Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

***ІІ мистецько-педагогічні читання***

***пам’яті професора О. Я. Ростовського***

***"Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики"***

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

***Збірник науково-методичних статей***

**Випуск 2**

Ніжин

2018

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 12 від 27.06.2018 р.

**Рецензенти:**

***Горбенко С. С.*** – професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Націо­нального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук;

***Гусейнова Л. В.*** – доцент, декан фа­куль­тету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжин­ського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

**Теорія** і методика мистецької освіти: зб. наук.-метод. статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 2. 214 с.

П78

Збірник склали науково-методичні статті та матеріали ІІ мисте­ць­ко-педагогічних читань пам’яті професора О. Я. Ростов­ського, у яких висвіт­лю­ються актуальні проблеми мистецької освіти: теорія і мето­дика художнього навчання та виховання, професійна підго­тов­ка май­бутніх вчителів мистецьких дисциплін, інноваційні технології в системі мисте­цького навчання, педагогічний потенціал хореогра­фіч­­ного мистецтва, проблеми сучасного мистецтвознав­ства в куль­тур­но-освітньому просторі.

**УДК 78(082)**

*Автори статей відповідають за достовірність і вірогід­ність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.*

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль,  
 редагування, 2018

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І**

***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ***

***Кавунник О. А.*** Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського .7

***Гладков І. С.*** Взаємодія та взаємозв’язок хореографії з іншими видами мистецтв 12

***Грисюк О. М., Лавриненко К. М.*** Інтеграція змісту навчального матеріалу як умова успішної реалізації освітнього процесу 15

***Гурєєва І. С.*** До сутності поняття "емоційний інтелект особистості" 19

***Борисюк В. В.*** Основні тенденції наукових досліджень дефініції "діяльність" 23

***Максименко В. І.*** До сутності поняття "художньо-творчий досвід" 31

***Маричевська Ю. І.*** Формування ціннісно-смислової сфери особистості як психолого-педагогічна проблема 37

***Охонько С. І.*** До сутності поняття "уміння": класифікація, головні риси та ознаки 41

**РОЗДІЛ ІІ**

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ***

***МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН***

***Вартовник В. О.*** Сутність педагогічної майстерності майбутнього педагога дитячого хореографічного колективу 48

***Вергунова В. С.*** Навчально-творчі завдання у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва 52

***Гусейнова Л. В.*** Верифікація стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності: констатувальний зріз 57

***Дворник Ю. Ф.*** Стимулювання творчої активності майбут­нього вчителя музичного мистецтва як умова підвищення ефектив­ності процесу формування творчих якостей 78

***Задоя О. В.*** Формування творчих професійно орієнтованих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва 81

***Москаленко А. В., Грисюк О. М.*** Педагогічний артистизм як важлива складова професійної майстерності вчителя музичного мистецтва 85

***Пархоменко Л. В.*** Фонаційні проблеми молодих педагогів-вокалістів у професійній діяльності 90

***Пархоменко О. М.*** Критерії діагностики сформованості балет­мей­стерських умінь майбутніх учителів хореографії 96

***Ростовська І. О.*** До проблеми саморегуляції особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки 104

***Ростовська Ю. О.*** Педагогічний потенціал хореографічного мистецтва у формуванні професійних переконань майбутніх учителів хореографії 109

***Солдатенко О. І.*** Сучасні напрямки діяльності викладача музичного мистецтва у роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку 116

***Хоменко А. Б.*** Концертно-виконавська практика як необхідна умова ефективного вокального навчання 120

**РОЗДІЛ ІІІ**

***ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ***

***В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ***

***Барановська В. І.*** Принципи та методи формування націо­нальної самосвідомості учнів засобами українського музичного фольклору 127

***Білан О. В.*** Естетичне виховання дітей засобами хореогра­фіч­ного мистецтва як педагогічна проблема 133

***Бірюк А. С.*** Закономірності та принципи музичної освіти школярів 136

***Борисова К. В.*** Розвиток креативності у дітей засобами образотворчого мистецтва 143

***Бугай О. В.*** Організаційно-педагогічні умови формування худож­ньо-творчих здібностей школярів 148

***Гаркавенко Л. В.*** Деякі аспекти ансамблевого виконавства 154

***Єрмольченко Л. Л.*** Читання з аркуша в контексті фахової підготовки піаніста 158

***Килимник Т. Є.*** Проблеми формування вокальних навичок у дітей на уроках вокалу в мистецьких закладах 162

***Кікіна Л. В.*** Мистецька вітальня як інноваційна форма роботи з художньо-естетичного розвитку дітей в умовах позашкільної освіти 168

***Коваль О. В.*** Особливості формування музичності першо­класників 174

***Сливко С. А.*** Музично-слухова увага як основа виконавської надійності студентів 179

**РОЗДІЛ IV**

***СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО***

***В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

***Ляшенко Т. В.*** Музична діяльність громадських товариств Чернігівщини у першій третині ХХ століття 186

***Петренко Є. С.*** До сутності поняття "рок-музика" 191

***Сидько А. Г., Ревенчук В. В.*** Особливості доби Відродження в Україні 196

***Спіліоті О. В.*** До сутності поняття "музична інтонація" 203

***Наші автори*** 212

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ ВИМІРИ ІННОВАЦІЙ

**ПРОФЕСОРА О. Я. РОСТОВСЬКОГО**

Кавунник О. А.

У статті представлено аспекти культурно-мистецької діяльності професора О. Я. Ростовського. На основі архівних матеріалів визначено віхи становлення та розвитку форм праці О. Ростовського – науковця, педагога, інструменталіста (баян). Виокремлено значення професора О. Я. Ростовського як завіду­ва­ча кафедри, декана музично-педагогічного факультету НДУ імені М. Гоголя в зародженні спеціальності "Хореографія".

На зламі ХХ–ХХІ століть мистецько-освітні інновації стали характерною рисою праці педагогів ча студентів факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (далі – НДУ ім. Миколи Гоголя).

Як відомо, інновація з італійської означає "новина, нововведення", що проявляється впровадженням, осібно, педагогами нових форм у навча­льно-виховний процес. Приміром, на базі факультету щорічно проводяться з 2002 року Всеукраїнський юніорській конкурс вокальної, диригентської та інструментально-виконавської майстерності (інновація професора Л. Шум­ської), з 2011 року – Всеукраїнський (з 2016 – Міжна­род­ний) дитячий та молодіжний фестиваль-конкурс хореографічного мистецтва "Квітневі викру­таси" (інновація доцента О. Пархоменка). Вони важливі для фахової підготовки майбутніх вчителів-музикантів, хореогра­фів, що відповідає сучасним вимірам вищої гуманітарної освіти рівня бакалавра, магістра.

Стимулом до розкриття даної теми стала нещодавня потреба ви­вчен­ня шляхів становлення та розвитку хореографічного мистецтва в Ніжині. Зібрані матеріали ствердили правильеість філософської позиції щодо інновації як результату власного практичного чи наукового досвіду пев­ного педагога. У ході історико-хронологічного, системно-цілісного ме­то­­­дів дослідження джерел з архівного Фонду НДУ ім. Миколи Гоголя, руко­пи­сів, публікацій виявилося, що саме в стінах Ніжинського педаго­гічного університету ім. М. Гоголя 1998 року в навчальний процес вперше було включено спеціалізацію "Хореографія", розроблену на кафедрі музичної педагогіки. Ініціатором даної інновації став завідувач кафедри О. Я. Рос­тов­ський – професор, доктор педагогічних наук, відмінник освіти України. Саме цей факт зацікавив, адже основним напрямком дослі­джень про­фесора О. Я. Ростовського, як відомо, була музична педа­го­гі­ка. Втім це спонукало до пошуку першопричини мистецьких вподо­бань науковця, що й зумовило вибір даної теми. Її об’єктом стала саме мистецька грань творчості О. Я. Ростовського, який, зі слів нашого колеги-філолога О. В. За­­бар­ного, був "до безтями закоханий в музику і народну пісню" [1, 3].

Думку про любов до музичного мистецтва стверджують і факти майже 50-річної діяльності Олександра Яковича, у 1965 р. – випуск­ника музичного відділення (клас баяну) Луцького педагогічного училища.

Цікаво, що у 1967 році у трудовій книжці майбутнього професора був перший запис: акомпаніатор-баяніст танцювального колективу в НДПІ ім. Миколи Гоголя, а після закінчення з відзнакою музично-педагогічного факультету вишу в 1969 році – викладач класу баяну кафедри музики цього закладу. З того часу музична творчість та педагогіка були не тільки органічною складовою виховання в багатодітній родині Якова Андрійо­вича та Ганни Петрівни Ростовських – вчителів загальноосвітньої школи, але й стали стрижневими у власній музично-педагогічній діяль­ності О. Я. Ростовського. Її еволюцію можна відобразити в трьох періодах. Перший (1960–1970-ті роки) вирізнявся практичною спрямованістю, становленням та формуванням фахових уподобань, чому сприяли викла­­дачі, осібно педагог-баяніст К. А. Федотов, на щойно відкритому першому в Україні музично-педагогічному факультеті. Молодий фахівець з успіхом поєднував педагогічну працю в інституті з музично-освітньою, яка ще називалася громадсько-корисною. Це були, як згодом писав у п’ятирічних звітах професор О. Я. Ростовський, виступи з доповідями, сольні концерти перед школярами, студентами; керівництво агіткульт­бригадою. На умовах погодинної оплати він працював баяністом у Ніжинському культурно-освітньому училищі; надавав методичну допо­могу художній самодіяль­ності машинобудівного заводу (нині – завод "Ніжинсільмаш"). Другий період (1980–1990 роки0 характеризувався теоретичною спрямованістю, як-от інтенсивним пошуком наукової про­бле­матики в галузі музичної педагогіки та захистом кандидатської дисертації. Третій період охопив 1990–2016 роки та ствердив правиль­ність векторів науково-практичної діяльності професора О. Я. Ростов­ського в галузі мистецької освіти, виміром новацій якої стала, зокрема хореографія. Так, ще у 1992 році професор кафедри, відомий україн­ський фольклорист В. В. Дубравін зазначав: "Олександр Якович розро­бив новаторські підходи кваліфікацій на факультеті, чим визначив нові шляхи в українській музичній педагогіці по навчанню учнів і студентів музичному мистецтву" (Протокол № 2 засідання кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах з архівного Фонду НДУ ім. Миколи Гоголя).

Окремим показником інновацій професора О. Я. Ростовського ста­ла його робота щодо кадрового складу очолюваної ним кафедри, ядро якої становили лише музикознавці-фахівці з вищою музичною освітою, котрі свої знання, вміння та досвід адаптували для навчання майбутніх вчителів музики в загальноосвітніх школах. Це, осібно, Т. Тонкаль, Вален­тин та Валентина Дубравіни, Юрій та Олена Чекани, О. Кавунник, С. Кафтанова з Київської державної консерваторії імені П. І. Чайков­ського, О. Спіліотті з Інституту (нині Академія) музики імені Гнесіних. Творчі контакти з музикознавцями-науковцями України продов­жу­валися й надалі, осібно з Валентиною Володимирівною Кузик, докто­ром філо­со­фії з мистецтва, кандидатом мистецтвознавства, старшим науковим співробітником відділу музикознавства ІМФЕ ім. М. Т. Рильсь­кого НАН України. Її доповідь на конференції пам’яті М. Леонтовича в місті Кам’я­н­ці-Подільському 2007 року стала для науковця-педагога О. Я. Ростов­ського справжнім мистецьким одкровенням. Його вразили глибина, правда, сміливість позицій щодо творчості композитора М. Леонтовича, переконливість думок В. Кузик щодо необхідності зламу рутин радянської науки та введення нових сучасних параметрів на принципах об’єктив­ності досліджень, їх узагальнень в контексті критеріїв розвитку націо­нального мистецтва й освіти України.

Поряд з новаторською кадровою стратегією залучення фахівців-музикознавців, що сприяло розширенню спектру наукових досліджень в різних галузях мистецтва, осібно в хореографії, професор О. Я. Ростов­ський зміцнив започатковану його колегами, зокрема О. І. Близнюком, традицію роботи на факультеті випускників консерваторій – піаністів, баяністів, вокалістів, хормейстерів з України (Київ, Одеса, Львів, Харків, Донецьк), Росії (Москва), Білорусії (Мінськ), Азербайджану (Баку).

Серед яскравих інновацій О. Я. Ростовського як науковця-практика була хореографія, розвиток якої значною мірою прямо та опосередко­вано стимулювала його активна мистецька позиція. З історії питання вже усталеною є хронологія фактів розвитку мистецтва хореографії. Так, в Україні вперше в Ніжинському училищі культури і мистецтв – середньому спеціальному навчальному закладі – у 1972 році, слідом за відкрит­тям 1970 року кафедри хореографії в Київському інституті культури і мистецтв ім. Корнійчука, було відкрито спеціалізацію "Хореогра­фія". Вперше у вищому педагогічному закладі – Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя у 1998 році було відкрито спеціальність "Музика та хореографія".

Закладений професором науковий почин мав практичне продов­ження в діяльності випускників факультету, що працюють в закладах культури та освіти, зокрема, Ніжина, району, області, сприяючи попу­ля­ризації мистецтва хореографії – в Школі мистецтв при Ніжин­ському коледжі культури і мистецтв імені Марії Заньковецької, в хореогра­фічній школі, Ніжинському будинку дітей та юнацтва тощо. Його випускники, як-от Вікторія Вишнева, Оксана Лисиця, Ольга Даценко та ін., розвивають різні типи хореографічного виконавства: дитяче, доросле, аматорське, професійне. Серед раніше заснованих у Ніжині ансамблів народного танцю "Поліська веселка" (Анатолій та Людмила Боригіни, 1954 р.), у 1972 р. – "Ніжин" при Ніжинському культурно-освітньому училищі, баль­ного танцю "Ритм" (Г. Тимошенко, 1994 р.) на початку ХХІ століття утворюються зразкові дитячі ансамблі: "Квіти України" (О. Пар­хо­менко), сучасного танцю "Astrum" (Г. Сірякова), бального танцю "Шанс" (І. Мірош­ник) Ніжинської хореографічної школи; зразковий ансамбль танцю "Вікторія" (В. Вишнева) Будинку культури міста, танцювальний ансамбль "Арабеск" (О. Лисиця) Будинку дітей та юнацтва, ансамбль танцю "Забава" (2008 р. О. Пархоменко) НДУ ім. Миколи Гоголя.

Нині кожен з них у Ніжині впроваджує в практику тріаду "розвиток – навчання – виховання", започаткуванню якої в науковому сенсі сприяв професор О. Я. Ростовський, в практичному – діяльність педагогів стар­шої, середньої, молодої генерації в закладах освіти: в НУКіМ ім. М. Зань­ко­вецької та школі мистецтв; на факультеті культури і мистецтв НДУ ім. Миколи Гоголя; хореографічній школі; вищеназваних танцювальних гуртках закладів культури міста. Було сформовано *типи соціокультур­ного спілкування* (регіональні, всеукраїнські, міжнародні концерти, конкурси, фестивалі); *види творчості*: аматорська і професійна; жанри хореографічної діяльності (народний, класичний, бальний танок); *форми урядування* (спонсорські, благодійні внески, державне адміністративне фінансування закладів). Педагогічна практика студентів-хореографів у школах є, з одного боку, важливою формою навчання та вдосконалення фахової майстерності, а з іншого, сприяє популяризації хореографічного мистецтва серед учнівської молоді, і як результат – частина дітей щорічно вступає до НДУ ім. М. Гоголя на спеціальність "Хореографія".

Знаковим для розвитку хореографічної освіти став 2004 р., коли на факультеті культури і мистецтв кафедру музичної педагогіки було рефор­мовано в кафедру музичної педагогіки та хореографії, яку очолив доктор педагогічних наук, професор О. Я. Ростовський. Нині її успішному роз­вит­ку сприяють педагоги-хореографи, доценти Ю. О. Ростовська, О. М. Пар­хо­мен­ко, старший викладач Г. В. Сірякова, студенти яких стають лауреатами престижних хореографічних конкурсів в Одесі, Києві, Львові, Чернігові. Саме О. Пархоменко став ініціатором та натхненником проведення Всеук­ра­їн­ського, а нині – Міжнародного фестивалю-конкурсу "Квітневі викру­таси". У його п’яти номінаціях (класична хореографія, народ­на хорео­гра­фія, сучасна хореографія, бальна хореографія, мистецтво балетмейстера) щорічно змагаються понад 500 представників дитячих, молодіжних колективів з різних регіонів України, Білорусі. Цікаві творчі знахідки демон­струють учасники ансамблю танцю "Забава", в репертуарі якого ліричні, побутові, образно-тематичні, сюжетні, ігрові хореографічні композиції, як-от: "Джерельна вода", "Ніжинські забави", "Полька приту­панка", "Святковий гопак", вітальний танець "Калинова Україна", ігровий чоловічий "Лантух шуму", хореографічна картинка "Кумасі-пліткарки", сюїта "Шевченкова Україна" та інші. У такий спосіб відбувається збагачення жанрів та форм національного хореографічного мистецтва, що сприяє прояву соціально-комунікативних функцій колек­тивів, популяризації в Україні, за її межами традицій хореографічної культури країни.

Міцним підґрунтям успіху ніжинських танцівників є їх наставники-педагоги, вища хореографічна освіта, власний виконавський досвід яких на танц-полі сформували традиції природовідповідності, культуротвор­чості для школярів, студентів. У місті діє мережа освітніх закладів від початкової до вищої ланки: "школа – училище – університет", в якому студенти отримують диплом бакалавра зі спеціальності "Хореографія" та кваліфікацію "Бакалавр хореографічного мистецтва. Вчитель хореогра­фії. Артист хореографічного колективу".

Набутий досвід танцівників-аматорів, професіоналів різновікових колективів (дитячих, дорослих, молодіжних), різножанрових за типом виконання (народних, академічних, класичних), за стильовою специ­фі­кою (контемп, демі-класік, breakdance), за кількістю учасників (ансамбль, тріо, дует, соло) потребує комплексного аналізу, формування загальної та регіональної проблематики досліджень хореографії в Україні минулого та сьогодення.

Сукупність цих факторів свідчить про активний розвиток в Ніжині хореографії як засобу самовираження емоцій пластикою, рухами тіла, мімікою, жестами, що сприяють самовдосконаленню, збагаченню внут­ріш­ньої культури, розвитку комунікативності, толерантності танцюриста, його національно-патріотичного виховання й освіти.

Таким чином, виміри інновацій професора О. Я. Ростовського для факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя мали велике значення в регіональному та всеукраїн­ському вимірах. Завдяки його послідовникам вони сприяють створенню мистецько-освітнього середовища як сукупності музичного (інструмен­та­ль­не), хореографічного видів мистецтв. Нововведення професора О. Я. Ростовського слугують прикладом розширення критеріїв інновацій­ної діяльності, серед яких слід виокремити фаховість, досвід, творчу інтуїцію, бачення перспективи та усвідомлення важливості розпочатої справи для розвитку національної культури, мистецтва, освіти України.

**Література**

1. Забарний О. В. Три етюди про вченого. *Альма Матер*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. Ніжин. 2016. № 3. С. 6–7.

2. Кавунник О. А. Наукові дослідження викладачів факультету культури і мистецтв у контексті сучасної української музичної педагогіки та музикознавства. *Мистецько-освітній простір України: історія та сучасність*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів (Ніжин, 26–29 березня 2013 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. С. 59–59.

ВЗАЄМОДІЯ ТА ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК ХОРЕОГРАФІЇ

З ІНШИМИ ВИДАМИ МИСТЕЦТВ

Гладков І. С.

Стаття присвячена висвітленню сучасних тенденцій зближення та взаємозбагачення мистецтв. Розкривається зв’язок хорео­гра­фії з літературою, музикою та образотворчим мистецтвом.

У сучасній системі освіти важливе місце належиь мистецтву, яке є невід’ємною частиною людської діяльності. Мистецтво є формою відо­бра­ження культури, воно відтворює низку життєвих явищ, подій, історію суспільства. Воно впливає не лише на почуття людини, а й на її волю, сприйняття навколишнього світу. Мистецтво становить стрижень духов­ної культури, є колективною пам’яттю людства, яка здійснює зв’язок поколінь, різних народів та культур. Воно ціннісно орієнтує людину в світі, розвиває у неї творчий дух, пробуджує творця [2, с. 12]. Мистецтво як одна з найважливіших складових культури проявляє себе в різноманітті конкретних видів художньої творчості, кількість і складність яких неухильно зростає відповідно до вимог часу.

Однією з ключових тенденцій сучасного мистецтва є тяжіння до синтезу, зближення мистецтв та їх взаємозбагачення. Синтез мистецтв є гармонійним поєднанням, органічним союзом рівноправних, остаточно сформованих, самостійних видів мистецтва. Немає головних чи друго­рядних видів мистецтва, кожний з них має свої особливості та переваги, по-різному виражає сутність життя людини.

Танець як культурний феномен суспільства складає невід’ємну частину буття людини. Цей вид мистецтва є дієвим засобом людського самопізнання та пізнання довколишнього світу. Він сприяє збереженню, накопиченню та трансформуванню суспільного досвіду. Мистецтво танцю приваблює все більше людей, воно розширює свої форми, прийоми, ускладнює мову, розкриває нові теми.

Багато видатних діячів культури давали визначення поняттю "танець", намагаючись виділити його суть залежно від історичної епохи, в якій вони жили, свого світобачення. О. Пушкін оспівував "душею сповнений політ" російської Терпсіхори Авдотьї Істоміної. О. Бальзак говорив, що танець – це один із видів буття. П. Чайковський зазначав, що танець, як і музика, завжди був супутником людини у повсякденному житті. М. Гоголь писав про народні танці, про їх вогняну, повітряну мову [3, с. 23].

Процес взаємодії та взаємозв’язку різних мистецтв став худож­ньою закономірністю. Образи, народжені музикою, поезією, прозою, дра­ма­тургією, завжди приваблюють майстрів хореографії (балети "Кав­казь­кий полонений", "Бахчисарайський фонтан" за поемами О. Пушкіна; "Жізель" за мотивами творів Гейне та Готьє; балети "Ромео та Джуль­єт­та", "Лауренсія" за творами класиків літератури Шекспіра, Лопе де Вега тощо) .

***Література*** – це вид мистецтва, який естетично освоює світ у художньому слові. Література має унікальні пізнавальні можливості, адже за допомогою слова дійсність досліджується комплексно, у всій своїй багатогранності. Слово – ось матеріал літературного образу. Сьогодні, беручи від літератури все більш складні теми, образи, про­бле­ми, хореографія знову себе стверджує, доводить свої права і можливості. Відомий літературний образ, сюжет, тема – завжди творчий стимул для появи нового хореографічного твору.

Про зв’язок танцювального мистецтва з ***образотворчим*** можна зробити висновки вже з того, що багато відомостей про танцювальну культуру дійшли до нас через наскельні малюнки, вазовий живопис, рельєф­ні зображення давнини. Образотворче мистецтво завжди захоп­лю­валося пластичною кантиленою руху, гармонійними тілами танцю­рис­тів. Хореографічне мистецтво у його поєднанні рухів, музики та кольорів завжди приваблювало увагу видатних художників: Мане, Рубенса, Врубеля та інших. І навпаки, все частіше хореографія звертається до образів і тем, взятих із творів образотворчого мистецтва. Наприклад, балет "Створення світу", поставлений балетмейстером А. Петровим за мотивами малюнків французького графіка Жана Еффеля; чи балет Л. Якобсона "Вічна весна" на теми скульптур О. Родена. Відомо, що ство­рен­ню П. Вірським хореографічного полотнища "Запорожці" багато у чому допомогла відома картина І. Рєпіна "Запорожці пишуть листа турецькому султану" [4, с. 58].

Утвердити красу та світлоносність буття закликає ***музика*** у союзі з танцем. Музика – це вид мистецтва, який відображає реальну дійсність в емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки особливого роду, в основі яких – узагальнені інтонації людської мови. Музика створює особливі звуки, які не існують в природі і поза музикою. В основі своїй музичний звук має подібність до інтонацій людини. Ці інтонації завжди емоційно насичені, сплетені з людських почуттів. Музика говорить з людиною безпосередньою "мовою душі", хвилює людину, викликає багато емоцій.

Активне сприйняття музики сприяє більш глибокому розумінню хореографічного мистецтва. Танець – "відлуння" музики. Часто його нази­вають "музикою для очей". Кажуть, що "велика Музика породжує великий Танець". Сьогодні неможливо уявити хореографічне мистецтво без музики Чайковського, Прокоф’єва, Хачатуряна, Глазунова, Деліба, Адана та інших. Якраз у процесі сприйняття музики і танцю відкри­ва­ються найбільш широкі можливості для формування цілісної, всебічно освіченої і гармонійно розвинутої особистості [4, с. 25].

Розвиток музичних, хореографічних здібностей, художнього смаку сприяє більш глибокому розумінню мистецтва взагалі. Не випадково бага­то видатних діячів – музиканти, композитори, художники, хореогра­фи – володіли здібностями до різноманітних видів мистецтва. Наприк­лад, знаменитий балетмейстер Д. Баланчін був прекрасним піаністом, імпровізатором і композитором; неперевершена балерина Г. Павлова дуже непогано ліпила і малювала; композитор Ж.-Б. Люллі був віртуозним танцюристом.

Хореографічне мистецтво синтетичне, бо поза музикою воно не може існувати. Разом з тим танець – видовищне мистецтво, де істотне значення має не тільки часова, але і просторова композиція танцю, зри­мий образ тих, хто танцює. І велике значення мають всі деталі: костюми, декорації, атрибутика. Все, що ознайомлює глядача зі змістом хореогра­фічного твору, з предметами часу, передає характеристику персонажів, дух епохи, національні риси тощо [4, с. 27].

Взагалі, наукові дослідження у галузі синтезу різних видів мистец­тва у хореографічному мистецтві були проведені М. Фокіним – росій­ським артистом балету, викладачем, балетмейстером, теоретиком пер­шої половини ХХ століття, автором безсмертного танцювального номеру "Вмираючий лебідь" на музику К. Сен-Санса. Він досліджував принципи побудови балету в умовах синтезу живопису, скульптури, декорації, музики; М. Бежаром ***–*** французьким балетмейстером, теорети­ком другої половини ХХ століття, який досліджував балет як індивіду­аль­не суб’єк­тивне авторське явище у загальному поєднані мистецтв – літера­тури, театру, музики, хореографії, живопису, кіно, спорту, філосо­фії З. Фрейда, А. Камю та інших; О. Чепаловим ***–*** українським театрознавцем, який вивчав прийоми та засоби синтезу мистецтв у євро­пейському балетному театрі другої половини ХХ століття;М. Погреб­няк – українським балет­мейстером, викладачем, яка перша сформулювала принцип взаємо­зв’яз­ку мистецтв у модерновому і постмодерновому балеті ХХ століття; Д. Бернадською, яка досліджує прийоми та засоби синтезу мистецтв [1, с. 12].

У світовій естетиці відомі концепції Ф. Шеллінга, Р. Вагнера, О. Скрябіна, у яких підкреслювалося, що взаємозв’язок мистецтв надає художній творчості нові резерви і додаткові можливості в освоєнні світу, в створенні якісно нових художніх цінностей.

**Література**

1. Бернадська Д. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії: автореф. дис. канд. мист. Київ: Київ. нац. унів. культури і мистецтв, 2005. 20 с.
2. Лозовий В. О. Основи естетики. Київ: Вища школа, 2005. 275 с.
3. Ростовська Ю. О. Методика викладання хореографії у шкільних та позашкільних закладах: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 230 с.
4. Станішевський Ю. О. Хореографічне мистецтво. Київ: Рад. школа, 1969. 100 с.

**ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ** НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО **ПРОЦЕСУ**

Грисюк О. М., Лавриненко К. М.

Стаття присвячена проблемі реалізації освітнього процесу за умов інтеграції змісту навчального матеріалу. Охарактери­зо­вано сутність поняття "інтеграція", розкрито особливості реалізації даного процесу в умовах сучасної початкової школи.

На сучасному етапі реформування української школи характерними тенденціями є ускладнення змісту освіти через збільшення обсягів інформації, які потрібно засвоїти школярам за мінімальний час. Таким чином, зростають і вимоги до змісту та організації музичного навчання й виховання, що зумовлюють більш ефективні підходи до формування всебічно розвиненої особистості.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компе­тентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, еконо­мічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Нова українська школа повинна поважати гідність, запити та інте­реси кожного учня, створювати сприятливі умови для самовизна­чен­ня, самореалізації та розвитку особистості школяра. Особистісно орієнто­ваний підхід зумовлює створення в навчальному закладі освіт­ньо-виховного середовища, організацію педагогічно доцільного вербаль­ного та невербального спілкування, спонукає до саморозвитку та самовдоско­налення педагогічної майстерності вчителів.

Багаторічний досвід роботи вчених дає підстави стверджувати, що вирішення проблеми особистісно зорієнтованого підходу пов’язане з інтеграцією змісту освіти [6, с. 11].

Під інтеграцією у найширшому розумінні вбачають процеси станов­лення цілісності, переплетіння, взаємовпливу понять і теорій різних галу­зей знань; об’єднання в ціле раніше різнорідних частин та елементів [3, с. 210].

У психології "інтеграція" (від лат. іntegration – відновлення, запов­нення) – як внутрішньогруповий процес – створення внутрішньої єдності, згуртованості, що виражається в колективістській ідентифікації, згурто­ва­ності групи як ціннісно-орієнтаційної єдності, об’єктивності в покладанні та прийнятті відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності [8, с. 178].

Інтеграція багатокомпонентного змісту початкової освіти дає мож­ли­вість вчителеві раціонально розподілити час на вивчення предме­тів інваріантної частини, зменшити кількість годин на їх вивчення і, за раху­нок вивільнених годин, організувати роботу, спрямовану на розвиток творчих здібностей учнів, реалізацію їхнього сутнісного потенціалу [6,  с. 12]. За таких умов у молодшого школяра формується та розвива­єть­ся не лише критичне, але й творче мислення. Відтак інтеграція є необхідною умовою сучасного навчального процесу.

Аналіз науково-методичних досліджень свідчить, що інтеграція в дидактиці розглядається в таких аспектах, як: *мета* навчання, що перед­бачає створення цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємопов’язані; *засіб* навчання, що орієнтований на збли­ження предметних знань, встановлення між ними взаємозв’язків; *процес* встановлення зв’язків між структурними компонентами змісту в межах певної системи навчання з метою "формування цілісних уявлень про світ, орієнтованих на саморозвиток особистості дитини" [4].

З вищезазначеного випливає, що інтеграція є необхідним *дидак­тичним засобом*, за допомогою якого уможливлюється створення в учнів цілісного уявлення про об’єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність.

Особливо актуальні спроби інтеграції знань з галузі "Мистецтво" у початковій ланці освіти, оскільки молодші школярі сприймають художні образи творів цілісно, не усвідомлюючи їх істотних ознак.

У контексті нашого аналізу варто вказати на наявність у наукових розвідках дослідження інтеграції змісту навчального матеріалу за трьома видами:

* внутрішньопредметна – інтеграція понять, знань, умінь всере­дині окремих навчальних предметів;
* міжпредметна – синтез фактів, понять, принципів двох і більше предметів;
* транспредметна – поєднання компонентів основного, шкільного і позашкільного змісту навчання.

Для уроків з внутрішньопредметною інтеграцією характерна кон­цен­трична структура, яка зумовлює організацію процесу пізнання "від часткового до загального" або "від загального до часткового". Зміст по­сту­­пово збагачується новими відомостями, зв’язками. Особливість інте­гро­ваних уроків мистецтва і в тому, що учні не гублять з поля зору худож­ній образ, а розширюють і поглиблюють коло пов’язаних з ним асоціацій та уявлень.

Міжпредметна інтеграція реалізується через міжпредметні зв’язки, інтегровані уроки і блоки, інтегровані курси і програми.

На зміну урокам, на яких традиційно переважає вивчення теоре­тич­ного матеріалу, мають прийти компетентнісно орієнтовані. Відтак акту­ального значення набуває озброєння майбутніх вчителів здатністю до формування системного мислення, позитивного емоційного став­лення до учнів та цілісного сприймання художньо-образного змісту музичного матеріалу. Одним з ефективніших шляхів їх конструювання, з урахуван­ням окреслених завдань, є встановлення міжпредметних зв’язків – окре­мих короткочасних моментів включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших навчальних предметів, що мають "допоміжне значення для вивчення теми і сприяють глибшому сприйманню та осмисленню певного поняття" [7].

Важливо розрізняти інтегрований урок (коли у межах одного уроку вивчається матеріал різних навчальних предметів) та бінарний інтегро­ва­ний урок (коли у межах двох уроків поспіль опрацьовується матеріал двох і більше навчальних предметів). Основою ефективності таких уроків є чітке визначення мети і відповідне планування змісту для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об’єкта, поняття, явища з вико­рис­танням засобів різних навчальних предметів [7].

Інтегрований курс як об’єднання кількох предметів в один дозво­ляєусунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня. Варто вказати на доцільність у застосуванні інтегративного підходу до змісту музичного матеріалу, який може бути різним як за відбором, так і за структуруванням навчального матеріалу та реалізацією в освітньому процесі.

Транспредметна інтеграція сьогодні може застосовуватись тільки в школі повного дня, де є поєднання навчального і виховного процесу в єдине ціле протягом навчального дня учнів [1, с. 4].

