практика обучения педагога-музыканта в средних и высших учебных заведениях пока еще мало учитывает эти факторы. Для достижения ощутимых положительных изменений в этом образовательном направлении необходимо, в первую очередь, основательно исследовать свойства современной музыки, четко определить и всесторонне изучить универсальные основания для ее понимания, равно как и препятствия к ее понимающему восприятию и приязненному освоению. Затем на основании полученных

теоретических выводов можно будет совершенствовать методы и формы освоения современной музыки в контексте различных учебных дисциплин в системе вузовской подготовки будущего учителя музыки.

*Л. Г. Семенець  
Україна, м. Ніжин*

## **РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ФОРМ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВОСЬМИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

Компетентнісна освіта на уроках музичного мистецтва зорієнтована на набуття особистісного і соціального досвіду, практичну проектну діяльність, вироблення життєвих цінностей, формування позитивно вмотивованого ставлення до навчання та саморозвитку, виховання успішної людини. В основі такого навчання лежить діяльність, співробітництво, дія.

У межах дослідження було проведено ретельний аналіз світових тенденцій в освіті та потреб ринку праці. Зокрема, виявлено попит на спеціалістів самостійних, спроможних діяти в кризових ситуаціях, здатних до саморозвитку, креативних, комунікабельних.

При зіставленні отриманих даних з методичними можливостями сучасної української школи було встановлено, що найбільш ефективним оператором освіти є проектна діяльність. Такий вибір можна пояснити трьохрівневістю етапів освітнього пізнання, співвідносними з компетентностями, які при цьому здобуваються. Так, при застосуванні класичних методів на уроці розвиваються предметні компетенції, інтерактивних – міжпредметні, компетентнісних – ключові. Саме проектна діяльність включає ці компоненти та забезпечує проходження учнем послідовних фаз наукового пізнання.

Основними засадами проектної діяльності, які забезпечують найбільш ефективно засвоєння матеріалу саме в межах курсу «Музичне мистецтво, 8 клас», було визначено психологічні, технологічні, методологічні, компетентнісні та особистісні компоненти. Зокрема, з'ясовано діапазон естетичних уподобань восьмикласників, обумовлений їхніми психологічними особливостями. На базі цього сформовано предмет проектної діяльності – поєднання музики сучасної та класичної, популярної та незалежної. З методологічної точки зору було встановлено основні функціональні засоби забезпечення процесу проектної діяльності.

З огляду на отримані дані було створено авторську систему форм організації музичної діяльності учнів на уроках з використанням методу проектів, що є раціональним вирішенням проблем сучасної освіти.

Щодо ефективності запропонованої системи можна судити з результатів опитування серед учнів 8 класів та об'єктивної оцінки їх навчальних досягнень. Робота також містить вказівку на ймовірні ризики та небезпеки проектної діяльності у школі. Утім, за умови раціональної організації навчального процесу більшість із них нівелюються.



Отже, раціональні форми проектної діяльності є системними і послідовними, сприяють формуванню дослідницьких навичок в учнів та вчителя, умінню знаходити та аналізувати інформацію, використовуючи її для самовдосконалення, здатності орієнтуватися в полікультурному середовищі.

Оцінюючи сучасний стан справ у сфері освітньої галузі, можна зробити висновок, що проектна діяльність на уроках музичного мистецтва є і можливою, і необхідною. За прогнозами світової науки, XXI століття обіцяє стати століттям наук про людину, століттям психології. Унаслідок гуманізації освітньо-виховних процесів наростає потреба у створенні потужної формації фахівців, здатних застосовувати набуті знання й уміння в конкретних життєвих ситуаціях, здатних до генерації нових ідей, до пошуку та аналізу інформації, конкурентоздатних на ринку праці. Важливо оволодіти комунікативною культурою, відчувати переваги успішності в соціальному просторі, але, разом з тим, не стати заручниками інформаційно–комунікативних технологій.

*Ю. В. Буренок*

*Україна, м. Ніжин*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві. Успішність виконання діяльності творчого характеру передбачає наявність відповідних творчих здібностей особистості.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від інших, що визначають успішність виконання діяльності або ряду діяльностей, не зводяться до знань, умінь і навичок, але зумовлюють легкість і швидкість навчання новим способам і прийомам діяльності. Вони сприяють успішному виконанню діяльності, не є природженими, а знаходяться у постійному розвитку. Кожна здібність – це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні. Також вони мають свою структуру, в якій розрізняють провідні й допоміжні властивості.

Вчені–педагоги виокремлюють такі здібності, які необхідні дитині для виконання конкретної діяльності (слухання, виконання, творчості): здібність цілісного сприймання музики; виконавські здібності; творчі здібності, що виявляються в творчій уяві при сприйманні музики, в пісенній, танцювальній, музично-ігровій творчості та в імпровізаціях на музичних інструментах.

Творчість – це діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що володіють новизною і суспільною значущістю, тобто в результаті

творчості створюється щось нове, до цього ще не існуюче. У спільній структурі творчої діяльності, що розглядається як система, можна виділити декілька основних підсистем: процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особа творця, середовище і умови, у яких протікає творчість.

Особливе місце в процесі формування творчої особистості займає мистецтво. Його унікальні можливості цілісного впливу на особистість виступають не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку дитини. Невід'ємною складовою мистецтва є музика. Музичне мистецтво є найбільш поширеним, доступним, а тому і найбільш дієвим засобом розвитку людської суб'єктивності, культури почуттів особистості і творчих здібностей.

Аналіз наукових досліджень визначив розуміння творчих здібностей особистості як синтез особистісних властивостей та якостей, що забезпечують успішне творче здійснення діяльності, серед яких виокремлено: високий ступінь розвиненості мотивів і потреб (прагнення, бажання, інтерес до діяльності); індивідуальні здібності психічної та фізичної сфер, котрі зумовлюють успішне виконання творчих завдань у різних видах діяльності; наявність індивідуально-психологічних, характерологічних рис та властивостей особистості; комплекс необхідних умінь для здійснення певного виду діяльності, що є показниками творчих здібностей, які у музичній-творчій діяльності виявляються через пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне музичне мислення, здатність до музично-продуктивної діяльності.

Розвиток творчих здібностей особистості проходить у процесі навчання і виховання, а результативність їх формування залежить від забезпечення творчої активності, яка належить до складного, багатогранного явища, що визначається об'єктивними та внутрішніми умовами. Вирізняють такі основні характеристики творчих здібностей: здатність до виявлення та постановки проблеми; генерування значної кількості ідей; оригінальність (здатність відповідати на подразники нестандартно); здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі, здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

У складному процесі музичної діяльності розвиток творчих здібностей характеризується множинністю різних складових, котрі тісно взаємодіють між собою, та є ефективними лише у своєму цілісному комплексі. Тому, можна сказати, що музична діяльність – це універсальний вид мистецької діяльності, який об'єднує всі напрямки дитячої творчості.

Розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок на уроках музичного мистецтва позитивно позначається на успішності дітей та сприяє розвитку їх творчої активності. Процес самореалізації дитини у різноманітних видах художньої діяльності, який супроводжується значним емоційним переживанням, дає поштовх для цілісного загального розвитку особистості.

Учні повинні відчувати радість пізнання, відкриття нового, насолоду від процесу творчості, задоволення від подолання перешкод у розв'язанні творчих завдань, набути певні вміння та навички творчої діяльності, впевненість у своїх здібностях та можливостях. У разі відсутності позитивного стимулю-

вання творчо-пізнавальних інтересів потреба у творчому самовираженні дітей поступово згасає, а розвиток творчих здібностей більшості учнів гальмується.

Таким чином, ознайомлення учнів зі світом мистецтва сприятиме формуванню системи їх ціннісних орієнтацій (залучення до національних та світових надбань художньої культури; загальнолюдських цінностей, які знайшли своє відображення у різних видах мистецтва); розвитку розумових здібностей учнів; збагаченню емоційної сфери й культури почуттів школярів; формуванню моральних якостей дитини; вдосконаленню їх творчих здібностей.

*Д. С. Внучкова*

*Україна, м. Ніжин*

## ДО ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Без постійної цілеспрямованої діяльності з отримання знань, умінь та навичок важко уявити місце людини в сучасному інформаційному суспільстві. Найважливішим компонентом духовного життя людини виступає система освіти, яка закладає у ще не сформованій молодій людині базисні цінності, формує її як особистість, закладає в ній ціннісні підвалини на все життя.

**Освіта** – вельми об’ємне соціально-політичне та багатоаспектне юридичне явище. Термін «освіта» використовується в багатьох галузях юридичної, соціологічної, філософської, педагогічної та інших наук.

З точки зору педагогіки **освіта** – це процес і результат засвоєння систематизованих знань умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей. Освіта людини здійснюється через її навчальну діяльність – цілеспрямовану взаємодію викладача та учня (студента), у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння та навички.

Національна доктрина розвитку освіти визначає **освіту** як основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запоруку майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства; відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства; вона є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Серед дисциплін, що вивчаються в загальноосвітній школі, чи не найвищий виховний та розвивальний потенціал має мистецтво з притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну та емоційну сфери, моральне і фізичне здоров’я людини. Метою музичної освіти є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід’ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі сприймання й інтерпретації кращих

зразків української та світової музичної культури, а також формування естетичного досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Спектр досліджуваних проблем за останні роки є досить широким, проте можна виокремити ключові теми, наукові розробки, які не тільки привертали особливу увагу дослідників, а й можуть презентувати напрями розвитку теорії і методики мистецької освіти в Україні. Найузагальненішою, визначальною, методологічного рівня проблемою є проблема *гуманізації музичної освіти*, дотримання гуманістичних орієнтирів навчання мистецтва. Музична підготовка має бути зорієнтованою на особистість як найважливішу цінність.

До завдань сучасної музичної освіти у контексті гуманістичної спрямованості слід віднести:

- формування музичної культури учнів, що являє собою позитивний художній досвід і приводить до соціально-ціннісного аспекту формування музичного смаку кожного з них;
- вдосконалення емоційної сфери учнів, виховання у них інтересу та любові до музичного мистецтва, різного за жанром, характером і стилем;
- набуття дітьми усіх вікових категорій умінь і навичок самостійного знайомства з музичними творами та їх авторами через використання засобів масової інформації, довідкової та іншої соціальної літератури;
- забезпечення високого рівня активності та самостійності дітей шкільного віку, що сприяє розвитку їх потенційних можливостей, музичних здібностей як успадкованих, так і тих, що набуваються ними в процесі індивідуальної музичної діяльності, у творчому оволодінні музичними цінностями, у їх самовдосконаленні.

Виконання зазначених завдань можливе при реалізації таких пріоритетних напрямків музичної освіти.

*Діалогізація спілкування* – саме в цій формі спілкування учасники діалогу можуть проявити риси самостійності мислення, здатність свідомого прийняття позиції іншого як рівнозначно значущої. У музичному вихованні виділяється діалогічна тріада : слухач – музичний твір – автор. Повнота такого спілкування залежить від рівня підготовленості учня до ведення подібного «діалогу», об'єму його художнього і життєвого досвіду, індивідуальних особливостей.

*Розвиток творчої особистості* – створення умов для творчого самовираження кожного учня. Необхідно вчасно помітити в учнях початки художньо-творчих рис, зосередити увагу на їх вихованні та розвитку і застерегти їх від згасання.

*Самостійність* – є закономірним результатом досконалої системи навчання і виховання, спрямованої на всебічний розвиток самостійності думки і активності дії. Можливості уроків музики у розвитку самостійності учнів необмежені. Це підбір потрібних відомостей музичного спрямування, знаходження інформації щодо опису певної термінології для словника, підготовка повідомлень про композиторів, про улюблений мистецький твір, самостійне написання рефератів музично-теоретичного змісту та виступи з ними перед учнями; для розвитку самостійності мислення – музично дидактичні ігри, кросворди,

чайнворди, спеціальні тематичні головоломки, криптограми, шифрограми, ребуси, тести тощо.

*Індивідуальний підхід до учнів* – передбачає визнання права дитини «бути самою собою», «відкритість» - надання учню можливості вибору виду діяльності на уроці чи в позаурочний час, навчальних завдань, знаходження вчителем можливостей для врахування індивідуального стилю навчання дитини.

*Інтегративність* – полягає у забезпеченні цілісності уявлень про музичне мистецтво та його різносторонні, багатоаспектні виховні можливості. На сьогоднішній день провідними компонентами інтеграції виступають музичне та образотворче мистецтво, які найповніше відбивають звукову і візуальну складову художньої картини світу.

*Екзистенціальність* – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій та почуттів.

*С. О. Сікорська*  
*Україна, м. Ніжин*

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА В УКРАЇНІ Х - ХХ СТОЛІТЬ**

Витоки музичного просвітництва в Україні сягають глибокої давнини. Так, у Х сторіччі Русь, приймаючи християнство, перейняла і Візантійську форму церковного богослужіння. Розповсюдження християнства викликало потребу у поширенні просвітницьких тенденцій, спрямованих на пізнання й розуміння Святого письма; хоровий спів слугував невід'ємним компонентом християнського богослужіння. Візантійська культура, відкриваючи Русі невідомі до цього часу пласти музичної культури, спричинила розвиток художньої творчості, сприяла формуванню хорових музичних традицій.

Розвиток музичного мистецтва, підвищення вимог до виконавської діяльності й ускладнення музично-теоретичних знань стало підґрунтям для появи нових музично-просвітницьких тенденцій. Вони виявились у таких просвітницьких функціях, як поширення й популяризація нової співацької культури, розвиток освітніх центрів при монастирях, систематизація й упорядкування в підручники музично-теоретичного досвіду.

З XV ст. спостерігається тенденція виокремлення музично-просвітницька діяльність як окремої ланки загальноосвітньої діяльності. Цьому сприяє:

а) розвиток культурно-освітньої та пропагандистської практики, що зумовлений становленням та вдосконаленням форм культової музики. Розвиток кобзарського мистецтва як засобу залучення широких верств населення до народних культурних джерел з орієнтацією на піднесення їх національної свідомості. Просвітницька діяльність кобзарів сприяла розповсюдженню і поширенню кращих зразків музичного фольклору серед широкого загалу;

б) створення братств, які стають активними провідниками просвітницьких ідей. Вони на власні кошти відкривали школи з українською мовою навчання та обов'язковим церковним співом, піклувалися про поширення

писемності, укладання підручників, підготовку учителів, підтримували культурні зв'язки з Росією, Білорусією тощо.

Україну XVIII ст. охоплює доба Просвітництва. Вона веде за собою ствердження гуманістичних, демократичних принципів освіти, що сприяє усвідомленню передовими митцями музики як засобу виховного, емоційно-інтелектуального впливу на особистість. Цей період відомий ще як доба українського бароко.

Усі вагомні принципи епохальної ідеології XVIII ст., такі як гуманізм, демократизм, просвітницьке спрямування на всебічний розвиток особистості, знайшли втілення в Києво-Могилянській академії, яка з 1701 року виступала найважливішим центром всеукраїнського просвітництва. Не випадково тут навчалися видатні письменники, політики, вчені, релігійні, культурні діячі. Академія готувала кваліфікованих півчих, музикантів-регентів, учителів музики, теоретиків і композиторів, яких запрошували на викладацьку та творчу роботу не лише в Україні, а й за її межами – в Росію, Білорусь, Грецію, Болгарію тощо. Означені факти свідчать, що рівень музичної освіти Академії сприяв підготовці висококваліфікованих митців, які поширювали могилянські просвітницькі традиції по всій Україні.

Таким чином, епоха українського бароко в уособленні Києво-Могилянської академії сформувала велику когорту просвітителів – професіональних музикантів, заклала міцні підвалини національного музичного мистецтва й просвітницьких традицій в українському суспільстві.

XIX – XX ст. характеризується розвитком музично – просвітницької діяльності в Україні. Відбувається виокремлення традиційних форм музикування (хори, оркестри, власна музична творчість) і використання їх в громадсько-просвітницьких заходах; цілеспрямоване вироблення власних структур і закладів (культурно-освітніх, літературно-артистичних, наукових товариств та організацій), де музично-просвітницька діяльність у співдружності з літературою, образотворчим мистецтвом, театральним дійством стає важливою ланкою культурно-просвітницьких заходів, що здійснюються у формі конкурсів, тематичних вечорів, концертів тощо.

Найбільш демократичною та популярною формою культурного просвітництва другої половини XIX – початку XX ст. стає хорова діяльність. Розгортається хоровий рух як форма залучення до просвітництва найширших верств населення та виокремлюється музично-просвітницька діяльність в самостійну ланку культурних процесів. Активізація музично-виконавського життя, пов'язана з іменами видатних українських митців, викладачів громадських діячів. Серед них такі постаті як А. Вахнянин, Й. Вітошинський, О. Кошиць, М. Лисенко, М. Леонтович, В. Матюк, П. Сокальський та інші.

Відбувається становлення та розвиток музично-освітніх закладів (шкільні та позашкільні установи, курси, хормейстерські студії тощо); плекання високої масової музичної культури (пісеннохорові жанри, опера, балет тощо), яка під знаком "національна" та "європейська" стала б засобом формування людської особистості; розвиток художньої самодіяльності (народні театри,

творчі колективи) як важливого засобу самовдосконалення й національно-культурного самовизначення; розвиток загальної та спеціальної музичної освіти, яка створювала сприятливі умови для виявлення та розквіту музичних талантів; оновлення традиційних, поява нових структур (клуби, будинки культури тощо) та форм просвітницького впливу – преса, радіо, театр, телебачення, відео тощо.

В нинішніх умовах, коли намітилась криза у розумінні високих мистецьких цінностей, дедалі гостріше усвідомлюється необхідність сприйняття, повернення предковичних культурних надбань. Тому природним стає звертання до духовних надбань попередніх поколінь, вироблених традицій музичного просвітництва, що знаходять своє втілення в сучасних концепціях підготовки майбутніх педагогів – просвітителів.

*В. Б. Соломчак*

*Україна, м. Ніжин*

## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Кінець ХІХ – початок ХХ століття відзначено надзвичайно яскравим та стрімким злетом, що охопив усі галузі художнього життя України. Ідеї національного відродження, думки про долю вітчизни, живий інтерес до її національного минулого об'єднували представників різних галузей художньої культури. Яскравого втілення це явище набуло у музичному мистецтві, зокрема у хоровому.

Цікавою сторінкою в історії хорового мистецтва України є хорове виконавство, значний розвиток якого спостерігається в кінці ХІХ – початку ХХ століття. У наддніпрянській Україні в цей період хоровою справою займалися відомі діячі культури – М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Яциневич, О. Кошиць, Г. Давидовський, та інші.

Перші десятиліття ХХ сторіччя в історії української музики охарактеризовані як “хоровий період” – позначений насамперед безпосередньою емоційністю, яскравим мелодизмом. Найбільшого втілення це явище набуло в обробках українських народних пісень, хорових п'єсах та кантатах.

Характерною ознакою музичного життя України того часу є створення хорових колективів: аматорські хори у великих містах і повітах, хори духовних і світських навчальних закладів, численні професійні храмові хори являли собою значні не тільки за кількістю, але й за якістю виконавські сили.

Розвитку виконавського напрямку сприяли гастролі кращих хорових колективів під керівництвом М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, Г. Давидовського, П. Демуцького, О. Кошиця, Я. Яциневича, В. Надеждінського, Ф. Попадича та ін. Неодноразово виступав в Україні і відомий хор О. Архангельського.

Активним організатором хорових колективів та, відповідно, і концертів хорової музики був М. Лисенко. У таких мистецьких акціях традиційно

звучала українська народна та професійна музика й музика інших слов'янських народів. М. Лисенко зі своїм хором здійснював артистичні подорожі різними містами України, завдяки чому його концерти набули широкого резонансу. Незважаючи на те, що у хорових колективах М. Лисенка співали переважно аматори, виконавський рівень цих хорів був достатньо високим.

На початку ХХ ст. відомим в Україні був хор, організований 1892 року П. Демуцьким у с. Охматів на Київщині. У репертуарі цього колективу переважали українські народні пісні в обробці П. Демуцького, які співали зі збереженням особливостей народного багатоголосся. Концертно-виконавська діяльність хору мала велике музично-просвітницьке значення.

Хорове виконавство набуло значного розвитку в навчальних закладах. Особливо це позначилось на діяльності хорів духовних навчальних закладів. Зміцнилися традиції церковного хорового співу. Зазвичай у духовних, а також у багатьох світських навчальних закладах Києва, Харкова, Полтави, Чернігова та інших міст хоровий релігійний спів був обов'язковим навчальним предметом. Домінуюча роль належала співу в храмах під час богослужінь. Крім того, хори брали участь в урочистих актах, тематичних концертах, народних та богослужбних читаннях. Поряд з усталеним богослужбним репертуаром в хорах навчальних закладів чільне місце посідали духовні твори О. Кошиця, М. Лисенка, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського, П. Демуцького. Перевага, як і раніше, надавалась творам А. Веделя та Д. Бортнянського. Крім того, репертуарні межі поширювались завдяки виконанню світських творів і обробок народних пісень.

Давні традиції хорового співу мала Київська духовна академія. У досліджуваній нами період на чолі злагодженого хорового колективу стояли музично обдаровані диригенти, переважно вихідці зі студентського середовища – О. Кошиць та П. Козицький. Хор брав активну участь у культурно-мистецькому житті міста.

Помітне місце в культурно-музичному житті України досліджуваного періоду займали духовні концерти, що організовувались не тільки у великих містах, але й у сільських приходах. Репертуар залежав від рівня співацької підготовки хористів, а також диригентських можливостей регента, його музичних смаків та загальної культури. Отже, професіоналізація регентів, їхнє навчання сприяло розквітові хорової діяльності; у свою чергу, це стало характерною особливістю музичного життя України того періоду.

В контексті зростання хорового руху в Україні особливу роль відіграло утворення громадських об'єднань культурно-мистецького спрямування – музично-драматичних товариств. Традиційно при таких об'єднаннях діяли хорові колективи, які брали активну участь у всіх мистецьких акціях: сприяли постановці оперних спектаклів, проводили тематичні концерти, літературно-музичні вечори як власними силами, так і шляхом залучення різноманітних гастролюючих музикантів, організовували відкриття при товариствах музичних класів.



На початку ХХ ст. в Україні діяло церковно-співацьке Благодійне товариство. Його організатор – видатний композитор та хормейстер О. Архангельський. Завдяки його діяльності в першому десятилітті спостерігається відновлення традицій концертів духовної музики у Чернігові, Харкові, Полтаві, Одесі та інших містах. Іноді (наприклад, в Чернігові та Харкові) О. Архангельський особисто керував великими об'єднаними хорами (135–160 співаків) під час виступів. Традиційно репертуар таких концертів був досить складним (хорові твори А. Ведея, Д. Бортнянського, О. Архангельського, О. Львова, М. Римського-Корсакова, П. Турчанінова та ін.).