Варто додати, що у державних програмах початкової школи наголо­шується на випадках, коли програмовий матеріал різних навчальних предметів дозволяє інтегрувати його в межах одного навчального дня. Отже, можуть організовуватися так звані "тематичні дні", коли всі уроки за змістом спрямовують на реалізацію єдиної виховної мети, що знахо­дить логічне продовження у виховному заході (наприклад, "Весну зустрічаймо!", "Барви осінньої природи" тощо).

Інтегруючи зміст суміжних предметів, учитель розкриває художній образ цілісно і водночас різнобічно, що сприяє формуванню художньо-образного мислення школяра.

Інтегрований характер змісту й широкі міжпредметні зв’язки на­вчаль­них курсів дають їм змогу органічно взаємодіяти з іншими дисцип­лі­нами, з позакласними та виховними заходами, що сприяє системності та наступності всього навчально-виховного процесу початкової школи, створює додаткові можливості для попередження перевантаження учнів [5, с. 32].

Узагальнюючи проведений аналіз, зазначимо, що інтеграція змісту початкової мистецької освіти дає змогу сприймати предмети та явища навколишньої дійсності цілісно, послідовно, різнобічно.

Формування особистості молодшого школяра значною мірою визначається реалізацією в освітньому процесі інтегративного підходу, згідно з яким моральні правила і норми дитина засвоює активно, в процесі мистецької діяльності та спілкування з художніми творами.

Основна функція інтеграції змісту навчального матеріалу полягає в тому, що у такий спосіб набувається досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе.

**Література**

1. Безрідна Марія. Інтеграційні форми організації навчально-виховного процесу в початковій школі. URL: [https://osvita.ua/doc/files/ news/59/5935/ Form.doc](https://osvita.ua/doc/files/%20news/59/5935/%20Form.doc).
2. Закон України "Про освіту". *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2017. № 38–39. С. 380. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия. 1983. 840 с.
4. Ілляш Соломія. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. URL: [http://drohobych.net/youngsc/AQGS/ 2013\_6-2/pedagogy/ 57-65.pdf](http://drohobych.net/youngsc/AQGS/%202013_6-2/pedagogy/%2057-65.pdf).
5. Ковальова В. І. Інтеграція навчального процесу як чинник роз­витку пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2012. № 16–18 (червень). С. 27–34.
6. Косовська М. Інтеграція багатокомпонентного змісту початкової освіти в умовах реалізації нових освітніх програм. *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 11–13.
7. Лист МОН України від 17.08.2016 № 1/9-437 "Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах". Початкова школа. URL: [http://osvitamk.org.ua/publ/ navchalnij\_rik/2016\_2017/metodichni\_ rekomend aciji\_2016\_2017\_n\_r/47-1-0-3137](http://osvitamk.org.ua/publ/%20navchalnij_rik/2016_2017/metodichni_%20rekomend%20aciji_2016_2017_n_r/47-1-0-3137).
8. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

"ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ"

Гурєєва І. С.

У статті розкрито сутність поняття "емоційний інтелект" як особливий конструкт у загальній структурі інтелекту. Розгля­нуто основні підходи до визначення емоційного інтелекту та його структурних компонентів. Зроблено висновок, що розвиток емоційного інтелекту сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду особистості.

У складних і мінливих умовах розвитку сучасного українського суспільства емоційний світ дитини особливо вразливий та залежний від оточення. Це потребує нових підходів до вивчення актуальних для сьогодення ідей науковців у царині психології, яка є теоретичною осно­вою для проведення педагогічних досліджень. Ці ідеї містять значні резер­ви для знаходження і збереження неповторності кожної особистості та вимагають уважного вивчення, переосмислення і творчого впрова­джен­ня в сучасну мистецьку освіту.

Актуального значення набуває здатність до адаптації учня в мін­ливих умовах навколишньої дійсності, розвиток у нього таких важливих здібностей, як сприйняття та усвідомлення емоцій, що виникають, як власних, так і оточуючих людей. Дані здібності розглядаються в рамках концепції емоційного інтелекту (emotional intelligence), який є відносно новим науковим поняттям.

Слід зазначити, що поняття "інтелект" у науковому світі є найбільш суперечливим та дискусійним, хоча витоки дослідження проблеми "афек­ту" й "інтелекту" простежуються ще у творах Платона та Аристотеля.

Філософський словник тлумачить інтелект (від латин. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) як суб’єктивну здатність живих істот здійсню­вати соціально зорієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища та його творчій зміні. Інтелект дає можливість передба­чати події – природні, соціальні, щоб, діючи адекватно об’єктивному характеру подій, забезпечувати організму прогресуючий життєвий оптимізм [8, с. 13].

У сфері психологічно-педагогічної науки інтелект визначається як загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що впливає на успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей. Понят­тя інтелекту як загальної розумової здібності застосовується як узагальнення поведінкових характеристик, пов’язаних з успішною адап­та­цією до нових життєвих завдань [5].

У наукових пошуках ХХ століття спостерігається диференціація загального інтелекту на безліч окремих видових форм: *практичний* інтелект (Р. Стернберг), *соціальний* інтелект (Е. Торндайк), *біологічний, духовний, екзистенційний інтелект* (Х. Гарднер), *синтезований* інте­лект (Ф. Дітман-Колі, П. Болтс), *адаптивний* інтелект (С. Берт, Д. Уотсон), *ефективний* інтелект (Р. Пеллегріно, М. Політис), *професійний* інтелект (М. Смульсон) та *емоційний* інтелект (Дж. Майєр, П. Саловей).

Емоційний інтелект як окремий конструкт став об’єктом наукових досліджень завдяки працям зарубіжних вчених Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея, Р. Бар-Она, С. Хейна та інших.

В 1990 році американські психологи Дж. Майєр і П. Саловей впер­ше вжили термін "емоційний інтелект" та розпочали дослідницьку діяль­ність щодо його вивчення. Під поняттям "емоційний інтелект" вони мали на увазі форму соціального інтелекту, яка передбачає вміння відчувати *власні* емоції та почуття і разом з тим почуття та емоції *інших*; розпізна­вати емоції та використовувати цю інформацію для керування власним мисленням, думками та діями [10].

Інтенсивному зростанню інтересу до феномену емоційного інте­лекту сприяла книга американського науковця Д. Гоулмана "Emotional Intelligence", яка вийшла у США у 1995 році і відразу стала сенсацією та бестселером.

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який висунув думку про *множинність* форм прояву інтелекту. До них належать такі: вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутріш­ньо­особистісний та міжособистісний.

У структурі емоційного інтелекту *внутрішньоособистісний* компо­нент (спрямований на власні емоції) характеризується такими складо­ви­ми, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень; а *міжособистісний* включає емпатію, толерантність, комуніка­бельність, конгруентність, діалогічність. На думку вченого, ці види інтелекту пов’язані з різними ділянками головного мозку та між ними є лише слабка кореляція [3].

У вітчизняній науці теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення *інтелектуального* й *емоційного* розглядали у своїх працях Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. М. М’ясищев, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров та ін. Зокрема, видатний психолог Л. С. Виготський розглядав як наріжний камінь теорії психічного розвитку особистості проблему єдності афекту й інтелекту. На думку вченого, це виявляється у їх взаємозв’язку і взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку, а також у тому, що цей зв’язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту. Спроби ізолювати мислення від емоційної сфери Л. С. Виготський піддавав критиці [2].

Також проблема єдності афекту й інтелекту знаходить своє подальше висвітлення у працях С. Л. Рубінштейна. Видатний психолог вва­жав, що "саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного й інте­лектуального" [7, с. 96–97].

У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях І. М. Андрє­євої, І. Ф. Аршави, О. І. Власової, Г. Г. Гарскової, С. П. Дерев’янко, Н. В. Ковриги, Д. В. Люсіна, М. О. Манойлової, Е. Л. Носенко та інших, що дозволяє розширити проблематику досліджень, залучити нові джерела, зіставити традиційні підходи з новітніми, осмислити вітчизняний досвід в контексті світового.

Г. Г. Гарскова емоційний інтелект розглядає як здатність *розуміти ставлення* особистості, що репрезентується в емоціях та *керуванні* емо­ційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. На думку автора, емоції можуть бути об’єктом інтелектуальних операцій, що здій­снюються на основі вербалізації емоцій, заснованої на їх усвідомленні та диференціюванні [4].

У працях Е. Л. Носенко емоційний інтелект розглядається у кон­тексті *єдності* зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації психічного. Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявля­ють­ся в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості [6, с. 95].

У вихідній теорії Дж. Майєра та П. Саловея виокремлено чотири компоненти емоційного інтелекту: 1) *ідентифікація* емоцій – здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію; 2) *використання* емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють виконанню завдань; 3) *розуміння* емоцій – здатність розу­міти взаємозв’язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань; 4) *управління* емоціями – здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань [10].

Детально та результативно проблему емоційного інтелекту розгля­дав Р. Бар-Он, який пропонує визначати емоційний інтелект як *усі* *некогнітивні* здібності, знання і компетентність, що надають людині мож­ли­вість успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями.

Дослідник виділяє п’ять компонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту: *самопізнання*(усвідомлення своїх емоцій, впевне­ність у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); *навички міжосо­бис­тісного спілкування* (емпатія, соціальна відповідальність, взаємо­ро­зуміння); *адаптаційні здібності* (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосовуваність); *управління стресовими ситуаціями* (стресостій­кість, контроль за імпульсивними спалахами); *домінування позитивного настрою* (відчуття щастя, оптимізм) [9, с. 65].

Таким чином, емоційний інтелект постає як структурний феномен, що містить такі елементи: *когнітивний* компонент (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), *емоційний* компонент (управління емо­ціями, емоційна стійкість, самопізнання і самомотивація, використання емоцій) та *поведінковий* компонент (навички міжособистісного спілку­вання, адаптаційні здібності).

Отже, розглянувши основні підходи до визначення емоційного інтелекту та його структури, зазначимо, що емоційний інтелект – це інтегративна властивість особистості, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту й інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних та мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопіз­нанню і самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду.

**Література**

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования фено­мена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.

2. Выготский Л. С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс. 2000. 1008 с.

3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интел­лекта. Москва: Вильямс, 2007. 512 с.

4. Гарскова Г. Г. Введение понятия "эмоциональный интеллект" в психологическую теорию. *Тезисы науч.-практ. конф. "Ананьевские чтения"*. Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 1999. С. 25–26.

5. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. URL: [http://www.kspu.kr.ua/download/ conf2013/section3/](http://www.kspu.kr.ua/download/%20conf2013/section3/).

6. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.

7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

9. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Mannual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

10. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V. 17. № 4. P. 433–442.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ДЕФІНІЦІЇ "ДІЯЛЬНІСТЬ"

Борисюк В. В.

У статті висвітлено погляди вчених на таку складну дефініцію, як "діяльність". Автори розглядають дану проблему з різних то­чок зору, виокремлюють основні тенденції та напрямки дослі­джень у філософії, психології, педагогіці щодо історіографії, ґенези, суті та подальших стратегій наукових пошуків.

Актуальність дослідження зумовлена варіативністю трактувань дефініції "діяльність" у контексті наукового плюралізму, що є властивою рисою сучасного руху наукової думки, багатогранністю та широкою сфе­рою спрямування висловлених науковцями сентенцій стосовно обраної нами категорії, як предмета дослідження. Будучи складовою частиною онтології, людська діяльність є тим невід’ємним компонентом буття в навколишньому світі, що надає йому процесуальності, змісту і суті, є запорукою існування людини як істоти соціальної. Саме з філософських позицій гносеології та онтології починає своє існування досліджувана нами дефініція "діяльність", розширюючи коло власного застосування шляхом інтеграції до категоріальних апаратів гуманітарних та соціально-гуманітарних наук. Ґрунтуючись на хронологічності та панорамності, що є характерними для історичного розвитку наук, точками відліку наших пошуків стали філософія, психологія та педагогіка як основні, непохідні науки та галузі знань.

Засновниками **філо­соф­ських** діяльнісних концепцій були Г. Гегель, К. Маркс, І. Г. Фіхте. Пізніше виник діяльнісний підхід у філософії (Е. Гуссерль та Ж.-П. Сартр), різні його сторони вивчалися такими видатними радянськими філос­о­фами, як Г. С. Батіщев, В. С. Біб­лер М. К. Мамардашвілі, Г. П. Щедрови­цький, Е. Г. Юдін. Безпосередньо категорія "діяльність" була проаналізо­ва­на в працях Д. Бекхерста, Л. П. Буєва, О. Г. Дробницького, М. С. Ка­га­на, В. С. Ледньова, А  Н. Леонтьєва, Л. Ніколова, М. О. Розова, К. Г. Рожко. Різні варіанти філософської теорії діяльності з’являлися в західних країнах (Х. Арендт, П. Джонс, Ю. Енгештрем, Л. фон Мізес, К. Хольцкамп та ін.).

Розвиток української філософської думки у сфері діяльності бере початок із творчості Г. С. Сковороди і поняття "сродного труда" (спільна праця як вид людської діяльності) та його послідовника Памфіла Юрке­вича. В. І. Вернадський, О. О. Потебня теж торкаються даного питан­ня. П. В. Копнін, В. І. Шинкарук (засновники сучасної київської філософської школи), О. А. Заглада, В. Г. Кремень, Є. А. Подольська, С. П. Щерба є дослідниками різних кутів діяльності.

Категорію "діяльності" досліджували у своїх роботах і **психологи:** П. К. Анохін, М. Я. Басов, М. О. Бернштейн, Л. С. Виготський, Л. Я. Галь­перін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, А. М. Леонтьєв, В. С. Мерлін, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, О. Г. Асмолов, Ю. В. Громико. Дослідження С. Рубінштейна доповнювали К. О. Альбуха­нова та А. В. Брушлинський, що вивчали асиміляцію з системомис­ле­діяль­нісним підходом; В. І. Аснін, Г. Д. Луков, К. О. Хоменко – представ­ники харківської школи – продовжували справи Л. Вигот­сько­го. Серед сучасників-українців варто виокремити П. І. Зінченка (концепція "пам’ять – діяльність"), В. А. Козакова, Г. С. Костюка (струк­ту­ра діяль­ності), С. Д. Максименка, Л. А. Мацко, М. Д. Прищака, А. О. Смир­нова.

У галузі **педагогічної** науки дослідження навчальної діяльності розпочали ще Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї, А. Белл, Дж. Ланкастер, ефективно розвинули П. І. Підкасистий, Ю. К. Бабанський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, А. К. Маркова, В. Ф. Пала­мар­чук, В. В. Рєпкін, О. Я. Савченко, Г. О. Усова. Серед українських нау­ков­ців варто також назвати М. В. Гадецького, І. Гейко, Т. Гора, В. В. Зарицьку, А. В. Ковальова, О. Комар, В. В. Костіна, О. В. Кухаренко, Ю. А. Лець, О. Л. Мерзлякова, О. Нікітіна, Л. А. Опанасенко, С. М. Пан­ченко, О. В Посацького, Л. В. Потапчука, О. М. Реву, Л. А. Середюк, О. Ярошенко тощо.

Мета статті полягає у висвітленні основних тенденцій і напрямів у філософії та циклі соціально-гуманітарних наук (психології, педагогіки) щодо історіографії, ґенези, суті і подальших стратегій наукових пошуків у колі дослідження дефініції "діяльність".

Поняття **"діяльність"**, незважаючи на своє розповсюдження й практичне значення у науці й повсякденні, не має єдиного трактування в жодній з наук, що по-різному висвітлюють його як у поглядах різних шкіл та напрямів, так і в працях різних авторів – філософів та науковців-психологів, педагогів, соціологів. Розглянемо еволюцію поглядів на досліджуване нами питання та особливості опе­рування запропонованою дефініцією.

Діяльнісний підхід у філософії, або науковий напрямок "філософія діяльності", має психологічну ґенезу і наголошує на психологічних та управ­лінських аспектах діяльності: від аналізу життєдіяльності людини та організації праці до праксеології – теорії раціональної діяльності (Т. Ко­тар­бинський), тектології – загальнонаукової організаційної науки (О. О. Бог­­­да­­­нов), системомиследіяльнісної методології – категоріального апарату для досліджень, організації та управління системами мислення й діяльності (Г. П. Щедровицький) [24].

У найширшому значенні "діяльність" у філософії визначають як спосіб існування людини і суспільства в цілому, як форму зв’язку суб’єкта зі світом [21]. Енциклопедичне визначення діяльності на чільне місце ставить специфічно людську форму активного ставлення до навколиш­нього світу, спрямовану на його доцільну зміну і перетворення [16]. Діяль­ність виступає системою, що має будову, свої внутрішні переходи й перетворення, свій розвиток [10, c. 81–82.]. Тому процесуальна сутність діяльності становить собою шлях до реалізації мети, перетворення ідеального на матеріальне [25], зміну навколишньої дійсності задля здійснення цілей людини, яка і виступає суб’єктом діяльності.

Для структури діяльності у філософських дослідженнях є харак­тер­ним підхід, в основі якого визначаються три основні її елементи: активний суб’єкт, який спрямовує свою енергію на об’єкти чи на інші суб’єкти; об’єкт, на який спрямована активність суб’єкта (суб’єктів); власне активність, що виражається в тому чи іншому способі заволодіння об’єкта суб’єктом чи в установленні суб’єктом комунікативної взаємодії з іншими суб’єктами [7, с. 45].

При розгляді процесуальної складової діяльності не можемо оминути цінні думки Г. С. Батіщева: "Всіляка людська діяльність перш за все включає в себе процес перетворення властивостей суб’єкта діяль­ності, що виступали як характеристики його способу дії, його руху і життя, на властивості об’єкта діяльності" [3, с. 12].

Сукупність об’єктів діяльності становить навколишню дійсність, тож діяльність є процесом цілеспрямованого її перетворення суб’єктами діяльності [15], тобто людьми. Таким чином, діяльність не є замкнутим про­цесом, виступаючи, натомість, способом буття усієї навколишньої дійсності [2, с. 81].

Дослідники наголошують на тому, що особливістю людської діяль­ності є її історично-прогресивний характер, причому в будь-який її момент вона вміщує в собі не лише теперішнє, але й минуле та майбутнє одночасно [5, с. 197]. Задекларований таким чином характер діяльності приводить нас до усвідомлення величезного скупчення матеріалів люд­ської діяльності, яке і становить собою всю матеріальну і духовну куль­туру людства [3, с. 12], при тому що діяльність є способом життя та розвитку людства [3, c. 15].

М. С. Каган виокремлює чотири базові види діяльності: перетво­рю­вальну (основний результат – зміни у світі, створення чи руйнування чогось); пізнавальну (здобуття й засвоєння знань, розвиток здібностей тощо); комунікативну (передача інформації, спілкування); ціннісно-орієн­таційну (наприклад, виховання). В кожному виді діяльності присутні елементи усіх чотирьох, але виділені вони на основі домінування одного з названих компонентів. Художня ж діяльність містить у собі всі названі базові різновиди в рівних пропорціях та синкретичній єдності [7, с. 111]. Натомість дослідник В. С. Ледньов виокремлює наступні морфологічні види діяльності людини: пізнавальна, цілемотиваційна, перетворю­ва­ль­на, комунікативна, естетична та фізична діяльність [9]. Науковці підкріплю­ють думку один одного щодо комплексності та невіддільності усіх видів діяльності один від одного, в основі якого – тісна взаємодія їх при будь-якій конкретно окресленій предметній діяльності індивіда.

У контексті сучасності діяльність розглядається як складова онто­логії, тісно і безпосередньо пов’язана з буттям людини. Достатня для оперування наукова та понятійна база дозволяє сучасним філо­софам розглядати буття і як ідеальне (сутність, походження, виховання людини тощо), і як процесуальне явище, складовою якого і є діяльність. Сучасні філософи роблять акцент на зв’язку діяльності з обсягом знань, що поглиблюється на основі здійсненої діяльності, внаслідок чого має місце поняття "досвід". У працях сучасників категорія діяльності пов’язу­ється з соціумом, їй приписують соціальну природу та походження, адже її фор­ми та способи закріплюються у колективному досвіді, в якому діяль­ність кожної людини є складовою частиною процесу, ланкою діяль­но­сті суспільства або ж є спільним процесом [22].

З огляду на міжпредметні зв’язки філософії з іншими науками надзвичайно тісним є поєднання з психологією, адже сучасна філософія використовує результати психологічних досліджень при побудові наукової картини світу, у той самий час без філософії психологія не могла б створювати власну методологію, робити необхідні теоретичні узагальнення, оскільки теоретико-методологічною основою психології є філософія [13].

Становлення "діяльності" як категорії вперше відбулося у радян­ській школі психології та здійснювалось інверсованим шляхом: від понят­тя до терміна. Власне, термін "діяльність" з’явився значно пізніше, ніж реально було окреслено його зміст. Уявлення про діяльність у дослі­джен­­нях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва і А. Р. Лурія фігурують спочатку під терміном "практичний інтелект" або ж "опосередкування", тобто те, що служить засобом, визначає і, головне, виступає як основа розвитку психічних процесів. "Опосередкування" спершу було централь­ною характеристикою поняття "діяльність" (Л. С. Виготський, А. Н. Леон­тьєв), згодом у їх працях це поняття замінюється більш ємним і відповід­ним за змістом терміном "діяльність" [12]. Біля витоків також стояли терміни "активність", "життєдіяльність", "поведінка", "практика".

Термін "діяльність" був введений М. Я. Басовим у 1927–1928 рр., проте в нього вкладався не психологічний зміст: явище, за допомогою якого організм встановлює та виявляє свої взаємини з навколишнім середовищем і постає перед нами як предмет особливого значення, як особлива сфера пізнання [1, c. 252].

Тоді ж вітчизняними психологами була заснована теорія діяльності, або діяльнісний підхід (А. Н. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном на основі культурно-історичного підходу Л. С. Виготського [26]). Базовий принцип діяльнісного підходу формулюється наступним чином: "не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість". У даній теорії клю­чове поняття "діяльність" розкривається як форма активної взаємодії з навколишнім середовищем, її структурними компонентами є мотиви, цілі та операції. Сучасна вітчизняна психологія дотримується гіпотези єдності психіки і діяльності [8], пропонуючи наступний методологічний принцип наукового пізнання психічного: психіка людини формується у діяльності, в ній виявляється і в діяльності має вивчатися [8].

Психологи визначають діяльність як процес, сукупність дій, спря­мованих на досягнення низки конкретних послідовних цілей [19, с. 436; 11, с. 155]. Таким чином, діяльність має наступні специфічні ознаки: вона є соціальною, свідомою (має вияв у плануванні, в передбаченні резуль­татів, регуляції дій, у прагненні до вдосконалення), цілеспрямо­ваною [13].

Діяльність як ієрархічна трискладова схема знаходить втілення в термінах "діяльність", "дія", "операція". Основні характеристики дослі­джу­ваної дефініції – регульованість свідомою метою, суспільна природа, спрямованість на перетворення життєвого середовища [13, с. 81].

Для кожного віку виділяють різні провідні види діяльності (ті, що супроводжують особистість протягом життя): немовлята – безпосе­ред­ньо-емоційне спілкування; раннє дитинство – маніпулятивна діяльність; дошкільнята – ігрова діяльність; молодші школярі – навчальна ді­яль­ність; підлітки – соціально визначальна та соціально схвалена діяль­ність; старшокласники – навчально-професійна діяльність (за Л. С. Вигот­ським). Схематично ж провідні види діяльності можна зобразити такою схемою: гра, навчання, спілкування та праця.

Наука "психологія" вивчає людину, психологічну структуру її осо­бистості у контексті діяльності та у зв’язку з нею. Педагогіка ж робить об’єктом наукового аналізу один із особливих видів людської діяльності [17], яка має мету цілеспрямованої соціалізації особистості як уявлення про результат діяльності. Даний вид діяльності виконує надважливу, провідну функцію людського соціуму – трансляцію культури, тобто передачу наступним поколінням вже відомого соціального досвіду [17].

Мова йде про "навчальну діяльність", яка і являє собою об’єкт педа­гогічної науки. Дана категорія диференціюється на дві одиниці: виховання і навчання.

"Навчальну діяльність" визначають провідним видом діяльності молодшого школяра, змістом якої є теоретичні знання [4]. Її змістове наповнення складають потреби і мотиви, мета й умови її досягнення, дії та операції з певним предметним змістом [20]. Кожен зазначений еле­мент спричиняє та забезпечує зв’язок і співвідношення між різними ділян­ками докладання людської активності: незадоволені потреби про­во­кують продуктивний внутрішній конфлікт, виступають рушійною силою, спону­ка­ючи до діяльності; мотив задає напрям задля досягнення мети як ідеальної моделі результату; застосовуються дії, операції, а також засо­би (ідеальні та матеріальні). У свою чергу визначений предмет діяльно­сті як елемент, що конфігурує усі елементи та їх параметри, знаходиться у тісній взаємодії з результатом здійсненої діяльності, який є ефективним та успішним лише за умови задоволення потреби [17, с. 98].

Визначальною і ключовою особливістю навчальної діяльності є за­сво­єння й оперування учнем науковими поняттями під керівництвом вчи­теля за відсутності внесення ним змін у саму систему наукових понять [14].

З огляду на внутрішній зміст структура "навчальної діяльності" має включати в себе мотиваційний (сутнісний, стимуляційний, цільовий), теоретичний (змістовий), операційний (діяльнісний, організаційний) та оцінний (контрольний, регулятивний) компоненти. Щодо процесуальної структури навчальної діяльності як діяльності з виконання навчальних завдань можуть бути виділені наступні взаємопов’язані компоненти, що визначають послідовність реалізації діяльності: аналіз завдання, його прийняття, актуалізація необхідних для виконання наявних знань, компонування плану виконання завдання та його практичне втілення, контроль і оцінка виконання завдання, усвідомлення способів діяльності, що мали місце у процесі виконання навчального завдання [17, с. 114].

У даній статті нами було розглянуто шлях становлення дефініції "діяльність" від її зародження до сучасності, виявлено основні напрямки пошуків та здобутків науковців у колі дослідження цього питання.

Таким чином, підтверджуємо, що діяльність – специфічно людська активність, що регулюється свідомістю, породжується потребами і спрямована на пізнання та перетворення зовнішнього світу і власне людини [6].

**Література**

1. Басов М. Я. Общие основы. Москва; Ленинград: Государ­ственное издательство, 1928. 744 с.
2. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как фило­софский принцип. *Проблема человека­ в современной философии*. Москва: Наука, 1969. С. 73.
3. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. Москва: Высшая школа, 1963. 119 с.
4. Давыдов В. В., Маркова А. К.  Концепция учебной деятельности школьников. *Вопросы психологии*. 1981. № 6. С. 13–26.
5. Дробницкий О. Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека. *Проблема человека в современной философии*. Москва: Наука, 1969. С. 204.
6. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. *Народное образование*. 1964. № 4.
7. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного ана­лиза). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
8. Козаков В. А., Артюшина М. В., Котикова О. М. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самост. вивчення дисципліни / за заг. ред. В. А. Козакова. Київ: КНЕУ, 2003. 829 с.
9. Леднев В. С. Содержание образования. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
12. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 109–120.
13. Мацко Л. А., Прищак М. Д. Основи психології та педагогіки: навч. посіб­. Вінниця: ВНТУ, 2009. 158 с.
14. Нікітіна О. О. Формування навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 140. С. 96–99.
15. Носкова О. Г. Деятельность. *Энциклопедия гуманитарных наук*. 2004. № 1. С. 135.
16. Огурцов А. П. Юдин Э. Г. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. Москва: Советская энциклопедия, 1972. Т. 8. С. 180.
17. Пидкасистый П. И., Краевский В. В., Меняев А. Ф. и др Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заве­дений / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2006. 608 с.
18. Розов М. А. О понятиях деятельности и активности при анализе познания. Проблемы методологии научного познания. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1968. (Научные труды. Философская серия. Вып. 2). С. 10–18.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Москва; Санкт-Петербург и др.: Питер, 2003. 512 с.
20. Савченко О. Я. Початкова ланка в системі безперервної освіти. *Початкова школа*. 1989. № 4. С. 5–9
21. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Издательский центр "Академия", 2001. 304 с.
22. Щерба С. П., Заглада О. А. Філософія: підручник. Київ: Кондор, 2011. 548 с.
23. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
24. Діяльність. URL: *Вікіпедія*. 2018. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>.
25. Розов Н. Х., Боровских А. В. Категория деятельности и деятельностные прин­ципы в педагогике. *Вопросы философии*. 2012. URL*:* <http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=530>.
26. Теория деятельности. Википедия. 2017. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0% B8%D1%8F\_%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%25%20B8%D1%8F_%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8)

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ ДОСВІД"

Максименко В. І.

У статті узагальнено теоретичні підходи щодо розкриття сутності художньо-творчого досвіду, здійснено аналіз філософ­ських і психолого-педагогічних досліджень та визначено специ­фіку художньо-творчого досвіду майбутнього вчителя мистець­ких дисциплін.

Художньо-творчий досвід особистості є предметом дослідження багатьох наук, у тому числі і таких, як філософія, соціологія, етика, есте­ти­ка, педагогіка, психологія, фізіологія вищої нервової діяльності, кібернетика тощо.

В педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка досвід – це: 1) сукупність практично засвоєних знань, навичок, умінь (життєвий дос­від); 2) відображення в людській свідомості об’єктивного світу, що базується на сприйманні довкілля [5, с. 162].

Сутність філософського підходу до тлумачення категорії "досвід" полягає в наступному:

– досвід розуміється як спосіб реалізації діяльнісної сутності людини у предметному світі культури (В. Александров, А. Лой);

* досвід є відображенням у людській свідомості об’єктивного світу у процесі чуттєвого сприймання на основі практичної зміни людиною дов­кілля (Аристотель, Дж. Берклі, П. Гольбах, Д. Дідро, П. Фейєрбах, Д. Юм);
* досвід особистості є взаємодією чуттєвого та раціонального, емпіричного та інтелектуального, інтуїтивного та теоретичного (О. Аве­рін, М. Вахтомін, Р. Декарт, І. Кант, В. Павлов, В. Панов, Б. Спіноза);
* формування досвіду особистості пов’язане з розвитком її індивідуальних якостей, набуттям знань і вдосконаленням умінь та нави­чок, які можуть вироблятися тільки у процесі соціально значущої діяльності (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк, В. Джеймс, Дж. Дьюї).

Психологія вивчає людину як систему, здатну до сигнальної взає­мо­дії. Предметом психологічних досліджень є форми і закономір­ності сигнального зв’язку – взаємодії суб’єкта з об’єктом [8]. Послідовники асоціанізму та біхевіоризму обумовлюють досвід зовнішніми впливами, перш за все процесом навчання. Натомість пропонована гештальт­пси­хо­логією концепція цілісності досвіду особистості приводить до визнання єдино можливим шляхом формування останнього процес індивідуальної спонтанної взаємодії з оточенням. У межах французької історичної психології сформувалась теорія становлення досвіду у процесі активної творчої діяльності особистості, спрямованої на засвоєння продуктивних надбань попередніх поколінь.

Сучасна психологія розглядає досвід як компонент структури осо­бистості (Л. Воробйова, К. Платонов) [1, с. 5–13]. Концепція діяльнісної сутності людини – одна з основних у психології (П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). У її контексті кожна психічна якість особистості тісно пов’язана з тими чи іншими видами психічної діяль­­ності, яка, в [свою чергу](http://refs.in.ua/nezdolij-galini-georgiyivni.html), визначається конкретними впливами зовнішнього світу.

К. Платонов у своїй концепції динамічної функціональної структури особистості виокремлює досвід як одну з підструктур (поряд зі спрямо­ва­ністю, особливостями психічних процесів та біопсихічними процесами), що об’єднує знання, вміння й навички та характеризує індивідуальну культуру особистості [7]. Автор стверджує, що у досвіді людини вияв­ляється динаміка форм відображення (від короткочасних психічних процесів до стійких якостей особистості), а також динаміка рівнів роз­вит­ку способів діяльності. На його думку, на досвід упливають нижчі підструк­тури (пам’ять, емоції, сприйняття, почуття, вольові процеси). У свою чергу, досвід впливає на вищу підструктуру – спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації.

Оскільки уявлення людини про себе суттєво визначають її дії, поведінку та досвід, у цьому аспекті важливості набуває теорія само­ак­туалізації особистості (Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс).

Самоактуалізація визначається як повне використання і реалізація здібностей, таланту, потенціалу особистості (А. Маслоу). Самоактуа­лі­зовані особистості реалізують усе, на що вони здатні: це люди, що розвиваються адекватно їх можливостям.

К. Роджерс у контексті теорії повноцінно функціонуючої особистості обґрунтовує потребу відповідності між повідомленим, відчутим і наявним для досвіду. Першою якістю людини, на його думку, є відкритість досвіду, що дає можливість переструктуровувати власні реакції відповідно до нових можливостей досвіду.

Оскільки навчання трактується і філософією, і психологією як шлях формування досвіду, виправданою є певна увага педагогічної науки до зазначеної проблеми. Нею виявлена залежність ефективності процесу засвоєння соціального досвіду людства від педагогічного впливу. Від­по­відно зміст освіти розглядається як соціокультурний досвід у єдності знань, способів творчої, пошукової діяльності (умінь і навичок) та емо­ційно-ціннісного ставлення до світу [4].

Педагогічною наукою стверджується, що досвід не тотожний знан­ню, він не може бути зведений до сукупності уявлень про діяльність та її предмет. Досвід містить, окрім об’єктивного змісту, також інтерсуб’єк­тив­ний. Він здатний зберегти сприймання предмета або явища як пережи­ван­ня діяльності, "чуття зовнішнього як внутрішнє самопочуття" [2]. У досвіді відбиваються не лише самі явища, а й їх значення для життє­ді­яль­ності суб’єкта [1]. Таким чином, у контексті психолого-педагогічного підходу досвід розглядається як одна з основних підструктур особистості, що формується під впливом індивідуальних здібностей і соціальних факторів у процесі діяльності з об’єктами довкілля.