Таким чином, на початку ХХ ст. хорове виконавство в Україні набувало значних висот, було найулюбленішою справою у народі, охоплювало всі верстви населення, виховувало високу моральність, патріотизм та духовність, продовжувало славетні традиції минулого.

*І. П. Шматок*

*Україна, м. Ніжин*

## **ЗНАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ**

Дослідження феномену духовної музики стає все більш актуальним. Протягом багатьох століть цей вид сакрального мистецтва відігравав значну роль у процесі розвитку особистості і становлення її моральних устоїв. Незважаючи на те, що освіта в нашій країні відокремлена від церкви і виховання має світський характер, постійно здійснюються пошуки та розширюються шляхи й засоби їх взаємодії з метою поліпшення морального стану суспільства, піднесення емоційно-естетичної культури молоді.

Про значний вплив хорових творів духовного жанру на особистість писали дослідники: В.Антонюк, Б.Асаф'єв, М.Бражніков, Н.Герасимова-Персидська, Д.Ревуцький, Ю.Келдиш, О.Левашева, Ю.Медведик, Т.Олійник, Л.Пархоменко. Значення впливу духовних піснеспівів на виховання особистості досліджували відомі вчені: М.Рубінштейн, Б.Лихачов, Т.Щуровська, О.Гнатюк, О.Кошиць, І.Кошміна, В.Шацька, Б.Яворський та інші.

Духовна музика виконує важливі функції, що сприяють моральному становленню особистості: виховна, психологічна, комунікативна, стимулююча, креативна, просвітницька, перетворювальна.

Сутність виховної функції української духовної хорової музики полягає у формуванні в особистості прагнення до морального удосконалення, до піднесеності бажань і благородства почуттів. Духовна музика сприяє формуванню моральної свідомості, піднесеного емоційного стану і прояву індивідуально-психологічних особливостей особистості. У цьому полягає її психологічна функція, яка знаходиться у тісному зв'язку з комунікативною, за допомогою якої здійснюється колективна (соборна) духовно-естетична форма спілкування між людьми, що виникає під час спільних піснеспівів. Стимулююча функція богослужбової музики полягає в тому, що, виступаючи засобом організованого

впливу, вона дає певну насолоду, викликаючи духовний підйом особистості. Креативна функція розкриває здатність особистості до творчої діяльності у сфері морального виховання; сутність просвітницької функції полягає у відкритті моральних образів, які відображаються у різних формах мистецьких творів. Найважливішою функцією сакральної музики, яка об'єднує всі інші, є перетворювальна. Суть її полягає у здатності сакральних хорових творів викорінювати негативні моральні якості та культивувати в особистості позитивні моральні якості.

Зміст та, відповідно, значення функцій духовної музики дозволяє говорити про те, що цей вид сакрального мистецтва збагачує емоційно-естетичний та вокально-хоровий досвід, формує ціннісні орієнтації, духовно-естетично самоудосконалює. Українське сакральне хорове мистецтво є особливою формою національного світогляду народу, основою морального виховання особистості.

Починаючи з XI століття, духовна музика в рамках вокально-хорового мистецтва плідно вибудовувала свою автономію. На сьогодні твори цього напрямку – монументальні музичні пам'ятки вітчизняної культури. До них звертаються люди різного віку (в тому числі діти), професії, соціального статусу, котрі вбачають перш за все не тільки красу виконання, а й сакральне, духовне, душевне. В духовній музиці приховано національне коріння – живе джерело духовності, джерело моральності.

Духовна музика – високе мистецтво, що має глибину, силу, сакральність (нагадаємо, що релігія, у принципі, не допускає використання мистецтва поза культом). Поняття «духовність» передбачає наявність вищої «краси», «гармонії» як категорій естетичних, і «моральності» як категорії етичної. Можна сказати, що «духовність» виступає як вища естетична і етична категорія, в якій передбачається зв'язок людини з Вищим Ідеалом (Абсолютом), Істиною, Вічністю через творчість, через прояв таланту людини [1, с. 8-9].

Включення до репертуару дитячого хорового колективу творів духовної тематики закладає основи для формування культури особистості, а виконання духовної музики – особливий та відповідальний етап вокально-хорової та виховної роботи:

- під час розучування та виконання творів співаки повинні отримати від керівника хору знання з історії та культури своєї країни;
- духовна музика, як синтез релігії і мистецтва, слугує засобом естетичного і морального виховання. Вона допомагає звернути дітей до совісті, добра, краси, внутрішньої дисципліни, філософського осмислення навколишнього світу, сприяє розвитку почуття любові і співчуття до людини, уважному і дбайливому відношенню до природи, виховує почуття краси, гармонії;
- поповнюється слуховий досвід новими інтонаціями, образами, відмінними від фольклору і класичної світської музики;
- через духовну музику співаки стикаються з вічними моральними істинами, розкривають для себе вищу гармонію світобудови;
- з культурологічних позицій, духовна музика може стати однією з форм художнього пізнання світу [1, с. 6];

- духовна музика сприяє формуванню вокально-хорових навичок, що є притаманними лише для цього стилю і незамінні для подальшої роботи: рівне, м'яке й узгоджене звучання, надзвичайну чистоту ладу, виразне, глибоко осмислене інтонування, глибоку, живу і в той же час точну динаміку тощо.

Сучасний диригент-хормейстер є саме тим майстром, діяльність якого веде до вивчення і популяризації християнської спадщини українського народу, релігійна і культурна традиція якого є невичерпним джерелом духовної мудрості, що віками передавалась через покоління, наближаючи до істини. Відтворення класичних та сучасних зразків православної музичної культури веде до встановлення цієї спадкоємності і є тим необхідним кроком, без якого неможливе духовне відродження нації.

Світовий педагогічний досвід свідчить, що духовна музика широко використовується в сучасних системах виховання. Вітчизняна система музичної освіти також ґрунтується на культурних традиціях української хорової спадщини, заснованої на багатогранному репертуарі творів духовної хорової музики української композиторської школи: А.Веделя, М.Березовського, Д.Бортнянського, М.Лисенка, М.Леонтовича, П.Козицького, Ф.Колеси, О.Кошиця, К.Стеценка, М.Дремлюги, Л.Дичко, В.Степурка.

В.Медушевський говорить про духовну музику та особливості її виконання, що «її драматургія цікава, притягує, і форма артистична; виконання відтіночне, кожний нюанс, кожна «вилочка» вивірені з великою психологічною ретельністю, так що слухачеві хочеться завмерти від захвату» [2, с.41].

Зазначимо, що духовний піснеспів, як «мова серця», формує естетичні почуття й художні смаки, а біблійний текст, як «мова розуму», – моральні принципи людини. Отже, єдність слів та мелодії духовної музики роблять її провідним освітньо-виховним засобом.

#### **Використана література:**

1. Кошмина И. В. Русская духовная музыка: Пособие для студ. муз.-пед. училищ и вузов: В 2 кн. / И.В.Кошмина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: История. Стилль. Жанры. – 224 с.: ноты.
2. Медушевский В. О церковной и светской музыке / Вячеслав Медушевский // Музыкальное искусство и религия: Материалы конф-ции, 16-21 апреля 1990г. – М. : Рам им.Гнесеных, 1994. – С. 20 – 45.

*С. О. Довгаль*  
*м. Ніжин*

### **ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ СПІВУ ПРО ПРОБЛЕМУ ДИХАННЯ: ПОЛЕМІКА**

За своїми справді невичерпними можливостями співацький голос перевершує найдосконаліші музичні інструменти. Але для того, щоб заблищати всіма барвами, він має бути правильно сформований. Огляд фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить про інтерес вчених до різних аспектів осягнення академічним співом - В.Антонюк, І. Герсамія, Н. Гребенюк,

Б. Гнидь, Л. Прохорова, Т. Ткаченко. Питанню естрадного співу присвячені роботи А. Арутюнової, Н. Дрожжиної, М. Мозгового, О. Кліппа та інших.

Серед положень, які покладені в основу виховання співака, значне місце належить вокальному диханню. Важливість оволодіння правильним диханням у процесі співу підкреслюють багато вчених та педагогів-практиків.

Загальновідомо, що мистецтво співу – це мистецтво дихання. Дихання є рушійною силою голосу й основою співу. Добре співати означає, насамперед, добре і правильно дихати. Дихання об'єднує всі фізичні фактори, пов'язані із звучанням голосу, і всі психофізіологічні процеси виховання і розвитку голосу співака. Воно нерозривно поєднане з інтонаційно-художньою мовою і розкриттям ідейно-художнього змісту виконуваного твору [7].

Однак, як показав аналіз вокально-методичних праць, на проблему дихання існують різні, інколи протилежні погляди щодо суб'єктивних відчуттів, що супроводжують систему дихання співака (видимі чи невидимі рухи грудної клітки, кількості набраного повітря для співу тощо). Виконавці підкреслюють різні аспекти проблеми дихання.

Так, на запитання який «тип» дихання треба вважати найкращим італійські маестро зазвичай обмежуються відповіддю: «*respirate bene*» («дихайте добре»). Знаменитий співак і педагог Броджі висловився про дихання наступним чином: «Співайте добре, а дихайте так, як вам це *зручно*» [2, 351].

М. Микиша підкреслював *природність* співацького дихання. Вдихати і видихати слід стільки, скільки необхідно для того чи іншого вокального слова, фрази. Часто в розмові, бажаючи підвищити тон, ми непомітно для себе набираємо стільки повітря, скільки необхідно для вимови фрази в такому підвищеному тоні. Таке саме явище (на вимогу) повинно мати місце і в процесі творчого співу, де кількість вдихуваного і видихуваного повітря регулюється технічним або творчим завданням [4, 11].

М. Дейша-Сіоніцька вказує, що *правильне* дихання є основою педагогіки співу. Як би добре не звучав голос, – якщо дихання неправильне, то ніколи не досягти художнього виконання. При співі не слід брати забагато дихання, особливо при ріано. Дихання обов'язково брати через ніс з відкритим ротом, при чому частина повітря пройде в головні пазухи через рот [1, 23].

Н. Юренева-Княжинська стверджує, що дихання – це життя. Регулюючи дихання, людина має можливість керувати своїми внутрішніми процесами, і, як наслідок, своїм фізичним та душевним станом. Педагог вказувала, що не слід намагатися співати якимось спеціально красиво. Потрібно відчувати *легкість* при співі. Якщо співакові не зручно, значить він щось робить неправильно [6].

Сучасні педагоги-практики дуже ретельно описують процес вироблення правильного дихання у вокальному навчанні. На їх думку, правильний вдих не потребує надмірного розширення нижньої частини грудної клітки, однак вправи на таке розширення та його утримання сприяють укріпленню м'язів, що беруть участь у цій роботі.

Повсякденне побутове дихання ми не помічаємо – воно рефлекторне. Вокальне ж дихання варто освоювати свідомо, керуючи м'язами живота та діафрагми. Цю відмінність варто знати і враховувати при навчанні співу. Дихальна система повинна знаходитися у постійному тренінгу (як у спорті, при фізичній роботі) [3, 23].

На противагу таким думкам, існує не менш цікава думка американського педагога Сета Ріггса, який зазначає, що якщо у вас правильна співацька поза і немає тенденції піднімати груди і плечі, щоб зробити неглибокий вдих, то не потрібно спеціально працювати над правильним диханням. Тим більше не потрібно робити спеціальних вправ для укріплення м'язів дихальної системи. На його думку, діафрагма, міжреберні та черевні м'язи є досить сильними, щоб задовольнити вокальні потреби, а намагання контролювати м'язи під час співу приведе до додаткового напруження та перенапруження зв'язок [5, с. 21].

Існує також думка щодо перебільшення ролі дихання під час співу. Правильне дихання є побічним продуктом правильної техніки співу. Якщо привести гортань в такий стан, при якому вона не буде рухатися, а зовнішні м'язи будуть розслаблені, то співак отримає й відповідну дихальну підтримку вокального звуку. Якщо співати в розмовній позиції, то все, включаючи регулювання кількості дихання, необхідного для руху зв'язок, проходитиме автоматично [6, 68].

Отже, проведений аналіз думок різних авторів щодо вокального дихання вказує на їх неоднозначність та недостатню вирішеність такої складної проблеми для навчання співу. На нашу думку, актуальність проблеми дихання для ефективного перебігу вокального навчання дає підстави вважати її однією з важливих аспектів дослідження вокального-педагогічного процесу.

#### **Використана література**

1. Дейша-Сионицкая М. А. Пение в ощущениях. / М. А. Дейша-Сионицкая. – М. : Музсектор, 1926. – 29с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 676 с.
3. Коробка В. И. Вокал в популярной музыке : [методическое пособие для руководителей самодеятельных эстрадно-музыкальных коллективов] / В. И. Коробка. – М., 1989. – 45 с.
4. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва / М. Микиша. – К. : Музична Україна, 1971. – 92 с.
5. Риггс С. Как стать звездой: сост. Guntar College. / Сет Риггс. – М. : Guntar College, 2000. – 104с. : ил.
6. Юренева-Княжинська Н. Авторська методика постановки та розвитку діапазону співацького голосу / Н. Юренева-Княжинська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.knyazhinskaya.ru/pages/metod.php>
7. Ятло Л. П., Ятло Л. Г. Співацьке дихання як основа вокально-хорової техніки дитячого хору / Л. П. Ятло, Л. Г. Ятло [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2007/2007\\_2\\_36.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2007/2007_2_36.pdf)

## **МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ СОЛОМІЇ КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ**

Соломія Крушельницька як видатна співачка та педагог своєю творчістю вписала яскраву сторінку в історію світового вокального мистецтва. Понад шістдесят оперних партій входило до її репертуару, приблизно така ж кількість камерних творів і близько сотні народних пісень. У свій час геніальна співачка була окрасою найбільших оперних театрів світу. Мистецтво її відзначалося щасливим поєднанням феноменального співу з блискучою драматичною грою. До того ж, виконанню Соломії Крушельницької сприяла принадна зовнішність і тонкий артистичний смак. Їй доводилося бути у творчих взаєминах із відомими світовими артистами, критиками та музичними діячами: диригентом Артуро Тосканіні, композиторами Джакомо Пуччіні, Ріхардом Штраусом, Жюлем Масне, співаками Федором Шляпіним, Маттіа Баттістіні, Енріко Карузо, Олександром Мишугою, Яном Решке та багатьма іншими.

Відносно пізно розпочавши педагогічну діяльність у Львівській державній консерваторії ім. М. Лисенка, С. Крушельницька все ж зуміла спрямувати на справжню мистецьку дорогу таких талановитих учнів, як Теофілія Братківська, Оксана Білявська, Марія Дувіряк, Оксана Шиффер, Любов Єщенко, Агнія Чікова, Ніна Кузьміна, Клавдія Чернет, Божена Антоневич-Скрипничук, Ніна Богданова-Пелехата.

Соломія Крушельницька не залишила після себе методичних праць, в яких могла б обґрунтувати свій метод викладання вокалу. Тому велике значення мають статті про велику співачку, рецензії на її виступи, інформація від тих осіб, що були знайомі з С. Крушельницькою, особливо спогади її учнів, зібрані та упорядковані Михайлом Головащенко.

У своїй педагогічній роботі С. Крушельницька дотримувалась послідовності у вихованні голосу, підкреслюючи, що це складний процес, який вимагає повсякденної вдумливої роботи як студента, так і педагога. Вокальні вправи добирала для кожного індивідуально, починаючи від найпростіших, поступово їх ускладнюючи. Вокалізи Джузеппе Конконе та Сальваторе Маркезі вважала найкращими, за словами Божени Антоневич-Скрипничук, педагогічним матеріалом для розвитку техніки, розширення діапазону, динаміки та вироблення кантিলени, вокального дихання та інших компонентів мистецтва співу. Перш ніж приступити до вивчення твору, Соломія Амвросіївна докладно ознайомила учня з його змістом, примушувала правильно прочитати, продекламувати текст з усіма логічними наголосами. Вона завжди підкреслювала, що співати треба з любов'ю, умінням та знанням, що без наполегливої повсякденної праці над собою неможливо досягти вільного володіння голосом. На її думку, якщо твір не хвилює – виконавець не досяг мети, твір ще не зроблений до кінця [1].

Соломія Крушельницька робила небагато словесних зауважень, але те, що говорила, було дуже важливим і міцно запам'ятовувалося. Подаємо п'ятнадцять методичних вказівок, зафіксованих у спогадах її учнів:

- музика – це святиня, до якої завжди треба підходити з натхненням і піднесенням, інакше вся робота буде марною;
- співати треба з любов'ю, з умінням і знанням;
- правильний тон – це тон, з якого легко можна перейти як у форте, так і в піаніссімо;
- коли ви на високій ноті ставите фермату, то її тривалість повинна залежати від того, скільки вистачить повітря у слухача, а не у вас з натренованим диханням співака; якщо ж ви перетягнули її, – ваш спів ніколи не вважатиметься культурним; припустимі лише невеликі відхилення;
- кожен твір, а навіть вправу, треба старатись виконувати досконало;
- хто вміє декламувати, той вміє співати;
- кожний співак сам мусить шукати доріг до досконалості;
- якщо артист не хвилюється, то це значить, що він не переживає своєї ролі, а тому він не артист, а ремісник;
- співак повинен своїм співом так захопити слухачів, щоб вони не тільки уважно слухали його, а й переживали разом з ним виконуване;
- якщо твір не хвилює – виконавець не досяг мети;
- співати треба так, щоб спів давав насолоду передусім тобі самому;
- без наполегливої повсякденної праці над собою неможливо досягти вільного володіння голосом;
- впевненість у собі – основа успіху;
- в житті все треба робити ритмічно, в хорошому темпі і ніколи не поспішати;
- добрий той педагог, який зрозуміє природу голосу учня [1].

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні М. Жишкович і ми повністю з ним погоджуємось, “Вище викладені настанови С. Крушельницької, що визріли на основі її великого артистично-виконавського та життєвого досвіду, мають пізнавальне та виховне значення” [2]. Тож, не дивлячись на те, що педагогічна праця С. Крушельницької була не довготривалою, її методичні настанови є значним внеском в теорію вокального навчання.

#### **Використана література**

1. Головащенко М. Соломія Крушельницька. Спогади / М. Головащенко. - К. : Музична Україна, 1978. – ч.1.
2. Жишкович М. А. Львівська вокальна школа другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. / М. А. Жишкович. - Львів, 2006. – Рукопис.

# РОЗДІЛ III

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

---

*Л. В. Гусейнова*  
*Україна, м. Ніжин*

### ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні особливого значення набуває одна з найголовніших педагогічних проблем професійної підготовки майбутніх учителів музики – забезпечення гуманізації цієї підготовки, тобто утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей і якостей, задоволення різноманітних освітніх потреб. Опора на ці ідеї дасть змогу не декларовано, а реально переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, виявити і сформувані у майбутнього вчителя творчу індивідуальність, виробити неповторну методику формування означеної готовності, на основі загальної та професійної освіти підготувати для школи інтелігентного, компетентного вчителя музики, здатного пробудити в дітей інтерес до знань і музичного мистецтва [1, 18].

Це зумовлює методологічну переорієнтацію від імперативної моделі навчання з її функціональним підходом, спрямованим на оволодіння фахівцем необхідним стандартизованим набором знань, умінь і навичок, до особистісно-зорієнтованої, що передбачає створення умов для найповнішого розкриття особистісного потенціалу майбутнього спеціаліста. У центрі навчального процесу повинен стояти студент, його здібності, можливості, прагнення. Це означатиме глибоку повагу до неповторності та індивідуальності результатів музично-творчої, музично-пізнавальної та музично-виконавської діяльності кожного студента.

Виявлення особистісних якостей студента, його індивідуальних особливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу до кожного студента і в мистецьких закладах освіти.

Заняття з основного інструмента традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом. Але сама по собі форма індивідуального навчання ще не є гарантією індивідуально-диференційованого підходу. Це стає можливим лише за умови пильної уваги викладача до індивідуальних особливостей студентів, а саме:

- спрямованості особистості (її інтересів, ідеалів, індивідуальних схильностей, моральних поглядів, становлення до навчання);
- ступеня учіння студента (його досвіду, знань, навичок, умінь, звичок);
- індивідуальних особливостей психіки (характеру емоцій, розуму, вольових якостей, наявності образного чи аналітичного мислення);



- чисто фізіологічних якостей (сили та врівноваженості основних нервових процесів, різноманітної рухливості) [2, 64].

У процесі індивідуальних занять необхідно також враховувати й рівень професіоналізму студента, особливості музично-виконавського мислення, темпераменту, уваги, музичного слуху і пам'яті; вміння самостійно працювати, музично-художній смак, стиль і манеру гри, артистичність, музично-виконавську уяву і фантазію.

Викладач повинен бути не тільки хорошим фахівцем у царині музичної педагогіки та виконавства, але й здатним розібратися у складному комплексі природних та соціально зумовлених характеристик.

Тільки знаючи суттєві індивідуальні особливості студентів, з'ясувавши їх джерела, викладач може усунути ці суперечності й створити оптимальні умови для результативної фахової підготовки, для найповнішого розвитку його як творчої особистості. Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента (рівень його довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо) можна також визначити найбільш ефективну систему методів у процесі навчання.

У даному контексті особливого значення набуває єдність індивідуалізації та диференціації (за Л.Образцовою), коли під індивідуалізацією розуміється урахування неповторних особливостей особистості, а під диференціацією – урахування типових властивостей, що повторюються. Індивідуалізація професійної підготовки, що здійснюється у вузі, спрямована на вивчення, проектування та формування особистості вчителя у процесі навчання, а індивідуально-диференційований підхід дозволяє врахувати специфіку особливостей кожного студента за допомогою використання окремих методів навчання та виховання.

Отже, для успішного здійснення професійної підготовки майбутнього вчителя музики доконче необхідна саме *індивідуалізація* з метою виявлення та розвитку їх професійно необхідних якостей, актуалізації потенційних та набутих можливостей, адже нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки може привести до тиражування стандартизованого усередненого фахівця, що, в свою чергу, мимоволі буде виховувати знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

#### **Використана література**

1. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки. Серія: педагогіка. - № 2. – 2001. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – С. 15 – 22.
2. Язикова Н.Б. Индивидуально-дифференцированный подход к профессиональной подготовке студентов консерваторий: Дис. ... канд. пед. наук – О., 1992. – 166 с.

## **ПІДГОТОВКА ОРКЕСТРОВОГО ДИРИГЕНТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Діяльність диригента – одна з найскладніших музичних професій. Тому потребує особливої уваги в підготовці майбутніх фахівців на факультеті культури і мистецтв.