Залежно від того, який вид діяльності є провідним у формуванні досвіду, дослідники виокремлюють чуттєвий, практичний і теоретичний досвід людини.

Аналіз філософських і психолого-педагогічних досліджень виявляє спільну позицію науковців щодо того, що саме мистецтво концентрує соціокультурний досвід поколінь до форм, доступних для особистого залучення до нього, робить цей досвід безпосереднім надбанням окре­мої людини [2]. Мистецтво пропонує художньо організований, відібраний, осмислений соціокультурний досвід, що дозволяє особистості виробити індивідуальні ціннісні орієнтації стосовно типологічних життєвих обста­вин. Мистецтво покликане не тільки відображати об’єктивну реальність, але й формувати специфічний художньо-творчий досвід людини.

У сучасних наукових дослідженнях художньо-творчий досвід роз­гля­дається як результат культуротворчого процесу, естетичної діяль­ності та єдність знань, умінь і навичок. У процесі художньо-творчої діяль­ності відбувається формування різних інтересів – пізнавальних, дослідни­цьких, нових потреб естетичного і соціального плану. Отже, мистецтво виступає важливим засобом формування художньо-творчого досвіду особистості.

Художньо-творчий досвід виникає, розвивається і утверджується на основі усієї сукупності суспільних відносин людей, у процесі суспільної практики. Утвердження його у певних формах людської свідомості, осо­бливо мистецтві, моралі, релігії, має свою специфіку, зумовлену певними сторонами суспільного виробництва і суспільних відносин.

Формування творчої людини – тривалий, складний і багатогранний процес. Він вимагає створення об’єктивних передумов для розвитку, а також наполегливої й копіткої роботи з боку суб’єктів виховання. У про­цесі соціальної діяльності формування творчої особистості передбачає аналіз конкретної взаємодії людини й суспільства [3].

Особливого значення набуває розуміння основних методологічних, теоретико-пізнавальних, соціально-психологічних та функціональних під­­­ходів до вирішення проблеми художньо-творчого досвіду особис­тості, його становлення, розвитку та сфер вияву.

Художньо-творчий досвід – це особливий вид досвіду, сприйняття подій, об’єктів, ситуацій. Художньо-творчий досвід може перетинатися з виховальним досвідом у процесі виховання. Різними видами освіти й виховання формується особистість, але без досвіду набуті якості особистості не забезпечують їй можливості проявити себе у діяльності як всебічно розвинену.

Можна твердити, що художнє виховання зумовлюється засобами мистецтва. Воно досягає мети, коли спирається на певний рівень роз­витку всіх сторін особистості. Творча, естетична потреба синтезує у собі усі сутнісні сили людини, у тому числі й моральні. Цей синтез виступає як нерозгорнута єдність усіх її сторін у відношенні до світу.

Важливим для теорії виховання є такий висновок: впливи мис­те­цтва неможливі без виховання у людини здатності підходити до мораль­ного змісту твору через форму, авторську оцінку. Завдання педагогів – навчити людину сприймати і розуміти художній твір так, щоб це розуміння не порушувало цілісності образу [9].

При використанні мистецтва як виховного засобу важливо, щоб об’єктам виховання пропонувались твори, естетична цінність яких була б суспільно значущою; щоб не порушувався принцип цілісності впливу, а сприймання твору супроводжувалось певним оцінним ставленням до зображеного. Дотримання цих умов дасть змогу добитись у того, хто сприй­має, такого сплаву суспільного й індивідуального, без якого немож­ливий моральний вплив мистецтва на особистість.

У процесі пізнання й оцінки явищ життя та мистецтва люди пере­ко­нуються в наявності у себе творчих здібностей. Це дає їм змогу актив­ніше займатися творчою діяльністю – художньою, науковою, технічною.

Досвід дає новий матеріал для світоглядного зростання осо­бис­тості. У свідомості людини залежно від конкретних умов її формування утворюється складний сплав художніх, моральних, політичних, трудових та інших установок.

Про це писав видатний провісник "гармонійного розвитку сил і здібностей людини" Й.-Г. Песталоцці. У моральному вихованні він високо цінував "живі враження", що діють на чуттєву сферу людини і викликають глибокі переживання. "Перш ніж вести мову про якусь доброчесність, – зауважував він, – я викликаю у дітей живі чуттєві переживання її" [6].

Художня творчість – це процес духовно-практичного втілення худож­­ньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи. Загальна її спрямо­ваність – досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним утіленням у мові мистецтва.

Відтак творчий процес має два основні періоди, що поділяються на кілька етапів. Перший – це загальний творчий задум, художнє втілення якого може скластися навіть під впливом випадкових зовнішніх вражень. Формування творчого задуму поєднує у собі чуттєві враження, зумовлені предметом небайдужості та осмислення закономірностей його об’єктив­ної життєвості. Образи, навіяні реальними враженнями про світ, покли­ка­ні трансформуватися свідомістю, уявою, фантазією, думками та почуттями в інший – ідеальний спосіб буття у контексті іншої – духовної реальності, підпорядковуючись логіці художнього твору. Тоді увесь твор­чий потенціал митця працює на формування цілісних образів та осмис­лення їх якостей у контексті художнього цілого. На цьому етапі творчого задуму його втілення у матеріалі конкретного виду мистецтва визнача­ється як внутрішня необхідність.

Другий етап – це практичне втілення задуму, що також має низку етапів. Мета його – надати витворам уяви досконалого, чуттєво сприй­маного образу завдяки формувальним умінням. Це прагнення сфор­му­вати твір у таку доцільну в собі виразну цілісність, щоб він поставав органіч­ною єдністю форми та змісту, а кожний його елемент був внут­рішньо переконливим. Увесь процес, яким би тривалим і складним він не був, вимагає від митця жити твором, утримувати його образи та окремі деталі аж до періоду, коли він постане справді довершеним. Отже, митець увесь період формування твору надихається задумом. Поза усвідомленням необхідності його втілення твір ніколи не набув би реаль­ного життя. Дух здобуває реальне життя, втілюючись у специфічні – художні образи.

Образи як духовна реальність постають також корегуючим началом творчого формування: вони "підказують" внутрішню логіку свого життя у межах твору як цілого, сприяючи чи, радше, зумовлюючи необхідність постійно уточнювати попередній задум уже згідно з об’єктивною логікою їх розгортання у межах твору як художнього цілого. Художник звільня­ється від їх "влади", лише цілком реалізувавши задум у діалектичному зв’язку ідеї та її втілення в образній мові твору.

Художньо-формувальні уміння як суб’єктивна здатність – це, з одного боку, розвиток та концентрація у суб’єкті родових духовних якос­тей: бага­тої уяви, фантазії, пам’яті, творчого мислення, що дозво­ляють свідомості формувати цілісні образи. З іншого боку, це уміння втілювати образи свідомості у матеріалі конкретного виду мистецтва настільки майстерно, що вони набувають досконалої внутрішньої життєвості. Оскільки суб’єк­том рухає потреба об’єктивувати творчий дух в образах мистецтва, вона є активною силою, що спонукає вміння та здібності на формування. Тому варто наголосити, що творчий дух є організуючою силою художньої здатності: він стійко утримує потребу формування, визна­чає змістовність процесу та спонукає волю на втілення задуму в матеріалі мистецтва. Творчий характер художнього формування виявляє себе у постійному поглибленні та вдосконаленні творчого задуму і майстерності його втілення.

Сучасний світ з інтенсивним зростанням високотехнологічних ви­роб­ництв та екологічною кризою висуває нові вимоги до людини: осо­бис­тість має бути не лише "знаючою", а в першу чергу активною, духовною, творчою, мобільною, гнучкою, здатною швидко реагувати на зміни, бути відповідальною за своє життя та життя своєї країни. У зв’язку з цим поси­люється роль духовної та творчої еліти нашої країни, активізуються пошу­ки шляхів, технологій, методик розвитку дитячої обдарова­но­сті, творчих здібностей зростаючого покоління.

Центральною проблемою всіх наук стає проблема людини. Якщо раніше наука йшла за розвитком матеріального виробництва, то зараз вона стає провідною силою його розвитку. Наукові знання повинні стати не просто "інформацією", а активним фактором у формуванні внутріш­ньо­го світу особистості, засобом, за допомогою якого шліфуються її твор­чі здібності, здатність до виробництва нового знання, виховується куль­тура і дисципліна самостійного мислення, набувається художній досвід.

Визначаючи естетичний, розвивальний потенціал художньої твор­чо­сті, слід враховувати, що жодна сфера людської діяльності не має такої глибини емоційного впливу на людину, як мистецтво, що за кожним визначним твором постає яскрава і самобутня особистість митця, розу­мом, почуттям, волею якого створене все те прекрасне, над чим безсилий час.

Отже, досвід – це духовні надбання людини. Духовний розвиток особистості виступає як фактор, що безпосередньо й значно збільшує продуктивність праці, набагато підвищує її ефективність.

У техніці, науці, культурі людина матеріалізує наслідки свого інте­лектуального і чуттєвого розвитку, передає їх наступним поколінням для подальшого примноження. Завдяки цьому кожне нове покоління не від­творює заново матеріальні і духовні здобутки, а лише збагачує їх, забезпечуючи розвиток цивілізації.

**Література**

1. Воробьева Л. И., Снегирева Т. В. Психологический опыт лич­но­сти: к обоснованию подхода. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 5–13.
2. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство. Київ: Наукова думка, 1977. 251 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
4. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способ­ности. Москва: Знание, 1981. 96 с.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
6. Песталоцці Й.-Г. Избранные педагогические произведения. Москва, 1963. 147 с.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Моск5ва: Наука, 1986. 225 с.
8. Пономарёв Я. Психология и общественная реальность. *Воп­росы психологии*. 1971. № 6. С. 137.
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Москва, 1911. 314 с.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Маричевська Ю. І.

У статті актуалізовано проблему формування ціннісних орієн­тацій та життєвих смислів. Ціннісно-смислові орієнтації розгля­даються як динамічна сфера особистості. Аналізуються основні етапи їх розвитку.

Сьогодні в Україні відбуваються кардинальні зміни в багатьох галу­зях, у тому числі в освіті і культурі. Реформи вимагають рішучих змін, що стосуються не лише змісту освіти, а й переосмислення усієї освітньої парадигми. Все це неодмінно актуалізує і проблему розвитку ціннісних орієнтацій та життєвих смислів особистості.

Проблема формування ціннісно-смислових орієнтацій не нова в педагогіці й психології. Над її вирішенням працювали Б. Братусь, В. Вергунова, С. Гусаківська, А. Задорожній, Н. Кирилова, В. Колюцький, І. Кулагіна, А. Лобок, В. Мицько, Г. Радчук, В. Слободчиков, В. Тюрина, О. Хухлаєва, В. Чудновський та ін. Вітчизняні дослідники у своїх працях, як зазначає С. Гусаківська, розглядають процес становлення ціннісно-смислової сфери як аксіогенез, разом з тим вони описують і його стадії розвитку, вказуючи на наявні трансформації, як особистісні, так і соці­альні [3]. Вчена, аналізуючи й узагальнюючи праці своїх попередників, прихо­дить до висновку про неоднозначність підходів до згаданої проблеми, адже кожен із дослідників розглядав цю проблему під певним кутом. Так, З. Карпенко визначає процес формування ціннісно-смислових орієнтацій як "цілісний процес розвитку ціннісно-смислової сфери лю­дини, наділеної біологічними, психічними, соціокультурними та духовно-трансцендент­ними можливостями. Продукт аксіогенезу особистості – аксіопсихіка – включає у себе різноманітні вияви її ціннісно-смислової сфери: мотива­ційні (суб’єктивні, психічні, смислові) відношення, диспозиційні утворення (соціальні установки, ціннісні орієнтації), мотиваційні складові (потреби, інтереси, ідеали, загальну спрямованість діяльності та поведінки), емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання…, а також життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення" [3, с. 32; 5, с. 33].

Дещо інакше пояснює цей феномен Г. Радчук, який вважає аксі­о­ге­нез процесом вільного вибору особистістю тих чи інших ідеалів та життєвих настанов, що в подальшому визначає спрямування самороз­витку та самореалізації крізь призму життєдіяльності [9, с. 16]. У цьому зв’язку С. Гусаківська розглядає і твердження В. Мицька, на думку якого розвиток ціннісно-смислової сфери особистості відбувається "через роз­гор­тання її суб’єктності як потенційної здатності до самовияву і самороз­витку" [8, с. 16]. На основі його твердження вчена робить висно­вок, що саме ця сфера є рушійною силою як особистості через суб’єктні переживання, так і суспільства у цілому [3]. Більш глибоко розробив дану тему Б. Братусь, який у розвитку ціннісно-смислової сфери визначає конкретні послідовно змінювані одна одну стадії:

1. егоцентричну (як цінності приймається лише те, що слу­гує власним інтересам);
2. групоцентричну (головними стають цінності та норми групи, з якою ідентифікує себе людина);
3. просоціальну (приймаються загальнолюдські цінності);
4. духовну (визнання високодуховних ідеалів, пов’язаних з уяв­леннями про Бога та добро) [3, с. 33; 1, с. 36].

Відтак можна стверджувати, що розвиток та формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості відбувається саме у процесі соці­а­лі­за­ції, адже неможливо розглядати людину окремо від суспільства, тому що розвиток власне людських особливостей відбувається через контакт з навколишнім соціальним середовищем. З раннього дитинства у процесі со­­ціалізації відбувається активний розвиток внутрішнього світу особис­тості.

В процесі розвитку однією з перших форм осмислення світу є пред­метна діяльність дитини, через яку вона перетворює об’єктне сере­довище на власне суб’єктне. За А. Лобком, зазначає С. Гусаківська, у ранньому віці виникає "первинна персоніфікація предметного світу: один за іншим предмети навколишнього світу стають особисто впізнаванними [3, с. 33]. Дитина у своїй діяльності сприймає найелементарніші цінності та творить смисл власної дійсності через спостереження за діями до­рос­лих та емоційно відгукується на них. У дошкільний період роль смис­ло­утворення та становлення цінностей приймає на себе сюжетно-рольова гра.

В. Чудновський наголошує на важливості формування смисложит­тєвих орієнтацій вже з цього віку. Як говорить дослідник, саме ранній розвиток дитини є основою її подальшого життя, і це не випадково, адже у цей час активно засвоюються інтелектуальні, етичні, естетичні та інші норми поведінки. Слід також вказати на ще одну особливість цього періоду, а саме на те, що процес формування ціннісно-смислових орієн­тацій відбувається через посередника та співучасника (дорослого й однолітка), при цьому визначальна роль належить сім’ї [12, с. 8]. В цьому контексті варто підкреслити і роль вчителя, який сприймається дитиною як авторитетний дорослий і є прикладом для наслідування.

Важливим етапом формування ціннісно-смислової сфери є початок навчання в школі. У цей період дитина починає орієнтуватися на вже закріплені ціннісні ідентифікатори все частіше, але все ще знаходиться під великим впливом батьків. Початок навчання у школі зумовлює вихід із дитячого способу життя, коли рішення майже повністю приймаються дорослими. На перший план починає виходити соціальна група одно­літ­ків та статуси, які діти починають присвоювати один дному. Тому від­бу­вається перенесення уваги з власних сформованих цінностей на зовнішні.

Розкриваючи сутність ідей А. Задорожнього, С. Гусаківська звертає увагу на запропоновану вченим етапність процесу розвитку ціннісно-смис­лової сфери: спочатку цінність неусвідомлена, дитина не розуміє її зна­чення; згодом важливість її усвідомлюється, відбувається репрезен­та­ція неусвідомленого об’єкта у стан усвідомленої значущості, тобто осмислення цінності [4, с. 62]. Таким чином, підсумовує вчена, у дошкіль­ному та молодшому шкільному віці починають формуватися пев­ні ціннісні орієнтації та смисли, що у подальшому необхідні для успішної побудови контактів, здійснення відповідних видів діяльності й переходу на наступні періоди особистісного ціннісно-смислового розвитку [3, с. 35].

Особливої уваги потребує підлітковий вік. Його особливістю є ви­ник­нення у підлітків почуття дорослості, що викликає справжній пере­ворот в системі ціннісно-смислових орієнтацій. Дана сфера починає переорієнтовуватися з дитячих цінностей та світобачення на дорослі орієнтири. Саме тому у цьому віці людина схильна до самоосмислення, перестановки ідеалів, бажання випробувати себе. Але судження їх ще не можна назвати зрілими, часто при бажанні прийняти власні рішення вони характеризуються надмірною імпульсивністю. Але разом з тим прихо­дить розуміння взаємозв’язку між діями та наслідками. У розвитку ціннісно-смислової сфери відбувається розгалуження системи мораль­них оцінок, ідеали та еталони стають більш узагальненими і таким чином формується новий рівень смислового поля, а саме ставлення до світу та людей [3; 10].

Підлітковий вік є періодом найінтенсивнішого процесу формування ціннісно-смислової сфери, адже стимулюється провідною діяльністю, а саме інтимно-міжособистісним спілкуванням. Школярі починають розкри­ва­ти багатство власного внутрішнього світу та ознайомлюються зі світом інших, шляхом передачі один одному переживань актуальних на даний момент. Вчені розглядають чотири типи ціннісних орієнтацій підлітків, два з яких зорієнтовані на цінності самореалізації в соціальній сфері, а два інші – на цінності власного існування [3, с. 35; 6, с. 36]. За словами О. Хухлаєвої у підлітковому віці індивід вперше починає усвідомлювати та намагатися виразити власні цінності вербальними засобами, які він не лише формулює для себе, а й реалізовує у власній життєдіяльності [11, с. 99]. Сімейні цінності, що супроводжували дитину до підліткового віку можуть нівелюватися тимчасово або назавжди, адже на перший план виступають цінності групи, до якої підліток себе відносить. Підліток орієнтується на однолітків і це часто є визначальним у розвитку ціннісно-смислових орієнтацій.

Важливим періодом для формування ціннісно-смислової сфери є юність. Саме в цей час активно формуються усі основні сфери та скла­до­ві особистості. Вона входить в нову для неї систему координат та понять, формуються нові виміри та умови життя. Зростає рівень відпо­відальності та самостійності. Це призводить до того, що людина починає активно переглядати систему власних цілей та цінностей, підвищується інтерес до навколишнього світу та власного "Я". Врешті, Н. Володарська наголошує, що "з кожним наступним віковим етапом відбувається активна трансфор­мація ціннісної системи, яка спонукає особистість до необхідності вносити відповідні корективи в індивідуальну систему цінностей" [2, с. 146].

Аналізуючи досягнення вчених, С. Гусаківська приходить до вис­нов­­ку, що ціннісно-смислова сфера не є абсолютно постійним та непо­рушним утворенням, у ній постійно виникають або ж трансфор­муються із вже існуючих нові елементи і цей процес відбувається протягом усього життя. Хоча на завершення юнацького віку ця сфера і є відносно сфор­мо­­ваною, але вона залишається досить динамічною і може видозміню­ватися під дією як зовнішніх чинників, так і в процесі самовдосконалення особистості.

Таким чином, формування ціннісно-смислових орієнтацій є досить складною психолого-педагогічною проблемою. Неоднозначність підходів до її вирішення не дають поки що відповіді на питання, яким має бути педагогічний супровід даного процесу та які його закономірності тощо.

**Література**

1. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологи­ческое исследование. Москва: Знание, 1985. 64 с.
2. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посіб. / М. Й. Бо­ри­шевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін. ; за заг. ред. М. Й. Бори­шевського. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
3. Гусаківська С. С. Психологічні особливості формування цінніс­но-смис­лової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07; Східноєвропейський націо­наль­ний універ­ситет імені Лесі Українки. Луцьк, 2014. 302 с.
4. Задорожній А. Моделювання ціннісно-смислової картини світу молодшого школяра : пошук підходів. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 60–65.
5. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07. Київ, 1999. 40 с.
6. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интеграль­ной индивидуальности старших школьников. *Вопросы психологии*. 2000. № 4. С. 29–37.
7. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.  Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Сфера, 2001. 464 с.
8. Мицько В. М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх пси­хологів: автореф. дис. … канд. психол. наук: спец.: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
9. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
10. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации: учеб. пособие. Киев; Междунар. фин. агентство, 1998. 30 с.
11. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация. Москва: Педаго­гика, 1990. 192 с.
12. Хухлаева О. В. Психология подростка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2005. 160 с.
13. Чудновский В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 6. С. 5–11.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "УМІННЯ":

КЛАСИФІКАЦІЯ, ГОЛОВНІ РИСИ ТА ОЗНАКИ

Охонько С. І.

В статті наголошується на актуальності проблеми форму­вання вмінь і навичок в рамках оновлення шкільної мистецької освіти. У широкому розумінні розглядається поняття "уміння", його сутність з різних точок зору, характерні властивості, головні риси та ознаки. Висвітлюється процес формування умінь та можливість їх класифікувати. Доводиться, що опанування системою узагальнених умінь формує основу для культури праці і формує компетентності особистості.

Сьогодні відбуваються часті якісні зміни практично у всіх сферах нашого життя. Безумовно, вони стосуються і галузі культури та освіти. Україна нестримно крокує до Європи, покращуючи свою систему освіти. І вагоме місце у цьому освітньому процесі посідає естетичне виховання підростаючого покоління.

Зміст та організація художньо-естетичного процесу у навчально-виховних закладах тісно пов’язані із застосуванням компетентнісного підходу в рамках оновлення шкільної мистецької освіти. Відповідно, вини­кає необхідність у розвитку саме компетентнісної художньо-естетичної освіти учнів, спрямованої на досягнення певних навчальних результатів – оволодіння знаннями, уміннями та навичками, рівень засвоєння яких надає можливість дитині приймати правильні рішення у різних життєвих та навчальних ситуаціях.

Проблема умінь і навичок є актуальною насамперед тому, що вони є основою будь-якого навчання. Р. П. Мільруд зауважує, що "якби у люд­ській психіці не були "передбачені" навички і вміння, будь-який, навіть найменший крок у діяльності доводилось би робити свідомо і витрачати на це зайві енергетичні ресурси організму" [2, с. 26].

Аналізуючи дослідження з проблеми, наголошується, що виокрем­лю­ють три погляди на співзалежність між знаннями, навичками та уміннями:

1) від знань до вмінь і від окремих із них – до навичок (Г. С. Костюк, О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко);

2) від знань – до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь (В. А. Артемов, А. М. Богуш, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна);

3) від знань – до навичок, а від навичок – до вмінь (С. Л. Рубінштейн, І. Я. Лернер, Р. Ю. Мартинова, В. О. Онищук) [1, с. 4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття "умін­ня" висвітлюється неоднозначно.

Термін "уміння" у словнику української мови зазначається як здо­бу­та на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь [9, с. 440].

В поняття "уміння" у широкому розумінні вкладається готовність до свідомого виконання конкретних завдань, яка прогнозує вміння орієнту­ватися в нових обставинах, застосовуючи елементи оригіналь­ності та винахідливості.

Володіючи уміннями, людина здатна якнайкраще вибудовувати стра­тегію виконання діяльності, використовуючи доцільні прийоми вико­нання дій відповідно до поставленої мети. Складовими умінь є навички і знання. Деякі науковці (К. Корнілов, М. Левітов, Є. Кабанова-Меллер та ін.) відносять уміння до навички, яка є незавершеною. Полеміка, яка роз­гор­нулася в психолого-педагогічній пресі в 50–60-ті роки ХХ ст., показала хибність концепції трансформації уміння в навичку. В процесі дресиру­ван­ня навичку можна виробити і у тварин, в той час як уміння є високо­свідомою дією, яка підвладна лише людині. Для виконання нових, більш складних завдань, необхідне оперування наявними знан­нями і відомими способами виконання дій (навичками). Тому у людини сформо­ване умін­ня надає основу для отримання нових знань і утворення умінь та навичок [4, с. 371].

У педагогічній енциклопедії зазначається, що уміння – це спро­мож­ність продуктивно реалізовувати дію (діяльність) згідно з цілями та умовами, у яких доводиться працювати [6, с. 362].

Уміння можуть бути і практичними, і теоретичними. Наприклад, умін­­ня грамотно писати і уміння робити звукобуквений аналіз слова подумки; уміння правильно зібрати електросхему і уміння подумки зро­бити аналіз електричної схеми. Уміння, якими володіє людина, зумовлю­ють рівень її діяльності, розширюють знання (кругозір) та можуть свідчити про її інтелектуальний розвиток.

Уміння у комплексі із знаннями та навичками гарантують правильне відтворення в уявленнях і мисленнях світу, законів природи і спільноти, міжособистісного спілкування, місця людини в суспільстві та її пове­дінки [9].

Для умінь характерними є такі властивості, як:

* висока здатність усвідомлення;
* самостійність у розв’язанні задач протягом виконання необхід­ного виду роботи;
* комбінованість поєднання практичних та інтелектуальних дій.

Головними рисами та ознаками умінь є: *гнучкість* (здатність раціо­на­льно діяти в різних ситуаціях); *стійкість збереження точності й темпу* (незважаючи на деякі побічні впливи); *міцність* (не втрачається й тоді, коли практично не застосовується); *максимальна наближеність до реальних умов і завдань.*

Сформоване уміння як умова отримання нових знань, умінь і нави­чок (формування певної компетентності) може виступати ознакою розу­мо­вих здібностей особистості і, перш за все, можливостей до транс­фор­мації засвоєних прийомів діяльності (праці), до набуття знань і застосу­вання її у трансформованих умовах відповідно до визначеної мети діяльності [5, с. 197].

Однією з важливих характеристик уміння є узагальненість, яка ро­з­кривається у способах діяльності (навчальної, професійної і трудової).

Опанування системою узагальнених умінь формує основу для культури праці і формує компетентності особистості.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класи­фікації умінь.

М. М. Фіцула виділяє близькі до навичок первинні вміння, які під­лягають автоматизації дій, а також вміння, які відрізняються від нави­чок, тобто вторинні. Саме вони і не можуть бути автоматизовані, бо прогно­зують елементи творчості і в своїй основі не мають сталого правила [8, с. 82].

Уміння і навички можуть бути:

* теоретичними (ґрунтуються на правилах оперування поняттями, які є результатом аналізу-синтезу);
* практичними (дії, які систематизуються за допомогою зразків, формул, моделей) [7, с. 82].

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає наступні види умінь: загальнонавчальні (І. Лернер, Ю. Бабанський), проектувальні (Г. Сухоб­ська, Ю. Кулюткін), організаційні (А. Кузнєцова, Н. Кузьміна), інтелектуальні (Л. Виготський, Н. Лошкарьова, Н. Менчинська), педа­го­гічні (В. Сластьонін, О. Острянська), дослідницькі (В. Базелюк, Д. Левітес, В. Успенський) [3].

У навчальному посібнику "Педагогіка" В. Ягупов, розглядаючи питан­ня уміння, поділяє їх за ступенем складності на прості і складні.

Прості уміння – це нагода використання набутих знань на практиці. Це тільки початок, і лише при подальшому тренуванні практичні дії ведуть до вищої позиції – до формування навичок.

Складні уміння напрацьовуються на основі знань, простих умінь і навичок, зазвичай, за допомогою тренувань, практичного виконання різ­номанітних вправ. Вони не застосовуються при виконанні складних дій, при яких потрібний особливий контроль свідомості, про те, на противагу від знань, простих умінь і навичок, мають комплексну структуру, яка дає можливість творчо використовувати знання і навички у практичній роботі залежно від обставин [10, с. 239].

За змістом уміння можна класифікувати таким чином:

* інтелектуальні (спроможність читати, слухати й розуміти, фор­му­лювати свої думки, планувати дії, виконувати розумові вправи тощо);
* технічні (спроможність оформляти різні документи, визначати вимоги або відповідь тощо);
* практичні (вміння працювати відповідно до плану, організувати інших на виконання необхідних вправ тощо) [10, с. 239].

Процес формування умінь та їх якість (швидкість, безпомилкове виконання різних завдань, стійкість) залежать від змісту навчального мате­ріалу, індивідуально-психічних особливостей особистості, педаго­гіч­ної компетентності вчителя, навчально-матеріальної бази закладу тощо. Систематичні та цілеспрямовані тренування школярів задовольняють перетворення знань на навички. Практичне застосування знань та нави­чок у освітньому процесі забезпечує їх перетворення на складні уміння, які за обсягом є вужчими, ніж знання. До рівня уміння досягає лише та час­тина знань, яка має наріжне значення для практичної роботи [8, c. 239].

Характеризуючи сутність поняття "уміння" з різних точок зору, з урахуванням теми даної статті, звертаємо увагу на тлумачення цього поняття (відповідно до музичного мистецтва), яке дає Ю. Юцевич у своєму словнику-довіднику.

Уміння – це спроможність людини до виконання конкретних дій з використанням раціонального застосування отриманих знань і навичок, володіння складною системою психічних і практичних дій щодо музич­но­го мистецтва. Вироблені (розвинені) музичні (інструментальні, вокальні, диригентські та інші) уміння стають рисою особистості та умовою її подальшого розвитку. Аналіз наукової літератури доводить, що найчас­тіше уміння об’єднують із спроможністю виконувати певну роботу, яка націлена на досягнення конкретного результату.

У хоровому мистецтві питання формування та розвитку вокально-хорових умінь учнів є актуальним і сьогодні. Тому музична педагогіка про­довжує пошук нових шляхів, засобів та методів вдосконалення процесу розвитку вокально-хорових умінь учнів ЗОШ. Дослідження в галузі методики вокально-хорової роботи наголошують, що не всі педагоги-вокалісти та хормейстери володіють методикою формування вокально-хорових умінь, не можуть допомогти учням в повному обсязі розкрити їхні музичні здібності, сформувати у них художньо-виконавську майстерність тощо.

Виходячи з цього, вважаємо за необхідне вивчення та узагальнення різноманітних методик формування вокально-хорових умінь відомих хормейстерів дитячих колективів для досконалого їх вивчення май­бутніми вчителями-хормейстерами, бо саме вокально-хорові уміння, як і будь-які інші, об’єднують у собі потрібний комплекс знань та навичок, володіння якими є необхідною умовою їх формування.

**Література**

1. Ковтун О. В. Теоретичні аспекти поняття "загальномовленнєві уміння". *Науковий вісник Південноукраїнського націо­наль­ного педагогіч­ного університету ім. К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. Вип. 11–12. С. 200–209.
2. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному гово­ре­нию. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 1. С. 26–34.
3. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Каирова и Ф. Пет­рова. Москва: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4. (Сн-Я) 912 столб.
4. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. Степенов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. Київ: Головне видав­ництво видавничого об’єднання "Вища школа", 1982. 216 с.
6. Словник української мови / за ред. А. Бурячка, Г. Гнатюка. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 10. 670 с.
7. Степанюк К. Дослідницькі уміння в контексті загальнопеда­го­гічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. [*Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672042). 2012. № 43 (2). С. 62–67. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\_2012\_ 43%282%29\_\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_%2043%282%29__11).
8. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
9. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
10. Ягупов В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

**РОЗДІЛ ІІ**

**професійна підготовка майбутніх вчителів мистецьких дисциплін**

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Вартовник В. О.

*Педагог – це організатор й учитель,*

*Викладач, хореограф і мім.*

*Він вчить у танці тілом сміятись,*

*Це той, хто радість дарує усім.*

*О. Голдрич*

Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, світо­глядної орієнтації дітей та молоді, від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Тому важливим завданням позашкільної освіти, складового компонента освіти в Україні, є пошук і використання дієвих засобів для здобуття дітьми і молоддю додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, здатний забезпечити їм інтелектуальний і духовний роз­виток, підготувати їх до активної професійної та громадської діяльності.

Танцювальна діяльність в Україні здійснюється через систему хоре­о­графічних колективів (шкіл, гуртків, студій тощо) і є педагогічно керова­ною системою, яка функціонує в умовах виховання їх учасників, шляхом залучення до активної творчої практики. Організатором, керівником, вихователем хореографічного колективу є балетмейстер-педагог, що веде організаційну, навчально-виховну, постановочну, репетиційну, кон­церт­ну, методичну діяльність, формує репертуар колективу, органі­зовує семінари, фестивалі (в міру своєї підготовленості та досвіду), а також веде роботу з батьками.

Пріоритетною метою підготовки балетмейстера-педагога є станов­лення його як висококваліфікованого фахівця у галузі балетмейстер­ського мистецтва, що володіє хореографічними, культурологічними, психолого-педагогічними, мистецтвознавчими і менеджерськими знан­ня­ми, готового до новаторства і творчості.

Структура діяльності балетмейстера як керівника хореографічного колективу висвітлена у працях сучасних дослідників з позиції філософії, естетики, мистецтвознавства, педагогіки і психології – С. Забредов­ського, Ю. Герасимова, Л. Каміна, А. Кривохижи та ін. Однак багато важливих питань щодо означеної проблеми залишилось за межами наукового розгляду.

Слід відзначити, що сутність діяльності балетмейстера-педа­гога в різножанрових хореографічних колективах характеризується багато­аспект­ністю і визначає низку виконуваних ним функцій:

* організаційно-управлінська (педагог виступає організатором колективу і керує його функціонуванням);
* постановочна (педагог є головним балетмейстером-постанов­ни­ком, за винятком колективів, у яких працюють запрошені балетмей­стери);
* репетиторська (педагог здійснює репетиційний процес);
* навчально-виховна (педагог навчає виконавської майстерності, духовно й естетично виховує учасників хореографічного колективу);
* розвивальна (педагог формує індивідуальність кожного учас­ни­ка колективу шляхом рівноцінного фізичного, емоційного, естетичного, інтелектуального, креативного розвитку виконавців);
* контролююча (педагог проводить діагностику стану знань, умінь та навичок як окремих учнів, так і всього хореографічного колективу).

На підґрунті визначених функцій змоделюємо структуру діяльності балетмейстера-педагога за основними напрямками та специфікою ро­бо­ти в ансамблях класичного, народно-сценічного, спортивно-бального танцю, сучасних танцювальних стилів.

Структура (*від лат. будова, порядок*) – сукупність стійких зв’язків об’єкта, що забезпечує збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; основна характеристика системи, її інваріантний аспект.

Робота педагога в колективі класичного танцю – це гармонійний розвиток пластики тіла учасників засобами класичної хореографії, що дозволяє засвоювати рухи будь-якого танцю. Навчання основ класичного танцю прищеплює почуття форми, художній смак, сприяє фізичному вдосконаленню.

Головним завданням педагога в колективах українського та народ­но-сценічного танцю відпрацювання вміння сприймати особливості сти­лю й характеру народної хореографії. В. Верховинець підкреслював, що в народному танці усе повинно співати – голова, руки, ноги, плечі, а головне – душа. Герой України М. Вантух підкреслює, що народний танець – це не просто рухи, веселощі під музику, в ньому закодований генотип людського співтовариства, якому притаманна дивовижна непов­торність, своєрідність.

Таким чином, у зв’язку з особливою актуальністю вивчення неви­черп­них джерел нових ідей і тем української національної хореографії завданням педагога-хореографа як професійних, так і аматорських колек­­тивів українського танцю є поглиблене вивчення хореографічної куль­ту­ри нашого народу, удосконалення танцювальної техніки, відпра­цю­вання навичок і вмінь, відтворення стилю і характеру особливостей танців різних регіонів України.

Мета балетмейстера-педагога в колективі спортивно-бального тан­цю полягає у вихованні гармонійно розвиненої особистості шляхом фізичного та естетичного впливу бальної хореографії, яка поєднує мис­тецтво і спорт. Завдання – вивчення європейської та латиноамери­канської танцювальної програми, участь у конкурсних турнірах як окре­мих пар, так і ансамблів (формейшн). Балетмейстер-педагог пови­нен бути професійно підготовлений і мати необхідний обсяг теоретичних і практичних знань.

Сьогодні в Україні реалізовані телевізійні проекти: "Танцюють всі", "Україна має талант", "Крок до зірок", де сучасні танцювальні стилі ви­кли­кали величезне зацікавлення в суспільстві та інтерес до мистецтва танцю. Сучасне хореографічне мистецтво можна класифікувати в таких напрямках: джаз, модерн танець, contemporary, стріт-денс (вуличні танці) тощо.

Якщо народний танець – втілення душі, ментальності народу, баль­ний – задоволення й куражу, класичний, за деякими винятками, – чистоти й довершеності ліній та захоплення від безмежних технічних можливос­тей виконавця, то сучасний танець здатний віддзеркалювати глибокі філософські проблеми особистості і суспільства, розкриваючи потаємні першооснови людської душі в сучасному складному світі.

Для створення хореографічних композицій педагог повинен знати лексичні модулі різних жанрів і напрямків хореографічного мистецтва, володіти виконавськими та педагогічними вміннями, володіти балетмей­стер­ськими прийомами. Такі вимоги до фахової підготовки балет­ме­й­сте­ра як до керівника хореографічного колективу повинні забезпе­чити збе­ре­ження здобутків виконавських традицій у різних напрямках як профе­сій­ного, так і самодіяльного танцювального мистецтва, сприяти розвитку сучасних хореографічних напрямків, підвищувати рівень виконавської культури учасників творчих колективів. Таким чином, проведений аналіз дав виявити структуру діяльності балетмейстера-педагога в різножан­рових хореографічних колективах різного спрямування, розкрити зміст та функції, без яких неможлива діяльність балетмейстера-педагога в системі хореографічної освіти.

Весь спектр умов необхідних для здійснення повноцінного керів­ни­цтва дитячим хореографічним колективом виявляється у художньо-творчій роботі, яка є важливим критерієм оцінки його праці як організа­тора, хореографа і педагога.

Якісним показником професійної компетентності керівника дитя­чого хореографічного колективу є об’ємна сегмента фахових знань, умінь та психолого-педагогічних складових, які необхідні для роботи з дитячим колективом.

Педагог-хореограф повинен чітко та однозначно формулювати цілі та завдання своїх занять (теоретичних і практичних), оцінювати форми впливу танцювального мистецтва на духовний світ сучасної людини. Діяльність педагога-хореографа спрямована на організацію навчально-виховного процесу в контексті любові та поваги до вітчизняного і світового мистецтва.

Керуючи розумовою діяльністю учасників танцювального колек­тиву, керівник систематично підвищує власний інтелектуальний рівень, прагне до самовдосконалення та творчої самореалізації, розширює діапазон художньо-естетичних інтересів.

Педагог-балетмейстер є насамперед керівником, учителем, дру­гом, який уважно і цілеспрямовано формує атмосферу взаємної поваги, виховує повагу до слова, забезпечує індивідуальний підхід до кожного вихованця.

Керівник дитячого хореографічного колективу має навчити вихо­ван­ців сприймати об’єкт естетично, бачити і розуміти сутність і глибинний зміст художнього твору, через емоції передавати побачене. Педагог пови­нен розвивати здатність аналізувати естетичні об’єкти: хореогра­фічні рухи, ритмічні образи в музиці, вчити знаходити потрібний сценіч­ний грим до танцю, підбирати костюм до хореографічного номера, висловлювати власні думки щодо виконання танцю, відображати рухами образний характер музики, передавати мімікою, жестами, позами різноманітну гаму почуттів.

Хореограф повинен володіти знаннями щодо основних профе­сій­них дисциплін, теорій та методик класичної, народної, бальної та сучас­ної хореографії. Втілюючи мету, керівнику колективу мають бути притаманні професійна компетентність та висока мораль, педагогічне мислення та культура спілкування, вимогливість до себе та учнів.

Отже, сутність педагогічної майстерності майбутнього педагога дитячого хореографічного колективу полягає в тому, що він повинен:

* знати теорію, методику та історію хореографічного мистецтва;
* розумітися в історії костюму, образотворчого мистецтва;
* володіти навичками роботи режисера, постановника, танцю­рис­та, сценографа;
* пропагувати кращі зразки вітчизняного та світового хореогра­фічного мистецтва;
* розвивати індивідуальність своїх вихованців;
* вміти спілкуватися і співпрацювати з батьками вихованців.

**Література**

1. Березова Г. О. Хореографічна робота з дошкільнятами. 2-ге вид. Київ: Муз. Україна, 1989. 208 с.
2. Вартовник В. О. Навчальні програми з хореографічного мистецтва для позашкільних навчальних закладів. Львів: СПОЛОМ, 2013. 140 с.
3. Верховинець В. М. Теорія українського танцю. 5-те, доп. Київ: Муз. Україна, 1990. 150 с.
4. Енциклопедія сучасної України / ред. І. М. Дзюба; НАНУ; Нау­ко­ве товариство ім. Т. Шевченка. Київ: [б. в], 2005. Т. 4 (В–ВОГ). 699 с.
5. Забредовський С. Г. Методика роботи з хореографічним колек­тивом: навч. посіб. Київ: НАКККіМ, 2010. 135 с.
6. Колесниченко Ю. В. Инструменты хореографа. Терминология хореографии. Київ: Кафедра, 2012. 660 с.
7. Цвєткова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: підручник. 4-те вид. Київ: Альтерпрес, 2013. 324 с.: іл.
8. Шевчук А. Дитяча хореографія. Київ: Шкільний світ, 2008. 126 с.

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ У ПІДГОТОВЦІ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вергунова В. С.

У статті розглянуто питання застосування навчально-творчих завдань у процесі вивчення дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів". Визначено сутність та види цих завдань, серед яких виокремлено індивідуальні навчально-творчі завдання (ІНТЗ) та колективні навчально-творчі завдання (КНТЗ). Охарактеризовано їх специфіку та проблеми обмеженого впровадження у навчальний процес.

У сфері підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важ­ливим є пошук нових форм і методів навчання, які були б спрямовані не тільки на здобуття й систематизацію знань, а й на вияв здатності застосо­вувати їх на практиці, у ситуаціях, наближених до життєвих. Враховуючи основні тенденції реформування шкільної освіти, увага педагогічної спіль­­ноти акцентується на позакласній музично-виховній роботі, що перед­­бачає вивчення її специфіки, педагогічних основ, формування готов­ності студентів до постановки музично-виховних шкільних заходів різних видів. Це можливо за умов орієнтації викладачів на творчий потенціал особистості як основи її самовираження, потребує застосу­вання навчальних творчих завдань при вивчені музичних дисциплін.

Проблема використання у навчальному процесі творчих завдань висвітлена у працях С. Рубінштейна, В. Моляко, В. Рибалки, С. Сисоєвої та інших. Шляхи активізації творчої діяльності розглядали В. Андрєєв, І. Лернер, О. Матюшкін та інші. Різні аспекти формування творчої особистості майбутнього вчителя досліджували Б. Лихачов, О. Мелік-Пашаєв, Б. Теплов, Б. Неменський, Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Д. Каба­лев­ський, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Щолокова та інші. Однак питання використання навчально-творчих завдань у підготовці майбутніх вчителів музики у процесі вивчення музичних дисциплін залишається поки що недостатньо розкритим.

Мета статті – розглянути специфіку різних видів навчально-творчих завдань при вивчені дисципліни "Методика постановки музично-вихов­них шкільних заходів", обґрунтувати важливість їх застосування.

У педагогічній науці неодноразово підкреслюється необхідність використання різного виду завдань у навчальному процесі, оскільки це сприяє розвитку пізнавальної активності, виховує такі якості, як працьо­ви­тість, відповідальність, волю, характер. В. Клименко зазначав: "… Зав­д­ан­ня – це ситуація, що потребує від людини певної дії. Завдання створюються для того, щоб людина оволоділа поняттям чи певним законом. У людини виникають власні думки в горнилі мислення, почуттів та уяви, і тоді вона сама здатна узагальнити їх у систему, самотужки створити поняття, зрозуміти закономірність" [2, с. 110]. Поряд з цим навчально-творче завдання передбачає розвиток творчого потенціалу особистості, здатності до імпровізації. "Навчально-творче завдання – це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якого педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано визна­чає мету, умови, вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої суб’єкти навчання активно оволодівають знаннями та уміннями, роз­вивають власні творчі здібності", – вказувала С. Сисоєва [4, с. 293].

Відомо, що підготовка вчителя музики складна й багатогранна. Це пов’язано з тим, що в процесі навчання доводиться опановувати багато дисциплін, включатись у різні види музично-педагогічної діяльності. У результаті фахівець "… усвідомлює значення й суть музично-освітньої і музично-виховної роботи, володіє досвідом творчого використання здо­бут­ків музичної педагогіки у своїй практичній діяльності", – підкреслював О. Ростовський [3, с. 4]. Неабияке значення при цьому має те, які мотиви спонукали студента обрати цю професію, чи допомагає навчання у вищому навчальному закладі вирішенню важливих життєвих проблем. Ці питання відіграють значну роль для виявлення творчих якостей, уміння імпровізувати у навчально-творчих ситуаціях. К. Зуб визначає такі складові готовності до педагогічної імпровізації: психолого-педагогічні знання, знання предмета і методики його викладання, розподілена увага, розвинена уява, творче самопочуття (натхнення, творчий пошук), вміння спілкуватися, володіння мовленням, вміння перевтілюватись, рефлексив­ні уміння, розвинена інтуїція, вміння швидко реагувати, прий­мати рішення і миттєво публічно їх реалізовувати, уміння органічно перехо­дити від запланованого до експромтного [1, с. 140]. На думку вче­ного, розвиток і вияв творчих здібностей особистості вчителя музичного мистецтва здійснюється, якщо він:

* свідомо ставиться до обраної професії, виявляє прагнення до збагачення духовної та професійної культури;
* має професійну мотивацію у процесі викладання предмета;
* систему професійно-ціннісних орієнтацій;
* може самовдосконалюватись і самореалізовуватись у на­вчально-виховному процесі як музикант, режисер, актор [1, с. 141].

Як показує практика, часто у процесі вивчення музичних дисциплін поза увагою залишається творча складова. Викладачі намагаються пере­да­ти необхідну кількість знань, практичних навичок, без урахування особистісних уявлень студента, їхнього власного підходу до різних явищ. Це зумовлено обмеженою кількістю часу, незначним застосуванням не­тра­диційних форм і методів роботи, спрямованих на формування твор­чої особистості, інерція традиційної педагогіки, орієнтування переважно на стимуляцію зовнішніх мотивів (скласти успішно іспит тощо), відсутність перебудови від стереотипу "вчитель навчає" до "студент навчається".

У системі підготовки майбутніх учителів музики спеціалізації "Режи­сура музично-виховних шкільних заходів" важливе значення має вивчення дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів". Йдеться про готовність майбутніх фахівців до режисерсько-постановочної діяльності, організації музично-виховної роботи зі школярами, розробки плану музично-виховних заходів, постановок шкільних театральних вистав, інсценізацій музичних казок, дитячих оперних спектаклів та мюзик­­лів, проведення музичних концертів, масових шкільних свят, а також різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

Для активізації самостійності та творчої ініціативності студентів у ході вивчення дисципліни пропонуються виконання індивідуальних та колективних навчально-творчих завдань.

**ІНТЗ (індивідуальні навчально-творчі завдання)** – вид поза­аудиторної самостійної роботи студентів творчого характеру; самостійне опрацювання музичної, довідкової, мистецтвознавчої літератури, необ­хідної для розробок і підготовки музично-виховних шкільних заходів. ІНТЗ – завершена індивідуальна навчально-творча робота студента, яка виконується на основі знань, умінь та навичок, отриманих у процесі аудиторних занять.

Під час вивчення означеної дисципліни пропонуються завдання різ­ного характеру: дескриптивні (переказ змісту, перерахування епізодів заходу тощо), класифікаційні (визначення місця музично-виховного захо­ду у системі музичного виховання школярів), аналітичні (аналіз струк­тури заходів, його режисерського бачення тощо), особистісні (опис стосунків, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаних захо­дом), поясню­вально-оцінні (формування суджень про музично-виховний захід, про його достоїнства відповідно до естетичних, моральних критеріїв).

У цілому ці навчально-творчі завдання можна розділити на: 1) "літе­ратурно-імітаційні" (написання сценаріїв музично-виховних захо­дів, написання міні-сценаріїв до музичних творів тощо); 2) "театра­лі­зовано-ситуативні" (інсценізація тих чи інших епізодів музично-виховних заходів, процесу його створення тощо); 3) "зображувально-імітаційні" (створення афіш, малюнків на тему заходів, підбір музичних замальовок тощо).

"Літературно-імітаційні" індивідуальні навчально-творчі завдання спрямовані на засвоєння необхідних понять у сфері постановки музично-виховних шкільних заходів та успішно реалізуються в ігровій формі. Студентам пропонується ідентифікувати себе зі сценаристами, режи­се­рами-постановниками музично-виховних заходів або ж із глядачами і написати:

* сценарний план музично-виховного заходу будь-якого виду й жанру;
* сценарну розробку – "екранізацію" відомого музичного твору;
* сценарну розробку масового шкільного заходу;
* за написаною сценарною розробкою музично-виховного заходу підготувати "режисерський сценарій";
* описати основні ознаки кращої (гіршої) установки на сприйняття конкретного музично-виховного заходу;
* план циклу бесід про музичне мистецтво;
* тематику музично-виховних заходів для школярів різного віку;
* скласти монологи представників аудиторії різного шкільного віку;
* за списком і тематикою музично-виховних заходів обґрунтувати причини їх успіху (неуспіху) (опора на міф, фольклор, видовищність жан­ру, систему "емоційних перепадів", наявність розважальної, рекреацій­ної, компенсаторної й інших функцій, щасливий кінець тощо);
* за запропонованими анотаціями скласти прогноз глядацького успіху музично-виховних заходів різних видів.

У ході роботи студента над тими чи іншими завданнями педагог ви­ступає в ролі консультанта. При цьому ці завдання повинні сприй­матись майбутніми фахівцями не просто як абстрактні вправи, а мати реальну перспективу практичного втілення, що буде сприяти зацікавленості, кращій "включеності" студента в роботу.

Наступна група індивідуальних навчально-творчих завдань харак­теризується як "зображувально-імітаційні"*.* Ці завдання спрямовані на відтворення логіки етапів організації та постановки музично-виховних шкільних заходів. Вони передбачають:

* підготовку реквізиту, наочності, відео- та аудіоматеріалу до відповідного музично-виховного заходу;
* розробку афіш, запрошень, програмок;
* підбору оформлення до музично-виховних заходів.

Важливою складовою самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів" є колективні навчально-творчі завдання (КНТЗ). Це – вид самостійної колективної роботи студентів творчого характеру у вигляді розробки, організації та постановки музично-виховних шкільних заходів або їх фрагментів. Їх мета – сприяти самовираженню студентів, реалізації їхньо­го творчого потенціалу; формування мотивації до вивчення курсу; виховання самостійності, ініціативності та відповідальності.

Виконання цього виду завдань включає низку етапів, зокрема: *пошу­ковий* (ознайомлення з темою, розвиток інтересу, визначення тер­мінів виконання, спільний перегляд необхідного літературного, музич­ного матеріалу, технічних засобів тощо; *визначальний* (вирішуються організаційні моменти, створюються творчі групи, розподіляються дору­чення тощо); *підготовчий* (конкретизуються завдання, проводяться репетиції); *презентація* результатів КНТЗ; *аналітичний* етап (підбиття підсумків, самоаналіз творчої діяльності, самооцінка).

До КНТЗ належать "театралізовано-ситуативні" завдання. Їх реа­ліза­ція здійснюється у вигляді рольових ігор. Між студентами розподі­ля­ються ролі "режисерів", "сценаристів", "акторів", ведучих та учасників заходу тощо. З метою творчого змагання той самий сценарій чи план-макет заходу може втілюватись кількома "авторськими" командами. Їхні трактування порівнюються, обговорюються достоїнства й недоліки. Роль викладача при цьому зводиться до тактовної корекції ходу виконання завдань та участі в обговоренні отриманих результатів. Студентам же надається якомога більший простір для фантазії, уяви, вираження індивідуальності свого мислення, творчості.

Виконання КНТЗ передбачають формування знань щодо процесу створення, організації й постановки музично-виховних заходів, ролі та функцій учителя музики як сценариста, актора, режисера-постановника.

Отже, застосування навчально-творчих завдань у процесі вивчення музичних дисциплін є важливою складовою підготовки майбутнього вчителя музики. Вони забезпечують вияв власних творчих ініціатив студен­тів, підвищують мотивацію оволодіння професією, дають впевне­ність у виконанні професійної музично-освітньої діяльності. Ці завдання мають бути професійно спрямованими, зорієнтовані на потенційний розвиток студентів, мати стимулювальний характер, бути доступними. Серед різно­видів завдань, які застосовуються у ході вивчення дисцип­ліни "Методика постановки музично-виховних шкільних заходів" визна­чено індивідуальні навчально-творчі завдання, спрямовані на роз­криття індивідуальних творчих можливостей студентів і колективні навча­льно-творчі завдання, які передбачають оволодіння процесом підготовки заходів, виявляють навички роботи в команді тощо. Для їх успішної реалізації необхідним є створення доброзичливої атмосфери навчання, конструктивної критики з боку викладачів, уважного ставлення до нових ідей.

**Література**

1. Зуб К. К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Миколаївського університету імені В. О. Сухо­м­лин­­ського* : зб. наук. праць / за ред. В. Д. Будака, М. І. Май­стрен­ко. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. Вип. 1.33. С. 140–143.
2. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Богдан, 2001. 215 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

ВЕРИФІКАЦІЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ **ЗРІЗ**

Гусейнова Л. В.

У статті висвітлюється перебіг констатувального етапу експериментального дослідження стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконав­ської діяльності; визначаються критерії, показники та рівні го­тов­ності; наголошується на необхідності удосконалення інстру­ментальної підготовки та розробки нових технологій виконав­ської підготовки студентів вищих закладів мистецької освіти.

Для діагностики стану готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності нами були визначені критерії, узгоджені з її компонентною структурою (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний компо­нен­ти). Ці критерії зорієнтовані на інструментально-виконавську діяльність як у процесі вивчення музичних творів (навчально-виконавський аспект), так і в процесі їх художнього виконання (концертно-виконавський аспект).

На нашу думку, такими критеріями виступають: ***наявність*** ***спону­кальних мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спрямованості особис­то­сті, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності.*** Розглянемо означені критерії детальніше.

Під ***наявністю*** ***спонукальних мотивів навчально-виконав­ської діяльності*** ми розуміємо різноманітні установки особистості, що зумовлюють цю діяльність. Це інтереси (об’єктивно зумовлений мотив діяльності особистості, спрямованої на задоволення певних потреб), переконання (основна настанова, тверда впевненість, що ґрунтується на міцних знаннях, які, тісно переплітаючись з волею, і становлять зміст мотивів діяльності), спонуки, потреби (стан, що виражає необхідність у чомусь). Відомо, що діяльності без мотиву не буває, а невмотивована діяльність – це діяльність з суб’єктивно чи об’єктивно прихованим моти­вом (О. Леонтьєв). У контексті нашого дослідження мотивація має вирі­шаль­не значення, що й зумовило обрання спрямованості спону­кальних мотивів навчально-виконавської діяльності одним з критеріїв діагносту­вання готовності до інструментально-виконавської діяльності. Показни­ками цього критерію виступають:

* інтерес до інструментально-виконавської діяльності;
* розвиненість потреби у виконавській діяльності;
* виконавська воля;
* наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом;
* педагогічна спрямованість навчально-виконавської діяльності.

Розгляд ***ступеня теоретичної підготовки*** як наступного кри­терію зумовлюється особливістю інструментально-виконавської діяль­ності, її реальною багатомірністю. Це вимагає вирішення багатьох завдань, пов’язаних з музичним виконавством, усвідомленням виража­ль­них можливостей різноманітних елементів музичної мови; відзнача­ється наявністю власних асоціативних зв’язків, уявлень, теоретичних знань у царині виконавського мистецтва і, на цьому ґрунті, заглибленням виконавця у художній зміст твору. Відомо, що система знань студента є результатом навчання і має три рівні: загальнотеоретичний (знання, які виходять за рамки конкретного предмета вивчення і дають можливість розширити й поглибити предметні знання); конкретно теоретичний (знан­ня з конкретного предмета); практичний (змістом якого є знання щодо способів і механізмів дій у різних видах діяльності, розуміння їхньої структури). Гнучке використання системних теоретичних знань немож­ливе без розвинутого виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що визначають придатність до інструментально-виконавської діяльності та забезпечують самореа­лі­зацію у ній. Ця якісна характеристика готовності до інструментально-виконавської діяльності виявляється у розгляді музично-виконавських об’єктів і процесів у їх цілісності (осягнення масштабно-синтаксичних оди­ниць – мотиву, фрази, речення, періоду на рівні музичної форми, тобто їх ієрархічного підпорядкування загальній драматургії), відповід­ності теоретичної моделі виконання її акустичному відтворенню. Вона ґрунтується на творчому аналітичному процесі (усвідомлення виконав­цем окремих мотивів та інтонацій на ґрунті розкриття їх семантичного значення; переведення семантичної конкретизації у художнє узагаль­нення; оформлення певного драматургічного задуму). До цього критерію ми віднесли такі показники:

* системність, достатність і гнучкість знань щодо історико-теоре­тичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів;
* розуміння стильових і жанрових особливостей твору;
* змістовність і переконливість аналізу музичного твору;
* точність відтворення тексту музичного твору;
* обізнаність у нормах виконавського мистецтва.

Враховуючи творчу природу виконавського мистецтва, спрямова­ного на аудиторію, наступним критерієм ми визначили ***міру*** ***творчої спрямованості особистості***. Музикант, відтворюючи художній зміст твору, наповнює процес виконання власними почуттями, переосмислює авторську інформацію і трансформує її згідно з власним розумінням, а тому повинен мати здатність до творчого спілкування з музичним мистецтвом. Артистична сфера передбачає яскравість почуттів, що ґрунтуються на багатстві асоціацій та мобільності виконавської реакції, скерованість психологічного стану виконавця у потрібному емоційному напрямку. Показниками цього критерію ми визначили:

* розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця;
* самостійність й оригінальність виконавської інтерпретації;
* здатність до сценічного перевтілення;
* розвиненість образного мислення;
* творчу ініціативу.

Наступний критерій діагностування готовності до інструментально-виконавської діяльності – ***сформованість естетичних ціннісних орієн­тацій***. Вони виявляються в індивідуальних уподобаннях студента та вибірковому ставленні до музичних творів, що вивчаються й викону­ються, та залежать від рівня засвоєння студентом соціального досвіду і прийнятої в суспільстві системи цінностей. Особистісний аспект ціннісних уявлень, що проектуються в оцінні судження, виявляється в уміннях обґрун­тувати власну виконавську концепцію; усвідомити позитивну чи негативну оцінку власних виконавських дій. Оцінна діяльність студента у цьому випадку спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об’єк­тивно-змістовогг боку об’єкта чи предмета, а й на оцінювання його влас­ти­востей, задоволення власних потреб та інтересів у реалізації цієї діяльності. Слухання різних інтерпретацій твору, демонструючи можли­вість існування різних виконавських тлумачень, сприятиме пошуку опти­мальної інтерпретації твору, вияву власних оцінних суджень, усвідом­ленню ставлення до музичного твору. В результаті оцінної діяльності від­бу­вається формування ціннісних орієнтацій. Цей критерій характери­зується такими показниками:

* художньо-естетичні смаки та ідеали;
* музичні уподобання;
* судження і оцінки музичних явищ;
* виконавська рефлексія;
* виявлення власного ставлення до музичного твору.

***Рівень технічної майстерності*** дозволяє визначити, *якою мірою* виявляється структурна визначеність музичного твору, що вико­ну­ється; відбувається оперування набутими фаховими знаннями та умін­нями, знаходження раціональних технологічних прийомів у процесі робо­ти над твором і в процесі виконання, застосування політембровості, технологіч­ного арсеналу. Показниками технічної майстерності виступа­ють:

* інтонаційна виразність та гнучкість виконання;
* технічність виконання;
* стабільність виконання;
* сценічна свобода та художня доцільність використання вико­навських прийомів;
* виконавський досвід.

Виділені критерії і показники дали можливість діагностувати і про­цес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, і результат дослідно-експериментальної роботи.

На основі виділених критеріїв та їх показників нами розроблена гіпотетична модель рівнів сформованості готовності майбутнього учи­теля музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Ми виділили чотири умовні рівні: виконавської індиферентності, вико­навської грамотності, виконавської компетентності, виконавського про­фе­сіо­налізму.

***Рівень виконавської індиферентності***, який ми розглядаємо як *низький*, характеризується малоусвідомленою мотивацією, елемен­тар­ною теоретичною підготовкою, індиферентною емоційно-артистичною сферою, поверховими ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Наступний рівень – ***рівень виконавської грамотності***, який ми охарактеризували як *середній*. Він характеризується усвідомленістю спо­ну­кальних мотивів, задовільною теоретичною підготовкою, слабко вира­­женою творчою спрямованістю особистості, відносно стійкими есте­тичними ціннісними орієнтаціями, частково сформованою технічною майстерністю.

Третій умовний рівень (*достатній*) – ***рівень*** ***виконавської компе­тент­ності*** передбачає усвідомлену мотивацію, достатню теоретичну підготовку, добре виражену творчу спрямованість, відносно глибокі есте­тичні ціннісні орієнтації, достатньо сформовану технічну майстерність.

Четвертий рівень (високий) – ***рівень виконавського професіона­лізму*** характеризується усвідомленою і аргументованою мотивацією, ґрунтовною теоретичною підготовкою, яскраво вираженою творчою спря­­­мованістю, досить глибокими й аргументованими естетичними цін­ніс­­ними орієнтаціями, сформованою технічною майстерністю.

До основних завдань констатувального етапу дослідження було віднесено:

* з’ясування стану готовності студентів випускних курсів до інстру­ментально-виконавської діяльності;
* визначення можливостей удосконалення їхньої інструмен­таль­но-виконавської підготовки.

На даному етапі використовувалися такі методи дослідження:

1. опитування та анкетування;
2. спостереження за навчально-виконавською діяльністю сту­дентів;
3. аналіз виконання студентом творів, що були вивчені під керів­ництвом викладача;
4. аналіз виконання студентом творів, вивчених самостійно;
5. аналіз виконання контрольних завдань,
6. аналіз концертних та академічних виступів студентів дослідної групи.

Визначення рівнів готовності випускників до інструментально-вико­нав­ської діяльності проводилося в умовах реального навчального про­це­су, з використанням як традиційних форм контролю та звітності студентів з основного інструмента (академконцертів, заліків, екзаменів та колоквіумів, виконавський аналіз творів за індивідуальними планами студентів), так і означених методів наукового дослідження.

Оскільки готовність має складну компонентну структуру (мотива­ційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтацій­ний, операційний компоненти), ми діагностували її рівні шляхом вимірів цих складових.

Спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності визнача­лися шляхом з’ясування таких питань: "Яке місце, на Ваш погляд, посідає дисципліна "основний музичний інструмент" у системі професійної під­готовки вчителя музичного мистецтва?", "Що Вам найцікавіше у процесі навчання у класі основного інструмента?", "Чи подобається Вам виступати перед аудиторією?"

Із запропонованих варіантів відповідей на запитання щодо місця основного музичного інструмента в системі професійної підготовки (дуже важливе, не дуже важливе, зовсім неважливе, важко відповісти) студенти обрали такі: 85,7 % опитуваних вважають, що основний музичний інстру­мент посідає дуже важливе місце, 11,6 % – не дуже важливе, і лише 2,7 % не змогли визначитися з відповіддю, обравши варіант "важко відповісти". Виявилося, що в системі музично-виконавських дисциплін саме основ­ному музичному інструменту 72,3 % студентів віддають перевагу, що свідчить про усвідомлену мотивацію навчально-виконавської діяльності.

Поширеними мотивами людської активності є інтереси – стійкі, вибіркові, емоційно забарвлені прагнення особистості до життєво важ­ли­вих об’єктів, що виникають на основі потреб, але не зводяться до них. Якщо потреба виражає необхідність, то інтерес завжди пов’язаний з осо­бис­тісною зацікавленістю об’єктом, з прагненням його пізнати та опану­вати.

Для перевірки наявності інтересу до інструментально-виконав­сь­ко­го мистецтва ми аналізували відповіді на друге запитання про найціка­віше у процесі навчання у класі основного музичного інструмента.

Найбільший відсоток відповідей отримала цільова установка, яка харак­те­ризує загальну спрямованість студентів на вивчення особливо­стей виконавського процесу, отримання пояснень викладача про компо­зи­тора і музичний твір. Жоден реципієнт не обрав варіант відповіді "самостійно здобувати інформацію". Така мотивація демонструє орієнта­цію студентів на набуття й удосконалення інструментально-виконавської підготовки, але й свідчить про відсутність самостійності й творчої ініціативи, що є показником міри творчої спрямованості особистості.

В результаті опитування з’ясувалося, що лише у 27,7 % студентів виникає потреба у виконавській діяльності, а на запитання "Чи подо­ба­ється Вам виступати перед аудиторією?" лише 23,2 % дали позитивну відповідь, пояснивши свій вибір тим, що наявність аудиторії їх надихає. Інші студенти дали негативну відповідь, що пов’язано з тим, що 11,6 % забу­ває на сцені текст, 39,2 % дуже хвилюються, 17,85 % взагалі втрачають контроль над власним виконанням, а 10,7 % не можуть сконцентрувати увагу під час виконання.

Враховуючи таку кількість негативних відповідей, ми звернули увагу студентів на відповідальне ставлення та наполегливість у прагненні до оволодіння музичним інструментом і запитали: "Чи достатньо Ви працю­єте над музичним твором для отримання потрібного результату?" і "Скільки часу щодня Ви приділяєте заняттям на музичному інструменті?" Аналіз відповідей показав, що переважна більшість студентів (78,6 %) працює над програмою з основного музичного інструментА нерегулярно, не завжди плідно і лише 21,4 % працюють до отримання певного резуль­тату, 36,6 % намагаються займатися кожен день не менш 1,5–2 годин, 28,5 % працюють по годині і менше, а решта 34,9 % взагалі не мають можливості попрацювати за інструментом щодня і роблять це тільки перед індивідуальним заняттям.

Щоб порівняти ці відповіді, ми запитали викладачів з виконавських дисциплін про рівень наполегливості та відповідальності їх студентів. З’ясувалося, що тільки 18,75 % студентів дуже відповідально ставляться до виконання завдань, приходять на заняття підготовленими. З 56,25 % студентів доводиться повторювати те, над чим працювали минулого уроку, а 25 % взагалі нічого не роблять, або присутні на уроці зовсім непідготовленими, або просто відсутні.

Результати опитування показали також низький рівень педагогічної спрямованості навчально-виконавської діяльності. Так, більше половини студентів не бачать себе як учителя музичного мистецтва й всту­пили на мистецький факультет або щоб покращити свій виконавський рівень, або просто отримати вищу освіту, тому орієнтація їхньої інстру­ментально-виконавської діяльності на школу незначна.