Проблема керування оркестровим колективом була предметом дослідження відомих диригентів (Р. Вагнер, Ш. Мюнш, А. Пазовський, І. Мусін, О. Іванов-Радкевич, Г. Єржемський та інші) та сучасних вчених (О. Винокур, О. Ільченко, В. Лапченко, О. Олексюк, В. Орлов, Я. Сверлюк та інші). Так, автори наголошують передусім на специфіці поліфункціональної діяльності диригента, яка потребує врахування психолого-педагогічних аспектів у процесі підготовки фахівців. На їх думку, важливим є відповідний духовний рівень та музично-естетична досконалість особистості у всій множині її знань та навичок диригентської майстерності. Необхідна також сукупність якостей людини, здатної до самоорганізації та самовдосконалення, уміння вирішувати психолого-педагогічні та творчі завдання в колективі.

Психологічному аналізу диригентської діяльності й розгляду структури диригентських здібностей присвячені роботи Л.Бочкарьова, Г. Єржемського, В. Петрушина, В. Ражникова та інших. Авторі відзначають, що диригентська діяльність об'єднує раціональний та емоційний підходи, вона багатофункціональна і являє собою цілий комплекс діяльностей: інтерпретаційна (аналітична), виконавська (евристична), керуюча (що реалізує), репетиційна (педагогічна) і організуюча. Перед диригентом постійно виникає необхідність здійснення не лише художніх, але й кола немусичних завдань і функцій, які притаманні усім видам людської діяльності. У першу чергу це відноситься до механізмів спілкування, комунікації, психологічних впливів.

Музично-виконавська комунікація між диригентом і оркестром здійснюється не тільки по інтуїтивному каналу, але й на основі взаєморозуміння, усталеного в процесі репетицій. Причому це взаєморозуміння покращується настільки, наскільки більше використовується жест і активне спілкування під час репетиції. Іноді один виразний жест може замінити декілька речень; в інших випадках диригенту потрібно пояснювати, який саме емоційний відгук повинні передати виконавці. Ось чому найбільш досвідчені диригенти, педагоги і музиканти поєднують під час репетиції вербальне тлумачення твору з диригентською технікою, правильно підкреслюючи їх позитивну роль в емоційному стані виконавців.

Педагогічний аспект виховання майбутнього диригента досліджував В.Орлов. На його думку, процес підготовки до професійної диригентської діяльності повинен тісно пов'язуватися з безпосередньою подальшою діяльністю та спрямовуватися на забезпечення умов набуття базових знань, вмінь та навичок, практичного досвіду.

На думку Я. Сверлюка, визначальним чинником ефективності підготовки майбутніх диригентів є цілеспрямований розвиток у суб'єкта навчання спеціальних музичних здібностей, що складаються з комплексів психічної та рухово-моторної діяльності. Такий розвиток здійснюється упродовж багаторічного навчання в умовах поступового переходу з однієї вікової категорії в іншу, зміну світосприймання, інтенсивності й глибини розумової діяльності, фізіологічних характеристик організму тощо. По-друге, музичні якості і музичне мислення формуються одночасно і в тісному зв'язку із становленням духовних засад особистості і мають індивідуальний характер. Це потребує від викладача пошуку і застосування не серійних, однотипних, спільних для усіх методів і прийомів навчання і виховання. По-третє, специфічність професії і кваліфікації вимагає такого моделювання навчального процесу, який би відповідав змісту окремих спеціальних дисциплін.

Разом з тим, згідно дослідження Т. Смірної, професійного успіху досягають не тільки і не стільки висококваліфіковані фахівці, скільки яскраві професіонали-особистості, здатні до індивідуально-творчого самовираження, самостійного, своєрідного осмислення і розв'язання професійних проблем.

Г. Єржемський вбачає, що негативним чинником професійної підготовки є відсутність чітких, загальноприйнятих визначень основного кола проблем, пов'язаних, насамперед, із поняттям «внутрішньої техніки» диригента. Саме вони мають розкривати об'єктивні механізми керування музичним колективом, а також закономірності керування власними діями. До них автор відносить формування загальних положень щодо змісту і специфіки професійної діяльності диригента і самої природи диригентського виконавства.

Диригент у процесі творчості мислить не "нотами", а образами. Своє виконавське відношення до музики він передає за допомогою вербальних та невербальних засобів. За Г. Єржемським, оркестровий диригент у процесі спілкування з творчими партнерами використовує дві системи жестів. Перша з них являє собою комплекс професійних автоматичних рухів, які сприяють вирішенню елементарних технологічних завдань, пов'язаних з управлінням оркестром – так званий процес тактування. Друга система жестів базується на спеціальному комплексі виражальних рухів та дій. Їх роль виявляється головним чином у відображенні найтонших нюансів музичного твору, багатоспектральної гами людських емоцій і настроїв. Виразальні рухи диригента допомагають більш глибоко зрозуміти сутність його творчої інтерпретації. Розвиток техніки диригування відбувається на основі розуміння майбутнім диригентом ідейно-художнього змісту кожного музичного твору, яке він осмислює в усіх деталях. У результаті складається певний комплекс диригентських рухів, який відображає образно-емоційний зміст конкретного музичного твору.

Отже, підготовка оркестрових диригентів на факультеті культури і мистецтв потребує обов'язкового урахування психолого-педагогічного аспекту цієї складної й цікавої професії.

## МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Високий професійний рівень музичного виконавства, на що вказують музиканти (Л. Баренбойм, М. Давидов, К. Ігумнов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Ципін, О. Шульпяков та ін.), можливий за низки умов, серед яких особливо значущою є музично-слухова активність виконавця. У безпосередньому виконавському процесі музично-слухова активність виступає основою усвідомленої зосередженості уваги на художньо-сміслових елементах твору, детермінує творче осягнення його художньо-образного змісту й формування художньо-інтерпретаційної версії виконання, забезпечує пошук художньо-доцільних засобів виконавського втілення та слуховий контроль художньої й технічної довершеності музичного виконання.

Аналіз і узагальнення науково-педагогічних засад формування музично-слухової активності студентів дало змогу розробити *методичну модель*, основними складовими якої стали: мета, що орієнтує на цілеспрямоване й педагогічно кероване формування музично-слухової активності студентів; завдання, які визначають основні напрямки інструментально-виконавської підготовки; підходи до процесу формування музично-слухової активності; зміст та етапи формування музично-слухової активності; базові методи інструментально-виконавського навчання; педагогічні умови, які забезпечують інтенсивність формування; критерії сформованості музично-слухової активності студентів.

Як показують наші дослідження, формування музично-слухової активності має відбуватися як цілеспрямований і педагогічно керований процес, інакше активізація музичного слуху проходить спонтанно і з непередбачуваним результатом.

Основними *завданнями*, які вирішуються у процесі інструментально-виконавської підготовки, є формування алгоритму художньо-аналітичних дій музично-виконавської діяльності; активізація музично-слухового контролю, як засобу повноцінного художнього осягнення і коригування виконавського втілення; розвиток здатності до самостійної художньо-осмисленої музично-виконавської діяльності.

Вирішення окреслених завдань можливе при особистісно-зорієнтованому, професійно-педагогічному та діяльнісно-творчому підходах до навчального процесу. Особистісно-зорієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних здібностей кожного студента, його художнього й музичного досвіду, особливостей музичного мислення, сприймання тощо. Професійно-педагогічний підхід передбачає узгодження методики формування музично-слухової активності студентів із потребами майбутньої професійної діяльності. Діяльнісно-творчий підхід виявляється у зорієнтованості на розвиток творчих здібностей студентів у всіх різновидах музично-виконавської діяльності.

*Зміст* процесу формування музично-слухової активності студентів полягає, по-перше, у виокремленні художньо-значущих елементів музичного твору – орієнтирів зосередженості слухової уваги; по-друге, у контролі повноти охоплення художньо-сміслових елементів твору та контролі музично-виконавського втілення при співвіднесенні художнього задуму й музичного звучання; по-третє, в корекції засобів виконавської виразності й технічно-виконавських прийомів музичного втілення.

Формування музично-слухової активності здійснюється у *три основні етапи*. Процесуальна логіка формування передбачає поетапне переведення орієнтуючо-контролюючої діяльності з розгорнутої зовнішньо вираженої у згорнуту внутрішню діяльність.

Упродовж першого етапу відбувається засвоєння художньо-аналітичних прийомів орієнтуючо-контролюючої музично-виконавської діяльності у розгорнутій зовнішньо вираженій формі. Метою другого етапу є кероване скорочення розгорнутої зовнішньо вираженої орієнтуючо-контролюючої діяльності у згорнуту мисленеву з орієнтацією на показ музично-виконавських результатів. Третій етап формування музично-слухової активності полягає в адаптації сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності до умов, що змінюються при ускладненні й урізноманітненні музичного матеріалу.

Успішність формування музично-слухової активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки залежить від створення таких *педагогічних умов*: цілеспрямоване формування узагальнених художньо-аналітичних прийомів цілісної музично-виконавської діяльності; забезпечення студентів необхідними й достатніми знаннями щодо художньо-сміслові організації музичних творів; поетапне формування музично-слухової активності від розгорнутих зовнішньо виражених художньо-аналітичних прийомів до згорнутої усвідомленої орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Основними *методами* формування музично-слухової активності студентів виступають: метод алгоритмізованих завдань при художньому досягненні та виконавському втіленні; словесні методи навчання (вербальне озвучення музично-виконавських дій, порівняльний аналіз вербалізованої і виконавської інтерпретації, коментування музично-виконавського результату); методи контролю і самоконтролю у процесі опрацювання музичних творів, диференційованого оцінювання музичного виконання.

З метою визначення рівня сформованості музично-слухової активності студентів нами визначено такі *критерії*: ступінь художньої і технічної довершеності музичного виконання; міра усвідомленості й узагальненості орієнтуючо-контролюючої музично-виконавської діяльності.

Результатом сформованості музично-слухової активності як важливої музично-професійної якості є здатність студентів до самостійного і свідомого досягнення художнього змісту музичних творів, утворення художньо-інтерпретаційної версії виконання та художньо й технічно досконалої презентації музичних творів перед слухачами.

## **ПРОБЛЕМА СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОВОЛОДІННЯ ВМІННЯМИ САМООЦІНКИ ТА САМОКОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

В умовах розвитку сучасної освіти з її визначеними завданнями оптимізації та гуманізації навчального процесу особливого значення набуває проблема стимулювання майбутніх учителів музики до оволодіння вміннями самооцінки та самоконтролю у процесі навчання гри на фортепіано.

Порівняно з реальними можливостями студента, самооцінка може бути адекватною або неадекватною, наприклад, завищеною. У такому разі спостерігається неадекватне саморегулювання, відсутність критичності у ставленні до себе і власної поведінки. Таке розходження самооцінки з фактичними досягненнями у процесі фахової підготовки може призвести студента до конфліктних стосунків у системі міжособистісних взаємодій.

Адекватній самооцінці сприятиме навчання майбутнього вчителя музики грамотному поясненню своїх успіхів і невдач, виокремлення навіть незначних, але досить важливих результатів, чіткого усвідомлення вже досягнутого у процесі навчання гри на фортепіано. У студентів з адекватною самооцінкою спостерігається вищий розвиток художньо-пізнавальних інтересів і позитивної мотивації навчання, на відміну від студентів з неадекватною самооцінкою (як завищеною, так і заниженою), які значно частіше помиляються в своїх висновках щодо ступеня складності і шляхів досягнення успіху в процесі навчання гри на музичному інструменті. В останніх мотив прагнення до позитивної оцінки виражений більше, ніж на отримання таких необхідних у подальшій роботі вчителя музики знань, умінь і навичок.

Виділимо два аспекти самооцінки – *прогностичний* і *ретроспективний*: при прогностичній оцінці студент усвідомлює ступінь складності конкретного музичного твору, співвідносить виконавські завдання з власними можливостями. При ретроспективній оцінці результатів роботи над твором майбутній вчитель музики з'ясовує, чи знайдено оптимальний спосіб подолання виконавських труднощів – як технічних, так і художніх.

Збереженню позитивної самооцінки, що є дуже важливим для посилення мотивації та зростання інтересу до занять музичним мистецтвом, сприяє пояснення причин неуспіху в процесі навчання гри на фортепіано недостатніми власними зусиллями.

Порівняння результатів роботи з власними попередніми досягненнями студента; підкреслювання позитивних зрушень у процесі оволодіння грою на музичному інструменті; виявлення *причин* недоліків, а не тільки їх констатація – увесь цей якісний аналіз повинен спрямовуватися викладачем на формування у студентів адекватної самооцінки результатів навчання в класі фортепіано.

Дедалі більша орієнтація на самооцінку в регуляції поведінки свідчить про перехід особистості на вищий рівень психічного розвитку, ускладнення його самосвідомості і, зокрема, саморегулювання, що ґрунтується на самооцінці. Відтак результати самооцінки стають передумовою для подальшого розвитку саморегулювання поведінки і процесів засвоєння нового матеріалу в навчальній діяльності. Дії самооцінки та самоконтролю тісно пов'язані між собою, їх виконання передбачає увагу особистості до змісту власних дій, до розгляду їх особливостей з точки зору визначеного результату.

Звернення до свідомості та слухового самоконтролю – провідний прийом формування музично-слухових уявлень: уважне, сконцентроване вслуховування в звучання виконуваного студентом твору, використання точних рухів пальців і всієї руки при виконанні тонких нюансів, правильна педалізація тощо, і в разі потреби – негайне виправлення почутих недоліків. Виховання у майбутнього вчителя музики уміння самоконтролю має велике значення для свідомого і самостійного вирішення поставлених перед ним художніх завдань.

Виокремимо три види самоконтролю: *прогнозуючий, процесуальний та підсумковий*, серед яких найскладнішим видом є прогнозуючий самоконтроль. Він дає можливість передбачати результати ще не виконаної дії, що сприяє виробленню індивідуального стилю діяльності, оптимальному використанню власних можливостей майбутнього вчителя музики. Процесуальний самоконтроль дозволяє скоригувати власну діяльність, виправити можливі помилки у процесі виконання музичного твору. Функція підсумкового самоконтролю полягає у порівнянні результату виконання музичного твору із власним задумом.

Щодо проблеми стимулювання студентів до оволодіння вміннями самооцінки та самоконтролю, то для нас є принциповою думка видатного вченого Г.С. Костюка про те, що навчання не забезпечується чисто *зовнішньою* стимуляцією (нагадуванням викладача, вимогами, змушуванням, низькими оцінками тощо). Зовнішні стимули самі по собі не стають мотивами навчання, вони впливають на поведінку через *внутрішні* умови (усвідомлення, переживання вимог, їх особистої і суспільної значущості тощо). Порушення єдності зовнішніх і внутрішніх умов не тільки зводить до мінімуму ефект впливу, а й нерідко руйнує взаємодію між викладачем і студентом.

Отже, організація процесу навчання гри на фортепіано полягає в залученні студентів до адекватної самооцінки власних музично-виконавських досягнень; оволодінні здатністю до свідомого слухового самоконтролю під час виконання музичного твору, що є необхідними і важливими передумовами розвитку і самовдосконалення у подальшій професійній діяльності.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА**

У комплексі проблем удосконалення музичної освіти вагоме місце займають питання підвищення якості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів. Основними факторами, що сприяють вирішенню поставлених завдань, є покращення планів, програм, посібників, встановлення взаємозв'язків між дисциплінами, зміни у побудові та проведенні навчального процесу тощо. У зв'язку з цим особливої уваги педагогів потребують наступні напрямки діяльності:

- забезпечення послідовності різних ланок навчання;
- виявлення основних понять та ідей навчальних дисциплін;
- визначення оптимального об'єму знань, вмінь та навиків з кожної дисципліни;
- створення нових фундаментальних праць з питань навчання та виховання майбутніх музикантів;
- впровадження інноваційних науково обґрунтованих методик та рекомендацій у навчальну практику.

Для успішного вирішення завдань необхідні нові принципи і форми навчального процесу, що охоплюють освітні інституції від дитячих музичних шкіл до мистецьких вузів (чи факультетів). Адже найбільш повноцінне навчально-методичне забезпечення кожного педагога, включення до його професійної діяльності апробованих сучасною наукою і практикою принципів, положень, методик сприятиме покращенню всієї системи музичної освіти.

Основними моментами в організації навчального процесу є: системність навчання, точна аргументація мети і завдань кожного етапу навчання, чітке визначення змісту навчальної роботи, визначення логічної послідовності отримання знань, умінь та навиків. Отже, розглянуті теоретичні аспекти мистецької освіти, які є важливими для її функціонування й розвитку, складають основний комплекс питань удосконалення учбового процесу.

Інша, не менш важлива сторона музичної освіти лежить у площині практичної роботи студента (учня) та викладача. Так, зміст предмета, що вивчається, викладено в планах, розробках, теоретичних працях тощо. Впровадження змісту конкретизується в методиках, що застосовуються, у способах проведення занять, у контролі засвоєння набутих знань. Велика кількість наукових робіт написані з метою впровадження особистого досвіду у педагогічну практику. Ряд питань висвітлюють проблеми міжпредметних зв'язків теоретичного й практичного змісту. Взаємозв'язок вивчаючих дисциплін очевидний. Мета практичної роботи - навчити студента володіти музичним інструментом у необхідному об'ємі для подальшої самостійної музичної діяльності. Не менш важлива задача для теоретичного напрямку – сприяти загальному музичному розвитку студента, виховувати всебічно розвинутого



музиканта. Саме єдність цілей та спільність поставлених питань призведуть до бажаного результату.

Важливим аспектом практичної діяльності викладача інструментального класу є забезпечення студента практикою публічних виступів, спрямування його на контакт зі слухачем у процесі концертного виступу. Існує велика кількість методичних прийомів задля подолання цієї проблеми, а саме: виконання музичних творів в умовах, наближених до сценічних (приміром, для товаришів, кількох педагогів тощо); влаштування тижня відкритих занять педагога, на яких можуть бути присутні студенти з інших класів; організація тематичних вечорів для університетського студентства тощо. Враховуючи психологічну складність концертного виступу студента, доцільним буде включення до програми музичних творів з повторного репертуару, у яких технічні проблеми вже подолані.

Втім, існують деякі аспекти навчального процесу, які не підлягають теоретизації. Це, насамперед, виявлення індивідуальних рис особистості студента (учня). Не меншого значення має індивідуальність педагога, його устремління, бажання навчити, мудрість та вміння знаходити до кожного учня свій особистий підхід і, безумовно, любов до професії музиканта.

До нерегульованих сторін навчання слід віднести також ситуації, що змінюють самі підходи до процесу навчання, а саме: міністерські та управлінські вимоги, які розробляються в сучасних реаліях життя країни. Приміром, відповідна кількість годин, запланованих на індивідуальні заняття, перелік дисциплін виконавського змісту, можливість впровадження нових курсів теоретичного і практичного характеру тощо.

Отже, введення у педагогічну практику інноваційних наукових положень з подальшим методичним впровадженням на музично-виконавських заняттях, оптимізація і взаємозв'язок теоретичного з практичним удосконалять кваліфікацію педагогів-практиків, а також покращать підготовку педагогічних кадрів у початкових, середніх та вищих навчальних закладах.

*В. М. Курсон*

*Україна, м. Ніжин*

## **ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ В КЛАСІ «ПОСТАНОВКА ГОЛОСУ»**

У підготовці майбутнього вчителя музики серед блоку мистецьких дисциплін значне місце посідає навчальна дисципліна «Постановка голосу», де студенти набувають вокального досвіду для подальшої роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Практика навчання сольного співу має вибудовуватись на засадах сучасних педагогічних технологій та з урахуванням основних принципів, які закладені в авторських методиках, а саме: 1) необхідність індивідуального підходу до кожного студента; 2) єдність художнього і технічного розвитку особистості;

3) поступовість і послідовність формування вокального досвіду. Дотримання цих принципів, як підкреслюють вчені-методисти Антонюк В.[1,2], Голубев П.[3], Дмитриев Л.[5], Юцевич Ю.[6], забезпечує успіх вокально-педагогічного процесу.

В основі удосконалення вокальних якостей завжди лежить розвиток вокального слуху – особливого виду музичного слуху, який охоплює звуко-висотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух. Відомо, що той, хто співає, не чує себе адекватно, і керується відчуттями. Прохання педагога запам'ятати м'язові відчуття у співі має викликати відповідну реакцію студента. Отже, завдання педагога – виховати м'язові відчуття про вірний вокальний звук.

У процесі вироблення потрібних вокальних навичок слід використовувати всі можливості педагогічного впливу: пояснення і показ, вправи і вокалізи, вибір для виконання нескладних художніх творів. Правильно підібраний вокально-педагогічний матеріал уже сам по собі виховує голос. Від того, що саме співатиме студент, залежить те, як у нього формуватиметься звукоутворення й голосоведення.

Музично-художні завдання, які ставить перед студентом педагог, є засобом, що дозволяє встановити важливий зв'язок між музичним уявленням і його вокальним втіленням, між виконавством і технікою. Втім, як підкреслюють вчені, правильний підбір педагогічного матеріалу не є єдиним шляхом вокального виховання, а повинен поєднуватися з іншими способами навчання співу [1].

Педагог навчає, показуючи й розповідаючи. Аби навчання було успішним, студент мусить усе сприйняти, усвідомити й виконати. На думку Д. Аспелунда [3], співак мусить пройти всі стадії роботи над голосом: від несвідомого, автоматичного співу через свідомий аналіз механізму звукоутворення до професійного автоматизму майстра.

Показ голосом займає одне з найважливіших місць у низці методів формування вокального слуху. Як неодноразово говорив професор М.Кондратюк, «... іще ніхто нічого кращого не придумав у вокальній педагогіці, ніж навчання співу з голосу самого педагога».

Постійне слухання студентом правильного співу педагога (особливо на перших ступенях навчання) формує уявлення про звуковий еталон у його уяві, виховує вокальний слух і спрямовує зусилля в потрібному напрямку. Однак слід пам'ятати, що співак-початківець наслідує не лише манеру звукоутворення і голосоведення, але й несвідомо копіює тембр голосу свого педагога та інтуїтивно «підстроює» свій голос під звучання голосу педагога. Тому слід пояснювати студентів, що, копіюючи манеру й необхідні моменти голосоведення й звукоутворення, ніколи не слід відходити від природних властивостей свого голосу.

Важливим фактором успішності вокально-музичного навчання є розвиток тембрового слуху. Розвинений тембровий слух є одним з найважливіших показників музичної зрілості й впливає на формування виконавської техніки не тільки співаків, а й музикантів-інструменталістів, якими є вокальні концертмейстери.