Студентів, що не виявили інтересу до інструментально-вико­нав­сько­го мистецтва, потреби у виконавській діяльності, ми віднесли до низького рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента.

Середній рівень готовності до інструментально-виконавської діяль­но­сті виявила переважна більшість учасників експерименту. Для них характерна здебільшого усвідомлена мотивація, посередньо розвинена потреба у виконавській діяльності, однак наполегливість та відповідаль­ність виявлялися ситуативно. До достатнього рівня ми віднесли тих сту­ден­тів, що виявили усвідомлену мотивацію, стійку зацікавленість інструментально-виконавським мистецтвом, а до високого – студентів з роз­ви­нутою потребою у виконавській діяльності, визначеною наполегли­віс­тю та відповідальністю у прагненні до оволодіння музичним інструментом.

Отже, результати опитування за першим компонентом розподі­ли­лись у такий спосіб: 12,5 % – низький рівень (виконавської індиферент­ності), 51,7 % – середній рівень (виконавської грамотності), 27,7 % – достатній рівень (виконавської компетентності), 8,1 % – високий рівень (вико­навського професіоналізму). Наочно ці дані подано на діаграмі 1.

**Діаграма 1**

**Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента**

***Когнітивно-аналітичний компонент*** готовності до інструмен­тально-виконавської діяльності ми діагностували під час проведення колок­­віуму з основного музичного інструмента. Ми перевіряли рівень теоретичної обізнаності.

Студентам були запропоновані контрольні завдання, які вони викону­вали в процесі роботи над твором. Перше завдання було таким: "Визначити жанр, стиль, епоху та художній напрям створення музичного твору". Студентам пропонувалося виконати це завдання на прикладі будь-якого твору з власного репертуару. Паралельно були роздані незна­йомі музичні твори, що не входили до індивідуальних робочих планів студентів. Виявилося, що твори, опрацьовані на індивідуальних заняттях з викладачем, були правильно визначені за всіма параметрами майже усіма реципієнтами. При розгляді незнайомих творів достатній виконавський досвід та теоретично-виконавські знання продемонстру­ва­ли лише 36,6 % опитуваних. 21,5 % анкетованих взагалі не змогли визна­читися з жанром, стилем та охарактеризувати художній напрямок запро­понованого твору, а 41,9 % обмежилися узагальненими характерис­ти­ками, орієнтуючись переважно на інтуїтивні уявлення.

Наступні завдання передбачали письмові відповіді на запитання, пов’язані з виконавським аналізом музичних творів, що вивчаються й які вони обирали за бажанням. Студентам потрібно було проаналізувати побу­дову і фактурний виклад обраного музичного твору, охарактери­зу­вати засоби виразності, особливості педалізації, фразування, звуковидо­бування, технічні труднощі. Структурну побудову правильно визначили 32,2 % студентів, фактурний виклад – 44,6 %, а засоби виразності – лише 18,8 % реципієнтів.

Майже всі студенти визначили складні для виконання фрагменти, але знайти найбільш раціональні й результативні прийоми роботи над цим фрагментом змогли лише 40,15 % студентів. Більшість опитуваних студентів вважають шляхом до подолання недоліків у виконанні лише програвання твору в повільному темпі. У зв’язку з цим ми запропонували їм охарактеризувати послідовність процесу роботи над музичним тво­ром. Лише 24,1 % опитуваних змогли визначити правильний алгоритм роботи над твором і назвати всі його етапи: програю з початку до кінця, аналізую логіку побудови музичного твору, аналізую особливості арти­куляції, аплікатури, шукаю наявність кульмінацій, агогічні, динамічні та темпові відхилення, визначаю шляхи технологічного відтворення, опра­цьо­вую фактурний виклад тощо.

Щоб перевірити знання методики опрацювання творів, ми підго­ту­вали спеціальні нотні приклади (фрагменти творів) без будь-яких авторських і редакторських ремарок, в яких студенти повинні були про­ста­вити оптимальну, на їх погляд, аплікатуру, штрихи, педаль і обґрунту­вати доцільність своїх дій, а також розшифрувати заданий мелізм (мор­дент, трель, групето, форшлаг). З правильним позначенням аплікатури впоралися 54,5 % студентів; штрихи, що відповідали характеру твору, про­ставили 39,3 %, але адекватну жанру і стилю педаль змогли визна­чи­ти лише 28,5 % опитуваних. При розшифруванні мелізмів 74,1 % студен­тів не змогли правильно визначити різницю між мордентом і перекрес­леним мордентом, подвійним і подвійним перекресленим, форшлагом і перекресленим форшлагом.

У наступному завданні студенти повинні були практично продемон­стру­вати володіння різними прийомами звуковидобування і пояснити доцільність їх застосування на прикладах із власного репертуару. Про­ана­лізувавши результати виконання означеного завдання, ми дійшли висновку, що адекватними прийомами звуковидобування володіють 43,75 % опитуваних студентів, які застосовують ці прийоми як виконав­ські засоби виразності і використовують їх для передачі характеру та образу твору. Наприклад, студентка ІІІ курсу Людмила М. показала, як у "Закарпатській новелеті" № 3 Б. Фільц легкий штрих staccato допомагає передати скерцозний, танцювальний характер, активні форшлаги дода­ють п’єсі жартівливого, невимушеного характеру. Лагідна плавна мелодія у правій руці, яку студентка виконала на legato espressivo, передала пісен­ний ліричний характер, а яскраві акценти середньої частини, синко­пи, які вона виконала дуже чіпко та яскраво, недають національного забарв­лення мелодії.

Ми з’ясовували, які набуті знання й уміння, на думку студентів, є най­головнішими для подальшої професійної діяльності. Із запропоно­ва­них варіантів відповідей (практичні ігрові навички, технологічний аналіз музичного матеріалу, виконавський показ викладача, відомості історико-теоретичного характеру) 27,7 % обрали варіант "відомості історико-теоре­­тичного характеру", 59,8 % – "технологічний аналіз музичного тво­ру", майже всі – варіант "практичні ігрові навички". Відповіді на це запи­тання підказують також такий висновок: якщо теоретичні питання студент може опрацювати самостійно, то практичні потребують відпрацювання на індивідуальних заняттях у класі, але не всі викладачі приділяють до­статню увагу практичним ігровим навичкам та технологічному аналізу твору.

У результаті проведених колоквіумів з’ясувалося, що лише 8,9 % студентів мають високий рівень сформованості когнітивно-аналітичного компонента, 27,7 % ми віднесли до достатнього, 49,1 % – до середнього і 14,3 % показали низький рівень (діаграма 2).

**Діаграма 2**

**Рівні сформованості когнітивно-аналітичного компоненту**

Для визначення рівнів сформованості креативного компонента пропонувалися такі завдання: визначити емоційний характер виконання твору, виконати його та описати власні враження від виконання твору. Їх виконання показало, що у студентів недостатньо розвинена емоційно-артистична сфера, що виявляється в одноманітності виконання, міні­мальному впливі на слухача. Так, 54,5 % майбутніх вчителів не змогли продемонструвати самостійність та оригінальність виконавської інтер­пре­тації на прикладі нескладних музичних творів, які ми запропо¬нували їм вивчити впродовж семестру.

Наведемо позитивний приклад: студентка ІІІ курсу Світлана С. запро­понувала нашій увазі Прелюдію № 2 Дж. Гершвіна. Характеризуючи емоційний характер твору, вона визначила його як тонку іронію, лег­кий лагідний гумор, який пронизаний джазовим колоритом. Після вико­нання твору студентка розповіла, що їй дуже подобається викону­вати цю п’єсу, тому що вона взагалі полюбляє джазову музику, а тут присутні всі ознаки джазової музики: чіткий ритмічний рисунок в аком­па­­не­менті у лівій руці, розмірено повторює один і той самий хід з неве­ли­кими відхиленнями й імпровізаційне начало у правій, синкопи на слабку долю, рух по терціях, хроматичні ходи. Таких студентів, що впоралися з нашим завданням, було 24,1 %, частково впоралися 37,5 %. Крім того, 38,4 % реципієнтів продемонстрували цілковиту відсутність сценічного перевті­лен­ня, хоча до їхніх екзаменаційних програм викладачі включили твори різноманітних стилів та напрямків. Наприклад, студент Олексій С. вико­нав 3-голосну Інвенцію Й. С. Баха ре мінор і першу частину Сонати Й. Гайдна до-дієз мінор однаковим туше, індиферентно поставившись до певних адекватних образів цих музичних творів. Цей показник також свідчить про низький рівень розвиненості образного мислення і творчої ініціативи.

Тому зрозумілими стають відповіді на наші запитання "Чи подоба­ється Вам, коли викладач розповідає про твір, чи Ви віддаєте перевагу самостійній теоретичній підготовці до виконання твору?" Більшість студентів (82,1 %) обрали перший варіант запитання. Результатом наступ­­ного запитання "Що спонукає вас до постійного здобуття нової інфор­мації?" були відповіді: подобається творчо працювати – 16,9 %; подобається музичний матеріал, над яким працюю, – 11,6 %; чіткі формулювання викладачем завдань творчого характеру – 8,9 %.

На запитання "Що Ви вважаєте найважливішим у процесі роботи над твором і його виконанням?" студенти відповіли так: 27,7 % найваж­ливішими у процесі роботи над твором та в процесі його виконання вважають образно-емоційну виразність та артистизм вико­нання, 69,6 % назвали якість виконання і художню переконливість виконавської трак­тов­ки, але майже всі реципієнти стверджують, що це є технічна бездоган­ність. Відповіді на це запитання доводять дещо обмежені погляди сту­ден­тів на специфіку інструментально-виконавської діяльності і призводять до тотожності виконання музичного твору тільки з безпомил­ковою, технічно бездоганною грою, нівелюючи усі інші складові виконав­ського процесу.

Як ми бачимо з результатів діагностування сформованості креатив­ного компонента, в більшості студентів переважає середній рівень. Причи­ни ми вбачаємо у відсутності артистизму, психологічній скутості, закомплексованості.

**Діаграма 3**

**Рівні сформованості креативного компонента**

У процесі бесіди та анкетування визначався рівень ***ціннісно-орієнта­ційного компонента***, критерієм якого виступила сформова­ність естетичних ціннісних орієнтацій. Цей вид дослідної роботи показав, що більшість студентів не виявили компетентних аргументованих мір­ку­вань з приводу власних музичних інтересів. На запитання "Чи подоба­ється Вам репертуар, над яким Ви працюєте?" лише 72,3 % сту­ден­тів відповіли позитивно, 25 % – інколи подобається, а 3,6 % сту­дентів – ніколи не подобається репертуар, над яким вони працюють. Але обме­жені судження й відсутність оцінок музичних явищ завадили студентам аргументувати свої відповіді. У 12,5 % студентів викладач враховує уподобання й побажання при доборі навчального репертуару, 67,85 % – завжди радяться, коли формують програму, а у 19,65 % викладач лише іноді прислуховується до побажань студентів.

З метою констатації сформованості ціннісно-орієнтаційного компо­нен­та студенти виконували таке завдання: оцінити якість власного виконання твору і порівняти його з виконанням цього ж твору іншими студентами. Для цього ми запропонували нескладні технічно й фактурно конкурсні твори "Петрушку" з альбому "24 дитячі п’єси" В. Косенка, і Регтайм з сюїти "Граємо джаз" Г. Саська. Для підготовки цих творів ми встановили термін – 4 тижні. Для оцінювання результатів виконання цьо­го завдання ми використали відкриті академконцерти шкільного репер­туару, де оцінки виставлялися за заданою шкалою (за 12-баль­ною системою) не тільки викладачами, але й присутніми студентами. В графах "Оцінка виконання викладачами" і "Оцінка виконання студентами" ми ви­став­ляли цифровий показник, який визначався середнім арифме­тичним.

В процесі експерименту з’ясувалося, що в знайомому творі студент швидше знаходить недоліки, оцінюючи виступи інших (фальшиві ноти, неточне виконання ритмічних фігур, невідповідність темпу тощо). Ми запитали студентів, на що вони звертають увагу, оцінюючи виконання одно­курсників. З’ясувалося, що пріоритети були віддані безпомилковому виконанню твору 87,5 % опитуваних, 69,6 % звернули першочергову увагу на емоційність, образність, характерність виконання, 34,8 % оціню­вали, як виконавець поводиться на сцені, чи впевненіше він виглядає.

Ми запропонували студентам відповісти на таке запитання: "Чи вважаєте Ви себе підготовленим до інструментально-виконавської діяль­ності у школі?" Пропонувалися варіанти відповідей: "вважаю підготов­леним", "вважаю ситуативно підготовленим", "не вважаю". Ставилося зав­дан­ня порівняти результати їх самооцінки з реально існуючою кар­тиною – оцінками компетентних суддів – викладачів.

Підготовленими до інструментально-виконавської діяльності себе вважають 56,25 % опитуваних, 32,15 % оцінили власну готовність як ситуативну, а 11,6 % заявили про свою неготовність до інструментально-виконавської діяльності.

Наступне запитання стосувалося з’ясування оцінки студентом сту­пеня власного володіння музичним інструментом. Пропонувалися варі­анти відповідей: "дуже добре володію", "добре володію", "не дуже добре", "важко відповісти".

Лише 8,9 % реципієнтів вважали ступінь власного володіння інстру­ментом дуже добрим, 19,6 % – добре володіють, 58,1 % – обрали варіант "не дуже добре" і 13,4 % – "важко відповісти".

Ми порівняли результати самооцінки студентів з оцінками викла­дачів, які давалися на підставі виділених нами критеріїв готовності до інструментально-виконавської діяльності (табл. 1). Для цього були про­ана­лізовані виступи студентів на заліках та екзаменах, які проводилися наприкінці семестру.

**Таблиця 1**

***Результати оцінки навчально-виконавської підготовки студентів випускних курсів комісією викладачів***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кількість**  **студентів** | **Успішність студентів** | | | | | | | |
| **"відмінно"** | | **"добре"** | | **"задовільно"** | | **"незадовільно"** | |
| **абс.** | **%** | **абс.** | **%** | **абс.** | **%** | **абс.** | **%** |
| 112 | 27 | 24,1 | 59 | 52,7 | 23 | 20,5 | 3 | 2,7 |

Отже, 24,1 % студентів отримали на екзаменах та заліках оцінку "від­мінно" і вважаються підготовленими до інструментально-виконав­ської діяльності, 52,7 % та 20,5 %, виступи яких комісія оцінила на "добре" і "задовільно", ми віднесли до пункту ситуативно підготовлених, а тих, хто виконав програму на оцінку "незадовільно", – до не підготовлених до інструментально-виконавської діяльності.

**Таблиця 2**

***Порівняльні результати оцінки викладачів і самооцінки студентів щодо рівня володіння інструментом***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кількість**  **студентів** | **Оцінка викладачів / Самооцінка** | | | | | | | |
| **"відмінно"** | | **"добре"** | | **"задовільно"** | | **"незадовільно"** | |
| 112 | 27 | 29 | 59 | 62 | 23 | 17 | 3 | 4 |

Відповіді студентів, щодо володіння інструментом ("дуже добре", "добре", "не дуже добре", "важко відповісти") відповідають оцінкам викла­да­чів "відмінно", "добре", "задовільно", "незадовільно". Здебіль­шого задо­віль­но оцінили викладачі інструментально-виконавську підготовку студентів, які уникнули конкретної самооцінки, обравши варіант відповіді – "важко відповісти".

Показовим, на наш погляд, є той факт, що з 56,25 % реципієнтів, що назвали себе готовими до інструментально-виконавської діяльності, лише 8,9 % вважають ступінь власного володіння музичним інструмен­том дуже добрим, 19,6 % – добрим, а 30,35 % (з 58,1 %), що не дуже добре володіють, теж вважали себе готовими. Це свідчить про те, що студенти не до кінця розуміють і усвідомлюють, що передбачає специ­фіка інструментально-виконавської діяльності у школі.

Щоб проаналізувати причини невдалого виконання, ми запропо­нували відповісти на запитання: "У чому Ви вбачаєте причини власних невдач?" Відповіді студентів розподілилися так: "обраний твір не від­по­відає моїм виконавським можливостям, перевищує їх" (38,4 %), "не сконцентрував увагу під час виконання" (17,8 %), "розгубився, розхвилю­вався, втратив контроль над виконанням" (25,0 %), "недостатньо вивчив твір, тому почував себе невпевнено" (20,5 %).

Наступне запитання передбачало аналіз шляхів удосконалення рівня інструментально-виконавської підготовки студентів: "У чому Ви вба­чаєте шлях до підвищення власного рівня готовності до інструмен­тально-виконавської діяльності?"

37,5 % реципієнтів вирішили, що це буде поглиблення набутих вико­нав­ських знань, 77,6 % прагнуть до вдосконалення технологічних умінь та навичок, 58,1 % вбачають цей шлях у прагненні до розвитку виконавського мислення та пізнавального інтересу до предмета, а 64,3  % обрали всі три попередні позиції в органічній єдності.

Аналіз відповідей студентів і результатів контрольних завдань дозво­лив зробити висновок, що 11,6 % студентів можна віднести до низького рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного компонента, 59,8 % – а це переважна більшість – до середнього, 23,3 % – знаходяться на достатньому рівні і лише 5,3 % – на високому.

**Діаграма 4**

**Рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компонента**

Для перевірки сформованості ***операційного компонента***готов­ності студентів до інструментально-виконавської діяльності використо­ву­валися результати виступів на академічних концертах, заліках та екза­менах з основного інструмента кожного семестру. Заміри прово­дилися саме в процесі звітного виконання творів. Оцінки виставлялися за диференційованими показниками відповідно до спеціально розроблених критеріальних вимог, які включали три позиції:

1. Художність виконання:

* інтонаційна, образна та драматургічна виразність і перекон­ливість;
* жанрова, стильова відповідність;
* концептуальна визначеність.

1. Технічність виконання:

* художня доцільність виконавських прийомів відповідно до засобів музичної виразності;
* рівень технічної майстерності (якість виконання);
* стабільність, безпомилковість.

1. Артистичність, емоційний тонус виконання:

* уміння триматися на сцені;
* довільне оперування виконавським образом;
* сценічна свобода.

Система оцінювання одночасно виконувала дві функції: визначала ознаки досягнень (***що*** ми оцінювали) і їх міру (***як*** ми вимірювали), відпо­відно до вищезазначених критеріїв та показників. Художність вико­нання диферен­ці­ю­валася ступенем повноти враження – яскраво виражена, достатньо виражена, слабко вираж́ена. Технічність виконання визнача­лася трьома якісними характеристиками: наявністю, ситуативністю чи відсутністю да­ного критерію. Артистичність т́а емоційність оцінювалася за 4 пози­ці­я­ми: яскраво виражена, достатньо виражена, слабко вира­жена, не виражена.

Для діагностики сформованості готовності у студентів на конста­ту­вальному етапі дослідження використовувався метод компетентних суддів, якими виступили викладачі кафедр вишів, де проводилося експе­ри­ментальне дослідження.

Діагностування операційного компонента готовності відбувалося наприкінці навчального року, коли студенти демонстрували виконання семестрових програм у різноманітних формах звітності – виступах на залі­­ках, екзаменах, академічних концертах, сольних концертних виступах.

Комісією оцінювалося виконання студентами заліково-екзамена­цій­них програм, що традиційно складалися з п’яти творів, з яких три твори готувалися під керівництвом викладача, а два – самостійно. Аналізу виконання самостійно вивчених творів надавалося домінуюче значення в процесі з’ясування рівнів готовності студента до інструментально-виконавської діяльності, адже усунення керівництва викладача від роб­о­ти над музичним твором сприяло істинності діагностичного зрізу. Оцінки виставлялися викладачами згідно з розробленими вимогами і критеріями у спеціальні таблиці.

Екзаменатори-викладачі отримали спеціально розроблені інструк­тив­ні вимоги, що містили орієнтовні ознаки оцінювання виступів сту­ден­тів, які визначали критерії та показники, рівні сформованості готовності й вказували на якісну їх характеристику. В процесі проведення констату­валь­ного дослідження це давало нам можливість охопити більшу кіль­кість студентів, отримати диференційовані оцінки та вста­новити рівні готовності до інструментально-виконавської діяльності саме за нашими заданими діагностичними критеріями. Оцінювання готовності студентів відбувалося шляхом порівняння їх виконання музичного твору з розроб­леними нами критеріями та показниками. Результати фіксу­ва­лися у спеціальних таблицях.

На основі виділених критеріїв і показників були визначені оцінні параметри, за якими діагностувався операційний компонент готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності. Зрозуміло, що ці якісні ознаки сформованості мають суб’єктивний характер, що обумов­люється відсутністю засобів точної фіксації та впливом суб’єктивних чинників. Тому ми оцінювали виступи студентів за 12-бальною шкалою, а саме:

***Оцінка "відмінно"*** (10–12 балів) – за творчий підхід до виконання твору, тобто за виконання, що є змістовно-емоційним. Власне емоційне ба­чення твору гармонійно пов’язане зі стилістичним авторським викла­дом. Певна оригінальність інтерпретаційних рішень зна­хо­диться у межах виконавських норм та еталонів. У процесі вико­нан­ня вносяться коректи­ви, що не заважають загальному враженню. Тех­нічні засоби виконання органічно підпорядковуються змісту твору. Студент виконує твір артис­тично й переконливо. Виконання на такому рівні свідчить про наявність образного мислення, виконавського досвіду, мобільності та функціональ­ності його ігрового апарату, широкого діа­пазону асоціативних зв’язків та відчуттів. Адекватна репродукція творів поєднується з аналітичним підходом.

***Оцінці "добре"*** (7–9 балів) відповідає виконання, де створення виконавських гіпотез чи концепцій підпорядковується тільки усталеним нормам та обмежується формально точним виконанням тексту. Спосте­рігається неточне виконання або відсутність деяких нефіксованих у нотах виконавських деталей авторського тексту (звуковидобування, інтону­вання, колористичні можливості інструмента), що свідчить про недостат­ньо сформовані аналітичний та операційний компоненти.

Незначні технічні помилки, що стосуються стабільності та віртуоз­ності, коригуються під час виконання і майже не змінюють загального враження від виконання твору.

***Оцінка "задовільно"*** (4–6 балів) передбачає виконання, коли виконавська концепція лише наближається до усталених норм, спосте­рі­гаються значні стилістичні відхилення від оригінального авторського викладу. В процесі виконання відчувається обмеженість мобільності функціо­нального піаністичного апарату і, як наслідок, м’язова напруга, прикутий до клавіатури погляд виконавця. Будь-яка технічна помилка короткочасно вибиває виконавця із образу і тим порушує загальне вра­ження від виконання через неможливість миттєвого коригування власної репродукції твору. Тому виконання створює враження нестабільності й невибудованості за формою. На цьому рівні виконання артистизм та емоційність виконання є рецесивними.

***Оцінкою "незадовільно"*** (1–3 балів) відзначається відсутність влас­ної виконавської позиції та трактування твору. Виконання супрово­джу­ється багатьма текстовими та технічними помилками, постійним повер­­нен­ням до попередніх побудов чи епізодів. Складається враження хаотичної подачі твору без ознак стилю та форми. Нерозвиненість мобільного піаністичного апарату робить технічні епізоди самоціллю та вириває їх із контексту загального змісту твору. Виконання на цьому рівні зводиться до некоректного, емоційно індиферентного.

Результати, отримані на курсових іспитах, академконцертах, залі­ках свідчать, що більшість студентів належать до середнього рівня сформованості операційного компонента готовності до інструментально-виконавської діяльності – 55,3 %, до достатнього рівня належить 24,1 %, студентів з низьким рівнем – 18,7 %, високим – 1,9 %.

**Діаграма 5**

#### Рівні сформованості операційного компонента

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав змогу виявити рівні сформованості структурних компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності у студентів старших курсів.

До рівня ***виконавської індиферентності*** (низького) віднесено 14,4 % студентів. Для них характерні малоусвідомлені спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності; нестійка зацікавленість інстру­­ментально-виконавським мистецтвом; відсутність наполегливості та відповідальності, елементарна теоретична підготовка, фрагментар­ність знань, умінь та навичок у царині виконавського мистецтва. Власні асоціативні зв’язки, уявлення та відчуття маловиразні, що унеможлив­лює осягнення і заглиблення у художній зміст твору, створення власної виконавської позиції й трактування твору. Неможливість синтезу ціліс­ного образу музичного твору і структурна невизначеність свідчать про нерозуміння логіки драматургічного розвитку. Індиферентно виражена творча спрямованість особистості, слабко розвинуті емоційно-артистич­на сфера та образне мислення, несформовані виконавський досвід й уміння здобувати нову інформацію призводять до неможливості сту­дента перевтілюватися на сцені й виявляти творчу ініціативу. Поверхові естетичні ціннісні орієнтації виявляються у відсутності аргументації, спосте­рігається лише початок формування виконавських інтересів і виконавської рефлексії.

Загальмована виконавська реакція призводить до безпорадності та аморфності.

Рівень ***виконавської грамотності*** (середній) показала пере­важна більшість студентів – 55,6 %, що виявилося в усвідомленості спонукаль­них мотивів навчально-виконавської діяльності, у відносно стійкій зацікавленості інструментально-виконавським мистецтвом, посе­редньо розвинутій потребі у виконавській діяльності. Задовільна теоре­тич­на підготовка дозволяє студентам мати уявлення про стильові осо­бли­­вості твору і характер музичних образів, що в цілому сприяє майже адекватному відтворенню музичного твору. Викликають труднощі розу­мін­ня окремих деталей твору, орієнтування в знаннях історико-теоретич­ного характеру і методики опрацювання творів потребують допо­моги викладача. Відносно визначені драматургічний план і струк­турна побудо­ва твору призводить до часткового осмислення логіки роз­витку й ускладнює синтез цілісного образу з окремих деталей.

Слабко виражена творча спрямованість виявляється у фрагмен­тарно розвинених емоційно-артистичній сфері та образному мисленні, у ситуативному виявленні уміння здобувати нову інформацію. Спостері­га­ється ситуативне сценічне перевтілення та мінімальна творча ініціатива. В окремих випадках студент може приймати екстремальні творчі рішення і коригувати процес виконання.

Відносно стійкі естетичні ціннісні орієнтації мають аргументацію, що свідчить про наявність певних виконавських інтересів, смаків та ідеалів. Зіставлення варіантів власного виконання із загальновизнаними етало­нами та судження з приводу власної виконавської концепції потребують коригування з боку викладача.

Певна наявність інтонаційної виразності виконання, задовільний розвиток мобільності ігрового апарату, але часткова скутість піаністичних жестів, неповне використання технологічного арсеналу дозволяють гово­рити про частково сформовану технічну майстерність. Уповільнена виконавська реакція заважає оперувати музичним образом. Стабільність і впевненість у власних виконавських силах ситуативні.

Рівень ***виконавської компетентності*** (достатній) показали 24,4 % майбутніх учителів музичного мистецтва. Він характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльно­сті, зацікавленістю інструментально-виконавським мистецтвом. Студен­ти наполегливі та відповідальні у прагненні до оволодіння музичним інструментом мають добре розвинуту потребу у виконавської діяльності. Достатня теоретична підготовка дозволяє відтворити музичний твір наближено до ідеальної форми. Наявність системних знань щодо істо­рико-теоретичних основ інструментального виконавства і методики опрацювання музичних творів дозволяє студентам правильно розуміти жанрові та стильові особливості твору, характеристики музичних образів, виділяти істотні ознаки твору, заглиблюватися у художній зміст на основі власних асоціативних зв’язків, уявлень, відчуттів, розглядати музично-виконавські об’єкти і процеси в їх цілісності. Точне відтворення тексту сприяє ясності драматургічного плану і структурній визначеності.

Достатньо виражена творча спрямованість особистості виявля­єть­ся у здатності до спілкування з мистецтвом, емоційно-артистична сфера та образне мислення достатньо розвинуті, сполучення достатньою мірою емоційності з розумом сприяє прийняттю нестандартних творчих рішень, спостерігається сценічне перевтілення, розвинута творча ініціатива.

Відносно глибокі естетично-ціннісні орієнтації аргументуються і ма­ють емоційне забарвлення, а виконавські інтереси дозволяють визна­чити індивідуальні уподобання до обраних музичних творів. Спостеріга­ються адекватні судження з приводу власної виконавської концепції та зіставлення варіантів власного виконання із загальними визнаними еталонами, достатньо розвинута виконавська рефлексія.

Наявність інтонаційної виразності виконання, потрібне застосу­ван­ня технологічного арсеналу й необхідних піаністичних жестів дозволяє стверджувати про достатню сформованість технічної майстерності. Функ­ці­о­нальна мобільність ігрового апарату достатньо розвинута, впев­неність у власних виконавських силах ситуативна. Відносно швидка виконавська реакція і достатня стабільність виконання дозволяє оперу­вати виконавським образом.

До рівня ***виконавського професіоналізму*** (високого) ми віднесли 5,6 % студентів, що мали усвідомлені спонукальні мотиви навчально-виконавської діяльності, стійку зацікавленість інструментально-виконав­ським мистецтвом, достатньо розвинуту потребу у виконавській діяль­но­сті, добре визначену наполегливість та відповідальність до оволодіння музичним інструментом.

Ґрунтовна теоретична підготовка виявляється у наявності та засто­суванні глибоких системних знань. Студенти здатні відтворити му­зич­ний твір в ідеальній формі, що випливає з розуміння стильових осо­бли­во­стей, характеристик музичних образів, і досягають високих виконав­ських результатів, спираючись на раніше засвоєні знання, вміння, навички. Глибина осягнення та осмислення змісту твору виявляється в ясності драматургічного плану, в структурній визначеності, у відповідності теоре­тичної моделі її акустичному відтворенню.

Яскраво виражена творча спрямованість особистості. Здатність до творчості й уміння здобувати нову інформацію виявляється у розви­неності емоційно-артистичної сфери й образного мислення виконавця, у здатності самостійно приймати оригінальні нестандартні рішення. Наяв­ність яскравого сценічного перевтілення свідчить про розвинену творчу ініціативу.

Досить глибокі й аргументовані естетичні ціннісні орієнтації, що ґрун­туються на знаннях усталених норм виконавського мистецтва, спри­яють елективному ставленню до відбору та виконання різноманітних тво­­рів, умінню висловити обґрунтовані судження з приводу власної виконавської концепції, зіставити варіанти власного виконання із за­гальновизнаними еталонами. Добре розвинена виконавська рефлексія.

Сформована технічна майстерність виявляється в інтонаційній вираз­ності виконання, адекватному довільному застосуванні технологіч­ного арсеналу і використанні органічних піаністичних жестів.

Упевненість у власних виконавських силах, стабільність виконання, довільне оперування виконавським образом у процесі виконання, швид­кість виконавської реакції та сценічна свобода дозволяють визначити високий рівень функціональної мобільності піаністичного апарату.

Проведене констатувальне дослідження дало підставу для вис-новку щодо недостатньої готовності майбутніх учителів до інструмен-тально-виконавської діяльності. Пошуки шляхів удосконалення інстру-менталь¬ної підготовки привели до усвідомлення значення цілісного інтегрованого формування компонентів означеного феномену в системі професійної підготовки сучасного педагога-музиканта і вказують на необхідність розробки нових технологій інструментальної підготовки студентів вищих закладів мистецької освіти.

**Діаграма 6**

СТИМУЛЮВАННЯ **ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ** ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ

Дворник Ю. Ф.

*У статті актуалізовано питання формування творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглядаються чинники, що сприяють підвищенню ефективності цього процесу. Серед них виокремлено такі, як стимулювання творчої активності та ініціатив­ності.*

Формування творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва є необхідною умовою розкриття його внутрішніх можливостей, потреб, досягнення ним високих результатів у педагогічній діяльності [1, с. 14–15]. Однак відомо, що ефективність цього процесу значною мірою залежить і відтворчої активності та ініціативності.

Активність особистості, на думку вчених, виступає як посилена діяль­ність або певний діяльнісний стан. Психологи розглядають її як здатність до тієї чи іншої діяльності, як "міру цілеспрямованого, плано­мірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе" [7, с. 10]. У контексті формування творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва думку щодо "перетворення особистістю самої себе" ми визначаємо як ключову.

Виникає необхідність з’ясування сутності й такого інтегрованого поняття як "творча активність". Воно об’єднує у собі складну систему творчих мотивів та здібностей особистості. І. Жеревчук підкреслює, що творча активність є вищим якісний рівнем, змістом та сутністю діяльності як розвивального процесу, що здійснюється на вищому ступені актив­но­сті людини. Дослідниця вважає, що творчу активність учителя музичного мистецтва можна трактувати як інтегровану психологічну якість, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності в нестандартних ситуаціях [2, с. 165].

С. Яланська і В. Огіпко розглядають творчу активність майбутнього вчителя як ефект розвитку його творчої компетентності [10]. Г. Кондра­тенко вважає, що творча активність – це інтегрована якість особистості, що виражається в її прагненні та здатності до створення нового в різних галузях музично-виховної діяльності [4]. Б. Жорняк називає її складною інтегративною властивістю особистості, що розвивається у процесі діяль­ності тощо [3, с. 6]. Т. Латишева, у свою чергу, вважає творчу актив­ність "найскладнішою діяльністю людини, в якій кожний творчий пошук супроводжується відмовою від старих схем і алгоритмів" [5, с. 14].

Глибшому розкриттю поняття "творча активність" сприяє розгляд його у педагогічному аспекті, в якому воно постає як складова педаго­гіч­ної творчості, педагогічної майстерності, як умова особистісного та фахового самозростання вчителя, рушійна сила впровадження нових педагогічних технологій, поширення творчого досвіду, як важлива про­фесійна риса та якість творчої особистості педагога. У діяльнісному аспекті творча активність виявляється у розкритті потенційних можли­вос­тей вчителя музичного мистецтва через його власну музичну творчість (композиція, імпровізація, аранжування, перекладання, інструментовка, інтерпретація музичних творів, їх виконання тощо).

Даний розгляд питання дозволяє логічно передбачити, що не лише творча активність майбутнього вчителя як така, а й її стимулювання можуть забезпечити більшу ефективність процесу формування творчих якостей.

Якщо поняття "стимул" тлумачиться як причина, що спонукає до дії, зацікавленість у чому-небудь [8, c. 638], то стимулювання виступає вже як заохочення, поштовх до чого-небудь. Роль стимулювання важко переоцінити у процесі формування творчих якостей. Підтримка студента з боку викладача, створення ситуацій успіху, схвальна реакція на будь-які творчі прояви вивільняють фантазію, роблять впевненим у власних силах, дозволяють найповніше розкривати творчий потенціал.

Все це має неабияке значення і для майбутньої фахової діяльності як вчителя, оскільки паралельно ще під час навчання у студента вже формується стале розуміння важливості підтримки учнів у їх творчих починаннях. Разом з тим важливо не лише стимулювати творчу актив­ність, надихати на творчість, а й дати повною мірою відчути стан *натхнення*.

Відомо, що натхненню належить величезна роль саме у процесі творчості. Цей стан характеризується припливом енергії, загостренням почуттів, неусвідомлюваним проникненням у предмет пошуку та винят­ко­вою зосередженістю уваги на об’єкті творчості [6, с. 22]. Натхнення – це важкозрозумілий стан "свідомої безпосередності", свого роду одер­жимість, інтенсивне виявлення почуттів, хвилювання, інтелекту­аль­ний ентузіазм, здатний передбачати наперед результат розумової роботи, мит­тєво пробігаючи і ніби перестрибуючи через окремі її ланки [9, с. 301].

Значна роль належить і педагогічній підтримці *творчого інтересу*, який визначається як увага, викликана чимось значущим, цікавим, таким, що спонукає до самостійної творчої діяльності, результатом якої є від­криття чогось нового, вирішення якоїсь проблеми. Слід підтримувати і творчі ініціативи.

Поняття "ініціатива" (франц. *іnitiative*, від лат. *іnitium* – початок) трак­­тується як заповзятливість; внутрішнє активне пробудження до нових форм діяльності. Ініціатива часто бере на себе провідну роль у будь-яких діях, в тому числі і в творчості [8, с. 283].

Творча ініціатива виступає як джерело нових ідей та їх нестан­дарт­них втілень. Її стимулювання робить творчі починання більш мотивова­ними, сприяє розкріпаченню фантазії та розширює її межі, підтримує інте­рес до творчої діяльності і значною мірою сприяє підвищенню творчої активності.

Водночас підкреслимо, що реалізація творчої ініціативи неодмінно спонукатиме до творчого пошуку. Очевидно, є достатньо підстав вважа­ти, що й стимулювання творчого пошуку може якісно впливати на його результат. Ця обставина змушує більш детально проаналізувати таку дефініцію, як "творчий пошук".

Узагальнення кількох тлумачень слова "пошук" дало можливість уточнити його значення, яке трактується як цілеспрямована усвідомлена дія, розвідка, спрямована на отримання нової чи втраченої інформації, виявлення чогось; це процес пошуку рішення чи відповіді, відкриття нових закономірностей. Водночас творчий пошук виступає як процес по­шу­ку нових ідей або художньої реалізації існуючого задуму, знаходження потрібних форм і засобів його втілення. Він же найчастіше є рухом до результату в умовах відсутності алгоритму пошуку. Цей процес здебіль­шого не визначений заздалегідь і формується в ході самої творчо-пошукової діяльності. В ході такої діяльності відбувається певна самости­му­ляція; процес творчості захоплює людину, вона відчуває справжню насолоду від творчої праці. Успішне виконання творчих завдань (аран­жу­вання, перекладання, інструментовка, імпровізація, інтерпре­та­ція музич­них творів) сприяє накопиченню позитивних вражень від процесу творчо­сті і його результату, а відтак, бажання займатися творчою діяльністю стає внутрішньою потребою.

Таким чином, ефективність формування творчих якостей може знач­ною мірою забезпечуватися стимулюванням творчої активності й ініціативності студентів. Таке стимулювання виступає як заохочення чи спонукання до посиленої творчої діяльності та художньої реалізації творчих ідей, як поштовх до розкриття їх потенційних можливостей через музичну творчість.

**Література**

1. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчи­теля музики засобами комп’ютерних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 20013. 20 с.
2. Жеревчук І. М. Творча активність як компонент фахової підго­тов­ки майбутнього вчителя музики. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам’яті професора О. П. Руд­ницької. Чернівці: Зелена Буковина, 2010. С. 164–167.
3. Жорняк Б. Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 20013. 21 с.
4. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педа­­­­го­гічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 23 с.
5. Латишева Т. В. Формування творчої активності учнів 5–7 класів на уроках музичного мистецтва: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 21 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дан­ня мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
8. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1974. 775 с.
9. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов. Москва: Политиздат, 1988. 592 с.
10. Яланська С. П., Оніпко В. В. Стимулювання творчої активності студентів педагогічних ВНЗ. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. С. 754–763URL: [http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/ 2016/ 12/30-65.pdf](http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/%202016/%2012/30-65.pdf).

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Задоя О. В.

У статті розглядаються шляхи підготовки та передумови формування творчих професійно орієнтованих умінь майбут­нього вчителя музичного мистецтва. Виявлені компоненти формування творчих професійно орієнтованих умінь.

Сучасний учитель повинен бути не тільки людиною, що передає знання, а й активною творчою особистістю, яка стане найбільшою цінністю для будь-якого суспільства.

Проблема формування творчих професійних умінь майбутнього вчителя набуває особливого значення у зв’язку з інтеграцією освіти: школі потрібен педагог з творчим мисленням, який не замикається лише на одному предметі, а здатний пов’язати його з іншими навчальними дисциплінами, з наукою в цілому і з завданнями виховання в ім’я ціліс­ного розвитку особистості школяра. На вчителя покладається обов’язок розвивати у дітей уяву, спонукати до творчості. Творчу особистість учня формує тільки творчий учитель, а тому вся підготовка у закладах вищої освіти має бути спрямована на формування творчо активного та творчо мислячого майбутнього вчителя.

У професійній діяльності вчителя творчість – це завжди пошук, пов’язаний з нестандартними ситуаціями, який спрямований на реаліза­цію індивідуальних особливостей і можливостей як учителя, так і вихо­ван­ця. Сутнісна характеристика творчих професійних умінь проявля­ється як потреба в новизні, у готовності до перетворювальної діяльності.

Узагальнення ідей Л. С. Виготського, І. А. Зязюна, Н. С. Лейтеса, А. К. Маркової, А. С. Макаренка, А. Н. Матюшина, В. О. Сухомлинського, П. М. Якобсона, М. Г. Ярошевської зробило можливим визначення готов­ності майбутнього вчителя до формування творчих професійно орієн­тованих умінь як здатності педагога створювати "середовище життє­ді­яль­ності" для кожної особистості.

Під створенням такого середовища ми розуміємо:

* вміння вчителя вивчати і враховувати умови життя школяра;
* адекватно та коректно добирати зміст, форми, методи, прийоми впливу відповідно до потреб і можливостей кожної особистості, яка розвивається, здатність викликати відповідну реакцію дитини, вміння пробуджувати натхнення чи створювати собі робоче самопочуття в потрібний момент;
* уміння шукати і знаходити однодумців для досягання педа­гогічних цілей.

Особливістю формування творчих професійних умінь є те, що твор­чі елементи наявні в кожному компоненті педагогічного процесу, почина­ючи від постановки мети й закінчуючи оцінкою результатів діяльності. Сформовані в коледжі професійні вміння, прийоми і навички взаємодіють в усіх педагогічних ситуаціях. При цьому в педагогічному процесі, який безперервно розвивається, проявляється професійно орієнтована спе­ци­фіка творчості вчителя.

Творчість педагога неможлива без усвідомлення ним власної ін­ди­ві­дуальності. Педагогічна творчість визначається яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю. Вона проявляється в діяльності, рефлек­сія якої зумовлює формування особистості як суб’єкта життєтворчості. Тому підготовка студентів коледжів до формування творчих професійно орієнтованих умінь невід’ємна від активного самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення.

За теорією Я. О. Пономарьова, процес творчості характеризується не тільки параметрами усвідомленості або неусвідомленості процесу та результату дій, а ще й співвідношенням, домінуванням тих чи інших рів­нів психологічного механізму поведінки та творчої діяльності людини [1, с. 48].

Виділено рівні формування творчих професійно орієнтованих умінь, в яких розвивається готовність до активних творчих умінь і забезпе­чується їх динаміка:

* індивідуально-психологічна підготовка до діяльності;
* науково-дослідна діяльність;
* спрямувально-керувальна сугестивна педагогічна діяльність.

Можна визначити умови роботи викладачів коледжу для форму­вання у студентів творчих професійно орієнтованих умінь:

* спрямування викладачів на розвиток індивідуальних особливо­стей студента, стимулювання оригінальних поглядів і позицій кожного;
* взаємозв’язок особистісного, нестандартного вирішення склад­них проблем виховання і теоретичних знань, новітніх інноваційних методів і технологій;
* забезпечення міжпредметних зв’язків у творчій підготовці сту­дентів;
* стимулювальна діяльність викладача у вирішенні складних про­блем виховання, тобто актуалізація навчання на високому рівні склад­но­сті;
* стимулювання педагогічних інновацій студентів;
* робота над здатністю керування своїми емоціями у процесі практичної професійно орієнтованої діяльності [1, с. 65].

Виділяють такі шляхи формування творчих професійно орієнто­ваних умінь майбутнього вчителя:

* теоретико-методологічна підготовка студентів;
* формування творчого стилю їх педагогічної творчості в умовах соціуму та досвіду професійної творчої діяльності.

Серед компонентів формування творчих професійно орієнтованих умінь можна назвати:

* формулювання цілей педагогічної діяльності;
* імпровізаційність (компонування засобів і методів для досяг­нення педагогічної мети);
* поєднання традиційних і новітніх інноваційних форм;
* рефлексійність (уміння оцінити обґрунтованість і доцільність використаних методів і прийомів);
* прогностичність (уміння прогнозувати майбутні результати та передбачати можливі варіанти розвитку педагогічних ситуацій);
* потреба у використанні новітніх інформаційних технологій.

Названі компоненти формування у майбутніх учителів музичного мистецтва творчих професійно орієнтованих умінь без спеціальної під­готовки не формуються. Виокремимо чотири рівні готовності студента до формування творчих професійно орієнтованих умінь:

* неготовність;
* часткова готовність;
* нормативна готовність;
* концептуальна готовність.

Неготовність до формування творчих професійно орієнтованих умінь буде фіксуватися в тому разі, коли студент не виявить здат­ність до жодної з творчої діяльності.

Часткова готовність буде виявлятися у разі, коли студент буде проявляти здатність здійснювати не менше двох видів дій.

Нормативна готовність буде визначатися у тому разі, коли студент виявить здатність здійснювати не менше трьох видів дій.

Концептуальна готовність буде фіксуватися при успішному вико­нанні студентом усіх названих дій.

Також було виокремлено й такі педагогічні умови ефективного фор­мування творчих професійно орієнтованих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва:

* зміцнення у студентів емоційної сприйнятливості всього оригі­нального;
* виявлення здатності до утворення нових асоціацій, до розвитку критичного мислення.

В умовах вивчення цієї проблеми слід враховувати окремі підходи до неї, зокрема, не можна обійти такий важливий показник, як виявлення емпіричних показників формування творчих професійно орієнтованих умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ними, зокрема, можуть бути:

* здатність висувати оригінальні цілі та завдання виховання;
* розробка нової системи засобів і методів їх досягнення, а саме застосування новітніх інтерактивних технологій;
* вміння використовувати передовий досвід, здатність прогно­зу­вати і передбачати варіанти відхилення від поставлених цілей, кори­гу­вати цілі та засоби досягнення, трансформувати раніше відомі методи і прийоми роботи для досягнення нових цілей.

Під час формування творчих професійних умінь у студентів існує реальна можливість використати творчість як своєрідний збудник для самостійного здобуття знань і творчого їх застосування. А це перед­бачає:

* постійну реорганізацію навчального процесу на діагностичній основі, що створюватиме оптимальні умови, за яких буде здійснюватися духовне наповнення студента;
* відмова від суб’єктивного педагогічного впливу на особистість, взяття на озброєння принципу саморозвитку особистості студента, що активізує у молоді все позитивне, індивідуальне, творче.

Залучення студентів до реальної практичної професійної діяльності не лише дає змогу вирішити завдання формування творчих професійно орієнтованих умінь майбутнього вчителя, а ще й серйозний початок професійної адаптації в реальному соціумі.

**Література**

1. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва: Педагогика, 1976. 280 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ   
ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ   
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Москаленко А. В., Грисюк О. М.

У статті розглянута сутність поняття "педагогічний арти­стизм" як важливої складової професійної майстерності вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано бачення та погляди різних дослідників щодо необхідних вчителеві акторських умінь та використання їх на уроках музичного мистецтва, проблему співвідношення діяльності вчителя як актора та режисера.

В умовах сучасної школи проблема взаємодії учасників педагогіч­ного процесу стає все більш актуальною. Зараз підвищується тенденція замкненості учнів та вчителів, їх відда­леності одне від одного.

Сучасній школі потрібен вчитель, який може взаємодіяти з учнями, має широкий світогляд, володіє багатьма сучасними педагогічними та мистецькими технологіями, що втілюють у собі гуманістичний потенціал освітнього процесу. Вчитель має бути готовим до співпраці, здатним передати дитині, разом зі знаннями та емоціями, своє власне емоційно-ціннісне ставлення до навчального матеріалу. Відтак вчителю музичного мистецтва потрібно володіти певним комплексом професійних якостей, серед яких виділяється педагогічний артистизм. Новій українській школі потрібен вчитель, який зможе стати агентом змін. Українська школа буде успішнішою, якщо до неї прийде успішний вчитель, здатний у процесі навчання сформувати самодостатню особистість.

Проблему педагогічного арти­стиз­му як важливої складової профе­сійної майстерності у своїх працях, певною мірою, розкрили: П. Ш. Єршов, Ю. П. Азаров, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, В. А. Петров, І. І. Риданова, М. О. Кнебель, А. С. Шаф­ранова. А педагоги нового часу приділяли велику увагу співвідношенню "мистецтва" та "техніки" в діяльності вчителя.

С. Т. Шацький досліджував вміння вчителя вплинути на дітей, йому належить думка про те, що вчитель має турбуватися не тільки про зміст власних вимог, але й про форму та засіб вираження. В. О. Сухомлин­ський закликав педагогів слідкувати за тоном свого звернення до учнів. Ф. Н. Гоноболін наголошував на важливості експресивних та вира­жаль­них можливостей у педагогічній діяльності, підкреслював значення міміки та зовнішнього вигляду вчителя.

Проблема співвідношення діяльності вчителя, актора, режисера розроблялась у працях таких відомих діячів театральної педагогіки, як: Б. Брехт, М. О. Кнебель, К. С. Станіславський, М. А. Чехов. Митці запро­понували підходи, що сприяють формуванню педагогічного артистизму вчителя як творця – людини.

Активно досліджувалась проблема педагогічного артистизму у працях таких вчених, як: Ш. О. Амонашвілі, Б. О. Булатова, В. О. Сухом­лин­ський, І. А. Зязюн, А. С. Макаров, В. А. Кан-Калик, І. Ф. Гончаров. Дослідники почали розробку методів роботи майбутніх вчителів, була запропонована технологія формування педагогічного артистизму.

Ш. О. Амонашвілі підкреслював, що у педагогічному процесі пови­нен бути простір для творчості та використання фантазій. Вчений велику увагу приділяв емоційному стану дітей. Він вважав, що без живого, емоційного спілкування вчителя з дітьми неможливо зацікавити учнів, зробити їх активними учасниками і творцями уроку. Вчителі повинні розу­міти дітей, це означати стати на їхню позицію, поважати їхні почуття. "Розу­міти дітей – означає оволодіти неоціненною майстерністю вихо­вання дитини" [2, с. 54].

Мета статті – розкрити особливості педагогічного артистизму як важ­­ливої складової професійної майстерності вчителя музичного мис­тецтва.

Ідея поєднання акторської, режи­сер­ської та педагогічної діяльності розроблялася, починаючи ще з 20-х років минулого століття, у працях таких видатних педагогів, як В. О. Сухомлинський, В. М. Шацька, Н. Л. Гродзенська, Д. Б. Кабалев­ський, які спрямовували свою увагу на драматичні дії педагога, його артистизм та "здатність емоційно розкрити тему уроку" [8, с. 134].

У 30–60-х роках заклали основи театральної педагогіки К. С. Ста­ніс­лавський та його наступники: В. І. Немирович-Данченко та Є. Б. Вах­тан­гов. На думку дослідників, мистецтво актора складне "до незвичай­ності" і дані, за допомогою яких "актор володіє глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластич­ність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо" [10, с. 355].

К. С. Станіславський характеризує артистизм як наявність творчих здатностей особистості у поєднанні з виразними даними, поставленим голосом, виразними очима, гарними лініями тіла, пластикою тощо [11, с. 151].

У 80-х роках вийшли праці, присвячені формуванню акторських здібностей у педагогічній діяльності. В наш час підготовка вчителя музич­ного мистецтва, зазвичай, зосереджена на методиці викладання, на змістових аспектах проведення уроку. Втім недостатньо уваги приділя­ється особливостям акторської поведінки вчителя або учня, що для вті­лен­ня художнього образу є дуже важливим. При підготовці важливо продумати та відібрати різні театральні вправи, які підкріплюються повто­рю­ваністю у музичній діяльності та дадуть можливість розкрити акторські здібності. Доцільні вправи сприятимуть розвитку та розкриттю актор­ського потенціалу особистості й, відповідно, творчого потенціалу вчите­ля та його учнів за допомогою музики. Відтак артистизм як необ­хід­ний компо­нент педагогічного професіоналізму та майстерності передба­чає відвер­тість і безпосередність вчителя, уміння говорити і діяти, спира­ю­чись на обста­ви­ни. Артистичний педагог володіє здатністю "зачарову­вати" своїми почуттями, переживаннями, радістю, смутком, важливо воло­діти правиль­ним інтонуванням, тобто правильною дикцією та силою звуку.

Варто зазначити, що поняття "педагогічний артистизм" ще не має повного тлумачення, хоча спостерігаються описи та деталізовані визна­чення структури, критеріїв і методів діагностики. Так, В. А. Зягвязин­ський вважав, що артистизм – особлива образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога та учня, орієнтовний на розуміння та діалог з іншими; витончене та тонке мере­живо створення живого почуття, знання й змісту, що народжується "тут і зараз" [4, с. 31]; здатність майже миттєво переключатися у новій ситуації, опинитися у новому образі, можливість збагачення особистісних виявів, образний шлях постановки та вирішення проблеми.

О. Булатова вважає, що артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, а й емоційно вплинути на учня. "Справжній артистизм – це краса і багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє. Артистизму неможливо навчитися, прочитавши положення, що містяться в книгах. Можна зрозу­міти й прийняти ідеї, залучити до роботи щодо виявлення їх здібностей та вмінь, які пов’язані з інтуїцією, імпровізацією, технікою та виразністю рухів та жестів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю [3, с. 47].

Велику увагу розвитку артистичних даних вчителя музичного мистецтва приділяв Е. Абдуллін, він вважав артистизм важливою профе­сійною якістю, що проявляється у його художньо-комунікативній, музич­но-вико­навській та художньо-організаційній діяльності. Саме артистизм у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва дозволяє збагатити "художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, що стиму­люють творчий початок майбутнього фахівця" [1, с. 134].

І. Зязюн стверджував, що артистизм у педагогічній діяльності потрі­бен не тільки артистові, але й педагогові, адже артистизм забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності з правильною етикою та педагогічним "вправленням". Вчений вказував на те, що брак артистизму послабить педагогічний вплив на учнів [5, с. 145].

Про необхідність артистизму в діяльності вчителя зауважує Л. Май­ков­ська: "Артистизм – це така здатність, яка інтегрує у своєму змісті емоційно-експресивні, художньо-інтелектуальні, художньо-операційні сто­­­рони, або іншими словами, артистизм – це здатність викликати в учнів афективно-естетичні переживання певної якості" [9, c. 7]. Доповнюючи цю думку, Н. Іванова зауважує, що вчитель на уроці повинен бути сцена­ристом, режисером і одним із головних акторів, і звичайно ж, вимогливим критиком [6, с. 102].

Визначаючи важливість артистизму в професійній діяльності вчи­теля музичного мистецтва, вчені зазначають, що межа між артистич­ними і буденними професіями досить умовна. В артистизмі є багато буденної роботи, а в буденній роботі – артистизму.

Доцільно зазначити, що артистизм учителя відображає його ідеали, культуру, уміння володіти словом, рухами, почуттями, вміння створити особливу атмосферу спілкування дітей певного віку з поданими на уроці музичними творами. Зрозуміло, що з наведених висловів не зміниться коло думок, але проглядаються риси різних точок зору, які розкривають сутність педагогічного артистизму як важливої складової професійної майстерності вчителя, як фактора успішності здійснення педагогічної діяльності на високому рівні.

У контексті нашого аналізу, зазначимо, що педагогічний артистизм доцільно розглядати як здатність керувати власним темпераментом та його особливостями, переконливо перевтілюватись; здатність як емоцій­ного, так і образного володіння багатством виразних засобів; спромож­ність до імпровізації, естетичного чуття.

На основі аналізу багатьох підходів варто вказати на поняття "режисерські вміння вчителя музичного мистецтва" як здатності: до кон­структивно-творчого моделювання уроку музичного мистецтва; до побу­дови художньо-педагогічної та емоційної драматургії зазначеного уроку; до використання як акторських, так і розумових вмінь учителя з метою розв’язання педагогічних завдань і вирішення проблемних ситу­ацій навчального процесу. Загалом, режисерські вміння охоплюють творче, художньо-педагогічне та емоційно-драматургічне моделювання уроку музичного мистецтва, активне використання педагогічного артистизму та розумових умінь для виконання завдань та втілення художніх образів.

Артистичний талант вчителя музичного мистецтва може стати мо­гут­нім засобом впливу на емоційну, духовно-моральну сферу особис­тості школяра. На думку Д. Кабалевського, "висока і тонка май­стерність вчителя, його артистизм перетворюють урок на свято музично-педа­гогічної діяльності" [7, с. 69].

Отже, сучасний вчитель музичного мистецтва повинен одночасно виражати значення різних складових змісту уроку та власну позицію мовами різних видів мистецтва, спираючись на педагогічний артистизм як важливу складову професійної майстерності.

Проблема ста­нов­лення педагогічного артистизму залишається важливою складо­вою формування професійної майстерності вчителя музичного мистецтва.

Засвоївши основи акторської майстерності, майбутні вчителі музич­ного мистецтва наочно переконаються, що успіх професійної діяльності зумовлюється розвиненістю чуттєво-емоційної сфери особистості і всього психо-фізіологічного апарату.

Методологічного значення набуває положення про те, що запози­чен­ня досвіду театральної педагогіки не передбачає ототожнення педа­го­гіч­ної діяльності з театральною, оскільки перша базується на одночас­ному виконанні багатьох "ролей" і вимагає певної підготовки з різних видів мистецтва.

Оволодіння педагогічним артистизмом дасть можливість учителю музичного мистецтва усвідомити та розкрити свою діяльність не лише у дидактичному, але й у емоційно-ціннісному аспекті зумовлює станов­лення творчої особистості вчителя.

**Література**

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкаль­ной педагогики в системе вузовского образования. Москва: Прометей (МГПУ), 1990. 188 с.
2. Амонашвили Ш. О. Размышление о гуманной педагогике. Москва: Изд. дом. Ш. А. Амонашвили, 1995. 84 с.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 240 с.
4. Зягвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя. Москва: Просвещение, 1987. 37 с.
5. Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. Н. Основы педагоги­ческого мастерства / под ред. И. А. Зязюна. Москва: Просве­щение, 1989. 303 с.
6. Иванова Н. В. Использование методов театральной педагогики в процессе формирования педагогического мастерства у студентов педагогических вузов. *Новое в профессиональной подго­товке будущих учителей школы*: сб. науч. ст. Минск, 1992. С. 101–112.
7. Кабалевський Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. Москва: Просве­щение, 1983. С. 55–78.
8. Кабалевський Д. Б. Педагогическое размышление. Москва: Педагогика, 1986. 138 с.
9. Майковская Л. С. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-комуникативной деятельности (артистизм действий): автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва: МГУ, 1992. 16 с.
10. Немирович-Данченко В. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. Москва: Искусство, 1952. С. 333–358.
11. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Москва: Искус­ство, 1985. Ч. I: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. 472 с.

ФОНАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ-ВОКАЛІСТІВ

У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пархоменко Л. В.

У статті розглядаються питання фонації та гігієни голосу. Наголошується, що ступінь професіоналізму молодого педагога-вокаліста прямо залежить від його вокальної техніки, розвитку вокального слуху та знань методики навчання співу.

Аналіз останніх досліджень дає підстави вважати, що проблемі фонації присвячено чимало праць вокалістів-педагогів, лікарів-фоніатрів, отоларингологів. Вона знайшла своє відображення у дослідженнях В. Антонюк, Д. Аспелунда, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, В. Ємельянова, М. Микиші, В. Морозова, Г. Стулової, Р. Юссона, В. Юшманова. Питання вокальної підготовки розкривають Ю. Юцевич, Г. Стасько, О. Шуляр, А. Менабені. Порушення фонації у дітей вивчали Ю. Василенко, Т. Гаращенко, Г. Михайлов, О. Онуфрієва, С. Уланов, Ю. Солдатський, Ю. Степанова та ін. Пошуку вирішення фонаційних розладів присвячені праці Ф. Алекперова, Ю. Василенка К. Куреньова, І. Максимова, Й. Перейо, Л. Триноса, Т. Шидловської та ін.

У дослідженнях лікарів-фоніатрів та отоларингологів порушуються питання діагностики та лікування різних функціональних голосових пору­шень тощо. Необхідність такого багатовекторного підходу до вирішення даних проблем пов’язана, у першу чергу, із їх складністю, недостатньою вивченістю та реальними запитами суспільства.

Метою статтіє намагання акцентувати увагу на основних причинах виникнення порушень функціонування голосового апарату та показати шляхи усунення цих проблем, які, на жаль, досить часто зустрічаються у роботі молодих педагогів-вокалістів, які у своїй професійній діяльності поєднують педагогічну і концертну практику.

Людський голос в своєму роді – унікальне явище, бо одночасно є акустичним феноменом, і анатомо-фізіологічною дією. Він найповніше розкриває характер, настрій і навіть душевний стан людини, він став атрибутом співу і характеризується таки­ми параметрами, як тембр, сила, частота, тривалість, при цьому кожен з цих параметрів можна аналізу­вати окремо. Однак аналіз окремих характеристик голосу не розкриває усю його повноту і багатство, оскільки названі якості утворюють єдиний неподільний комплекс. І саме ця єдність дозволяє нам із задоволенням сприймати співацький голос, захоплю­ва­тися співом, присвячувати своє життя співацькій діяльності – одним словом, відчувати на собі його благотворний вплив.

Навички в співі являють собою сукупність вироблених умовних реф­лексів. Їх утворення відбувається під впливом цілого комплексу зовнішніх і внутрішніх подразників.

До зовнішніх чинників ми відносимо все, що оточує співака під час заняття або виступу: вигляд і обстановка кімнати чи концертної зали, освітлення, сторонні шуми, звуки, глядачі, зовнішній вигляд самого спі­ва­ка тощо [5]. До внутрішніх відноситься діяльність усіх органів і систем, що беруть участь у співі і чинять на нього вплив, діяльність різних м’язів, дихальних органів, серцево-судинної системи, ор­ганів слуху та зору. Великий вплив справляють також емоції, які більшою чи меншою мірою супроводжують спів і є реакцією організму на подразник [10].

Відомо, що голос людини разом зі слухом і зором є одним з основ­них засобів комунікації. Його розлади можуть призводити до тривалої втрати працездатності. Сьогодні особливо актуальним є питання його збереження, оскільки в сучасному суспільстві проблеми, пов’язані з пору­шен­ням фонації, суттєво впливають на якість самого життя, а що стосу­ється вокалістів-педагогів чи вокалістів-виконавців, то, відповідно, і на їх професійну діяльність. Саме для осіб таких професій, як співак, актор, диктор, педагог, вихователь, керівник підприємства, політик, церковно­слу­житель, голос є ще й тим інструментом, без якого неможливо взагалі здійснювати фахову діяльність.

У статті ми намагаємося знайти відповідь на питання щодо ефек­тивного поєднання викладацької та виконавської вокальної діяльності. Власний досвід роботи у позашкільних закладах естетичного спряму­вання та узагальнення досвіду вчителів-практиків дає можливість дійти висновку, що дана проблема поки що далека від свого вирішення, однак у загальних рисах вже зараз можна намітити основні шляхи її вирішення.

Серед проблем, що існують на сьогодні, слід виокремити наступні:

* питання гігієни голосу і всього спектру проблем, що пов’язані з цим, адже фізіологічно голос у молодої людини недостатньо сформо­ваний і продовжує формуватися;
* щоденне підвищене, порівняно з іншими спеціальностями, гол­осове навантаження;
* можлива вроджена слабкість голосового апарату;
* необхідність володіння низкою знань, умінь і навичок, пов’яза­них із професійною діяльністю;
* перевантаження голосового апарату вчителів (хорових керів­ників), що працюють з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (майже безперервна, емоційна, виразна мова, яка просто необхідна у роботі з такою віковою категорією);
* неправильне прикриття звуку, що підвищує втому голосового апарату під час співу, спонукає до зайвого витрачання дихання.

Серед проблем називають і економічну нестабільність, низький рівень заробітної плати, що примушує вчителя брати більше годин наван­таження, як результат – вчитель проводить до дев’яти уроків на день (за законом України це допустима норма, проте для голосового апарату це вже завелике навантаження). До того ж існують причини, пов’язані із побутовими та кліматичними умовами життя, схильністю людського організму до різного роду захворювань, таких як хронічний фарингіт і ларингіт. На роботу голосового апарату негативно впливає тривале вдихання занадто гарячого, холодного, запиленого або хімічно забрудненого повітря. Пересушене повітря також не сприяє нормальній роботі голосових зв’язок, а це може бути і влітку в сильну спеку, і взимку, коли холодно, і коли у приміщенні повітря пересушується обігрівачами.

Сюди слід віднести і можливе напруження голосових зв’язок, яке може бути результатом тривалої розмови, крику, неправильного дихан­ня, недостатнє зволоження гортані тощо. У зону ризику потрапляють всі, чия діяльність пов’язана з голосовим напруженням (лектори, вчителі, оператори call-центрів та ін.). Окрему категорію складають співаки, адже постійні навантаження і зміни тембру голосу перетворюють їх зв’язки на "трудові мозолі".

Не меншої шкоди завдають сильні хвилювання, потрясіння або стрес. Їх результатом може стати парез або параліч гортані (оніміння), хрипота тощо. Порушення звукової функціональності часто виникає після операцій на щитоподібній залозі, видалення мигдалин, гортані або інших хірургічних втручань. Суха, погано пережована їжа може подразнювати слизову оболонку горла, викликаючи осиплість. До цієї категорії продук­тів відносяться: сухарики, насіння, чіпси, горіхи, газовані напої, кава, алко­голь, спеції, занадто гаряча або холодна їжа тощо.

Та все ж однією з найсуттєвіших причин, яка часто унеможливлює поєднання вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності, на нашу думку, є неправильна робота голосового апарату та дихання. Стає зрозумілим, що для подолання цієї проблеми потрібне майстерне володіння вокальною технікою, знання з вокальної методики та теорії, а головне – має бути добре розвинений вокальний слух, завдя­ки якому педагог сприймає звук, інтонацію, вокальну позицію, дихання учня (студента) і всю пов’язану з цим роботу артикуляційного та голосо­вого апарату. Вчителю на уроці доводиться відтворювати неправильно сфор­мо­ваний звук учня та показувати правильний, щоб звернути увагу на помилки звукоутворення. Спів з неправильною фонацією значною мірою може шкодити і голосовому апарату самого педагога.

До вищеперерахованих причин варто віднести помилки так званого фонаційного дихання, тобто техніки мовлення (мови). У багатьох педа­гогів фонаційне дихання є дискоординованим і не відповідає ритму мови, тобто мова будується без достатньої дихальної опори. Сюди варто віднести знижену активність артикуляційного апарату, який формує голосні і приголосні звуки.

Всі ці причини окремо чи разом можуть, а в переважній більшості і викликають перенапругу голосового апарату та провокують розвиток функціональних або органічних захворювань гортані.

Виникає питання: а як за вищеперелічених умов можна поєднати педагогічну і виконавську діяльність?

З точки зору фоніатрії, це можливо за умов дотримання режиму охорони голосу, а це в свою чергу передбачає володіння певним комп­лексом знань: будови голосового апарату, анатомо-фізіологічного меха­ніз­му звукоутворення, розуміння методичних прийомів, принципів навчання співу. Та особливе місце повинно відводитися гігієні дихання. Співаки, особливо з недостатнім досвідом, мають розвивати та зміцню­вати дихання спеціальними вправами, робити дихальну гімнастику. Вироб­лені умовні рефлекси нададуть у подальшому можливості легко долати велике навантаження, якого зазнають органи дихання при фізич­ній напрузі. Ми у своїй педагогічній та виконавській діяльності користу­ємо­ся дихальною гімнастикою Олександри Стрельнікової та Бориса Толкачова.