Виходячи з того, що тембровий слух становить основу для формування інших форм слуху та відіграє вирішальну роль в музичному становленні майбутніх учителів музики загальноосвітньої школи, проблеми його розвитку мають вирішуватися ще в дитячому вокальному вихованні. Розвиток тембрового слуху є процес формування звукового еталону, який визначає рівень опанування технікою співу та заснований на просторовому сприйнятті співацького звука, у ході формування якого вирішальну роль грає ступінь розвитку асоціативного мислення учня, а також глибина й багатство його художніх уявлень [2].

Проаналізувавши фізіологічні, психологічні та педагогічні концепції розвитку вокального слуху у студентів, здійснивши аналіз індивідуальних методик виховання вокального слуху й способів його розвитку, слід прагнути до виявлення комплексу зусиль і факторів ефективного формування тембрового слуху у якомога більш ранньому віці.

Таким чином, розвиток вокального слуху при вивченні дисципліни «Постановка голосу» потребує застосування різних засобів педагогічного впливу, серед яких важливе значення мають пояснення і показ, вправи і вокалізи та вибір для виконання нескладних художніх творів.

#### **Використана література**

1. Антонюк В. Постановка голосу: Навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів / В.Антонюк. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
2. Антонюк В Вокальна педагогіка (сольний спів) : [Підручник] / В.Антонюк. – К. : ЗАТ «Віпол», 2007. – 174с.
3. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса / Под ред. М.Л.Львова. – М.-Л. : Музгиз, 1956.
4. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам / П.В.Голубев. - М. : Музгиз, 1963. - 87 с.
5. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. - М. : Музыка, 1968.- с. 24.
6. Юцевич Ю. Теорія і методика розвитку співацького голосу: [навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу]. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

*О. М. Пархоменко*  
*Україна, м. Ніжин*

### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

Учитель хореографії – це фахівець, який здійснює навчальну діяльність у галузі хореографічного мистецтва, є постановником танцювальних творів різних форм у процесі проведення фахових занять та сценічного виконання.

Теоретичним обґрунтуванням підготовки вчителів хореографії є праці, в яких розкривається: теорія навчання класичного (А. Ваганова, А. Мессерер, Н. Тарасов, Л. Цветкова), народно-сценічного (Т. Ткаченко, Є. Зайцев, Г. Гусев, Ю. Чурко), українського (В. Верховинець, Р. Герасимчук,

А. Гуменюк, К. Василенко), бального (Антон дю Беке, Е. Дини), історико-побутового танців (М. Васильєва-Рождественська, Н. Ентеліс, С. Худеков); мистецтво балетмейстера (Р. Захаров, І. Смирнов, А. Кривохижа, О. Голдрич, В. Шевченко, О. Колосок, Н. Корисько); історія хореографічного мистецтва (В. Красовська, Ю. Бахрушин, Ю. Станішевський) тощо.

У педагогіці теорія розглядається як особлива сфера людської діяльності та її результатів, яка включає в себе сукупність ідей, поглядів, концепцій, вчень, уявлень про об'єктивну дійсність; протистоїть практиці як предметно-чуттєвій діяльності і, водночас, перебуває з нею в органічній єдності. Теорія виростає з практики, узагальнює її та обґрунтовується нею, а практика осмислюється, організовується і спрямовується теорією. Теорія є узагальненням об'єктивних фактів, способом опису та пояснення закономірностей реальної дійсності, засобом наукового передбачення. Серцевину теорії складають закони, які входять до неї [2, с. 34].

Формування й розвиток теорії здійснюється у сфері науки, а оволодіння нею – у процесі навчання. Завдання навчання – не лише дати систему знань, але й сформувати здатність до теоретичного мислення, основу якого становить доказовість. У процесі оволодіння науковими теоріями повинна вироблятися звичка не приймати нічого на віру; вміння доводити істинність чи хибність певного теоретичного положення, спростовувати хибні твердження, шукати причини, закономірності явищ, розкривати їхню сутність.

У структурі теорії виділяють такі основні компоненти: 1) *емпірична основа*, яку становлять конкретні факти; 2) *теоретична основа*, яку створює система аксіом і постулатів, що є основою теорії; 3) *правила оперування аксіомами і постулатами*; 4) *система гіпотез*, яка підлягає перевірці [1, с. 328].

Теорія балетмейстерської діяльності, як особливої сфери хореографічного мистецтва, передбачає формування міцної бази теоретичних знань, широкого спектру практичних умінь та навичок, необхідних майбутньому балетмейстерові. Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання.

Важливе значення для розвитку теорії балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореографії мають праці Р. Захарова («Записки балетмейстера», «Створення танцю» «Робота балетмейстера з виконавцями»), як одного із основоположників жанру драматичного балету (хореографічної драми) у 30–50-х роках ХХ ст. Вони викликають інтерес до його роздумів щодо творчої майстерності балетмейстера, його художніх принципів; розвитку мислення балетмейстера хореографічними образами від зародження задуму і до його втілення в танцювальному творі.

І. Смирнов чільне місце відводить теорії, адже балетмейстер танцювального колективу повинен: мати високу теоретичну фахову підготовку; володіти балетмейстерськими вміннями до створення хореографічного твору; бути зорієнтованим щодо питань композиції танцю, драматургії, роботи над образом; уміти застосовувати на практиці всі сторони творчої балетмейстерської діяльності.

Для теоретичної та практичної підготовки балетмейстера засобами українського народного танцю величезне значення мають праці та досвід видатного українського митця і просвітителя, хореографа, етнографа і музиканта В. Верховинця. Ґрунтовне подання практичного матеріалу, яке базується на стрункій науково-теоретичній основі, всебічно і послідовно розвиває балетмейстерські вміння та виконавську техніку молодого викладача хореографії; виховує у нього глибоке розуміння характеру українського народного танцю, його правильну інтерпретацію. Водночас В. Верховинець багато зробив для практики записування танців і заклав підвалини для наукового дослідження народної хореографії.

Отже, щоб теоретичні аспекти формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії мали практичне застосування, вони повинні відповідати низці фахових вимог, які визначають конструктивність і ґрунтовність їх балетмейстерської професії.

#### **Використана література**

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. – 229 с.

2. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

*Н. О. Батюк*

*Україна, м. Одеса*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Якість підготовки студентів-хореографів визначається здобутими у процесі навчання компетентностями. Систематизація та класифікація освітніх компетенцій, необхідних для подальшої професійної діяльності, досліджувалася фахівцями за різними параметрами й у різних площинах, оскільки даний феномен є надзвичайно багатомірним.

Проблемою компетентнісного підходу у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів займалися: М. Артџомова, В. Бедь, І. Бондаренко, М. Васильєва, О. Вознюк, І. Зязюн, Л. Карпова, В.Кремень О. Овчарук, О. Пометун, Н. Саєнко, С. Сисоєва, В.Химинець, Л. Шевчук та ін.; формуванням фахових компетентностей вчителів мистецьких дисциплін - О. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Масол, М. Михаськова та інші.

Тією чи іншою мірою питання фахової підготовки студентів-хореографів у системі вищої освіти висвітлювали С. Забрєдовський, С. Легка, О. Таранцева та ін.; специфіку хореографічної діяльності - К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, Т. Пуртова, О. Отич та ін.; теорію та методику хореографічної роботи з дітьми – Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова, Т. Ткаченко, Л. Цвєткова, О. Мартиненко та ін.

Сутність та структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів-хореографів поки що вивчені дуже мало (порівняно з іншими педагогічними професіями). Інтерес представляє дослідження Д.С.Корабельнікової [1], яка окреслила коло знань, умінь, практичних навичок та особистісних якостей, необхідних для високого рівня педагогічної діяльності. Автор спирається на структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музики, запропоновану М. Михаськовою [3], яка, розкриваючи поняття «компетентність», дійшла висновку, що всі характеристики досліджуваного феномену можна віднести до трьох компонентів: *когнітивного, практично-творчого і ціннісно-орієнтаційного*.

Для того, щоб виявити місце особистісних компетентностей у системі підготовки студентів-хореографів, доцільно звернутися до класифікації компетентностей та їх індикаторів, опрацьованої Л.Масол [2]. Дане дослідження має відношення до загальної мистецької освіти, яку реалізує загальноосвітня школа. Орієнтуючись у переліку компетентностей, які мають здобути учні у процесі опанування художньо-естетичними дисциплінами (музика, образотворче мистецтво, хореографія), доцільно відповідно впливати на формування певного комплексу компетентностей майбутніх вчителів мистецьких дисциплін і студентів-хореографів зокрема. Класифікація компетентностей (за Л.Масол), що формуються у процесі загальної мистецької освіти, умовно поділяється на такі групи: *особистісні, функціональні, соціальні*.

Вважаємо доцільним співвіднести дану класифікацію з формуванням відповідних компетентностей у студентів-хореографів, оскільки у процесі їх підготовки до педагогічної діяльності з дитячими колективами важливим є особисте усвідомлення ними багатогранної палітри компетентностей, якими повинен оперувати майбутній вчитель хореографії. Студенти-хореографи мають набути досвіду спілкування та співпраці в процесі створення хореографічної композиції; аргументації власної трактовки твору; організації роботи у парах, у міні групах, у великих колективах; здатності до розв'язання мистецьких проблем у процесі підготовки до виступу; критичного оцінювання та толерантного ведення дискусії щодо втілення художніх образів з однокласниками. Особливої уваги потребує група особистісних (загальнокультурних) компетентностей, розділених Л.Масол [2] на ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні і культуро творчі (які включають етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллеві).

На сьогоднішній день є цілий ряд досліджень, які лише опосередковано мають відношення до проблеми формування особистісних компетентностей студентів-хореографів, оскільки пов'язані з окремими питаннями підготовки даного фахівця. Так, наприклад, для активізації впливу на емоційну сферу особистості, управління процесами сприйняття пропонується використовувати у навчальному процесі синтез різних видів мистецтв та їх комплексну взаємодію (К.Васильковська, О.Дем'янчук, М.Лещенко, Л.Масол, О.Щолокова, О.Шевнюк); зв'язок та взаємодію освітнього процесу та культури (В.Мішеченко, О.Перехейда, О.Рудницька); використання фольклорного

матеріалу (З.Батюк, Р. Дзвінка); міжпредметного узгодження у викладанні навчальних дисциплін (М.Михаськова).

Проблема обґрунтування особистісних компетентностей майбутніх вчителів-хореографів пов'язана з активізацією впливу на становлення їх життєвих ціннісних орієнтирів, емоційно-ціннісного ставлення до світу, естетичних ідеалів, усвідомлення власної причетності до традицій і цінностей національної культури, поважливого ставлення до культурних традицій інших народів. Складність вивчення зазначеної проблеми пов'язана з її багатоплановістю і залежністю від багатьох факторів, тому багато питань ще чекають своїх дослідників.

### **Використана література**

1. Корабельнікова Д. С. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії / Д.С. Корабельнікова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. - № 4. – 336 с.

2. Масол Л., Миропольська Н., Рагозіна В. та ін.. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : [посібник для вчителя; за наук. ред.. Л.Масол]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 232 с.

3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики / Марина Анатоліївна Михаськова : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М.Гоголя. – К., 2007 . – 19 с.

*Л. М. Восвідко*

Україна, м. Кам'янець-Подільський

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: СТРИЖНЕВА КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Реформування вищої освіти – це насамперед перехід від парадигми навчання до парадигми освіти, самоосвіти. Тому самостійна робота студента є не тільки важливою формою навчального процесу, а й має стати його основою. Основна тенденція сьогодення – стрімка зміна оточуючого світу, його глобалізація та інформатизація. Складні проблеми в українському суспільстві зумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. В таких умовах успішною і конкурентноспроможною буде людина, здатна до постійних змін, перекваліфікації, на що вказується у освітніх документах, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI), Національній доктрині розвитку освіти, програмі «Вчитель», Законі України «Про вищу освіту».

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення такого поняття, як «самостійна робота». Так, науковці, які вивчали дану проблематику, вказують, що самостійна робота – це: 1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р.Нізамов, Н.Сагіна та ін.); 2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під

керівництвом викладача (П.Підкасистий, М.Гарунов, Н.Нікандров, Л.Зоріна, М.Скаткін та ін.); 3) система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В.Граф, І.Льясов, В.Ляудіс, Н.Сагіна, О.Чиж); 4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С.Архангельський, Л.Деркач, І.Шайдур, Н.Сагіна та ін.).

На актуальність піднятої проблеми вказує значна кількість праць як науковців, так і викладачів-практиків щодо сутності самостійної роботи, її доцільності й виправданості в нових соціокультурних умовах ХХІ століття та пошуку нових шляхів і методів раціональної організації самостійної діяльності студентів. Проблема самостійної роботи студентів розроблялася багатьма вченими: О.Діордіященко, Л.Левіна, О.Липецький, І.Ніколайчук, Ю.Чумак, Е.Цимбалюк, В.Андрущенко, А.Алексюк, Б.Бойко, С.Гончаренко, М.Євтух, С.Сисоєва. Проблема активно розглядається на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема «Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вибір», яка відбулася 10-11 квітня 2014 року у м. Донецьк [2, с.1-230].

Планування самостійної роботи студентів вищої школи лежить у площині наступних сформованих вимог:

- достеменно визначення змісту та обсягу завдань;
- окреслення етапів самостійної роботи;
- чіткі рекомендації до кожного самостійного опрацювання того чи іншого навчального матеріалу;
- передбачення труднощів, які можуть виникнути у процесі самостійної роботи студентів, надання (за потреби) алгоритмів їх усунення;
- необхідність структурованості матеріалу;
- оговорення форми подачі (здачі) виконаної самостійної роботи студентами;
- пропозиції щодо форм контролю самостійної роботи студентів [1, с.41].

У роботах С.Сисоєвої розглядається питання про особистісний розвиток і саморозвиток особистості, що є, на її погляд, головною метою освіти [5, с. 54]. Згідно цього науково-методична і професійна діяльність педагога повинна спрямовуватися на розробку новітніх навчальних матеріалів, які забезпечать інтенсивність засвоєння інформації та активізацію інтелектуального й творчого потенціалу особистості. Провідні науковці (Г.Костюк, І.Зязюн, І.Бех, В.Рибалка та інші) стверджують, що в процесі самостійної роботи реалізуються і розвиваються творчі можливості особистості, а особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який, у свою чергу, виражається не тільки у предметному плані, а й у зміні самого суб'єкта творчості. Тому досягти високого рівня інтелектуального розвитку особистості можливо тільки через новий підхід до використання форм активізації пізнавальної діяльності, серед яких ми виокремлюємо самостійну роботу.



Практика організації самостійної роботи студентів у вищій школі відповідно до європейських освітніх стандартів вимагає розробки та впровадження підручників, навчальних посібників нового покоління для реалізації потенційних можливостей кожної молодої людини, її навчання, самоосвіти та самовдосконалення впродовж життя. Таким чином, роль самостійної роботи студентів постійно зростає, оскільки дає змогу формувати в них не тільки загальнонавчальні та спеціальні вміння, а й виховувати цінні людські якості, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

#### **Використана література**

1. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: [методичні рекомендації] / Л.М. Воевідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.

2. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів у професійному становленні. / Л.М. Воевідко / Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір / Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 10-11 квітня 2014р.. – Донецьк : «Азов'є», 2014. – 230 с.

3. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : [навчальний посібник] / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.

*О. С. Філоненко*  
*Україна, м. Ніжин*

### **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Розбудова вітчизняної системи освіти на засадах демократизації і гуманізації актуалізує соціальне замовлення на педагогів, здатних втілювати в життя пріоритети моральності, гуманістичного світосприйняття й культури спілкування. Ми погоджуємося з думкою Л.П. Василевської-Скупої про те, що особливою мірою це стосується майбутнього вчителя музики, одним із визначальних професійних завдань якого є виконання соціокультурної місії провідника в опануванні безмежного світу національного і світового музичного мистецтва, збагачення на цій основі духовного потенціалу школярів. У Законі України «Про освіту», Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти увага, зокрема, акцентується на важливості оволодіння цінностями музичного мистецтва, національної пісенної культури; формування естетичної культури, художніх здібностей і моральних якостей особистості.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики знайшла відображення у значній кількості робіт присвячених питанням фахової підготовки: Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, В. Орлової, Г. Падалки, О. Отич, А. Растрігіної, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щербініної та ін.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики важливе місце займає педагогічна практика, яка повинна бути організована на засадах науковості,

системності та послідовності новітніх сучасних технологій. Вона є особливою формою навчальної діяльності студентів, що спрямована на закріплення та поглиблення набутих суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, вдосконалення сформованих умінь і навичок з метою підготовки студентів до вирішення завдань музично-естетичного виховання школярів. Саме педагогічна практика в загальноосвітній школі створює умови для професійного розвитку студентів, формує їх готовність до самостійного мислення, творчого пошуку.

Педагогічна практика майбутніх педагогів-музикантів розглядається науковцями в єдності різних видів роботи: урочної, позакласної, музично-гурткової, науково-дослідної; в сукупності взаємопов'язаних характеристик: мети, завдань, змісту, функцій, принципів організації практики. Педагогічна практика засвідчує реальний рівень засвоєння ними набутих знань, умінь і навичок, поглиблює й розвиває їх, виявляє педагогічні здібності та творчі якості майбутніх фахівців.

І. Коваленко пропонує розглядати професійні риси майбутніх учителів музики за такими блоками:

- загальнопедагогічний: наукова ерудиція, захопленість професією, любов до дітей, доброзичливість, щирість, педагогічний такт, вимогливість, справедливість, оптимізм, педагогічна уява та прогнозування, духовність;

- музично-виконавський: добре розвинутий музичний слух (інтонаційний, гармонійний, динамічний, тембровий), музична пам'ять, ритмічне чуття, музична обдарованість та мислення, креативність, наявність правильно поставленого голосу, вокальний слух;

- психолого-педагогічний: емоційність, артистизм, емпатія, комунікативність, швидка реакція, увага, перцептивність, сугестивність, витримка, волюві та організаційні якості.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що велике значення надається пошуку педагогічних умов, що дозволяють оптимізувати підготовку майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Так, І.М. Боднарчук обґрунтувала цілий комплекс умов, серед яких: забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення практичної діяльності; актуалізація в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями; формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї підготовки; активізація самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики; використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

Важливими чинниками успішно організованої практики є особистісно-орієнтована підготовка студентів до педагогічної діяльності, здійснення психолого-педагогічного супроводу педагогічної практики студентів досвідченими педагогами (методистами, учителями, керівниками навчальних закладів та ін.); забезпечення наступності педагогічних практик.

Успішне проведення педагогічної практики студентів є також безпосередньо практичною допомогою загальноосвітнім школам у підвищенні рівня музично-естетичного виховання учнів.

#### **Використана література**

1. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 19 с.

2. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.П. Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 20 с.

3. Горобець Т.В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В.Горобець; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.

4. Коваленко І. Педагогічні умови формування професійно-особистісних рис майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / Інна Коваленко // Вісник Львівського університету. Сер. Педагогіка. Вип. 19. Ч. 1. – Львів, 2005. – С. 323–328.

*Н. С. Останіна*

*Україна, м. Ніжин*

### **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ**

Статус спеціаліста – організатора сфери дозвілля є об'єктивною потребою суспільства й визначається кардинальними змінами у соціальному, громадському та індивідуальному бутті: культурна політика держави ставить за мету організацію і відповідне спрямування дозвілля як значимого аспекту духовної сфери діяльності населення. Залежно від соціальних та економічних обставин дозвілля постійно змінюється змістовно, структурно і функціонально. Зазначене певною мірою стосується інновацій культурно-дозвіллевої системи. Основна мета модернізації полягає у забезпеченні умов креативного відпочинку населення, яке сприяє відтворенню фізичних та духовних сил, інтенсивному розвитку творчих здібностей особистості, її особистісному зростанню.

Збільшення соціальної ваги дозвілля, його ролі в подальшому розвитку суспільства привело до значного зростання інтересу до проблем дозвіллевої діяльності у представників наукових галузей у країні та за рубежом. Так, проблеми стану дозвіллевої діяльності та її місце в світовому просторі широко досліджують у Німеччині. Науковці Франції розглядають дозвіллеву діяльність у світлі змін способу життя, в категоріях якості життя. Своєрідним проявом нових соціально-культурних рухів стали філантропічні фонди, фундації культурологічного спрямування США, які в організації дозвілля опираються на ініціативу громадян та товариств, а не на діяльність держави.

В умовах соціальних трансформацій соціально-філософський аспект дозвілля є у центрі уваги науковців нашої країни (І.Петрова, Н.Цимбалюк та ін.). Особливості процесу саморозвитку і самореалізації особистості у сфері дозвілля вивчають О.Чувардинський, Н.Шульга, В.Чепелев та інші.

Проте через існуючі нині соціальні процеси ми стали свідками руйнування традиційних форм дозвіллевой культури, а з цієї причини часто деградації людської особистості. На підставі аналізу наукових досліджень з проблеми розвитку особистості у соціумі (І.Бех, В. Беспалько, В. Моляко, О. Сухомлинська та інші) необхідно врахувати факт того, що позитивні емоції, захоплення улюбленою справою, цікаве дозвілля є основою всебічного розвитку й формування творчої особистості.

Виховання творчої особистості в умовах демократичного суспільства вимагає перебудови системи підготовки фахівців вищої категорії, у тому числі соціальних педагогів як майбутніх організаторів дозвіллевой сфери. Відомо, що предметно-технократичний підхід управління вищою школою довгий час був спрямований лише на засвоєння студентською аудиторією певної суми професійно значущих знань, умінь і навичок. Такий підхід виводив педагогічний процес на формування фахівця репродуктивно-виконавського типу мислення й поведінки, проте він не сприяв розвитку самостійності, ініціативи, прояву індивідуальної творчості особистості студентів.

До того ж, аналіз проблеми підготовки соціально - педагогічних кадрів вказує на факт, що більша частина працівників соціальної сфери не має достатньої фахової підготовки щодо організації змістовної дозвіллевой діяльності. Водночас відомо, що успіх формування духовності особистості засобами дозвіллевой діяльності знаходиться у прямій залежності від рівня професійної підготовки фахівців. Тобто вже у вищих педагогічних закладах має здійснюватися радикальна трансформація в галузі підготовки кадрів для організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля.

Викладацький склад кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи НДУ зорінтував свою увагу на підготовку соціально-педагогічних кадрів у відповідності до сучасних світових стандартів, визначених Болонським процесом, та узгодження з пріоритетними напрямками системи національної освіти й виховання; на виконання соціального замовлення держави – формування творчих фахівців вищої категорії.