Що ж лежить в основі дихальних вправ і яким чином вони благо­творно впливають на голосовий апарат та на весь організм людини в ціло­му? Дихальна гімнастика Стрельникової – унікальний оздоровчий метод, створений кілька десятиліть тому. В основу гімнастики, яку нази­вають парадоксальною, покладено виконання спеціальних дихаль­них вправ (парадоксальність, розробленої методики полягає в тому, що вдихи в ній робляться не на розведенні грудної клітини, а навпаки, на її стисненні. У результаті цього при вдиху повітря йде відразу в нижню частину живота, тобто виробляється черевне дихання; для виконання такого вдиху потрібні додаткові зусилля діафрагми. Фахівці порівнюють такий спосіб дихання з тренуваннями з обтяженням, які спортсмени проводять в умовах середньогір’я. Відомо, що в горах дихання утруднене і організму доводиться пристосовуватися до недостатньої кількості кисню. Після тренування в горах спортсмени починають показувати вищі результати в рівнинних умовах.

Щодо системи оздоровлення Б. Толкачова, то у середині вісімде­ся­тих років ним був запропонований оригінальний, досить простий, але дуже дієвий метод боротьби з гострими респіраторними захворюван­ня­ми. І цей метод, як показали практичні медичні дослідження, справді вия­вив­ся дуже ефективним. Застосовуючи на практиці методику Б. С. Тол­ка­­чова, дуже багато людей, які страждали на респіраторні за­хво­рювання, забули про те, що таке грип, ангіна, бронхіт, пневмонія і бронхіальна астма.

В яких умовах найкраще проводити заняття з методики Б. С. Тол­ка­чова? Сам автор радить проводити заняття на ста­діоні. Адже запропонований ним метод оздоровлення, по суті, виходить за рамки однієї лише дихальної гімнастики, включаючи в себе біг на свіжому повітрі, обливання холодною водою, масаж тощо.

Слід також приділяти увагу нервово-психічній гігієні вокаліста, на що вказують і вокалісти-виконавці, і педагоги-практики. Розвиток і вдосконалення майстерності артиста багато в чому залежить від того, що, власне, на перший погляд не має прямого стосунку до творчої діяльності – від обстановки, в якій він працює, відпочинку, від побутових умов, усього режиму життя. Будь-яке порушення доцільного розпорядку роботи, відпочинку, неправильно організований побут впливають на самопочуття, настрій, відволікають від творчості.

З точки зору нервово-психічної гігієни, дуже важливо правильно організувати не лише свою працю, але й відпочинок, і це стосується як педагога, так і студента. Корисною може стати зміна видів діяльності. Так, наприклад, якщо педагог, розучуючи вокальний твір зі студентом, стикається з вокально-технічними труднощами, які недостатньо підда­ються виправленню, то, можливо, слід запропонувати студенту від­класти цей твір на певний час (часовий термін залежить від індивіду­альних особливостей учня) і перейти або до більш простого твору або взагалі змінити вид діяльності на уроці. Повернення до роботи над цим твором через деякий час може більш легко вирішити навчальну пробле­му. Слід регулярно використовувати для відпочинку вихідні дні, чергову відпустку.

Життя педагога-вокаліста, як правило, пов’язане з активною кон­церт­ною діяльністю, а тому дотримання правил гігієни набуває особли­вого значення, а відтак:

* навантаження на голосовий апарат повинно відповідати ступе­ню його тренованості;
* неприпустимі форсованe звучання голосу, зловживання висо­кими нотами, криком, надмірне мовнe навантаження;
* не можна співати під час хвороби, а жінкам і в період кри­тичних днів;
* слід уникати різкої зміни температури, а також спеки, холоду, пилу;
* потрібно виключити куріння і вживання алкогольних напоїв;
* у разі хвороби органів голосового апарату слід звертатися до лікаря-фоніатра.

Отже, викладацько-виконавська діяльність може ефективно здій­снюватися, але за дотримання певних умов. Слід безперервно вдоскона­лювати свою особисту вокальну техніку під керівництвом досвідченого наставника; вивчати літературу з питань теорії та практики навчання співу та виконавської майстерності. Надзвичайно важливим для співака є здоров’я дихальних органів і оволодіння правильним диханням, яке має відповідати гігієнічним нормам.

**Література**

1. Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху і мовлення: навч. посіб. для студ. ф-ту дошк. та корекц. освіти / уклад. Н. П. Голуб. Умань : Візаві, 2015. 116 с. URL: [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/ 6789/4372/1/Anatomia\_phiziologia.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/%206789/4372/1/Anatomia_phiziologia.pdf).
2. Василенко Л. М. Співацький голос у європейській культурі: задо­во­лення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного співу. [*Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672786:%D0%A1.14). 2010. Вип. 10. С. 20–25. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2010_10_6>.
3. Гніліцький В. В., Озерчук Т. С. Апаратно-програмний комплекс для аналізу акустичних параметрів голосу. URL: [file:///D:/downloads/ 71479-150732-1-PB.pdf](file:///D:/downloads/%2071479-150732-1-PB.pdf).
4. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія / Г. Є. Стасько, О. Д. Шуляр, М. Ю. Сливоцький та ін. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 336 с.
5. Прядко О. Збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/download/conf2013/section4_6/article_priadko.pdf>.
6. Смирнова Л. 1000 + 1 совет о дыхании. Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2006. 224 с.
7. Шидловська Т. А., Куреньова К. Ю., Тринос Л. А. До питання класифікації функціональних порушень голосоутворення. URL: [http://www.audiovoice.kiev.ua/ publication\_016.shtml](http://www.audiovoice.kiev.ua/%20publication_016.shtml).
8. Шуль Г. К., Ябковська С. П. Види голосових порушень і їх корекція. URL: <http://intkonf.org/shul-gk-yabkovska-sp-vidi-golosovih-porushen-i-yih-korektsiya/>.
9. Юшманов В. И. Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов: дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02. Санкт-Петербург, 2004. – 262 с. URL: [http://www.dissercat.com/ content/pevcheskii-instrument-i-vokalnaya-tekhnika-opernykh-pevtsov](http://www.dissercat.com/%20content/pevcheskii-instrument-i-vokalnaya-tekhnika-opernykh-pevtsov).
10. <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=22127&chapter=1>.

КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ

БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ

майбутнІХ УЧИТЕЛІВ хореографії

Пархоменко О. М.

У статті розглядаються критерії діагностики балетмей­стер­ських умінь, обґрунтовуються показники та розкривається зміс­това характеристика рівнів їх сформованості у майбутніх учителів хореографії.

Дослідження проблеми формування балетмейстерських умінь у майбутніх учителів хореографії неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від визначення загального розвитку студентів, рівня фахової підготовки, індивідуально-типологічних характеристик худож­ньо­го мислення, творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій, смаків, інтересів, потреб тощо.

Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані *критерії сформованості балетмейстерських умінь*, які б давали мож­ли­вість стежити за динамікою педагогічного процесу, визначати його результативність, окреслювати напрямки i технологію фахової підго­товки.

Критерій (вiд грецьк. *kriterioп* – засіб судження) – це ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [8, с. 201].

В. Даль розглядав критерій як правильну ознаку для розпізнання істини [3, с. 195]. С. Ожегов визначав критерій як мірило оцінки, суджен­ня, а показник – як те, за чим можна судити про розвиток i хід будь-чого [6, с. 201].

У педагогічний літературі поняття "критерій" розглядається як сукуп­ність якісних характеристик, які використовуються для винесення суджен­ня щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання; як об’єктивна ознака, на основі якої відбувається порівня­льна оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація. Педагогічна діагностика полягає у встановленні та вивченні цих ознак для характеристики стану досліджуваного явища [1, с. 374].

На основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлених суттє­вих ознак балетмейстерських умінь нами виокремлено критерії сфор­мо­ваності балетмейстерських умінь як мірила ефективності балетмей­стер­ської підготовки мaйбутнiх учителів хореографії.

Насамперед розглянемо ***критерій теоретичної обізнаності***, за якими можна виявити кількісний i якісний рівень знань та вмінь теоре­тич­ного і практичного рівнів, що сприяють успішному формуванню балетмейстерських умінь.

Даний критерій дає можливість оцінити знаннєвий компонент балет­мейстерських умінь, який, як відомо, складає у творчості значну частку. Це пояснюється тим, що знання, виступаючи складовою світо­гляду i будучи особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, значною мірою визначають ставлення людини до дійсності, є одним із джерел її схильностей та інтересів, а також необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [2, с. 376].

Під ступенем теоретичної обізнаності майбутнього вчителя хореогра­фії нами розуміється сукупність засвоєних знань з предметів хо­реогра­фічного, музичного, iсторико-теоретичного циклів. Ці знання спри­яють цiлiсному уявленню про танцювальне мистецтво, його осо­бливості, стильову специфіку світової балетмейстерської дiяльностi, створюючи фахову основу дiяльностi майбутнього вчителя хореографії.

Рівень знань, які визначають ступінь теоретичної обiзнаностi мaй­бутнiх учителів хореографії, залежать від того, як студент усвідом­лю­ватиме балетмейстерсько-педагогiчнi явища: як низку конкрет­них фактів – чи як складну систему їх закономірностей i відношень; як усталену струк­туру – чи як динамічний процес; спирається він на власний досвід – чи використовує величезний суспiльно-педаго­гiчний та балетмейстер­ський досвід, відбитий у тeopiї та практиці.

Основою розуміння хореографічного мистецтва виступають знання кількох piвнів, взаємопов’язаних між собою*. Перший piвень* складають знання, які сприяють формуванню цiлiсного уявлення про хореографічне мистецтво (знання про танець як форму відображення дiйсностi, як соціальне явище; про жанрові та стильові ознаки; про його функції у суспільному житті); *другий piвень* – знання, необхiднi для сприймання чи виконання конкретного танцювального твору (знання про засоби хорео­гра­фічної виразності, зміст i побудову композицій); *третій piвень* – знання про життя i творчість балетмейстерів, виконавців, iстopiї ство­рення хореографічних творів, графічний запис, термiнологiю, лексику, хореографічну "мову" тощо.

Ці знання накопичуються студентами у рiзноманiтнiй навчально-творчiй діяльності, у свою чергу збагачують її, роблячи більш осмис­ле­ною й змістовною.

Показниками теоретичної обiзнаностi майбутніх учителів хорео­графії, на нашу думку, виступають:

* *ґрунтовність i системність фаховux знань;*
* *мiцнiсть i гнучкість знань;*
* *розуміння практичної значущості знань.*

Відомо, що сприймання хореографічних творів, створення танцю­валь­них композицій, безперечно, вимагають наявності у балетмейстера значного обсягу знань. Тому показники ґрунтовності та системності не лише розкривають їх якість, а й є суттєвою умовою результативності твор­чої балетмейстерської діяльності.

Поняття "ґрунтовний" тлумачиться у словниках як *вичерпний, пов­ний, глибокий, ретельний* тощо. У свою чергу О. Дубасенюк дає такепояс­нен­ня, яке розширює розуміння згаданих характеристик, а саме: якістьзнаньвизначається *повнотою*, яка свідчить про обсяг знань щодо об’єкта, щовивчається; *глибиною* – сукупністю усвідомлених зв’яз­ків i відношень міжзнаннями; *системністю* – усвідомленням складу певної сукупності знань уструктурі наукової теоріїтощо. Щодо систем­но­сті фахових знань, то вона характеризується наявністю у свідомості струк­турно-функціо­нальних зв’яз­ків між їх рiзноманiтними елементами [4, c. 125].

Готовність майбутнього вчителя до балетмейстерської діяльності передбачає його різнобічну освіченість, наявність постановочної та вико­нав­ської культури, обiзнанiсть iз суміжними сферами мистецтва, профе­сійну компетентність, багатство емоційного світу.

Важливим показником теоретичної обiзнаностi є *мiцнiсть i гнуч­кість фахових знань мaйбутнiх учителів хореографії*. Мiцнiсть знань означає тривалість збереження їх у пам’яті та використання у необхідних випадках. Гнучкість знань виявляться в швидкості знаходження варіа­тив­них способів застосування їх під час змінюваних ситуацій. Чим швидше студент знаходить цей спосіб, тим гнучкiшi його знання. Показником гнучкості знань є здатність запропонувати кілька способів їх застосу­вання залежно від певної ситуації.

Ступінь теоретичної обiзнаностi значною мірою визначається *розу­мін­ням практичної значущості знань*, що є показником свідомого, моти­вованого ставлення до навчання, що формує балетмейстерські вміння. За ним можна судити, з одного боку, про piвень сформованості мотивів знаннями, необхідними для продуктивної балетмейстерської діяльності, а з іншого – про наявний позитивний досвід застосування на практиці тих чи інших знань, а відтак i розуміння їх практичної значущості.

Успіх балетмейстерської дiяльностi залежить не лише вiд здіб­но­стей, знань i вмінь мaйбутнiх учителів хореографії, а й вiд мотивації оволодіння обраною професією. Тому важливим критерієм балетмей­стер­ських умінь є ***сформованість мотивів балетмей­стер­ської діяльності.*** Для майбутнього вчителя хореографії балетмей­стерська дiяльнiсть може мати різну підоснову, що значною мірою визначає його мотивацію. Так, на думку С. Занюка, індивіди з високим piвнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів [5, с. 124].

У пiдготовцi майбутнього вчителя хореографії до балетмей­стер­ської діяльності система мотивів визначає напрям процесу підготовки та сприяє формуванню стійкого прагнення до професійного становлення i розвитку. За означеним критерієм можна визначити здатність майбут­нього вчителя хореографії до самореалiзацiї в балетмейстерській дiяль­ностi, piвень його сприйнятливості до нововведень, наявність потре­би у створенні самостійних хореографічних проектів.

Вiдповiдно до цього нами визначено такі показники сформованості мотивації балетмейстерської дiяльностi:

* *наявність інтересу до балетмейстерської дiяльностi;*
* *сформованість потреби у розробці та реалізації хореогра­фічних задумів;*
* *прагнення до досягнення поставленої мети балетмей­стерської діяльності.*

З’ясування мотивації балетмейстерської дiяльностi мaйбутнiх учи­те­лів хореографії пов’язане, передусім, iз пошуком вiдповiдi на запи­тання: "Що спонукає людину до балетмейстерської дiяльностi, який мотив та для чого вона її здійснює?" Відтак показник наявності інтересу до балетмейстерської діяльності є одним із ключових при з’ясуванні рівня фахової підготовки мaйбутнiх учителів хореографії, розв’язанні різно­манітних творчих завдань на основі набутих знань i вмінь.

Мотивація до розробки хореографічних задумів ґрунтується на знаннях балетмейстера з фахових дисциплін, розумiннi драматургічної конструкції твору, музики, рисунку, хореографічного тексту як виразників думки у побудові сценічного образу. Реалізуючи балетмейстерський задум у хореографічних колективах різного спрямування, вчитель хорео­графії повинен приділяти велику увагу його спрямованості, стилю, віковому складу учасників та методам роботи.

*Прагнення до досягнення поставленої мети балетмейстерської діяльності* визначає спонукальні чинники успішного оволодіння майбут­ньою професією, а саме: творчий підхід до *хореографічної діяльності*, бажання поповнювати відповідні фахові знання і вдосконалювати свої балетмейстерські вміння та навички.

Наступний критерій – ***ступінь практичної реалізації балетмей­стерських умінь*** – зорієнтований на виявлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативності майбутнього вчителя хореографії.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що само­стій­ність – це та якість особистості, яка характеризується її власним ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення. Самостійна балетмейстерська діяльність майбутнього вчителя хорео­гра­фії виявляється в умінні самостійно створювати, розучувати, виконувати й інтерпретувати хореографічний твір, знаходити відповідні балетмей­стер­ські засоби. Уміння самостійно створювати хореографічний твір – складна балетмейстерська діяльність, в якій поєднуються вміння і твор­чість. Чим краще балетмейстер володіє танцювальними прийомами, тим більше творчості він може внести у власну хореографічну композицію.

Поняття творчості завжди пов’язують із особистістю, з її вільною, необмеженою ініціативою. Відповідно до цього Я. Пономарьов визначає творчість як механізм продуктивного розвитку і як необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з появою яких зміню­ються й самі форми творчості [7, с. 12].

Серед низки питань, які останнім часом дедалі частіше порушу­ють­ся балетмейстерами-постановниками, можна назвати такі: окреслення сутнісних ознак балетмейстерської діяльності, визначення компонентів творчого процесу і його етапів, з’ясування чинників, сприятливих умов ефективного перебігу творчого процесу.

Митці виокремлюють основні чинники, які закладають методо­ло­гічну основу теорії балетмейстерської творчості, а саме: з’ясування внутрішнього, психологічного механізму творчості *(як створюється хореографічний твір)*; урахування особливостей суб’єкта творчості *(хто створює),* його мети, мотивів, інтересів, потреб, завдань *(чому створює)* у світлі конкретних соціально-історичних обставин *(коли створює)*, з точки зору умов і передумов різного роду. Не можна нехтувати і специфікою творчих результатів *(що створюється).*

Балетмейстерська творчість майбутнього вчителя хореографії виявляється у знаходженні ним способів роботи над хореографічним твором, в осмисленні й пошуку шляхів долання виконавських труднощів, у виявленні власної iнiцiативи, подоланні шаблонів інтерпретації хорео­гра­фічних творів тощо. Тому виховання самостiйностi та творчої iнiцiативи студентiв-хореографiв у процесі формування балетмейстер­ських умінь є важливим завданням професійної підготовки.

Показниками означеного критерію визначено:

* *вияв самостiйностi у пошуку способів вирішення балетмей­стер­ських завдань;*
* *здатність аналізувати та коригувати процес балет­мейстер­ської дiяльностi;*
* *практичне застосування набутих балетмейстерських умінь.*

Згідно з операційним компонентом у структурі балетмейстерської діяльності ми виокремили такий критерій, як ***ступінь оволодіння балeтмeйcтepськими діями та операціями***, що визначаються за такими показниками:

* *готовність здійснювати організаторські, репетиційні, пізна­валь­ні, комунікативні дії;*
* *володіння виконавською технікою;*
* *критичність оцінки результатів власної балетмейстерської діяльності.*

Характерним показником означеного критерію є *готовність балет­­мейстера здійснювати організаторські, репетиційні, пізна­ва­льні, комунікативні дії.* Розглядаючи цей показник, варто звертати увагу на те, як майбутній вчитель хореографії виконує певні дії.

Л. Хомич вважає, що організаторські вміння не існують без орга­нізаторської діяльності, лише в ній вони виявляються і формуються. Організаторська діяльність – це діяльність людини, яка здійснює коор­ди­націю, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення сумісних дій виконання поставленого завдання. Під балетмейстерським організатор­ським умінням ми розуміємо цілеспрямовану динамічну систему усвідом­ле­них дій вчителя хореографії, спрямовану на орга­ні­зацію певної хореографічної діяльності, об’єктів впливу (учасників колек­тиву), яка ґрунту­ється на специфічних властивостях його особистості і необхідних для цього знаннях.

*Репетиційні дії* організовуються і спрямовуються балетмейстером-репетитором у процесі колективної творчої роботи над хореографічними творами. Репетиція є основною ланкою всієї навчальної, організаційно-методичної, виховної та освітньої роботи з колективом. З репетиції можна судити про рівень творчих умінь балетмейстера-постановника, репетитора, педагога, загальну культурно-естетичну спрямованість та характер виконавських дій учасників.

*Комунікативні дії* балетмейстера залежать від того, як він уміє налагодити контакт з аудиторією, стимулювати учасників колективу для подальшої хореографічної діяльності, заохочувати, керувати увагою, пе­редбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження у спіл­­куванні та усувати бар’єри, запобігати виникненню небажаних ситуацій.

*Володіння виконавською технікою* є показником свідомого, моти­вованого ставлення балетмейстера до власної виконавської діяльності та учасників колективу.

Виконавська техніка є складним утворенням, в якому система виконавських умінь і навичок забезпечує успішність художньої інтерпре­тації хореографічних творів, а також стає джерелом ефективної балет­мейстер­ської діяльності. Виконавську техніку можна інтерпрету­вати як інтегровану професійну якість, що формується на основі закономір­нос­тей функціонування анатомо-фізіологічного апарату танцівника, воло­дін­ня ним комплексом різноманітних навичок танцювання, психічної саморегуляції виконавських творчих процесів, методичної компетент­ності щодо її формування і розвитку, забезпечуючи тим самим достатній рівень художньої інтерпретації хореографічних творів.

Одним із основних показників означеного критерію є критичність оцінки результатів власної балетмейстерської діяльності. Оцінка власної балетмейстерської діяльності є цілеспрямованим процесом встанов­лення відповідності якісних характеристик вчителя хореографії вимогам виконуваної педагогічної, балетмейстерської, репетиторської, організа­ційно-управлінської, методичної, культурно-просвітницької діяльності.

Адекватність оцінки балетмейстерської діяльності визначається відповідністю самооцінних суджень хореографа щодо конкретної ситуації при створенні, постановці, репетиції та виконанні хореографічних творів; організаційно-концертної роботи колективу. Повнота оцінки характери­зу­ється представленістю в змісті оцінки різних аспектів балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореографії.

Об’єктивність і достовірність діагностики балетмейстерських умінь значною мірою залежить від коректності визначення рівнів їх сфор­мо­ваності. Таких умовних рівнів нами було виокремлено три – високий *(твор­­чий),* середній *(творчо-репродуктивний),* низький *(репродук­тив­ний).*

Було визначено, що ***високий (творчий) рівень*** сформованості балет­мейстерських умінь характеризується: а) ґрунтовністю та систем­ністю фахових знань, їх міцністю та гнучкістю; розумінням прак­тич­ної значущості знань; б) наявністю стійкої потреби в балетмей­стер­ській діяль­­ності; сформованістю інтересу до розробки та реалізації балетмей­стер­ських задумів; усвідомленістю мети власної балетмей­стер­ської діяльності; в) значною активністю у пошуку способів вирішення балет­мейстерських завдань; вмінням аналізувати та коригувати процес балет­мейстерської діяльності; практичним застосуванням набутих знань, балет­мейстерських умінь і навичок; г) високим ступенем оволо­дін­ня операційними вміннями в організаторських, репетиційних, пізнава­льних, комунікативних діях; достатнім володінням виконавською тех­нікою; здат­ністю до критичного оцінювання результатів власної балетмейстерської діяльності.

***Середній (творчо-репродуктивний) рівень*** визначається: а) до­стат­німи фаховими знаннями, хоча не завжди ґрунтовними та систем­­­ними; недостатнім усвідомленням їх практичної значущості; б) помітною наявністю потреби в балетмейстерській діяльності; ситуатив­ним інте­ресом до розробки та реалізації балетмейстерських задумів; зацікав­леністю у власній балетмейстерській діяльності; в) достатнім виявом активності у пошуку балетмейстерських завдань; відчутною сфор­мо­ваністю вмінь аналізувати та коригувати процес балетмейстер­ської діяль­­ності; наявністю практичних балетмейстерських знань, умінь і нави­чок; г) позитивним ставленням до організаторських, репетиційних, пізна­валь­них, комунікативних дій; недостатнім оволодінням виконав­ською технікою; частковою здатністю критично оцінювати власну балетмей­стерську діяльність.

***Низький (репродуктивний) рівень*** характеризується: а) фраг­ментарністю фахових знань, які найчастіше застосовуються за певним алгоритмом; недостатнім усвідомленням практичної значущості знань; б) відсутністю потреби в балетмейстерській діяльності; ситуативним інтере­сом до розробки та реалізації балетмейстерських задумів; бай­ду­жістю до власної балетмейстерської діяльності; в) недостатньою актив­ністю у виконвнні балетмейстерських завдань; початковими вмін­нями балетмей­стер­ської діяльності; г) байдужим ставленням до здій­снення організатор­ських, репетиційних, пізнавальних, комуніка­тив­них дій; слаб­ким рівнем володіння виконавською технікою; некритичним ставленням до себе, неа­дек­ватністю самооцінки результатів власної балетмей­стер­ської діяльності.

Таким чином, розроблені критерії і показники дають можливість розкрити змістову характеристику рівнів сформованості балетмейстер­ських умінь майбутніх учителів хореографії, діагностувати процес їх формування та результат. Його ефективність значною мірою залежить від точності діагностики, зовнішньої і внутрішньої валідності викорис­таних тестів та вибору критеріїв, за якими здійснюється оцінка резуль­татів балетмейстерської діяльності.

**Література**

1. Алексюк А. М. Педагогіки вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: наук.-метод. зб. / ред.кол.: І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній та ін. Київ, 1995. 600 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: ТЕРРА, 1995. Т. 2. 784 с.
4. Дубасенюк О. А. Креативність майбутнього вчителя як передумо­ва роботи з обдарованими учнями. *Еліта і обдарованість: точки перетину*: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. (22–23 грудня). Київ, ЮД. 2010. С. 124–127.
5. Занюк С. Психологія мотивації. Київ: Ніка-Центр, 2001. 352 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АНССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд. стереотип. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
7. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва: Педагогика, 1976. 280 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

ДО ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ростовська І. О.

У статті розглядається проблема саморегуляціїособистості як важливий аспект у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до подальшої педагогічної діяльності. Наголо­шу­ється, що процес саморегуляції є підґрунтям професійного роз­витку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наяв­ність продуктивних психічних станів, необхідних для успішного оволодіння відповідальною і складною професією музиканта-педагога.

Сучасні тенденції мистецької освіти потребують особливої уваги до особистості педагога, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, до свідомого розуміння значущості обраної професії та власної відпо­ві­дальності у процесі залучення підростаючого покоління до духов­них цінностей і надбань людства. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є багатогранним процесом освоєння педагогічних, психологічних, комунікативних, полікультурних, художньо-естетичних та творчо-виконавських площин музично-педагогічної діяльності.

Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен вміти не лише проектувати, планувати і здійснювати цілісний педагогічний процес на основі аналізу та самооцінки досягнутого ним рівня розвитку своїх знань, умінь та навичок, а й бути здатним до оптимальних дій в різних педа­го­гічних ситуаціях; вміти використовувати найпростіші прийоми саморе­гу­ляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування у своїй професійній діяльності.

Відомо, що діяльність людини є внутрішньо детермінованою через усвідомлену регуляцію. Вперше проблема регуляції та саморегуляції описана Л. Виготським. Пізніше питання саморегуляції розглядалося у працях К. Абульханової-Славської, О. Бодальова, Л. Божович, І. Галян, Б. Зейгарник, О. Конопкіна, В. Моросанової, Н. Пов’якель, В. Чайки, В. Чудновського, О. Шорохової та інших.

У науковому психолого-педагогічному середовищі розповсю­дже­ним є розуміння саморегуляції як *багаторівневого* утворення. Дослід­ниця К. Абульханова-Славська виокремлює три рівні розвитку само­ре­гуляції, що базуються на позиції особистості щодо навколишнього світу. Перший рівень – особистість *узгоджує* свої можливості з нормами діяльності; другий рівень – особистість *удосконалює* якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей; третій рівень – особистість як суб’єкт діяльності *виробляє* оптимальну стратегію і тактику, що дає можливість проявити творчий характер своєї активності.

Тому якщо розвиток особистості виступає як процес удоско­на­лення її системи саморегуляції через зміну, удосконалення структур­них компо­нентів і функціональних відношень, то в цілому саморегуляція перед­ба­чає просування людини від "Я" реального до "Я" майбутнього, бажаного [1].

На думку К. Роджерса, автора гуманістичної теорії, в якій централь­ною ідеєю є уявлення про роль самосвідомості та самооцінки у регуляції поведінки та розвитку особистості, порушення регуляції поведінки є наслідком *неузгодженості* між самооцінкою та реальним життєвим досвідом людини, що проявляється у слабкій адаптованості до навко­лишнього світу, у тривожності і напрузі.

Дослідник М. Боришевський, у свою чергу, наголошує на необхід­ності врахування актуальних потреб, особистісно значущих цілей, життє­вих відносин, установок у розвитку саморегуляції, розглядаючи останню як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побу­дову й пе­ре­творення суб’єктом власних дій та вчинків відповідно до особис­тісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вче­ного, саморе­гу­ляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адек­ватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особис­тісної саморегу­ляції [2].

Саме завдяки стримуванню окремих психічних реакцій особистість отримує шанс *свідомо*, а не під впливом емоцій прийняти відповідне рішення та обрати більш доцільну тактику взаємодії.

Оскільки діяльність вчителя передбачає особистісну реалізацію в обраній ним професії, прийняття доцільних і творчих педагогічних рішень, то ми розглядаємо саморегуляцію особистості як важливий ас­пект у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до його подальшої професійної діяльності. Знання закономірностей саморе­гу­ляції, вміння керувати власними емоційними станами, а також оволо­діння прийомами і способами саморегуляції є важливими компонентами процесу фахової підготовки.

Особливістю професійної саморегуляції є те, що особистісний та професійний розвиток нерозривно пов’язаний та взаємозумовлений. З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати цілісну зрілу особистість; з іншого – індивідуальні особистісні властивості та риси харак­­теру конкретної людини визначають, *як* самевідбуватиметься процес її професійного зростання.

Тобто особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, вміння та навички, скільки продуктивно *опрацьовує* їх, прилаш­товує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розви­ваючи професійні якості та постійно самовдосконалюючись.

Ця думка має вагоме методологічне обґрунтування, визначене у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, які базуються на ідеях ціліс­но­сті та єдності особистісного і професійного розвитку людини (Б. Ананьєв, Г. Балл, А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, О. Молл, К. Роджерс та інші).

Процес саморегуляції не зводиться до вибору окремих вчинків, він полягає і в формуванні себе як особистості. Вченими доведено, що існує багаторівнева система внутрішніх механізмів або процесів, які відбува­ють­ся в свідомості особистості й забезпечують стійкий зв’язок між зовнішніми вимогами, вираженими в нормах професійної діяльності та поведінці. Саме професійна саморегуляція служить вмінню стримано ставитися до інших людей, терпимо сприймати їх недоліки та помилки.

Отже, професійна саморегуляція як властивість, що притаманна особистості майбутнього вчителя, є підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктив­них психічних станів, необхідних для ефективного оволодіння цією відповідальною і складною професією.

За М. Боришевським, виділимо наступні функції саморегуляції:

* *аксіологічну,* що полягає в контролюванні й оцінюванні особис­тіс­тю власної поведінки щодо її відповідності моральним принципам міжлюдських взаємин з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, що становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високого рівня моральної досконалості;
* *планування та прогнозу*, що передбачає моменти щодо реалі­зації потреб, мотивів, інтересів;
* функцію *"самосуб’єктивного впливу"*, тобто впливу на власні психічні процеси й стани з метою їх оптимізації, що відповідає за витримку та емпатію;
* *коригувальну* функцію, що полягає в перебудові власної пове­дін­ки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів та реальною моральною ситу­ацією;
* *селективну* функцію, що виявляється у наданні переваги (вибо­ру) певним поведінковим завданням, засобам і способам їх розв’язання (у співвіднесеності з особистісно значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами);
* функцію *забезпечення процесів самотворення* (творення інди­ві­дом себе як особистості) і *самовиховання*, у чому саморегуляції нале­жить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес само­ви­хо­вання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегу­лювання особистості) [2].

Дослідником В. Чайкою виділено наступні компоненти професійної саморегуляції:

* *мотиваційний* – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямо­вані на оволодіння професією;
* *рефлексивний* компонент – передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей;
* *емоційно-вольовий* – полягає в умінні виявляти витримку, усві­дом­лювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкуватися;
* *діяльнісний* – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій [7].

В одній із своїх фундаментальних робіт видатний вчений О. Леон­тьєв описав послідовні етапи, за якими відбувається процес саморегу­ляції: формування цілей, самооцінку, рівень домагань, само­контроль, саморефлексію, постановку та формування нових цілей [3].

Під поняттям "ціль" розуміється усвідомлений і запланований результат діяльності; суб’єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності; ідеальне уявлення результату, задля досягнення якого здій­сню­ються ті чи інші дії; внутрішньоспонукальний мотив діяльності; напе­ред визначений ідеал, до якого людина прагне [5, с. 209].

Отже, процес саморегуляції особистості виступає як здатність до керування собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки, що дає змогу діяти оптимальним чином в різних педагогічних ситуаціях.

Згідно з теорією А. Маслоу, найвищий рівень потреб – це потреба у самоактуалізації, що спонукає людину до діяльності, в якій вона може максимально розкрити свій духовний і творчий потенціал, реалізувати свої цілі, здібності, розвиваючи власну особистість [4].

Якщо домінуючу роль в музично-освітній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва будуть займати вищі мотиви, такі як праг­нен­ня до самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізації особис­тості, то така діяльність особистості наповнюється глибоким смис­лом служіння вищим ідеалам. Це втілення любові до музичного мистец­тва і світу через творчу самореалізацію, прагнення до художньо-естетичного самовдосконалення, бажання передати слухачам всю красу і глибину художнього змісту музичних творів.

Відомо, що студенти з переважанням художньо-пізнавальних та процесуально-змістовних мотивів із більшим задоволенням включа­ють­ся в творчу діяльність, беруть активну участь у концертах та конкурсах, захоплені самим процесом розучування і виконання музичних творів, глибоко і всебічно вивчають предмети зі спеціальності, наполегливо вдосконалюють себе у музично-виконавській діяльності, мають адекват­ну самооцінку своїх можливостей.