Сучасні підходи з проблеми формування творчої особистості засобами дозвіллевой діяльності спрямовуються на систематичний пошук ефективних технологій, які забезпечують оптимізацію навчально-виховної системи як відкритого взаємодіючого організму, спрямованого на розгляд особистості як динамічного утворення, її просторово-часових взаємозв'язків з навколишнім світом; як джерела суб'єктивності у її вищому прояві – творчості. Така система, на нашу думку, повинна сприяти самопізнанню, самооцінці, самоактуалізації професійно-творчого потенціалу особистості у процесі її підготовки до творчої діяльності.

Таким чином, процес підготовки соціальних педагогів до формування творчої особистості у сфері дозвілля має орієнтуватися на модернізацію процесу надання знань, на створення конкурентної й гнучкої системи їхньої фахової підготовки з урахуванням соціально-економічної ситуації регіону в умовах ринкової економіки держави.

*М. О. Шевчук*

*Україна, м. Ніжин*

## **ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Сучасний етап соціально-економічних перетворень в Україні характеризується розширенням смислового поля професійної діяльності, змінами кваліфікаційної структури кадрів з врахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості підготовки фахівців. Сьогодні суспільство потребує професіонала, який відповідає запитам інформаційного суспільства, вміє інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, самостійно розвиватися, активно діяти і витримувати конкуренцію на ринку праці.

Модернізації процесу професійної підготовки вчителів спрямовуються на якісно інший характер результатів навчання: формування пізнавальної самостійності, впевненості у власних можливостях, вміння застосовувати знання у процесі прийняття рішень, підвищення функціональної і загальнокультурної обізнаності.

Значні потенційні можливості підвищення ефективності процесу підготовки висококваліфікованого компетентного вчителя (і вчителя музики у тому числі) має проектування, застосування якого сприятиме процесу оновлення в галузі професійної освіти. В основі проектування, яке розглядається як комплекс спеціально організованих самостійних дій з вирішення певної проблеми при відповідальному ставленні до результату праці, закладені механізми, що забезпечують гарантоване отримання запланованих освітніх результатів.

Проектування, як науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту-прототипу, розпочинається із творчого акту цілепокладання і одночасного моделювання широкого соціокультурного проекту, в якому означена мета проблематизується у контексті засобів її реалізації.

Цілепокладання - один з найважливіших елементів проектування, оскільки, за словами В. Кіпатрика, цілеспрямування є запорукою результату. Але при цьому цілепокладання має ґрунтуватися на інтересах, бажаннях майбутнього вчителя музики, відкривати широкий діапазон можливостей для спонтанних рішень, оригінальних ідей.

Користь проектування у тому, що майбутній вчитель музики навчається не тільки самостійно здобувати нові знання, а й використовувати їх для планування процесу розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань. Під час планування студенти намагаються раціонально розподіляти свій час,

враховувати реальні умови та обставини, набувати навички самоорганізації, визначати найбільш ефективні форми, методи та засоби досягнення необхідного результату, формулювати задачі різного рівня, доцільно розподіляти обов'язки.

Л. Переверзев наголошує, що проектний підхід до розв'язання проблем порушує інструкціонізм у пізнавальній діяльності. Відмова від вказівок, настанов та інструкцій відкриває принципово новий шлях, який спирається на процес самостійного визначення цілей, формування задач, пошуку способів їх вирішення, планування діяльності, обговорення ходу проекту та його здійснення, порівняння мети й результату з його подальшою корекцією. У майбутніх вчителів музики не тільки формується вміння працювати на рівноправних засадах з іншими, але й відбувається усвідомлення власних прав та обов'язків. Робота над проектом навчає студентів самостійності, оскільки планування, виконання, аналіз та оцінювання вони роблять самотужки, лише при підтримці та допомозі викладача. Самостійність тісно пов'язана з відповідальністю та критичним ставленням до своїх пропозицій, дій, їх наслідків, а також з обізнаністю стосовно організаційної структури проектування, а своєрідне злиття інтелектуального та дієвого компонентів процесу позитивно впливає на готовність майбутніх вчителів до прийняття рішень.

Проектування – творча діяльність, спрямована на створення продукту, який має об'єктивну та суб'єктивну новизну і особистісну та суспільну значущість. При цьому розв'язання проблеми частіше потребує комплексних підходів та інтегрованих знань, що дає змогу майбутнім вчителям музики відходити від стандартно – освітнього погляду на ситуацію і наближатися до життєвих багатоаспектних проблем, які потребують оригінальності рішень та своєрідного імпровізування. Проектування активізує творчий потенціал студентів і навчає долати рутинність та заформалізованість процесу через активізацію креативності, фантазії, ініціативи.

С. Ящук вважає, що проектна діяльність синтезує елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної, перетворювальної, трудової, комунікативної діяльності. Проектування передбачає активність студента, тобто готовність його змінювати світ, розумно втручатися у навколишню дійсність. Дослідження вчених переконують, що без активності особистості не може бути успішним процес опанування культури та формування особистісних якостей.

У проектній діяльності відбувається особистісне зростання майбутнього вчителя музики, формується мотивація студента до подальшого самовдосконалення через позитивні емоції від задоволення власним суспільно - ціннісним результатом (інформаційним, художньо - естетичним продуктом), якій має практичну, пізнавальну теоретичну значущість. У проектуванні розвивається мислення майбутніх вчителів музики, пов'язане з пошуком та аналізом фактів, які стосуються різноманітних галузей знань; логічним вибудовуванням аргументів, що сприяє формуванню впевненості у власній позиції; з умінням прогнозувати результати і можливі наслідки варіантів рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та знаходити вихід з проблемної ситуації.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти перевага віддається оновленню педагогічного процесу, який має бути і особистісним і соціальним одночасно, а визначною рисою сучасності стає формування професійної педагогічної культури, часткою якої є проектна культура вчителя музики. Проектування дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби, освітні нахили, наміри і майбутні професійні інтереси вчителя музики, забезпечує входження студента в процеси пошуку, творчості, самостійного мислення, вибору засобів та способів розв'язання проблеми.

**Н. В. Соболю**

Україна, м. Київ

## **РОЛЬ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Перед вчителем музики постає важливе завдання - зацікавити та навчити дітей спілкуватися з мистецтвом, залучити їх до художнього світу музичних образів. Діяльнісний підхід до формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики полягає у його безпосередній роботі над створенням художнього образу музичного твору, тобто *інтерпретації*.

Вивчення явища контакту з творами мистецтва, їх переосмислення та відтворення вказують на його глибоко суб'єктивний характер і підкреслюють комунікативну природу. Зокрема, Л. Архіпова [1] характеризує інтерпретацію як діяльність людини, яка через ознайомлення з текстом прагне спілкування зі світом. Вчена виділяє структурні елементи явища інтерпретації: об'єкт (текст, або Інше), суб'єкт (людина, яка шукає шляхи реалізації тексту) та процес репрезентації (розкриття змісту, або результат).

Л. Архіпова посилається на міркування відомого письменника У. Еко [4], який у своїх лекціях розглядає питання інтерпретації та її меж. Автор описує цікаве явище «агресивної інтепретації», коли інтерпретатор бере на себе повноваження віднайти прихований сенс художнього твору, який може бути навіть невідомим власне автору художнього тексту.

Ми вважаємо, що такої інтерпретації потрібно уникати, адже вона може бути *інтолерантною* стосовно автора, художнього задуму, епохи, стилю тощо. Творчість у процесі інтерпретації передбачає свободу дій та засобів вираження свого розуміння художніх явищ, однак, разом з тим, вона повинна чітко регламентуватися, бо інакше інтерпретація може перетворитися у фарс.

Розкриваючи ідею обмеження інтерпретації У. Еко, Л. Архіпова називає три інтенції, які взаємопов'язані та повинні впливати на умови та зміст інтерпретованого тексту: інтенцію тексту, інтенцію автора та інтенцію інтерпретатора [1]. Сам текст, написаний і продуманий автором, певним чином ставить межі інтерпретації, на які повинен орієнтуватися інтерпретатор. Правильне прочитання художнього тексту стає однією з головних умов вдалої ненав'язливої (а у темі нашого дослідження – *толерантною*) інтерпретації.

В. Москаленко [3] виділяє та характеризує низку різновидів музичної інтерпретації в залежності від характеру та мети творчої діяльності. Так, автор називає: *редакторську інтерпретацію* (створення нового варіанту нотного тексту вже існуючого музичного твору); *виконавську інтерпретацію* (індивідуальне прочитання та нове озвучення музичного твору); *композиторську інтерпретацію* (переробка композитором художнього матеріалу чужого твору); *музикознавчу інтерпретацію* (описання музики засобами немусичної мови; як стверджує В. Москаленко, існує її дві основні тенденції – точність вираження художніх образів є ознакою *наукової тенденції*, а образність – *художньої тенденції*).

Вітчизняна дослідниця О. Ляшенко називає художню інтерпретацію творів мистецтва втіленням *художньо-творчої діяльності*, яка реалізовується у *три етапи*: сприймання твору, його осмислення та відтворення для аудиторії [2]. Продовжуючи ідею, яку висуває науковець, ми можемо стверджувати, що на кожній з означених ланок виконавцеві потрібно проявляти *художньо-творчу толерантність*, яка стосується: первинного ознайомлення з авторським текстом та художньо-образним світом твору; індивідуальної інтерпретації сприйнятої художньої інформації від композитора у власному розумінні; якості та доречності відтворення твору перед аудиторією.

Безцільна технічна гра на інструменті, коли музикант перебуває у стані «спортивного азарту», не може бути творчою. Художня творчість, хоч і має емоційне забарвлення і безпосередньо пов'язанна з вираженням переживань, характеризується наявністю інтелектуальної складової. У ході інтерпретації музичний твір знову проходить три стадії творчого процесу: виникнення задуму, його осмислення та втілення. Виконавець дає художньому творові друге життя, вносячи нові особливості. Тут виникає необхідність у прояві *художньо-творчої толерантності* музикантом-співавтором.

Важливо не перейти межу композиторського стилю, епохи, жанру, художнього змісту твору. Звичайно, у результаті художньої творчості виконавця навмисно або випадково з одного художньо-образного світу народжується новий, і він може почати своє власне існування (відомі випадки, коли нова інтерпретація твору може бути вдалішою, яскравішою, у порівнянні з першоосновою). Але виконавець у будь-якому разі повинен бути *толерантним* до композитора, його емоцій, думок, внутрішнього світу, який митець втілює у свій твір, а також до слухача.

#### **Використана література**

1. Архіпова Л.Д. Інтерпретація як істотний елемент комунікації / Л.Д. Архіпова // Магістеріум. Випуск третій. Історико-філософські студії. - К. : КП ВД "Педагогіка", 2000. – С. 153 – 159.
2. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О. Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : Науково-методичний журнал. – Випуск 2. - К., Київ. ун. ім. Б. Грінченка, 2011. – С. 58 – 63.
3. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації / В. Г. Москаленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського



[Текст] : науковий журнал. № 1(1) - К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. – С.106 – 111.

4. Eco U. Interpretation and Overinterpretation : World, History, Texts / U. Eco // Tanner Lectures in Human Values. – Cambridge University Press, 1992. – pp.143 – 202.

**З. С. Батюк**

*Україна, м. Одеса*

### **СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

Викладання курсу «Історія української культури» студентам мистецької галузі освіти повинно мати свої істотні відмінності від стандартної форми і змісту даного курсу для студентів інших спеціальностей. Ці відмінності пов'язані з рядом об'єктивних причин. Розглянемо їх детальніше.

По-перше, курс «Історія української культури», який вивчається студентами на 1-му році навчання, дуже тісно пов'язаний з курсом «Історії України» (теж 1-й курс). Як свідчить аналіз робочих програм ряду вузів України (досить широко представлених в Інтернеті), багато тем, по-суті, повторюється з певним акцентом на ті чи інші здобутки художньої культури. Безумовно, ці курси дуже тісно пов'язані, але кожен з них має свій предмет і свою логіку висвітлення матеріалу. Можливо, така тенденція і допустима у системах підготовки медиків, інженерів, агрономів та ін., хоч тут також можливі більш цікаві варіанти. Але, коли мова йде про підготовку спеціаліста, який у майбутньому буде працювати з дітьми, доцільно ставити більш широкі вимоги до його ерудиції та здатності формувати у дітей відповідну систему цінностей. Саме тому у курсі «Історія української культури» для майбутніх вчителів мистецьких дисциплін логічно відійти від повторів і у більшій мірі використовувати матеріал, пов'язаний не тільки з хронологічно-обумовленою інформацією.

По-друге, студенти старших курсів цілеспрямовано і професійно вивчають українську *художню* культуру (доцільно підкреслити: саме *художню*). Знову ж таки постає питання доцільності дублювання інформації (і вимог до тестів, заліків, екзаменів). Є підстави у даному випадку звернути особливу увагу на унікальний глибинний пласт народної обрядово-звичаєвої культури, а також сучасної, так званої «популярної культури».

По-третє, у контексті «Закону про вищу освіту» від липня 2014 р., Міністерство освіти і науки звертає увагу педагогічних і науково-педагогічних працівників на те, що на них покладена особлива місія виховання високих моральних якостей та формування громадян, відданих своїй країні. У цьому контексті, на наш погляд, особливої уваги заслуговує розгляд ряду тем, пов'язаних з витоками нашої культури, які є першоджерельними у формуванні інформаційно-світоглядного осягнення явищ сучасності студентами, і саме ці питання висвітлюються дуже поверхнево. Витоки культури – це та своєрідна символічно-образна інформація, яка щедро представлена в українському

фольклорі, але вона «зашифрована» особливою мовою символів, якою сьогодні рідко хто володіє достатньою мірою.

Акцентуючи увагу на активізації виховної функції, доцільно мати на увазі, що мова йде не тільки про тематику інформаційного матеріалу, але й про методи її подачі, що надзвичайно важливо.

Курс «Історії української культури» традиційно починається з розкриття самого поняття «культура». Практично, всі численні існуючі дефініції можна звести до двох точок зору на культуру: "галузевої" та "антропологічної" [2]. "Галузева" точка зору базується на традиційних уявленнях про культуру як "високе" мистецтво та культурно-історичну спадщину. Дещо іншим є "антропологічний підхід", за яким культура розглядається значно ширше, - як цілісний спосіб життя суспільства (народу), як невід'ємного компонента суспільного розвитку, без якого господарче та технологічне зростання втрачає якщо не сенс, то значну частину своєї цінності [2]. Відомий український мислитель Юліан Вассіан [1] стверджував, що моральну силу, духовну зрілість народу визначають не її геніальні одиниці, а проникнення культури в життя всієї спільноти.

Одним з основоположників напрямку в сучасних культурних дослідженнях, який ґрунтується саме на "антропологічній" концепції культури, на рівному й серйозному підході до всіх її частин та елементів, був британський літературознавець і культуролог Реймонд Вільямс, якому, власне, й належить знамените визначення *"Культура є вся цілісність способу життя"* (Culture is a whole way of life) [3].

Слово "культура", на думку Вільямса, вживається нами у цих двох сенсах - щоб означати увесь цілісний спосіб життя (для понять, що поділяються всіма), і щоб означати мистецтва й науки (для процесів відкриття, для творчих зусиль). Говорячи про те, що деякі автори резервують згадане слово лише для одного з цих значень, автор наполягає на обох, на значущості й важливості їхнього взаємозв'язку. Культура - буденна, в кожному суспільстві і в свідомості кожного" [3].

Саме це "буденне життя слова й думки", або ж, кажучи словами Р.Вільямса, "вписування себе в свою землю", й не отримали поки що належної уваги з боку українських культурологів, і в навчальних програмах курсу «Історії української культури», на відміну від мистецтва.

Говорячи про специфіку викладання курсу «Історія української культури» в системі мистецько-педагогічної підготовки фахівця доцільно особливо підкреслити важливість широкого багатозначного розуміння самого поняття «КУЛЬТУРА», залучення тематики, яка висвітлює проникнення культури в життя всієї спільноти.

«Історія української культури» - це більше, ніж навчальний предмет. Вона є актуальною і потужною наукою, оскільки має здатність безпосередньо впливати на формування світогляду особистості, а також є складовим чинником виховання загальної культури кожної окремої людини і суспільства в цілому.

### Використана література

1. Вассиян Ю. Історія і людина [1948] // Українська філософсько-історична думка (перша половина ХХ століття) : Хрестоматія / Укл. В. Артюх. – Суми, 2004. – С. 208.
2. Нариси української популярної культури / За ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 1998. – 760 с.
3. Williams R. Culture is Ordinary // Williams R. Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism. – London : Verso, 1989.

*Н. В. Ашихміна*  
*Україна, м. Одеса*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Входження України до європейського освітнього простору, прийняття Болонської конвенції стали основою для реформування вищої, зокрема, мистецької освіти й актуалізували визначення підходів до розробки стратегії модернізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Такі аспекти модернізації, як перехід до системи багаторівневої освіти, досягнення академічної мобільності зумовлюють наявність альтернатив у освітній галузі й орієнтують студентів на проектування власного фахового розвитку, враховуючи свої можливості й потреби ринку праці.

У контексті означеної проблеми становлять інтерес дослідження В. Безрукова, В. Литнева, В. Радіонова, М. Соколова, Ю.Татур та ін., які розкривають принципи педагогічного проектування індивідуального розвитку суб'єктів освіти. Педагогічна наука накопичила досвід, який дозволяє використовувати доробки в галузі проектування освітніх технологій (В. Беспалько, В. Гузеев, Ю. Тюнніков та ін.) для вирішення проблем індивідуалізації навчання студентів. Однак дослідженню проблеми проектування індивідуального розвитку майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, зокрема, в процесі їх музично-інструментальної підготовки, не було приділено належної уваги.

За переконанням більшості дослідників (В. Богорєва, Д. Ловцова, І.Унта та ін.), проектування індивідуального розвитку є процесом визначення індивідуальної траєкторії професійного розвитку і саморозвитку студентів. Означене поняття тісно пов'язане з поняттям «індивідуалізація навчання», що використовується в педагогічній літературі в різних значеннях (визначення залежить від цілі і засобів індивідуалізації) [1; 2].

Більшість дидактів (І. Дубровіна, К. Леонгард, Є. Рубанський, В. Штерн) визначають «індивідуалізацію» як організацію навчального процесу, за якій вибір засобів, прийомів, темпу навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів, рівня розвитку їх здібностей до навчання, самостійності у вирішенні освітніх завдань, забезпечення навчальної діяльності майбутніх фахівців на рівні їхніх потенційних можливостей.

У контексті нашого дослідження проектування індивідуального розвитку студентів в процесі фортепіанної підготовки визначаємо як певну послідовність елементів художньо-освітньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо реалізації цілей фортепіанного навчання шляхом координаційних, організаційних, консультаційних дій викладачів з урахуванням можливостей, мотивації, інтересів, розвиненості здібностей майбутніх фахівців.

Зміст фортепіанної підготовки під час проектування індивідуального розвитку студентів передбачає: виявлення переваг у виборі джерел художньо-освітньої інформації; індивідуальні варіанти методів художнього пізнання; індивідуальні типи рефлексії художньо-освітньої, виконавської діяльності; індивідуальні типи пізнавальної активності при сприйнятті й вивченні нової художньо-освітньої інформації; прояв індивідуальних особливостей щодо встановлення зв'язків інформації, що вивчається з уже сформованими раніше знаннями; наявність домінуючих типів художньо-освітньої та виконавської діяльності; індивідуальні переваги емоційної насиченості художньо-освітнього матеріалу; індивідуальні переваги на рівні системності художньо-освітньої та виконавської діяльності.

На нашу думку, сутність цілей проектування індивідуального розвитку полягає у формуванні фахових компетенцій кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами індивідуалізації; поглибленні й розширенні знань студентів з урахуванням їх інтересів і здібностей.

Розробка проектування індивідуального розвитку студентів в процесі фортепіанної підготовки – це багатоплановий процес, який передбачає забезпечення розвитку самостійності та ініціативи майбутніх фахівців, можливість найбільш повної реалізації їх творчого виконавського потенціалу. Означене розроблення зумовлює вибір власного індивідуального маршруту фортепіанного навчання, що в кінцевому результаті дозволить кожному майбутньому вчителю музичного мистецтва розвинути необхідні виконавські уміння, навички і якості.

Педагогічна система проектування індивідуального розвитку студентів під час фортепіанної підготовки містить процедуру організації навчального процесу і систему відбору його дидактичного забезпечення в межах сконструйованих взаємин «викладач → студент». Вона може реалізовуватися через використання інноваційних освітніх технологій (особистісного успіху, проектування комунікативної компетентності, проектування професійної культури майбутнього фахівця тощо) і врахування особливостей художньо-педагогічного середовища.

Отже, проектування індивідуального розвитку студентів у процесі фортепіанної підготовки зумовлює активацію фахового й особистісного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва і значною мірою забезпечує результативність художньо-освітнього процесу й музично-інструментальної підготовки, оскільки істотно впливає на підвищення рівня мотивації та пізнавальної активності майбутніх фахівців, ставить їх у позицію суб'єктів, які

безпосередньо керують власною виконавською діяльністю, фахово-особистісним становленням і удосконаленням.

#### **Використана література**

1. Ловцов Д. А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д. А. Ловцов, В. В. Богорев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24-28.
2. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

**В. С. Вергунова**

*Україна, м. Чернігів*

### **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Утвердження гуманістичної парадигми актуалізує проблему формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки. Її вирішення зумовлюється розвитком структурних компонентів означеного феномену, зокрема емоційно-мотиваційного, який забезпечує здійснення музично-творчої діяльності, сприймання та осмислення музичних цінностей.

Під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва розуміється сутнісна якість особистості, що включає в себе комплекс знань, умінь, вражень, набутих у процесі осягнення музичних творів. Це складне утворення, що діалектично поєднує в собі соціальне та особистісне; одночасно відображає специфіку музики як виду мистецтва й музично-естетичний розвиток людини.

Структура досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, зумовлюється органічним поєднанням раціонального, емоційного та практичного. Її умовно можна представити як єдність чотирьох компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-творчого та рефлексивно-оцінного. Означені компоненти перебувають між собою у тісному взаємозв'язку та втілюють особливості музично-творчої діяльності до якої залучається особистість.

Виокремлення емоційно-мотиваційного компоненту зумовлюється емоційною природою пізнання світу музики. Його основою є емоційні утворення, які, по-перше, мають здатність освоювати об'єктивні якості явищ, оцінюючи їх значущість, по-друге, переходять у особливий стан – переживання, яке закріплює враження від результатів оцінювання й одночасно спонукає поведінку особистості. Специфікою емоційних утворень є здійснення двох важливих функцій: оцінної та мотиваційної, що виявляється, з одного боку, у переживанні цінності об'єкта (*переживання-враження*), з іншого – бажанні діяти (*переживання-прагнення*).

Емоційно-мотиваційний компонент досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва включає в себе ті складові, які забезпечують естетичну оцінку музичних явищ, сприяють визначенню їх об'єктивної та суб'єктивної

значущості, підкреслюють спрямованість особистості щодо тих чи інших цінностей у царині музичного мистецтва. Він виявляється у почуттях, переживаннях і потребах особистості, захопленості музичним мистецтвом та музичною діяльністю, в емоційному піднесенні при спілкуванні з музичними творами, у відкритості новим музичним враженням, прагненні до переживань музичних цінностей.

Формування складових емоційно-мотиваційного компоненту досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики має низку проблем. Виділимо основні.

Процес залучення студентів до музичного мистецтва здійснюється шляхом активізації раціональних аспектів без урахування емоційних, що заважає цілісному розумінню музичних явищ. Це проблема пов'язується із поєднанням емоційного й раціонального при залученні до музичних творів. Її визначає спрямованість переважної більшості програм з музичних дисциплін, у яких за основу береться набуття знань, умінь та навичок, а не формування оцінних суджень, розвиток ціннісних реакцій, активізації ціннісного ставлення до музичних творів. Це призводить до того, що в одному випадку студенти, оволодівши різноманітною інформацією про музику, не вміють глибоко її сприймати, у іншому – їхня увага спрямовується лише на виявлення настрою у музичних творах.

Отримані знання студентів не завжди стають основою ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Набуття музичних положень тільки на інтелектуальному рівні, без емоційного забарвлення призводить до утворення абстрактних знань, які не мають для студентів особистісної значущості. Це зумовлюється тим, що більшість викладачів акцентує увагу на відтворенні знань, а не їх творчому освоєнні, що призводить до пасивності майбутніх учителів у процесі навчання.

Наступна проблема пов'язується із формуванням мотивації музично-творчої діяльності, що охоплює музичні потреби як основне джерело мотивації, естетичне ставлення як вираження особистісного смислу діяльності, музичний інтерес як її провідний мотив. Це потребує активізацію внутрішніх мотивів музичної діяльності у майбутніх фахівців, підсиленні їх емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Якщо студенти залучаються до музичної діяльності через зовнішні впливи, діяльність носить короточасний характер і припиняє свою дію за відсутності відповідних спонукальних сил.

Отже, важливе місце у структурі досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва посідає емоційно-мотиваційний компонент. Він зумовлює емоційну піднесеність особистості при спілкуванні з музичними творами, захопленість музичним мистецтвом, прагнення до сприймання й осмислення музичних цінностей, бажання втілювати їх у самостійній музично-творчій діяльності. Найважливішими проблемами формування емоційно-мотиваційного компонента досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки є: поєднання емоційного й раціонального у залученні до музичних явищ, усвідомлення студентами

власних переживань, формування ціннісних орієнтацій, мотивації музично-творчої діяльності. Їх вирішення сприятиме підвищенню ефективності музично-освітньої діяльності майбутнього фахівця.

*Лі Цзяці*

*Україна, м. Одеса.*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ**

Стрімкий розвиток суспільства ставить відповідні завдання перед освітою, яка повинна відігравати випереджальну роль у підготовці особистості до сучасних викликів. Саме з цієї причини за останні роки відбувається повсякчасний перехід освіти до застосування інноваційних технологій у викладанні предметів, що ставить певні вимоги до підготовки молодих спеціалістів і перепідготовки досвідчених педагогів.

Підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання інноваційних педагогічних технологій має свою особливість, зумовлену специфікою предметів художньо-естетичного циклу.

Про відмінність мистецьких дисциплін від інших освітніх предметів писала О.П.Рудницька, зазначаючи, що мистецькі твори впливають більшою мірою на сенсорну сферу учнів, на їх емоції та почуття, удосконалюючи здатність бачити, відчувати, споглядати і співпереживати. Саме тому, впроваджуючи новітні педагогічні технології на уроках музичного мистецтва, вчитель повинен враховувати особливу спрямованість змісту та функцій художньо-естетичної освіти школярів.

Серед багатьох педагогічних технологій особливий інтерес викликає метод проектів як такий, що дає можливість організувати навчання студента в процесі активної діяльності, і тим самим розвивати його здібність використовувати і застосовувати знання, вміння та навички для вирішення практичних, життєво важливих завдань.

Особливу увагу звернемо на те, що для застосування даного методу в роботі з учнями майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно оволодіти умінням здійснювати самостійну проектну діяльність. У цьому контексті особливої уваги вимагає якість підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, оскільки спостерігається прямий зв'язок інноваційного розвитку художньо-естетичної освіти із сутністю форм і методів організації музично-педагогічного процесу у вищій школі.

Упродовж навчання важливо щоб майбутній вчитель музичного мистецтва мав можливість здійснювати різноманітні форми проектної діяльності, такі як: індивідуальні і групові; монопредметні й міжпредметні; короткострокові (міні проекти), середньострокові і довгострокові; інформаційні, дослідницькі, творчі та практико-орієнтовані. Саме тому необхідно проаналізувати можливо-

сті залучення студентів до проектної діяльності в процесі навчання у вищих навчальних закладах України та Китаю.

У процесі професійної підготовки студентів вчені А.Вербицький, Н.Бакшаєва, О. Олексюк виділяють три базові форми діяльності, а саме: *навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна*. Вищезазначені форми діяльності взаємопов'язані і доповнюють одна одну, оскільки ґрунтуються на принципі ціннісної взаємодії.

Розглядаючи ці форми діяльності варто уточнити які з них в більшій мірі спрямовують свій зміст на опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва проектними технологіями.

Як відомо, *навчальна діяльність* - це в основному лекційно-семінарські заняття, зміст яких спрямований на передачу та засвоєння інформації. *Квазіпрофесійна діяльність* спирається на практико-орієнтовне теоретичне навчання за допомогою проєктувальних та ігрових методів. У змісті даної форми використовують моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності. Вона супроводжується емоційно-особистісною рефлексією і дає широкі можливості для цілепокладання, цілездійснення, діалогового спілкування на проблемно поданому матеріалі. *Навчально-професійна діяльність* орієнтована на педагогічну практику та виконання навчально-дослідної роботи, зміст якої спрямований на відповідність нормам власне професійних і соціальних відносин.

Отже, в умовах підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до проектної діяльності особливої уваги, на наш погляд, варто приділити саме квазіпрофесійній діяльності, яка є своєрідною проміжною ланкою між навчальною та власне професійною діяльністю майбутнього вчителя музики. Цей вид діяльності дає можливість студенту задіяти здобуті теоретичні знання у створенні практично-значущого продукту, здійснюючи моделювання цілісних фрагментів власної педагогічної діяльності.

Подальшого наукового дослідження вимагає проблема обґрунтованого вибору відповідних типів проєктів, які відповідають специфіці предметів художньо-естетичного циклу та пошуку педагогічних технологій підготовки до проектної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах навчання у вищих учбових закладах України і Китаю.

#### **Використана література**

1. Малков, И.Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетенции / И.Ю. Малков // Образовательные технологии. – 2005. - №3. – С. 57-64.
2. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загально-освітніх закладах // Педагогічна газета. - 2001. - №12.
3. Олексюк О.М. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. наук.-практ. конф.(28-29 березня, Київ) / за заг. ред. В.О.Огнев'юка. – К. : Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2012. – 980 с. – С.708-715.



## **МЕТРО-РИТМІЧНЕ ЧУТТЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Питання розвитку музичних здібностей частіше висвітлюється стосовно школярів та дітей дошкільного віку. Ці періоди життя дійсно є найбільш сензитивними щодо розвитку творчих здібностей, зокрема, й музичних. Між тим, проблема розвитку музичних здібностей не завершується у дитинстві. В умовах набуття музичного фаху, зокрема в процесі підготовки вчителя музики, розвиток музичних здібностей стає професійною вимогою, яка має подвійний смисл: розвиток здібностей вчителя та формування його готовності і майстерності щодо розвитку здібностей учнів.

Така вимога нерідко вступає в суперечність, оскільки практика свідчить, що нерідко набуття спеціальності в галузі музичної педагогіки намагаються реалізувати абітурієнти без попереднього довузівського періоду розвитку музичних здібностей. Така практика доволі розповсюджена в Китаї. Окрім того, процес гри на музичних інструментах, який здійснюється в довузівський період підготовки студентів Китаю, не завжди є досконалим з точки зору розвитку їх музичних здібностей.

Між тим, відомо, що закономірним є процес ефективного розвитку музичних здібностей у процесі виконавської музичної діяльності. Якщо такі здібностей, як музичний слух, пам'ять, ладове чуття достатньо інтенсивно підлягають розвитку, то з почуттям метро-ритму виникають ускладнення, які вирішуються повільно а інколи не вирішуються взагалі. Це зумовлено тим, що почуття метро-ритму тісно кореспондується з природними властивостями людини. Ритм взагалі – явище, властиве природі, отже організм людини також функціонує відповідно до певних природних пульсацій.

Беручи до уваги такі утруднення, ми визначили мету щодо обґрунтування метро-ритмічного чуття як фахової якості, що підлягає певній трансформації за рахунок набуття компетенцій та виконавського досвіду і образного мислення.

Ритмічне чуття у музиканта формується як синтезована якість, на противагу від ритмічного чуття непрофесіонала. Воно складається з різноманітних почуттів часової організації музичної тканини. До таких відноситься почуття музичного часу, ритмічне чуття, чуття метру, темпу в їх образній зумовленості. Цей комплекс почуттів розвивається та функціонує завдяки відповідним властивостям музики: її ритму, метру, часової організації, фразування, пауз, дихання (музичний час), темпу. Ці засоби часової організації музики мають певну історію розвитку. Історичний аспект, що зумовлює еволюцію музичних стилів та жанрів, не єдиний у розвитку часової організації музики. Ця властивість зумовлена також ментальними властивостями походження музичного мистецтва. Про це переконливо пише Н.Корихалова. Художній аналіз сутності музичних термінів дозволив вченому обґрунтувати

ментальну властивість інтерпретаційного розуміння музичного тексту, його контексту та термінів, які його пояснюють. Так, наприклад, співвідношення між двома позначеннями повільних темпів: *Adagio* та *Largo* були різними у Франції та Італії, що зумовлено національними ознаками; у той же час *Andante* відчувається та інтерпретується німцями та італійцями по-різному: німці розуміють *Andante* більш повільно, ніж італійці, оскільки вони більш тучні, повні і ходять більш повільно, ніж струнки італійці [1, с.8].

Окрім ментального відчуття ритму, темпу та метру існує певне стереотипне ставлення до часових параметрів у відображенні музичного образу. З цього приводу О.Реброва пише, що стереотип створення та сприйняття інформаційних знаків стає обов'язковою процедурою художньо-ментальних процесів. Прикладами можуть слугувати чітка інформаційна символіка музичних гармонійних формул, позначок тональностей, їх функціонального тяжіння; чітка символіка образів-масок, наприклад, у пекінській опері; чітка символіка кольору в іконописі, значення кольору у східній естетиці [2, с. 31]. Отже, певні стереотипи у використанні зображальної функції музичних засобів торкаються й метро-ритмічних властивостей музичної виразності; наприклад, ясного стереотипного ритмічного втілення потребують такі образні елементи: чітке чергування шагів, перестук коліс, рівномірні накати морських хвиль [3, с.20]. Темпи також чітко асоціюються з образами: повільні темпи – з образами міркувань, ліричних почуттів; швидкі темпи передають стрімкі рухи людини, тварин, природних явищ тощо.

Отже, бачимо, що комплекс засобів виразності, які відображають часову організацію музичного тексту, потребують достатньо широкого почуттєвого спектру з боку музиканта-виконавця. Таким чином, професійний аспект метро-ритмічного чуття висвітлює це тільки природні передумови, а й розуміння та відчуття метро-ритмічних ментальних властивостей музики, компетентність стосовно зображальних і образних властивостей метро-ритму.

Нагадаємо сутність кожного з атрибутів комплексу, що складає музично-часовий феномен. Ритм (від грец.. *rhythmós*) у загальновизначеному розумінні та тлумаченні – форма протікання в часі будь-яких процесів, основний принцип формоутворення тимчасових мистецтв (поезія, музика, танець та ін.) [4]. Він є атрибутом не лише часових мистецтв (музика, поезія, танець), але й просторових. При цьому у просторових мистецтвах ритм застосовується не тільки для процесу поступового сприйняття, яке розгортається в часі, але й для організації матеріалу, його композиційного ландшафту (архітектура, скульптура, графіка тощо).

Метр – властивість, яка спочатку розглядалася у поезії як спосіб угруповання ритму віршування. У добу античності музичний ритм співпадав з ритмом віршу, пізніше таке явище виникало у творчості трубадурів. У Китаї воно властиво пісенному сказу – стародавньому жанру. Метричність музики – чергування її слабких та сильних долів, акцентів тощо. Той факт, що музика як самодостатній вид мистецтва не пов'язаний з віршами, має у своєму художньо-виразному ресурсі метр, зумовлює визнання певної координації та

зіставлення музичної мови та мови вербальної. А це, у свою чергу, акцентує увагу на лінгвакультурних та етнічно-національних аспектах метричної організації музики.

Темп розуміється як швидкість звучання музики, однак він також підпорядкований існуючим стереотипами щодо музичного образу в певну епоху у різних народів.

Таким чином, усі основні атрибути музичного часу, тобто часового розподілу музичної тканини, зумовлюють розвиток музично-ритмічного чуття музиканта-виконавця як комплексного складного фахового утворення, яке має бути розвинене у відповідності до якості виконання творів різних жанрів та стилів.

### **Використана література**

1. Корыхалова Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2003. – 271 с.
2. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 295с.
3. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа : [Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений] / М.И.Ротерштейн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 112 с.
4. Харлап М.Г. Ритм [Електронний ресурс] / М.Г.Харлап. - Режим доступа [http : // vseslova.com.ua/word/Ритм-90798u](http://vseslova.com.ua/word/Ритм-90798u).

*Сє Фан*

*Україна, м. Київ*

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Сучасний період мистецької освіти характеризується перенасиченням художньо-інформаційного простору, вимагає від вищих навчальних закладів розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької ерудиції студентів та, водночас, орієнтували їх на оцінку і вибір музичної інформації, поглиблення музично-фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь. Особливого значення набуває розробка і впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Компетентнісна освітня парадигма визначає концептуальною ідеєю спрямування навчального процесу у вищій школі на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом чого має бути формування загальної професійної компетентності спеціаліста як інтегрованої характеристики фахівця. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Так, компетентнісний підхід зміщує акцент з накопичування нормативно визначених знань, умінь, навичок

до формування й розвитку у майбутніх фахівців здатності практично діяти, застосовуючи індивідуальні техніки і досвід успішних дій у професійній діяльності. Запровадження компетентнісного підходу передбачає трансформування змісту освіти з огляду на бажаний кінцевий результат – формування компетентності ( від лат. *compeo* – відповідність певним вимогам).

Впровадження компетентнісного підходу у мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх учителів музики на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури та здатності до музично-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що «компетентність» трактується вченими як «володіння знанням та досвідом у певній галузі» (Н. Авдєєва, Н. Бібик, З. Зеєр, В. Краєвський, О. Пометун, А. Хуторський та ін.). Більшість науковців розглядають «компетентність» як певний освітній результат, що є комплексом знань, умінь і ставлень фахівця, які набуваються під час навчання і дозволяють йому успішно вирішувати професійні завдання. Тож компетентність майбутнього вчителя музики розглядаємо у єдності його теоретичної та практичної готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності, набутого музично-виконавського досвіду та умінь його використання у різних умовах. Компетентність майбутнього вчителя музики - поняття значно ширше від «знання, уміння, «навички», оскільки охоплює:

- спрямованість особистості (мотивацію);
- здібності до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принципності, гнучкості мислення;
- характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, волевільність.

Таким чином, вважаємо що розробка і впровадження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутнього вчителя музики акцентують смислову концептуалізацію підготовки фахівця до музично-педагогічної діяльності на основі формування музично-педагогічних знань та умінь, здібностей, фахового досвіду, які забезпечують освітній результат.

#### **Використана література**

1. Єфіменко І. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування особистості майбутнього педагога-музиканта / І. В. Єфіменко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 5. – С. 127-132.
2. Михаськова М. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / М. А. Михаськова / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 19 с.
3. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

## РОЗДІЛ IV

# ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ТА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

---

*Ю. О. Ростовська*  
*Україна, м. Ніжин*

### ТРАДИЦІЇ ТА НОВАТОРСТВО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема, учителів музики і хореографії, розглядається нами крізь призму аналізу усталених традицій та інновацій мистецької педагогіки вищої школи.

Традиція – це те, що одне покоління переймає зі створеного попереднім поколінням, що заслуговує збереження. Традиція в педагогіці – широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати. В узагальненому плані поняття "педагогічна традиція" – це цілісне утворення, що включає в себе педагогічні цінності, які дійшли з минулого, а також нашу інтерпретацію цих надбань. Традиція не є чимось незмінним – вона існує, лише пройшовши крізь фільтри нашої свідомості. Відтак поняття традиції таке ж динамічне, як і суб'єктивне, оскільки основними його чинниками є ми самі, наші реакції, оцінки, ставлення до минулого, наше розуміння цінного й нецінного в його здобутках. Як і все в життів, деякі традиції, що не відповідають новому баченню, відмирають, але більшість з них оновлюється, і в цьому оновленому вигляді зберігає стійкість, продовжуючи жити. Нерідко забута традиція повертається вже в новій якості, знаменуючи собою явище оновлення, прогресу, розвитку по спіралі.

Зміни, що вносять щось нове в усталені традиції, прийнято називати *інноваціями*. Як педагогічна категорія, інновація – це якісно нові зміни, спрямовані на оптимізацію й розвиток освіти. Між традиціями й новаторством виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і саме стає поступово традицією. Не все нове в педагогіці є новаторським, тому треба вміти відрізнити істинно нове від модного, новаторство від лженоваторства, якими б привабливими ідеями воно не прикривалося.

Які ж традиції лежать в основі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін? Виділимо основні з них: традиції формально регламентованого навчання, його домінування над творчим началом; переважання

метафізичного рівня викладання над діалектичним; ґрунтового вивчення теоретичного матеріалу та виконавської підготовки, з одного боку, та відірваності викладання цих дисциплін від змісту практичної діяльності в школі – з другого. Традиційними стали спрямування навчання у виконавських класах на екзамен або залік як на підсумок усієї роботи; розрізненість зусиль викладачів мистецьких дисциплін; усталені критерії оцінювання результатів художньо-освітньої діяльності, спрямовані на виявлення знань і навичок, а не мислення й умінь на основі знання; суттєвий розрив між навчанням і учінням. Очевидно, що ці традиції мистецько-педагогічної освіти не забезпечують поки що достатнього розвитку особистості всіх студентів, формування їх готовності до мистецько-освітньої діяльності в школі. Чи не через це спостерігаються не такі вже й поодинокі факти відчуження частини студентів від мистецтва, виконавської діяльності, втрати інтересу до самореалізації у мистецько-педагогічній діяльності?

Якими мають бути нові художньо-освітні технології? Очевидно, вони повинні ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-інтерпретаційному підході до мистецької освіти майбутніх учителів, на художньо-педагогічному спілкуванні, що має по можливості моделювати майбутню практичну діяльність студентів; спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього вчителя, забезпечення умов для самоствердження студентів, вияву творчої індивідуальності, особистісної неповторності, усвідомлення самоцінності, впевненості у власних силах, прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності; на формування методологічної культури майбутнього вчителя, оволодіння ним методами пізнання теорії й практики педагогічної діяльності. Безперечно, нові освітні технології мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього вчителя, на оновлення змісту мистецько-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти не стільки обсяг фахових знань, умінь і навичок, скільки їх глибина й системність, мобільність, гнучкість і достатність для викладання мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

Критерієм визначення ефективності нових освітніх технологій має стати те, наскільки вони гуманізують мистецько-педагогічну освіту. Це дозволить переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості майбутнього вчителя мистецтва, виявлення й формування в нього творчої індивідуальності, неповторної «технології» педагогічної діяльності. На наш погляд, лише у цьому випадку сповна будуть реалізовані потенційні можливості мистецтва у професійній підготовці фахівців.

Чи існують такі технології у мистецько-педагогічній освіті? Безперечно існують, про що свідчить досить високий творчий потенціал частини випускників факультетів мистецтв, їх плідна праця у педагогічних закладах різного типу, науковий і мистецький доробок. Але це, скоріше, виняток, ніж правило, оскільки ідеї гуманізації педагогічної освіти у вищій школі усе ще залишаються у більшості випадків лише декларацією добрих намірів.

Інновації є однією з основних умов успішної реалізації завдань, які стоять перед сучасною мистецько-педагогічною освітою. Важливим стимулом для розробки нових технологій професійної підготовки майбутніх учителів має стати ідея взаємозв'язку мистецтв у навчальному процесі. Йдеться про їх органічну інтеграцію у спільних точках перетину: природа мистецтва і дитини, закономірності художньо-творчого сприйняття і перетворення світу людиною. Опора на усталені передові традиції професійної підготовки майбутніх педагогів-митців, їх оновлення у дусі сучасних підходів дозволить забезпечити підготовку фахівців, здатних плідно працювати в сучасній школі.

*Ю. Ф. Дворник*

*Україна, м. Ніжин*

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Сучасний стан науки і техніки відкриває нові можливості для взаємодії людини з комп'ютерним світом і сприяє тим самим розширенню її світогляду, розвитку інтелекту, формуванню системи знань, пристосованої до різних галузей практичної діяльності, а також створює умови для творчої орієнтації особистості у світі інформації.

Водночас проблема реалізації дидактичних можливостей комп'ютера є предметом численних наукових досліджень, які проводяться у багатьох напрямках. У їх переліку проблема ефективності навчання із застосуванням комп'ютерів як засобу керування навчальною діяльністю студентів мистецьких факультетів.

Ефективність навчання з комп'ютерною підтримкою значною мірою залежить від якості програм. Тому при застосуванні інформаційних технологій першочерговим завданням є ідентифікація і відбір високоякісного програмного забезпечення, яке може бути інтегроване в навчальний процес.

Сьогодні серед найбільш перспективних навчальних предметів, де застосування інформаційних технологій може підвищити ефективність підготовки фахівців, дослідники називають "Історію музики", "Гармонію", "Поліфонію", "Аналіз музичних творів", "Аранжування", "Інструментовку", "Оркестровку", "Звукорежисуру". Значний інтерес викликають можливості музичних комп'ютерних технологій при формуванні виконавських навичок, серед яких: визначення вокального діапазону, аналіз точності інтонування, вибір оптимального режиму вокальних занять; формування пластичного рисунка диригентського жесту.

Застосування персональних комп'ютерів у навчальному процесі є природним продовженням багаторічного процесу впровадження у навчання технічних засобів. Результати досліджень у даній галузі дозволили визначити низку переваг такого навчання у порівнянні з традиційним: комп'ютерні технології значно розширюють можливості надання навчальної інформації; дозволяють посилити мотивацію навчання; якісно здійснюють контроль за

діяльністю студентів та самоконтроль, що забезпечує гнучкість керування навчальним процесом. Перевірка знань відрізняється об'єктивністю, докладністю й повнотою; комп'ютерні технології сприяють формуванню у студентів рефлексії своєї діяльності; застосування комп'ютерних систем у навчанні значно скорочує час, необхідний на засвоєння навчального матеріалу.

Однак проблематика, пов'язана із використанням музичних комп'ютерних технологій у музично-освітньому процесі, поки що не стала об'єктом наукового аналізу. Відома лише незначна кількість досліджень, присвячених використанню комп'ютерних технологій в мистецькій освіті. Зарубіжні ж джерела стосуються здебільшого комп'ютеризації музичного виконання, застосування комп'ютерів у композиторському процесі, методів комп'ютерного аналізу музики тощо.

Разом з тим, аналіз проблеми показує, що оптимальне використання можливостей комп'ютера як принципово нового засобу навчання породжує багато питань щодо дидактики і методики викладання предметів художнього циклу, а саме: якою є мета і завдання комп'ютерного навчання; які функції навчання і який обсяг навчальної інформації можна передати комп'ютеру; використанням яких методів можна досягти поставлених цілей навчання; як розподілити навчальний матеріал курсу між комп'ютерними і традиційними засобами навчання тощо.

Систематизація науково-методичного матеріалу з питань впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес дає можливість класифікувати їх як: функціонально-орієнтовані, предметно орієнтовані та проблемно-орієнтовані технології.

На думку О. Чайковської, впровадження таких технологій у практику музичної освіти дозволяє поєднати дидактичні функції комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагатити і наповнити навчальний процес новими формами роботи. Учена наголошує, що використання комп'ютерних навчальних програм у системі музичної освіти має відповідати її концептуальним засадам і враховувати основні дидактичні принципи. На її думку, це забезпечує низку істотних переваг, а саме: посилення мотивації навчання, зумовлене новизною роботи з комп'ютером; підвищення активності; розширення можливостей вибору навчальних завдань, можливість управління процесом їх розв'язання; автоматизація рутинних операцій тощо [2, с. 7–8].

Аналіз означених положень показує, що для сучасної музично-педагогічної науки комп'ютерні технології стали важливим засобом формування знань, умінь і навичок, який необхідно включати до навчального процесу. Вони, з одного боку, виступають знаряддям професійної, а з іншого, – предметом навчальної діяльності й здебільшого розглядаються вже не як прикладна дисципліна, а як необхідний компонент музичної освіти.

#### **Використана література**

1. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. А. Чайковська; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2002. – 19 с.



*О. М. Павленко*  
*Україна, м. Ніжин*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ НОТНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Підготовка кваліфікованих фахівців нової генерації – це одне із стратегічних завдань мистецької освіти. Вирішення цієї проблеми залежить від пошуку шляхів формування готовності майбутніх педагогів до використання прогресивних методів навчання, зокрема засобів комп'ютерних технологій. Одним із важливих напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики є використання нотних редакторів, формування вмінь комп'ютерного набору нотного тексту.

Нотний редактор – комп'ютерна програма, призначена для набору, редагування і підготовки до друку нотного тексту. Програми-нотатори, на кшталт текстовим редакторам, виконують переважно технічну функцію, пов'язану з письмовою фіксацією нотних знаків. Але є одна відміна – тут результат своєї роботи можна не лише побачити, але й почути.

Комп'ютерні програми для нотації, виникнення яких датується 70-ми роками ХХ ст., сьогодні мають широке поле дії: творче, навчальне, виробниче. Нотними редакторами користуються видавництва, вони затребувані в кіноіндустрії і на телебаченні, їх використовують професійні композитори й аранжувальники. Отже, програми-нотатори є важливим засобом навчання нотним цифровим технологіям в освітніх закладах багатьох країн світу, що дуже важливо в контексті євроінтеграційних процесів, які сьогодні відбуваються загалом у мистецькій освіті.

У нотних редакторах можна набирати, редагувати і друкувати нотний текст різної складності: від одноголосних мелодій, фортепіанних п'єс або гітарних табулатур до симфонічних партитур, спеціальної нотації і нотних видань. Більшість нотних редакторів зберігають дані у своєму власному форматі, але вони також можуть включати можливість імпорту з інших форматів (MIDI-файлів, MusicXML, NIFF та ін.). А деякі програми навіть дозволяють відцифрувати сканований нотний текст.

Однією із сучасних найпотужніших у світі програм для комп'ютерного набору нотного тексту є Sibelius (Сібеліус), яку було названо на честь фінського композитора. Це редактор нотних партитур фірми Sibelius Software, яким сьогодні користуються композитори, аранжувальники, виконавці, музичні видавці, викладачі та студенти, для створення музичних партитур і окремих партій інструментів.

Нотний редактор Sibelius був задуманий і створений близнюками Беном і Джонатаном Фінами з метою полегшити працю переписувача нот. Версії програми для Windows і Macintosh з'явилися в 1998-1999 роках. І сьогодні нотний редактор Sibelius широко використовується не тільки в нотних видавництвах, але й в освітніх установах.

Програма-нотатор працює із файлами власного формату, що має розширення .sib. Sibelius володіє широкими можливостями набору нотних партитур із застосуванням комп'ютерної миші та клавіатури. Для набору нотного тексту також використовується MIDI-клавіатура, за допомогою якої користувач може набрати музичний матеріал, а комп'ютер виводитиме його у нотні знаки.

У нотному редакторі існують спеціальні звукові бібліотеки, які були створені партнером виробника – компанією Native Instruments. Ці звукові бібліотеки можуть бути інстальовані в програму Sibelius, щоб покращити звучання музичного матеріалу. Починаючи з п'ятої версії, програма Sibelius підтримує плагіни Audio Unit і VST, у шостій версії було введено систему Magnetic layout, за допомогою якої можна вирівнювати динамічні та технічні дані. У сьомій версії програми було суттєво змінено її інтерфейс.

Основний принцип роботи програми Sibelius – контекстно-залежний, що дозволяє виділяти будь-який об'єкт документа. Цей об'єкт користувач може зручно редагувати або ж вводити інші об'єкти. Порівняно з іншими нотними редакторами програма Sibelius має найкраще автоматичне ранжування нот, що набагато спрощує роботу під час набору партитур.

Сучасна програма-нотатор Sibelius має такі функції: запис нотного тексту, використовуючи стандартну музичну нотацію; створення партитури будь-якої конфігурації і складності; введення нотного тексту кількома способами, використовуючи у тому числі MIDI-клавіатуру; якісне автоматичне ранжування нотного тексту; повний набір позначень динамічних відтінків, штрихів, ліг тощо; створення та використання шаблонів і бібліотек; прослуховування набраного нотного матеріалу; введення підтекстовки; робота із звичайним текстом; друк нотного матеріалу в самій програмі. Також Sibelius дозволяє експортувати музичні дані в MIDI-формат, записувати музику в аудіофайли і зберігати нотні дані в різноманітних графічних форматах. За допомогою спеціального плагіна можна сканувати різноманітні нотні тексти та імпортувати зображення і малюнки в нотний редактор.

Практичне засвоєння комп'ютерного набору в редакторі нотного тексту майбутньому вчителю музики доцільно починати з набору творів для фортепіано. Успішне оволодіння навичками набору фортепіанних нот у подальшому сприятиме більш вільному опануванню інших видів роботи. Також педагог отримує додаткові можливості до забезпечення навчального процесу нотним матеріалом. Це можуть бути різноманітні таблиці, схеми, індивідуальні вправи тощо. За допомогою нотного редактора можливо створювати музично-дидактичні матеріали, аранжування, перекладення для різноманітних складів хорових колективів та інструментальних ансамблів.

Таким чином, використання сучасних комп'ютерних інформаційних технологій сприятимуть ефективній підготовці майбутнього вчителя музики. А отже, використання нотного редактора Sibelius у фаховій підготовці педагога-музиканта сприятиме формуванню в нього вмінь і навичок набору, редагування і підготовки до друку нотного тексту на персональному комп'ютері та реалізації власного музично-творчого потенціалу.

*К. В. Кабріль*  
*Україна, м. Ніжин*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ХОРОВОМУ АРАНЖУВАННІ**

Основною рисою сучасного суспільства є його інформатизація, створення нових комп'ютерних технологій, перетворення інформації на найважливіший глобальний ресурс людства. Отже, одним із найважливіших завдань вищої педагогічної освіти, зокрема музично-педагогічної, є підготовка майбутніх учителів до роботи в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й відтворення у власній діяльності соціальної, наукової, художньої та естетичної інформації, до усвідомлення наслідків її впливу на духовний світ особистості, до розвитку їх ціннісних компетентностей, до використання засобів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних музично-комп'ютерних технологій.

Медіа-освіта володіє специфічними педагогічними технологіями, які дали можливість використати інформаційно-інноваційні технології в процесі диригентсько-хорової підготовки для формування ціннісних компетентностей студентів, сприяли розробленню навчального курсу «Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні» та сприйняттю культурного розмаїття. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення української освіти, яка в концепції модернізації визначається як відповідність сучасним життєвим потребам розвитку країни. У педагогічному плані це орієнтація освіти не тільки на засвоєння певних знань, але й на розвиток цінностей особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, формування нової системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності і особистої відповідальності, тобто на формування сучасних ключових видів компетентності, у тому числі й ціннісних, як основи життєдіяльності майбутнього фахівця.

При вивченні дисципліни студенти на лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних заняттях вивчають необхідні комп'ютерні програми, в індивідуальній та самостійній формах самопідготовки закріплюють отримані знання та навички роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; ознайомлюються з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою та інструктивними матеріалами. Дисципліна має три кредити ECTS і стільки само модулів, формою підсумкового контролю є залік.

На першому етапі домінує активне пристосування студентів до нових умов діяльності й усвідомлення цілей і завдань вокально-хорової підготовки до професії майбутнього вчителя музики, диригента хору.

Другий етап спрямований на активне засвоєння інноваційної діяльності, де, поряд із традиційними методами хорового аранжування, студенти набувають практичного досвіду роботи з програмою набору нотного тексту «Finale 2005», системи оптичного розпізнавання знаків «ABBYY Fine Reader» і текстовим процесором «Word»; навчаються робити інструментування та

аранжування у реальному часі, прослуховувати кожний голос окремо або декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використовувати різноманітні тембри, застосовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Третій етап полягає в цілеспрямованому забезпеченні орієнтації виконавської диригентсько-хорової діяльності на формування професійної мобільності як альтернативи вузькопрофесійній підготовці майбутнього вчителя музики, створення хорових аранжувань та інтерпретацій дитячих хорових творів.

Сучасні технології знімають всі принципові обмеження, факторами обмеження тепер можуть бути тільки можливості й уміння студента, його творча фантазія. В процесі освоєння навчального курсу «Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні» студент має всі необхідні засоби для власної творчості: зручний інтерфейс, що дає можливість зосередитись на творчості, не відволікаючись на суто технічні питання; мультитембральні засоби, що забезпечують створення звуку будь-якого тембру й аранжування навіть традиційно не підвладного виконанню музичного матеріалу.

Музичні програми наочні й інтуїтивно зрозумілі, тому всі складності, з якими доводиться стикатися, стосуються операцій із звуком, а не керування комп'ютером. Комп'ютерні системи надають музикантові набагато більше можливостей і зручності в керуванні, ніж традиційні засоби, що дозволяє за менший час досягнути кращого результату.

Отже, одним із засобів керування розвитком інтелекту і підвищення його організованості на сучасному етапі є інформатизація суспільства, що ґрунтується насамперед на розвитку інформаційних комп'ютерних технологій. Визначальними стимулами розвитку інформаційних технологій є соціально-економічні потреби суспільства, і саме зараз суспільство як ніколи зацікавлене в якомога швидшій інформатизації та комп'ютеризації всіх без винятку сфер діяльності, у тому числі музичної. Тож комп'ютер є незамінним помічником учителя та учня в опануванні інформаційних потоків, моделюванні та ілюструванні процесів, явищ, об'єктів та подій. Особливо важливим є те, що сучасні комп'ютерні технології у поєднанні з новітніми освітніми медіа-технологіями стають ефективними засобами розвитку фахового і критичного мислення студентів.

Таким чином, якісне володіння технікою комп'ютерного хорового аранжування та іншими комп'ютерними технологіями орієнтує майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня і надає йому певний "запас випередження" для високопрофесійної діяльності.

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО**

Проблема організації розвиваючого навчання у класі фортепіано дитячої музичної школи залишається актуальною вже протягом багатьох десятиліть, причому в останні двадцять п'ять років ці питання почали обговорювати особливо інтенсивно. Зусилля педагогічної теорії та практики другої половини ХХ століття були спрямовані на створення ефективної методики музичного навчання дітей.

Сьогодні розглядаються питання як розвинути пізнавальні інтереси учнів у музичному мистецтві та досягти такого результату навчання, щоб і після закінчення школи, вони могли продовжувати свою самореалізацію. Як навчати дітей, котрим не притаманні яскраво виражені музичні здібності та чи можна взагалі сформувати їх творчі якості.

Вченими та викладачами-практиками висловлено чимало цікавих та оригінальних ідей по впровадженню такого навчання, яке б підтвердило свою ефективність. Наприклад, у книзі "Дитина за роялем", де були зібрані статті багатьох західних педагогів, ще в 1976 році досить чітко визначалася мета дитячої непрофесійної освіти – розвиток музичності і музичного мислення, перетворення навчання в захоплення, забезпечення активної участі учня в навчальній діяльності, підвищення особистого інтересу до музичних занять. Автори переконані, що тільки у такий спосіб можна розраховувати на збереження інтересу до музики і після завершення навчання у школі.

Виникла необхідність диференціації вимог для дітей різного рівня обдарованості, що отримало відображення в навчальних планах для музичних шкіл, виданих в останні роки. В цих планах до переліку навчальних дисциплін були включені предмети, спеціально спрямовані на розвиток музичного мислення учня – читання з листа, підбирання на слух, гра в ансамблі, акомпанемент. Все це вимагає від педагога освоєння нових методів музичного навчання, серед яких головне місце повинні займати розвиваючі методи.

У книзі "Шлях до музикування" Л. Баренбойм не випадково відзначає, що знання різних методів потрібно зовсім не для того, щоб механічно переносити їх в інші умови. Аналіз усталених підходів та впровадження нових ідей дає поштовх до власної творчості педагога, збагачує його досвід і дає можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня.

Основні положення теорії розвиваючого навчання засновані на підході до розвитку особистості як цілісного явища, яке відбувається у відповідних умовах. Для організації розвиваючого навчання важливо усвідомлювати, що навчання і розвиток є взаємопов'язаними, але не ідентичними процесами. Якість музичного мислення також визначається не лише обсягом знань, хоча і воно спирається на знання. Необхідно пам'ятати, що в музичному мисленні велике значення належить емоційному фактору. Водночас, музичне навчання

має значний вплив на загальний інтелектуальний рівень учня, якщо при заняттях у класі фортепіано використовуються методи розвиваючого навчання. Однак далеко не кожен педагог фортепіано замислюється як найкраще спрямувати навчання та розвиток учня, як зрозуміти що учень може зробити сам, а що під керівництвом педагога.

Особливого значення набувають методи розвиваючого навчання у роботі з обдарованими дітьми. І хоча у своєму розвитку такі учні можуть з легкістю випередити своїх однолітків, проте для розвитку оригінального мислення потрібні спеціальні методи навчання, які б враховували їх індивідуальну неповторність.

Відзначаючи недоліки у фортепіанному навчанні, Г. Ципін пише, що учень проходить в класі мало творів, урок у класі фортепіано перетворюється на тренування професійно-ігрових навичок, тому позбавляється пізнавального змісту. Авторитарний характер навчання не стимулює самостійність, активність і ініціативу мислення. Практичні вміння та навички виявляються обмеженими за своїм діапазоном, недостатньо універсальні й широкі. В результаті традиційне навчання гри на інструменті не створює умов для розвитку активного музичного мислення, яке по суті своїй має бути творчим процесом.

Звичайно, будь-яке навчання розвиває, але вирішальними чинниками у досягненні ефективності занять виступають доцільна побудова навчального процесу, оптимізація змісту, розширення форми і методів навчання.

Відтак, сучасному педагогу необхідно володіти методами роботи з учнями різних рівнів обдарованості. Він має володіти різнобічними знаннями в галузі сучасних педагогічних технологій. Сьогодні цінність працівника визначається не віком, а особистісною та професійною індивідуальністю. Саме тому актуальним завданням стає вивчення різноманітних методів розвиваючого навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

*Н. І. Запорожець  
Україна, м. Суми*

## **ДО ПИТАННЯ СИНЕРГЕТИКИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА ЗАНЯТТЯХ У ШКОЛІ МИСТЕЦТВ**

Петро Чайковський прорікав, що "в дитинстві ми отримуємо такий клубок вражень, який розплутуємо все життя". Сутність цього вислову закладена в матрицю методики навчання в школах музично-естетичного виховання – створення максимально комфортних умов для розвитку творчого мислення дітей. Навчальна програма шкіл побудована з урахуванням психологічних особливостей учнів різного віку (від трьох років).

Упродовж багаторічного музично-педагогічного досвіду роботи в школі мистецтв автором було розроблено методику розвитку музично-естетичної освіти. В основі методики - синергетика як сумісність загальних закономірностей різних видів мистецтв: музики-живопису-архітектури-музичного театру.

## Навчальна синергетика структури і взаємодія видів мистецтв школи мистецтв (музика-живопис-архітектура-музичний театр)



Програми підгруп шкільного та дошкільного естетичного виховання мають власне предметно-змістовне наповнення. Так, *молодша група* (діти 3-5 років) вивчає оточуючий світ через слухання музики-малювання-конструювання-пластику руху. *Підготовча* (діти 5-7 років) - слухає, аналізує музику через знайомство з елементами музичної грамоти, спів, імпровізацію-супровід ритму на шумових інструментах. Важливими є ритмічні рухи в темпі даного музичного твору, малювання образів, які почули учні в музичних творах, мелодична імпровізація дитини для розвитку творчих здібностей кожного. У *молодшій навчальній* (1-3 класи, відповідно діти 7-8 років) характеризуються обрані види мистецтв: музика, живопис, архітектура, музичний театр.

## Міжпредметні зв'язки школи мистецтв (музика-живопис-архітектура-музичний театр)



Стрижневими предметами *середньої групи* (4-5 класи, відповідно діти 9-11 років) є музична грамота, композиція-імпровізація, історія мистецтв рідного краю, знання історії мистецтв світу, розвиток слуху та створення композицій з супроводом на теми. Для учнів-випускників *старшої групи* важливим є захист програм-проектів-колекцій з живопису та музично-драматичних сцен. В музичній частині – гра на інструментах за вибором.

У розділі «Музика» увага приділяється колективному музикуванню в хорі, оркестрі, ансамблі, дуєті; у розділі "Живопис" – малюванню, графіці; складовими розділу "Архітектура" є проекти, конструкції, ландшафти тощо. Музичний театр, як синтетичний вид колективного мистецтва, під час занять стає результатом творчих доробок дітей, коли вони за правилами живопису, архітектури чи музики розробляють декорації, сценографію та дизайн костюмів, працюють над сольними і колективними музичними складовими сценарію спектаклю. При цьому важливими предметами для учнів школи є "Сценічний рух", "Танець".

Сутністю навчальної програми відділу "Музика" є «Дитяча філармонія», де проводяться академічні та сольні концерти, майстер-класи провідних викладачів. Постійно діюча "Дитяча галерея" розвиває потенціал маленьких художників - колективні та персональні виставки, пленери, майстер-класи визнаних художників. Основу програми «Академія маленького архітектора» відділу "архітектура" становлять проекти окремих будівель, ландшафтів, макети конструкцій з різного матеріалу, комп'ютерні програми. Програма відділу "Музичний театр" – творча лабораторія для учнів школи.

"Музична грамота в казках" – це власна розробка авторки, результат вивчення досягнень методик Д. Кабалевського, системи Монтесорі, К.Орфа, З.Кодаї, М.Казінніка, Є.Белозьорова, С.Маслакової. Цьому сприяла й



багаторічна практика роботи з дітьми в ДМШ №1 (м. Суми), що дала поштовх для створення методики вивчення складного процесу розуміння мови музики через казку, коли творча фантазія дитини входить до світу "королівства гармонії" – лади, інтервали, акорди, септакорди. У такий спосіб імпровізаційні здібності учня стають індикатором засвоєння елементів музичної грамоти, а музичні ілюстрації посилюють конкретно-візуальні уявлення про взаємодію різних елементів музичної грамоти.

Волонтерська практика авторки "Музична грамота в казках" викликала зацікавлення у дітей садочку "Журавушка" (простір держзаповідника "Садиба Кондратьєва" й Будинку-музею П.І. Чайковського в с. Низи Сумської області). Творча фантазія, розкутість, активне реагування дітей на взаємодію комплексу мистецтв "музика-живопис-архітектура-музичний театр" ствердили користь подібної праці, згодом перекладеної й озвученої англійською мовою.

Таким чином, синергетика як сумісність загальних закономірностей різних видів мистецтв сприяє духовно-естетичному розвитку школярів, збагаченню їх музично-естетичного досвіду, а відтак стає імпульсом до подальшої творчості.

*Н. В. Шатайло*

*Україна, м. Одеса*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Мета освітньої галузі «Мистецтво» обґрунтована у державному освітньому стандарті та передбачає формування в учнів системи ключових міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей, які творять основу світогляду школярів, а також їх здатності до художньо-творчого і культурного самовираження.

Реалізація такої мети ставить відповідні вимоги до вчителя музичного мистецтва, який має бути фахівцем, здатним до інтегративного мислення, спроможним забезпечити цілісний розвиток особистості учня в процесі здійснення художньо-практичної діяльності. Саме тому все частіше викладання музичного мистецтва здійснюється на засадах внутрішньогалузевої інтеграції: на тлі спільного з різними видами мистецтв тематизму, спільних художньо-мовних категорій, суголосності почуттів тощо.

Проблеми підготовки вчителів мистецьких дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти досліджувалися вітчизняними вченими (С.Ковальова, Л.Кондратова, Н.Мурована, В.Ружицький, О.Просіна та ін.), якими на сьогоднішній день напрацьований відповідний технологічний «інструментарій», що дає можливість педагогам реалізувати освітньо-галузеві завдання особистісно-розвивального та світоглядно-формуючого характеру.

Разом з тим, практика курсів підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін Одеської області виявляє недостатній рівень обізнаності

педагогів щодо повного спектру можливостей застосування інноваційних художньо-педагогічних технологій. Так, впроваджуючи певні інтегративні художньо-педагогічні технології, значна частина педагогів зупиняється лише на рівні ілюстрування одного виду мистецтва за допомогою іншого, не задіюючи більш глибокі почуттєво-емоційні, ціннісно-сміслові зв'язки, що існують між ними.

Спостерігається певна неузгодженість між викликами сучасної мистецької освіти як такої і наявною підготовкою педагогів до викладання предмета «Музичне мистецтво». Виникає потреба у спрямуванні діяльності педагогів в русло інтегративної стратегії навчання як найбільш дієвої. Відомо, що мистецтво за своєю природою є інтегральним явищем, що зумовлюється глибинним взаємозв'язком різновидів художньої творчості, змістовим наповненням творів мистецтва, в яких відображаються взаємопов'язані між собою різні грані людського буття. Не маючи на меті в рамках тезисного викладу зупинитись на тлумаченні основних понять інтегративної мистецької освіти, окреслимо деякі оптимальні шляхи здійснення підготовки вчителів музичного мистецтва до використання інтегративних художньо-педагогічних технологій.

Цілісна художня картина світу, яка формується в процесі інтегративного мистецького навчання, є важливим структурним елементом внутрішньої культури особистості. Позитивним мотиватором до застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва є система тренінгів, що дозволяє сформуванню установок до інтегративності, гнучкості, нелінійності педагогічного мислення.

Моделювання навчально-виховних ситуацій, а також різноманітні форми діалогової взаємодії (консультування, парно-групової роботи, рольові ігри) в своїй основі сприяють розвитку фахової компетентності в межах означеної теми, проявам педагогічної творчості, подальшій самоосвіті.

Отже, за умови застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій, увагу педагогів доцільно зосередити на світоглядно-формуючій функції мистецтва, розширенні меж навчання мистецтва від розважально-дозвілєвого характеру до ціннісно-орієнтаційного.

#### **Використана література**

1. Вовк Л., Шатайло Н. Мистецька освіта – шлях до розвитку ключових компетентностей учнів // Наша школа. – 2009. - №4. – с.185-188.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
3. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. - Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
4. Рудницька О. Педагогіка загальна та мистецька. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Ковальова С. Упровадження інтегрованих курсів «Мистецтво», «Художня культура» в загальноосвітніх навчальних закладах / С. Ковальова // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 2 (52). – С.7 – 12.

*Н. І. Остапенко*  
*Україна, м. Ніжин*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Сучасна модель професійної підготовки студентів у галузі музичної педагогіки висуває нові вимоги щодо її модернізації, пошуку нових шляхів забезпечення якості освіти відповідно до вимог вищої школи. Важливого значення набуває проблема підвищення рівня методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це зумовлює перегляд традиційних та впровадження нових методологічних підходів до методичної освіти студентів на музичних факультетах у вищих педагогічних закладах освіти.

Вирішенню проблем фахової та методичної підготовки учителя музики присвячено праці Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, Г.Дідич, Л.Коваль, А.Козир, Л.Масол, І.Немикіної, Г.Ніколаї, О.Олексюк, В.Орлова, О.Отич, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та ін.; визначено основні підходи щодо сутності процесу методичної підготовки майбутнього учителя музики (Л.Бамбурова, Н.Гажим, О.Куликович, Л.Матвеева, В.Яконюк).

Сучасна педагогіка містить у собі арсенал методологічних підходів, за допомогою яких можна розглянути певні явища на основі окремого аспекту, а саме: антропологічний, акмеологічний, аксіологічний, гуманістичний, диференційований, діяльнісний, індивідуальний, інтегративний, особистісно орієнтований, контекстний, компетентнісний, культурологічний, полісуб'єктний, креативний, синергетичний, системний, семіотичний, герменевтичний тощо. Кожен підхід дає можливість розглянути досліджувану проблему під іншим кутом зору, «висвітлити» особливий аспект і побачити у ній те, що неможливо при інших підходах. У методичній підготовці майбутніх педагогів-музикантів поширеними та ефективними вважаємо культурологічний, гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний підходи.

Актуальність *культурологічного підходу* у методичній підготовці студентів-музикантів полягає у «створенні передумов для формування фахівця, здатного реалізувати соціокультурні функції професії». У даному контексті учитель виступає суб'єктом культури, і є істотою творчою, що прагне до культурного перетворення педагогічної реальності [1]. Основною метою такого підходу є не засвоєння знань, а оволодіння зразками людської культури, культурними цінностями, народними традиціями та уміння передати цей досвід підростаючому поколінню.

*Гуманістичний підхід* спрямований на ціннісне ставлення до людини, визнання її розвитку провідним завданням освіти та виховання. Методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має базуватися на провідних ідеях гуманізації освіти, яка формує особистість, спроможну до максимальної самореалізації своїх можливостей, відкритої для сприйняття нового досвіду та оновлення знань, а також виховання гуманістичного ставлення до світу, до інших людей, до самого себе.

*Системний підхід* забезпечує цілісний погляд на проблему методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів і дає змогу розглядати її як незмінний етап неперервної педагогічної освіти учителя, що здійснюється під час навчання студентів, а також гарантує єдність усіх складових компонентів змісту та процесу методичної підготовки. О. Щолокова зазначає, що «основним завданням системного підходу є озброєння студентів не лише теоретичними знаннями, а й методологічними, - знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними» [2]. Такий підхід дозволяє об'єднати в ціле системні властивості та якісні характеристики методичної підготовки, що складають загальну систему професійної освіти майбутніх фахівців.

*Особистісно орієнтований підхід* характеризується усвідомленим ставленням педагога до студента як до особистості з метою виявлення його творчих можливостей і ефективного розвитку здібностей. Сутнісною ознакою цього підходу є його зорієнтованість на цілеспрямований саморозвиток, розширення власних індивідуальних можливостей і сфер їх застосування у педагогічній діяльності. З позиції такого підходу майбутній фахівець повинен навчитися мистецтву спілкування, налагодженню творчих міжособистісних відносин, спрямованих на всебічне розуміння кожної індивідуальності.

Основна ідея *компетентнісного підходу* полягає у тому, що результатом освіти є не окремі знання, уміння та навички, а компетенції, що гарантують високий рівень професійно-педагогічної діяльності педагога-музиканта. За такого підходу сутність методичної підготовки майбутнього учителя полягає не у збагаченні студентів певною кількістю інформації, а у розвитку уміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності.

*Діяльнісний підхід* передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента через включення їх у діяльність, яка сприяє самореалізації й особистісному зростанню. У методичній підготовці майбутніх учителів-музикантів необхідно виділити ті види діяльності, якими має оволодіти студент, і забезпечувати виконання цих видів діяльності під час навчання.

Отже, використання означених підходів у системі музично-педагогічної освіти відображає сучасний рівень науки, а їх врахування дає змогу теоретично вивірити шляхи наукових досліджень, сприяти підвищенню ефективності методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності.

#### **Використана література**

1. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : [монографія] / Н.Г.Мозгальова; за наук.ред. О.П.Щолокової. – ТОВ Меркьюрі-Поділля : Вінниця, 2011. – 488 с.
2. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П.Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип.4 (9). – С.11-15.

## ДО ПИТАННЯ СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Самоствердження – це довгий, розтягнутий у часі, складний процес, під час якого людина сама затверджує саму себе як єдину, цілу та гармонійну особистість. Самоствердження відбувається шляхом вибору стратегії самоствердження.

Одна з відомих класифікацій виділяє три способи самоствердження особистості: невпевнена поведінка; асертивна поведінка; агресивний стиль міжособистісного спілкування. Критеріями виділення цих стратегій є наступні базисні конструкти: здатність сказати «ні»; здатність попросити про допомогу або звернутися з проханням; здатність виразити позитивні або негативні емоції та почуття; вміння ініціювати спілкування.

У відповідності до кожного з цих способів самоствердження було визначено цілий ряд специфічних реакцій суб'єктів.

Для людей, що вибрали *невпевнену поведінку* (невпевнена особистість), характерно: орієнтація особистості на конформну поведінку (строгі рамки законів, правил поведінки, суспільної моралі є обов'язковими і не можуть навіть піддаватися перегляду); тенденція приховувати власну думку (яка може іноді і не формуватися через відсутність необхідності її висловлювати); адекватні емоційні реакції з перевагою невизначених і маловиразних форм мовного спілкування (те, що від нього можуть чекати і не більше).

Для людей, що вибрали *асертивну поведінку* (конструктивна особистість) характерно: відповідати без затримки, говорити досить голосно і природним для себе тоном; не уникати дивитися на співрозмовника; охоче обговорювати запропоновану тему; відкрито давати звітку про свої почуття; висловлювати свою думку; враховувати при бесіді чи будь-якому особистому контакті правила і закони, властиві даному колективу чи групі, але при цьому орієнтуватися і використовувати їх за власним розсудом.

Для людей, що вибрали *агресивний стиль* міжособистісного спілкування (домінуюча особистість), характерно: відповідати, перш ніж співрозмовник встиг закінчити свою думку; голосно говорити зухвалим тоном; дивитися на інших згори; зневажливо відзиватися про предмет розмови (засуджувати, принижувати); нав'язувати всім свою думку; з жаром виливати свої почуття; ставити себе вище всіх і заподіювати біль іншим, щоб не зробити боляче собі.

Аналіз психологічних особливостей людей з різними потребами у самоствердженні дозволив зробити наступні висновки.

*Невпевнена особистість* у різних життєвих ситуаціях використовує стратегію самопридушення. Наприклад, говорять «так», коли треба сказати «ні», приховують негативні почуття за вистражданою доброзичливістю, уникають ситуацій, коли треба брати ініціативу на себе, поводять себе невпевнено в умовах з жорстко визначеними соціальними ролями (наприклад, продавець-покупець, лікар-пацієнт тощо), некритично ставляться до дійсності,

мають потребу заводити симбіотичні зв'язки, бути прив'язаними до інших людей. Але можуть реагувати конструктивно, якщо в ситуації відсутній конкретний партнер. Взагалі, будь-яка конструктивна стратегія розглядається невпевненою особистістю в якості ідеальної форми взаємодії з оточуючими, але не вираженою в реальних способах комунікативної поведінки.

*Конструктивна особистість* поводиться твердо, але коректно, вміє адекватно виразити невдоволення і радість, а не злість та зловтіху, прагне до людей, а не проти них, використовуючи стратегію співробітництва.

*Домінуюча особистість* використовує стратегії агресії в тих ситуаціях, коли конструктивна особистість поводиться, як описувалося раніше. Агресивна людина постійно демонструє власну цінність та її захищає, порушуючи права інших шляхом домінування, приниження та образ. Ця агресія являє собою спробу задовольнити свої потреби за рахунок чужого самоствердження.

*Конструктивні стратегії* асоціюються з впевненістю, високою самооцінкою та здійсненням контролю поведінкою та внутрішніх процесів. Люди, що використовують такі стратегії мають здібність підтримувати цінність власного «я», не знижуючи цінності «я» інших людей.

*Невпевнена стратегія* негативно пов'язана з контролем та актуалізується в тих ситуаціях, де регуляція поведінки або нездійснена, або неважлива.

*Домінантна стратегія* асоціативно пов'язана з надмірною впевненістю у власних силах.

Кількість механізмів, за допомогою яких здійснюються дані стратегії самоствердження особистості, дуже багато, все залежить від конкретної людини та ситуації.

Результати проведених досліджень підтверджують вже відомий факт існування вікових особливостей вибору стратегій самоствердження під час навчання в університеті з 1-го по 5-ий курс. Щодо вибору стратегій самоствердження студентами мистецьких спеціальностей у порівнянні з іншими спеціальностями відмінностей не виявлено. До теперішнього часу тривають суперечки по визначенню позитивних та негативних способів самоствердження. Все, знову ж таки, залежить від конкретної людини та ситуації, в яку вона потрапляє.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**1. Ашихміна Наталія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

**2. Батюк Зоріка Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

**3. Батюк Наталія Орестівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

**4. Біла Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**5. Білоусова Надія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**6. Божок Тетяна Володимирівна** – здобувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, вчитель-методист з музичного мистецтва Одеського навчально-виховного комплексу «Морський ліцей – загальноосвітня школа №24 I-III ступенів»

**7. Буренок Юлія Вікторівна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**8. Вей Сімін** – аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

**9. Вергунова Валерія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка

**10. Внучкова Дарія Сергіївна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**11. Воєвідко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва, начальник навчально-методичного відділу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**12. Горожанкіна Оксана Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

**13. Гришко Віталій Віталійович** – асистент кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**14. Гусейнова Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**15. Дворник Юрій Феодосійович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**16. Дорохін Володимир Гранлісович** – заслужений артист України, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**17. Дорохіна Любов Олексіївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**18. Довгаль Світлана Олександрівна** – студентка V курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**19. Запорожець Надія Іллівна** – піаністка, викладач першої категорії ДМШ №1(м. Суми), художниця-аматор, директор Благодійного фонду «Слобожанський»

**20. Кабріль Катерина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**21. Кавунник Олена Анатоліївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**22. Коваль Олена Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**23. Куліш Валентина Степанівна** – викладач-методист Коцюбинської ДМШ

**24. Курсон Валерій Миколайович** – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**25. Лі Цзяці** – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського

**26. Ляшенко Тетяна Валеріївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**27. Максименко Віра Іванівна** – аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя



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

**29. Останіна Ніна Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**30. Остапенко Наталія Ігорівна** – аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**31. Павленко Олексій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**32. Паньків Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

**33. Пархоменко Олександр Миколайович** – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

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

**35. Разон Ірина Вікторівна** – викладач-методист вищої категорії Дитячої школи мистецтв при КВНЗ НУКіМ ім. М. Заньковецької Чернігівської обласної ради

**36. Разон Сергій Вікторович** – викладач першої категорії школи мистецтв при КВНЗ НУКіМ ім. М.Заньковецької Чернігівської обласної ради

**37. Ревенчук Валентина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**38. Ростовська Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**39. Ростовська Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**40. Семенець Любов Григорівна** – учитель-методист музичного мистецтва Ніжинської гімназії №3, «Відмінник освіти України»

**41. Се Фан** – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

**42. Сікорська Світлана Олегівна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**43. Сірякова Ганна Вікторівна** – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**44. Сливко Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**45. Соболев Наталія Віталіївна** – аспірант кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

**46. Соломчак Віра Богданівна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**47. Спілюті Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**48. Тищук Світлана Степанівна** – викладач I категорії Березанської школи мистецтв, заступник директора з навчально-виховної роботи

**49. Філоненко Олена Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, завідувач навчальної та виробничої практики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**50. Хоменко Алла Борисівна** – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**51. Хоменко Зоя Володимирівна** – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**52. Чжоу Дапін** – аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

**53. Шатайло Наталія Вікторівна** – здобувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, методист науково-методичної лабораторії творчого розвитку особистості кафедри психолого-педагогічної та суспільно-гуманітарної освіти Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів

**54. Шевчук Марина Олександрівна** – старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**55. Шматок Ірина Петрівна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**56. Шульга Вікторія Володимирівна** – магістрант факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**57. Шумський Микола Олександрович** – заслужений артист України, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**58. Щербініна Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## З М І С Т

### РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

<i>Олексюк О. М.</i> Концептуальні основи постнекласичної педагогіки мистецтва .	3
<i>Щербініна О. М.</i> Організація навчально-виховного процесу в закладах мистецької освіти на засадах художньої інтеграції .....	4
<i>Паньків Л. І.</i> Аксиологічний контекст художніх орієнтацій особистості .....	6
<i>Проворова Є. М.</i> Системний підхід у фаховій підготовці вчителя музики .....	8
<i>Спілюті О.В.</i> Накопичення музичного досвіду, знань та музично-аналітичних умінь у процесі формування музично-інтонаційного мислення.....	10
<i>Дорохина Л. А.</i> Богослужбное пение: традиции и их обновление .....	12
<i>Дорохін В. Г.</i> Інтерпретаційні механізми музичного аналізу .....	14
<i>Біла Н. Л.</i> Оркестр народних інструментів НДУ імені Миколи Гоголя: історія творчого становлення .....	16
<i>Кавунник О. А.</i> Музична творчість етнічних меншин Ніжина в історії та сучасності.....	18
<i>Максименко В. І.</i> До сутності поняття «естетичний досвід особи» .....	21

### РОЗДІЛ ІІ АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Ревенчук В. В.</i> Педагогічні умови розвитку музичного мислення учнів у процесі поліхудожнього навчання .....	24
<i>Коваль О. В.</i> Проблема діагностики музичних здібностей учнів в умовах реального навчального процесу .....	27
<i>Горожанкіна О. Ю.</i> Особливості сприймання оперних творів учнями молодшого шкільного віку .....	29
<i>Хоменко З. В.</i> До проблеми розвитку хорового дихання та його значення у хоровому виконавстві .....	31
<i>Хоменко А. Б.</i> Явище резонансу в співі.....	33
<i>Білоусова Н.В.</i> Особистість вчителя як чинник впливу на самовдосконалення та саморозвиток учня .....	34
<i>Куліш В. С.</i> Розширення мистецьких знань учнів у процесі навчання .....	35
<i>Тищук С. С.</i> Вивчення музичного твору напам'ять як педагогічна проблема.....	38
<i>Божок Т. В.</i> Проблема духовно-творчого потенціалу підлітків у контексті сучасних орієнтирів музично-педагогічної освіти .....	41
<i>Разон С. В.</i> Творчий розвиток учнів школи мистецтв на уроках "Ритміки" .....	43
<i>Сірякова Г. В.</i> Виховні можливості хореографічного мистецтва .....	44
<i>Чжоу Данин.</i> Проблема розуміння сучасної музики: музикально-педагогічний аспект.....	46

<b>Семенець Л. Г.</b> Раціоналізація форм проектної діяльності восьмикласників на уроках музичного мистецтва з метою формування ключових компетентностей .....	48
<b>Буренок Ю. В.</b> Розвиток творчих здібностей учнів засобами музичного мистецтва.....	49
<b>Внучкова Д. С.</b> До проблеми гуманізації музичної освіти .....	51
<b>Сікорська С. О.</b> Становлення та розвиток музичного просвітництва в Україні Х - ХХ століть .....	53
<b>Соломчак В. Б.</b> Основні напрями розвитку хорового виконавства України на початку ХХ століття .....	55
<b>Шматок І. П.</b> Значення духовної музики в моральному вихованні особистості ...	57
<b>Довгаль С. О.</b> Теорія навчання співу про проблему дихання: полеміка .....	59
<b>Шульга В. В.</b> Методичні настанови Соломії Крушельницької .....	62

### РОЗДІЛ III

#### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<b>Гусейнова Л. В.</b> Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	64
<b>Шумський М. О.</b> Підготовка оркестрового диригента: психолого-педагогічний аспект .....	66
<b>Сливко С. А.</b> Методична модель формування музично-слухової активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки .....	68
<b>Ростовська І. О.</b> Проблема стимулювання майбутніх учителів музики до оволодіння вміннями самооцінки та самоконтролю у процесі навчання гри на фортепіано .....	70
<b>Ляшенко Т. В.</b> Теоретичні та практичні аспекти навчання студента-музиканта.....	72
<b>Курсон В. М.</b> До питання розвитку вокального слуху в класі «Постановка голосу» .....	73
<b>Пархоменко О. М.</b> Теоретичні аспекти формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії .....	75
<b>Батюк Н. О.</b> Проблема формування особистісних компетентностей студентів-хореографів у процесі професійної підготовки .....	77
<b>Воєвідко Л. М.</b> Самостійна робота студентів: стрижнева компонента фахової підготовки .....	79
<b>Філоненко О. С.</b> Роль педагогічної практики у формуванні майбутнього вчителя музики .....	81
<b>Останіна Н. С.</b> Проблеми підготовки соціального педагога до формування творчої особистості в сфері дозвілля .....	83
<b>Шевчук М. О.</b> Проектування у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.....	85
<b>Соболь Н. В.</b> Роль інтерпретації у формуванні художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.....	87
<b>Батюк З. С.</b> Специфіка викладання курсу «Історія української культури» в системі мистецько-педагогічної підготовки фахівця .....	89

<b>Ашихміна Н. В.</b> До проблеми проектування індивідуального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки ...	91
<b>Вергунова В. С.</b> Проблеми формування емоційно-мотиваційного компонента досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів музики.....	93
<b>Лі Цзяці.</b> Підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до застосування проектних технологій на уроках .....	95
<b>Вей Сімін.</b> Метро-ритмічне чуття як професійна якість майбутнього вчителя музики.....	97
<b>Се Фан.</b> Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя музики .....	99

#### РОЗДІЛ ІV ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ТА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

<b>Ростовська Ю. О.</b> Традиції та новаторство у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	101
<b>Дворник Ю. Ф.</b> Використання комп'ютерних програм у системі музично-педагогічної освіти.....	103
<b>Павленко О. М.</b> До проблеми використання нотних цифрових технологій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.....	105
<b>Кабриль К. В.</b> Підготовка майбутнього вчителя музики до впровадження музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні .....	107
<b>Разон І. В.</b> До проблеми розвиваючого навчання у класі фортепіано .....	109
<b>Запорожець Н. І.</b> До питання синергетики міжпредметних зв'язків на заняттях у школі мистецтв.....	110
<b>Шатайло Н. В.</b> Особливості підготовки вчителів музичного мистецтва до використання інтегративних художньо-педагогічних технологій .....	113
<b>Остапенко Н. І.</b> Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва .....	115
<b>Гришко В. В.</b> До питання стратегії самоствердження студентів мистецьких спеціальностей.....	117
<b>Відомості про авторів</b> .....	119

Навчальне видання

ХУДОЖНЯ ОСВІТА НА МЕЖІ ТИСЯЧОЛІТЬ:  
ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції  
(до 210-річчя Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
та 50-річчя факультету культури і мистецтв)*

24–25 квітня 2015 року

Відповідальний редактор  
**Ревенчук** Валентина Василівна

Технічний редактор – І. П. Борис  
Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Видання друкується за авторським редагуванням

---

Підписано до друку  
Гарнітура Computer Modern  
Замовлення №

Формат 60x84/16  
Ум. друк. арк. 7,15  
Обл.-вид. арк. 8,22

Папір офсетний  
Тираж 60 пр.

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4  
(04631) 7-19-72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@mail.ru](mailto:vidavn_ndu@mail.ru)  
[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.