Адже інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого *став­лення* людини до світу, в осмисленні свого місця в єдиній і цілісній світобудові.

Ми розглядали процес саморегуляції як здатність особистості до усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів; вміння ставити цілі і визна­чати найактуальніші з них; аналізувати умови та обирати пріоритет для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організовувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати власної діяльності та коригувати її.

Отже, розвиток здатності до професійної і особистісної саморе­гуляції майбутнього вчителя музичного мистецтва при врахуванні набу­того ним життєвого досвіду, суб’єктивних передумов формування його музично-навчальної діяльності, мобілізації всіх потенційних можли­вос­тей особистості відповідно до моральних принципів міжлюд­ських взає­мин є важливою умовою успішного оволодіння такою складною і відповідальною професією, як педагог-музикант.

Адже мистецтво музики є невичерпним джерелом пізнання гармонії навколишнього світу і самої людини, воно допомагає розкрити духовний потенціал кожної особистості, наповнити її життя вищим смислом, дає змогу доторкнутися до найвищих духовних цінностей.

**Література**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб’єктності до вершин духовності. Київ: Академвидав, 2010. 158 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 479 с. (Мастера психологии).
5. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Вид-во УРЕ, 1986. 798 с.
7. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ**

**У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

Ростовська Ю. О.

У статті проаналізовано педагогічний потенціал хореогра­фічного мистецтва крізь призму його впливу на особистість майбутніх вчителів хореографії. Розкрито сутність професійних переконань студентів-хореографів, основні умови їх формування у процесі фахової підготовки. Обґрунтовано зміст та основні напрямки методичної підготовки майбутніх учителів хореографії у контексті використання педагогічного потенціалу хореогра­фічного мистецтва.

Сучасний стан соціального та економічного розвитку нашого суспільства потребує оновлення всіх сфер освітньої діяльності. Вирі­шаль­на роль в модернізації системи освіти належить вищим педагогіч­ним закладам, оскільки саме тут формується професіоналізм майбут­нього фахівця, здатного активізувати інтелектуальний та духовно-творчий потенціал особистості дитини.

Сучасна вища освіта орієнтована на пріоритетність національно-духовного розвитку особистості майбутнього вчителя, який покликаний залучати дітей до кращих надбань світової та вітчизняної культури. У цьому плані особливого значення набуває хореографічне мистецтво, яке за своєю природою є синтетичним. Заняття хореографією розвивають емоційну і вольову сферу особистості, сприяють залученню до націо­нально-культурних цінностей, орієнтують людину на здоровий спосіб життя, підвищують працездатність, що забезпечує цілеспрямований роз­виток життєво важливих духовних, інтелектуальних і фізичних якостей майбутнього покоління [7,  с. 3].

Інтегрованість складових хореографічного мистецтва сприяє все­біч­ному розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Теоретики і практики хореографічного мистецтва (В. Авраменко, Н. Базарова, Г. Березова, Л. Бондаренко, О. Бурля, А. Ваганова, К. Василенко, В. Вер­хо­винець, А. Гуменюк, С. Забредовський, Є. Зайцев, С. Зубатов, О. Марти­ненко, Б. Стасько, О. Таранцева, А. Шевчук та ін.) вважають, що залучення дитини до танцювального мистецтва важливе для її духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров’я, формування інтересу до рухової діяльності.

Хореографія як пластичне мистецтво є своєрідним відображенням сутнісних аспектів духовного життя людини, соціокультурним явищем, соціально-психологічним феноменом, особистісним утворенням, засо­бом вираження і самовираження особистості, психофізіологічним дій­ством, в якому виражаються значущі психопластичні інтонації людини і суспільства. Краса, закладена в граціозному пластичному русі тіла, поро­джує особливу радість творення і споглядання прекрасного. Цю суто естетичну функцію танець виконує з найдавніших часів; як і музика, він безпосередньо пов’язаний з різними сторонами побуту людини, її трудової діяльності.

У мистецтві хореографії важливу роль відіграють внутрішній стан людини, її думки, почуття та вміння передати їх за допомогою танцю­ва­льної техніки. Як стверджує психотерапевт М. Фельденкрайз, механічне неусвідомлене використання м’язів не приносить ніякої користі, більшого ефекту людина досягає, відчуваючи те, що вона робить, усвідомлюючи своє тіло, свої думки і почуття [1, с. 124]. Тому формування особистісного (творчого й осмисленого) ставлення до хореографії стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Проблеми впливу хореографії на особистість досліджувались у зв’язку з розробками систем танцювальної та музично-рухової психо­терапії (П. Берштайн, В. Нікітін, А. Пессо, В. Петрушин, М. Чейс та ін.). Коли людина опановує танцювальні рухи, то, згідно з теорією форму­ван­ня рухової навички М. Берштейна, у цьому беруть участь усі її відчуття (зорові, тактильні, слухові, м’язово-суглобні), які коригують рухи. Успіх рухового акту залежить від успіху аналітичної та інтуїтивної переробки інформації, що надходить від усіх органів відчуття. Опановані рухи, у свою чергу, змінюють відчуття людини. Чим краще людина відчуває своє тіло, тим краще усвідомлює вона і почуття. Психолог і психотерапевт В. Нікітін стверджує, що характер рухів людини тісно пов’язаний з її пере­конаннями. Зокрема, пластична людина має гуманістичні переко­нання [2, с. 49].

Заняття хореографією є ефективним засобом формування осо­бис­тості майбутнього педагога-хореографа, оскільки базуються на принципі гармонійного сполучення інтелектуального, духовного та фізичного розвитку. Підготовка хореографа у вищому педагогічному навчальному закладі спрямована на формування фахівця, який володіє системою психолого-педагогічних знань, який усвідомлює їх значення для органі­зації навчально-виховного процесу з учнями різних освітніх установ, який прищеплює вихованцям любов до хореографічного мистецтва.

Завдання мистецької педагогіки вищої школи – забезпечити май­бутніх вчителів хореографії знаннями про загальні закономірності й особливості розвитку хореографічного мистецтва в різні історичні періо­ди; про його стилі й напрямки; специфіку емоційно-образного й емо­ційно-смислового відображення життєдіяльності людини засобами хореогра­фічного мистецтва; психологічні особливості дитячого худож­нього сприймання, художнього мислення й творчості; методику викладання хоре­ографії; уміння художньо-педагогічної інтерпретації, художньо-педагогіч­ного спілкування з дітьми; виконавські вміння тощо.

Навчаючись у вищих навчальних закладах, майбутній учитель-хоре­ограф має не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й усвідомити шляхи їх набуття, оволодіти принципами й методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності. Тільки за таких умов можна виховати вчителя, здатного творчо мислити, само­стійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педаго­гічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають.

У процесі становлення особистості майбутнього учителя хоре­о­графії вагоме місце посідає формування професійних переконань, які, будучи важливими структурними компонентами світогляду, визна­чають його ставлення до педагогічної діяльності, до дітей. Переконання – це погляд, що ґрунтується на певній думці, яка в свідомості людини пов’я­зана з глибоким визнанням і переживанням її істинності. Для випускника педагогічного вишу рівень розвитку професійних переконань є показни­ком і передумовою його готовності до педагогічної діяльності.

Професійні переконання посідають важливе місце у широкому діапазоні усвідомлених життєвих цінностей вчителя хореографії. Вони дозволяють йому дотримуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворювальну функцію навчання, виховання і розвитку дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, орієнтуватися в педаго­гічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати [6, с. 32].

Оскільки йдеться про педагогічні переконання майбутніх вчителів хореографії, їх формування тісно пов’язане з естетичними переко­нан­нями, з художньо-естетичною культурою. Художньо-естетичні пере­конан­ня включають у себе усвідомлення прекрасного в мистецтві, особис­тісне сприйняття естетичних цінностей, емоційний відгук на художні твори, потребу діяти за законами краси.

Однією з важливих якостей вчителя хореографії є уміння пра­вильно визначати естетичні цінності творів мистецтва й аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Художньо-естетичні цінності несуть розуміння предметів чи явищ мистецтва як прекрасних чи потворних, піднесених чи низьких, трагічних чи комічних. Емоційне ставлення май­бутніх педагогів-хореографів до явищ хореографічного мистецтва попов­нює значущими смислами їх художню діяльність. На думку О. М. Леон­тьєва, психологічним феноменом художня цінність дійсно стає лише тоді, коли вона знаходить особистісний характер [7, с. 39].

Художньо-естетична діяльність студентів-хореографів збагачує їх емоційну сферу, формує ціннісні орієнтації в галузі хореографічного мистецтва. Художня діяльність студентів спроможна генерувати есте­тичні ідеї, збагачувати їх змістову основу, допомагає знаходити способи і прийоми художньо-образної виразності для передачі художніх образів.

Процес опанування хореографічним мистецтвом у системі педа­гогічної освіти включає в себе вивчення теорії та історії хореографічного мистецтва, лексики класичного, українського народного, народно-сценіч­ного, історико-побутового та сучасного танців; оволодіння виконавсь­ки­ми уміннями, мистецтвом балетмейстера (створення етюдів та хорео­графічних композицій).

Щоб виконувати свої професійні функції, вчитель хореографії пови­нен знати загальнотеоретичні дисципліни в обсязі, необхідному для успішного розв’язання психолого-педагогічних завдань, засвоєння мето­до­логічних і прикладних питань з фаху; основні напрямки і перспек­тиви розвитку освіти та педагогічної науки в Україні та світі; методи організації спілкування педагога з дитиною; історію культури України та її місце в системі світової культури; історію хореографічного мистецтва, українську народну хореографічну творчість; види хореографічного мистецтва, стильові особливості та специфіку виконання танців різних епох, народів; теоретичні основи класичного, історико-побутового, народно-сценічного та українського, сучасного бального танців, мистецтва балетмейстера; методику хореографічної освіти дітей.

На означених знаннях і ґрунтуються професійні переконання май­бутніх учителів хореографії, що мають істотний вплив на напрям мислення і дій, зумовлюючи лінію поведінки, загальний стиль роботи, формують відповідні установки, визначають суб’єктивну готовність особис­тості до педагогічної діяльності.

Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання в педагогічному виші сформувати ці переконання у студентів, розвинути в них усвідом­лен­ня провідної мети хореографічної освітньої діяльності, бажання працю­­вати в обраній сфері, виробити особистий творчий стиль діяль­ності.

Професійні переконання майбутніх вчителів хореографії форму­ються у процесі вивчення циклів гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, залучення до різноманітних видів навчально-пізна­вальної та навчально-практичної діяльності. Чільне місце у цьому про­цесі відводиться методиці, яка інтегрує психолого-педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для його професійної діяльності, переводить їх у практичну площину.

Хореографія виступає у виші не лише як навчальна дисципліна, яка вивчається студентами, але й як дієвий засіб впливу на них. Тому при визначенні змісту методики хореографічної освіти важливого значення набуває розгляд питання щодо співвідношення мистецького навчання і виховання дітей.

Методика хореографічної освіти підростаючого покоління, будучи складовою частиною педагогічної науки, вивчає закономірності, прин­ци­пи, зміст, організацію, форми і методи передачі вчителем та засвоєння учнями досвіду хореографічної діяльності та досвіду естетичного став­лен­ня до творів хореографічного мистецтва, з’ясовує методологічні засади цього процесу, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Орієнтирами для розробки методики роботи з дитячими хорео­гра­фічними колективами є закономірності, які властиві художньо-творчим процесам (естетична природа хореографічної творчості, її ціннісний характер; відповідність змісту, формам і засобам виразності хореогра­фічного образу як символу явищ дійсності; унікальність і універсальність хореографічної мови; адекватність інтерпретацій та сприй­мання хорео­графічного твору художньому задуму автора; синтез інтелектуального й емоційного у хореографічному мисленні; діалектика суб’єктивного й об’єктивного у хореографічній творчості тощо), а також провідні ідеї мистець­кої педагогіки (щодо художнього сприймання як основи хорео­графічної освіти, взаємозв’язку і взаємопроникнення різних видів мистец­тва в освітньому процесі, природи художньо-педагогічного впливу, керування процесом художнього сприймання, сутності хорео­графічно-педагогічного спілкування тощо) [5, с. 19].

Мета методичної підготовки майбутніх учителів хореографії поля­гає у формуванні основ їх професійної культури, під якою розуміється здатність оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання хореографії, організації художньо-освітньої діяльності дітей, цілісного бачення педагогічного процесу.

Зміст професійної культури вчителя хореографії як особистісно опосередкованого утворення складає єдність трьох взаємопов’язаних компонентів: педагогічного, фахового, загальнокультурного (естетич­но­го), які взаємопроникають і взаємозумовлюють один одного, утворюючи неподільну, властиву окремій особистості якість [3, с. 6].

Означені змістові компоненти і складають професійні переконання майбутнього вчителя хореографії, адже повірити в істинність знань можна, лише спираючись на педагогічні, фахові та естетичні знання у їх єд­ності. Знання, уміння та навички втрачають будь-який смисл для вчителя, який не вірить у їх істинність. Крізь призму своїх переконань учи­тель хореографії також сприймає і оцінює нову професійну інформацію.

Щоб сформувати професійні переконання студентів-хореографів, зміст навчальних занять повинен бути максимально наближений до шкільної практики, по можливості моделювати їх наступну педагогічну діяль­ність, озброювати первинним досвідом організації хореографічної діяльності дітей. Це розвиватиме у студентів здатність актуалізувати знання та уміння для розв’язання професійних завдань, долати консер­ва­тизм мислення; сприятиме виробленню творчого стилю діяльності та спілкування, накопиченню власного досвіду вчительської діяльності.

Майбутній вчитель хореографії має досягти достатнього рівня хореографічної та педагогічної культури, щоб бути здатним на гуманіс­тич­них засадах здійснювати хореографічну освіту дітей. Як зазначав О. Ростовський, гуманізувати художню освіту дітей зможе лише той учитель, особистість якого розвивалася у виші теж на гуманістичній ос­но­ві. Вчений підкреслював, що не можна гуманізувати мистецьку педаго­гіч­ну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва [4, с. 8].

Синтетичність як специфічна основа хореографічного мистецтва сприяє розвитку у майбутніх вчителів-хореографів творчих здібностей, створенню умов для їх повноцінного емоційного самовираження, вихо­ванню морально-вольових якостей людини, формуванню професійних переконань, активізації комунікативної здатності до групової взаємодії, інтенсифікації пізнавальних процесів, здійсненню психологічних корек­цій, профілактики психічної перенапруги, формуванню музичності та ритмічності, покращенню фізичного стану особистості.

Художньо-творча діяльність самих студентів має стати основою їх хореографічно-педагогічної освіти. Саме в активності майбутніх педа­гогів-хореографів полягає величезний потенціал розвитку їх художньо-творчих і художньо-пізнавальних здібностей. Сприятливі для цього умови створює творча атмосфера на заняттях, яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, постанов­кою та вирішенням художньо-пізнавальних проблем тощо.

**Література**

1. Лабунская В. А., Шкурко Т. А. Развитие личности методом тан­це­вально-экспрессивного тренинга. *Психологи­ческий журнал*. 1991. Т. 20. № 1. С. 1–37.
2. Никитин В. М. Психология телесного сознания. Москва: Алетейа, 1998. 74 с.
3. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон, 1995. 104 с.
4. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації про­фе­сійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки НДУ*: Серія: "Психолого-педагогічні науки". 2003. № 2. С. 5–8.
5. Ростовський О. Я. Теоретичні основи методики викладання музич­ної педагогіки майбутнім учителям музики. *Нау­кові записки НДУ*: Серія "Психолого-педагогічні науки". Ніжин, 2003. № 3. С. 18–21.
6. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбут­ніх учителів хореографії: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.
7. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду май­бутніх вчителів хореографії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 287 с.

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС РОБОТИ З ДІТЬМИ

ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШО-ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Солдатенко О. І.

 У статті розглядаються проблеми розширення професійної діяльності викладача музичного мистецтва. Автор розглядає нові професійні компетентності педагога-музиканта-хореогра­фа як результат освоєння їм таких видів діяльності як: прове­ден­ня музично-хореографічних занять, постановка танців, підготовка дітей до свят.

Вимоги які висуває сучасне суспільство до фахівців з вищою освітою в галузі музичного мистецтва під час роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку останніми роками істотно підвищилися. Трансфор­мація системи естетичної освіти і практичної діяльності в цій галузі викликає необхідність розширення кваліфікації фахівців даного профілю, орієнтованої не тільки на оволодіння певними професійними вміннями та навичкамивикладача музичного мистецтва, а й на формування власти­востей і якостей особистості педагога-хореографа, необхідних для повноцінної самореалізації в соціокультурній сфері.

Музика – це мистецтво, в якому ідеї, почуття і переживання вира­жаються ритмічно та інтонаційно організованими звуками. У танці ідеї, почуття і переживання виражаються теж ритмічно та інтонаційно засо­бами організованої пластики руху. Танець вирішує ті ж завдання есте­тичного розвитку і виховання дітей, що і музика. У музиці закладені зміст і характер будь-якого танцювального твору. Не може бути танцю без музики, без ритму. Навчання мистецтва танцю відбувається пара­лельно з музичним вихованням: діти вчаться розуміти, слухати і чути музику, органічно поєднувати в єдине ціле рух і музику [6].

В наш час викладач музичного мистецтва дітей дошкільного та молодшого шкільного віку повинен бути не тільки концертмейстером і працювати в тісній співпраці з хореографом, а й сам займатись поста­новкою танців, етюдів, композицій, готуючи дітей до свят.

Саме тому сучасним напрямком діяльності викладача музичного мистецтва є оволодіння новими для нього компетенціями дитячого хорео­­графа в таких видах діяльності, як: постановча, репетиційна, виконав­ська, педагогічна, організаційно-керівна, дослідницька. Для цього він по­винен оволодіти певними професійними вміннями та навичками, а саме:

* знати танцювальні і методичні основи хореографічного мис­тецтва, основи етики професійної діяльності, психолого-педагогічні характеристики різновікових груп учасників, анатомію, теорію та історію музики;
* володіти музичною грамотою, необхідним рівнем загальної культури та дотримуватись моральних і естетичних принципів [4, с. 113].

Виділимо сутність видів професійної компетенції викладача музич­ного мистецтва з урахуванням специфіки діяльності хореографа.

1. Спеціальна компетентність – це: володіння на оптимальному рівні методикою викладання хореографічних дисциплін; володіння мето­дикою роботи з творчим колективом; здатність проектувати свій профе­сійний розвиток.
2. Соціальна компетентність – це: володіння соціальними знан­нями, які виступають які керівництво до дії в професійній інно­ваційній діяльності; вміле використання прийомів професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати педагогічної праці.
3. Особистісна компетентність – це: володіння прийомами осо­бис­тісного самовираження і позиціонування; вміння протистояти стресовим ситуаціям.
4. Індивідуальна компетентність – це: володіння прийомами інди­віду­альної самоосвіти і саморозвитку; готовність до професійного зростання; вміння вибудовувати індивідуальну перспективу підвищення професіоналізму.

Для викладача музичного мистецтва постановка танцю не є спеці­аль­ним завданням. Точка відліку в роботі педагога – музично-рухова гра, в якій діти творчо пізнають можливості свого тіла, вчаться орієнту­ватися в просторі, ознайомлюються з основами акторської май­стерності. Тому музичні заняття з хореографії можна розділити на: сюжетні, образно-ігрові, інтегровані, підсумкові.

Кожне музично-хореографічне заняття має свою певну структуру, яка може варіюватися залежно від віку вихованців та конкретних зав­дань, наприклад: пальчикова гімнастика; музично-ритмічні ігри; дихальна гімнастика; ігрова гімнастика з елементами класичного чи народного танцю; розучування танцювальних рухів; танцювальні ігри.

При проведенні музично-хореографічних занять потрібно викорис­товувати певні методи і прийоми в організації освітньої діяльності. У зв’язку з цим для кожної вправи, гри, танцю вибирається найбільш ефек­тивний шлях пояснення, тобто певні методичні прийоми:

1. Наочний метод – виразний показ під рахунок, з музикою: метод показу, метод ілюстративної наочності.

2. Ігровий метод є основним для дітей дошкільного віку. Кожна ритмічна гра повинна мати в своїй основі певну мету, якесь завдання.

3. Метод аналогій з тваринним і рослинним світом (образ, поза, рухова імітація), де педагог-музикант-хореограф, використовуючи ігрову атрибутику, активізує роботу правої півкулі головного мозку дитини, її просторово-образне мислення, сприяючи вивільненню прихованих твор­чих можливостей підсвідомості.

4. Словесний метод. Це бесіда про характер музики і танцю, засоби їх виразності, пояснення виконання танцювальних рухів.

5. Практичний метод полягає в багаторазовому виконанні конкрет­ного музично-ритмічного руху.

На музично-хореографічних заняттях викладач музичного мис­тецтва під час роботи з дітьми дошкільного і молодшо-шкільного віку, може використовувати анімаційні танці і флешмоби.

Для розучування анімаційних танців педагогу треба обрати музику середнього темпу, чіткого ритму з восьмитактним рахунком, створити набір рухів, від восьми до десяти. Переваги анімаційних танців: не потріб­на особлива підготовка, бо діти виконують все, повторюючи за виклада­чем; під час танцю можливе поступове збільшення учасників та всіх присутніх на святі, включаючи батьків.

У флешмобі важливо заздалегідь відпрацювати кожен рух, бо на відміну від анімаційних танців, він вимагає гарної підготовки. Викладач музичного мистецтва може спочатку поставити танець і під нього підібрати музику або навпаки. Для флешмобу важливо обрати прості рухи, розучити їх з дітьми та добитись синхронного виконання. Такими рухами можуть бути стрибки, повороти, плескання у долоні – головне, щоб це було весело, і всі учасники могли їх виконати. Музика для флеш­мобу повинна бути запальною. Можна вибрати трек одного виконавця, а можна скласти трек з фрагментів різних композицій.

Хореографічна постановка, безумовно, цікава, творча і дуже серйоз­на робота викладача музичного мистецтва, бо жодне свято не обхо­диться без танців. Педагог повинен залучати до танцю всіх дітей, а не керуватися принципом відбору їх за професійною придатністю, тому, створюючи танець, потрібно враховувати особливості і можливості кож­ної дитини. На музично-хореографічних заняттях не бажано зловживати термінологією, а потрібно називати танцювальні фігури для дітей про­сти­ми і зрозумілими словами. Складаючи танцювальну програму свята, педа­гог повинен обов’язково включити в неї загальний груповий танець.

Отже, щоб стати професійно компетентним, викладач музичного мистецтва повинен глибоко знати свій предмет, володіти різноманітними методичними засобами і мати ґрунтовну психолого-педагогічну підготов­ку. Але і цього недостатньо. Кожен учитель повинен стати новатором, знайти свою методику, що відповідає його особистісним якостям, оскіль­ки без цього все інше може залишитися лише формальним і дорогим нововведенням.

Саме тому сучасним напрямком діяльності викладача музичного мистецтва при роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку є оволодіння новими для нього компетентностями хореографа. Профе­сійні компетенції, якими в результаті повинен володіти фахівець педагог-музикант-хореограф, включають знання і вміння з постановки творчих завдань, здатність вирішувати організаційні творчі питання і забезпе­чувати їх виконання під час проведення музично-хореографічних занять та постановки танців, етюдів, композицій під час підготовки до свят.

**Література**

1. Боголюбская М. С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. Москва: ВНМЦ НТ и КПР, 1986. 93 с.

2. Бубнова О. Б. Коммуникативные танцы как средство развития навыков невербального общения младших школьников на уроках ритмики в детской музыкальной школе: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2009. 23 с.

3. Горская И. Ю. Педагогические условия становления оценочных суждений учителя музыки в процессе хормейстерской подготовки: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1997. 147 с.

4. Калинина Е. А. Формирование творческой индивидуальности ру­ководителя хореографического коллектива на занятиях народным тан­цем. *Человеческий капитал*. 2014. № 5. С. 110–113.

5. Мулявина Э. А. Актуализация здоровьеформирующего поте­н­циала естественнонаучного образования младших школьников: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2007. 165 с.

6. Фокина Е. Н. Хореография в общеобразовательной школе как сред­ство гармонизации развития личности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2002. 23 с.

7. Юрова Н. В. Основные направления развития профессио­наль­ной компетентности. *Инновационные образовательные технологии*. 2010. № 2. С. 59–63.

8. Ярцева Н. В. Развитие творческого потенциала будущих учи­те­лей музыки на занятиях по хореографии: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2010. 23 с.

КОНЦЕРТНО-**ВИКОНАВСЬКА ПРАКТИКА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВОКА**ЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Хоменко А. Б.

У статті розглядаються деякі питання концертно-виконавської практики, висвітлюються її мета і завдання, розкривається зна­чення сценічної майстерності для професійного розвитку майбут­нього фахівця музичного мистецтва.

В умовах сучасних євроінтеграційних процесів в українському суспільстві зростає необхідність у вихованні творчих особистостей з високим рівнем духовності та культури, мислячих, високоосвічених та конкурентоспроможних фахівців, які складатимуть еліту нашої держави. Становлення духовного світу людини, закономірності гармонізації її життя, формування в особистості нормативних умінь та механізмів самонавчання і саморозвитку з максимальною реалізацією індивіду­альних здіб­ностей складають нині особливо важливий предмет наукових пошуків. Актуальною проблемою мистецької освіти сьогодні є необ­хід­ність упровадження ефективних навчальних технологій, пошук шляхів удосконалення існуючих форм і методів навчання, вивчення та узагаль­нення вітчизняного і світового досвіду.

Робота вчителя музичного мистецтва має велике соціальне зна­чення, адже він бере участь у становленні основних якостей особистості учнів, формує їх моральні принципи, естетичний смак, активізує мис­лення, розвиває творчі здібності, залучає до найкращих досягнень світової культури. Саме тому постійний пошук резервів підвищення професійної майстерності майбутнього фахівця музичного мистецтва є одним із пріоритетних у музичній педагогіці.

Серед основних засад фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва суттєвого значення набуває оволодіння вокально-виконавськими навичками. Проблема реалізації виховного, розви­ва­льного впливу вокального навчання на становлення особистості вчителя є однією з фундаментальних в теорії і практиці музичної педагогіки.

Важливою професійною якістю майбутнього фахівця музичного мистецтва є уміння самостійно осмислювати свою роботу, визначати мету своєї діяльності та шляхи її досягнення, ставити і самостійно роз­в’язу­вати теоретичні та практичні завдання, добиватися результатів своїми власними силами.

Які ж фактори сприяють вихованню самостійності та виконавської майстерності музикантів? Перш за все, це умови, близькі до їх май­бут­ньої діяльності. Адже ще М. А. Римський-Корсаков говорив, що найкращим засобом навчитися є практика. Вона може здійснюватися в різних формах. Це і пасивне спостереження за роботою вчителя на уроках і в позакласній діяльності, і активна педагогічна практика в шко­лах, і робота в різних музичних колективах. Другий важливий вид практики – концертні виступи: відкриті академконцерти, екзамени, постій­на участь у сценічних виступах, музичних лекторіях. Готуючись до публічних виступів, студенту треба виявляти творчу активність, само­стійно вирішувати вокально-технічні та виконавські завдання.

Формування у майбутніх учителів готовності до вокально-вико­нав­ської діяльності є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у виші в процесі навчання закладаються основи вока­льно-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої роботи. Така готовність дає мож­ливість молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності.

Досвід роботи на факультеті культури і мистецтв говорить, що майже всім студентам бракує саме виконавської свободи та сценічної майстерності. Адже вчитель музичного мистецтва, як і будь-який вчи­тель, повинен бути ще й актором, перетворити звичайні уроки на мис­тецькі акції, створити в класі атмосферу справжньої творчості. "Елементи сценічної майстерності, професійного артистизму прове­дення уроку, здатність до внутрішнього душевного перевтілення, емоцій­ний відгук, усвідомлення спільної з аудиторією причетності до мистецтва, як повіт­ря, необхідні вчителю музики. І особливо в оволодінні голосом. Як би добре вчитель не грав, не знав історію та теорію музики, голос зали­шиться одним з найважливіших інструментів сценічно-педагогічного спілкування з аудиторією" [5, с. 30–31].

Концертно-виконавська практика − одна із складових процесу опти­мі­зації спеціальної професійної освіти. Вона зорієнтована на форму­вання творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь та навичок. Концертно-виконавська практика сприяє всебічному музично-виконавському розвитку студента, готує музикантів, які готові проводити просвітницьку діяльність, пропагувати кращі зразки класичної та сучасної музики, розвивати естетичні й художні смаки у суспільстві. Концертно-виконавська діяльність тісно пов’язана з питаннями фор­му­вання світогляду, становлення ідейних, творчих та моральних особистіс­них якостей музиканта. Навички концертного виступу та усвідомлення особливостей його організації необхідні студенту в його майбутній самостійній діяльності як у ролі педагога, так і як сольного, хорового чи ансамблевого виконавця.

Проблемам музично-виконавської діяльності та психології концерт­ного виступу присвячені праці відомих вітчизняних та зарубіжних науковців та педагогів (Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Д. Благой, Д. Гри­гор’єва, Л. Дмитрієв, М. Микиша, Г. Нейгауз, В. Петру­шин, Р. Сулей­манов, Ю. Цагареллі та інші).

Вокально-виконавська практика – частина навчального процесу дисципліни "Постановка голосу". Предметом вивчення навчальної дис­ципліни є методичні засади формування готовності майбутніх вчи­те­лів музики до вокально-виконавської діяльності.

Метою концертно-виконавської практики є поглиблення та прак­тич­не втілення теоретичних знань студентів, отриманих протягом вивчення курсу "Постановка голосу", формування професійних умінь та навичок в такому виді музичної діяльності, як сольний спів; прищеплення необхід­них вокальних вмінь та навичок для осмислення та переконливої інтер­претації вокальних творів різних жанрів.

Завдання вокально-виконавської практики:

* естетичне виховання студентів засобами вокального мистецтва, фор­мування у студентів уміння розуміти і цінувати красу вокального мистецтва і співацької майстерності;
* творча самореалізація молодого музиканта, розвиток його творчої активності;
* формування сценічної витримки, артистизму, набуття студен­тами навичок виступу перед аудиторією різного рівня підготовки;
* підготовка майбутніх учителів до самостійного вдосконалення співацької майстерності в умовах практичної діяльності;
* удосконалення якостей самооцінки виконання, виховання потре­би у подальшій роботі над підвищенням виконавської майстерності;
* формування та удосконалення вокально-технічних та виконав­ських навичок, уміння свідомого володіння голосом, необхідних для проведення практичної вокальної роботи;
* формування навичок самостійної роботи над партитурою вока­ль­ного твору, створення виразної музичної інтерпретації концертного репертуару;
* вивчення кращих зразків української, російської, світової кла­сики, сучасної вокальної літератури, народно-пісенної творчості, пісень, написаних для дітей.

Концертний виступ – особлива форма діяльності вокаліста-вико­нав­ця. Закономірності цієї діяльності потрібно враховувати як в період підготовки до виступу, так і протягом усього вивчення вокального твору. Доцільно підібраний художній твір – основний засіб виховання співака, надійний помічник для вироблення основних методичних установок голосоведення, виразного і точного звучання вокального слова, гнучкості та свободи дихання, втілення художньо-образного змісту вокального твору. Нераціонально підібрані твори можуть затримати вокальний роз­виток студента і навіть зашкодити йому.

Співак вдосконалюється як музикант-виконавець і як вокаліст, перш за все, на правильно підібраному репертуарі. Оцінюючи той чи інший твір з точки зору його корисності для учня, потрібно проаналізувати його з музичного, вокально-технічного боку та відмітити складнощі емоційно-смислового змісту. Всі ці особливості разом створюють уявлення про складність даного твору.

Аналіз вокального твору пропонуємо здійснювати за наступним планом:

1. Соціально-історичні умови створення твору (характеристика епохи, історичні умови написання твору, витоки, літературне джерело).
2. Біографічні відомості про авторів твору (характеристика худож­нього напрямку, представниками якого є автори, творчі погляди, стильові особливості творчості авторів).
3. Ознайомлення з традиціями виконання твору. Аналіз виконання твору різними виконавцями.
4. Художньо-змістова сутність твору:

* проаналізувати засоби музичної та художньої виразності, що вико­ристані автором (музично-мовні, емоційно-образні, образно-драма­тургічні);
* показати динаміку розвитку змістових процесів у творі;
* визначити загальну художню ідею (художню концепцію) твору.

1. Засоби виконавської виразності, характерні для твору:

* указати на основні виконавські штрихи, прийоми, засоби вико­навської виразності, характерні для твору;
* охарактеризувати метроритмічні, динамічні, темпові особливості твору;
* виділити кульмінаційні "точки" епізодів, розділів та загальну кульмінацію твору;

1. Способи технічно досконалого втілення:

* виділи вокально-технічні завдання;
* визначити характер труднощів (вокально-технічні, метрорит­мічні, темпові; психологічні – розподіл уваги, пристосування).

Аналізуючи музичні твори, студенти набувають досвіду художньо-творчої діяльності, опановують необхідні знання, виховують правдивість та щирість почуттів, гарний музичний смак, виконавську тактовність. Після детального ознайомлення з твором студент повинен визначити конкретні творчі завдання для найбільш повного розкриття художнього змісту, продумати власні виконавські наміри, а потім намагатися їх здійснити. Тільки той твір можна вважати готовим до публічного показу, який деталь­но розібраний і проаналізований та вичерпно засвоєний виконавцем.

Концертний виступ – кульмінаційний момент тривалої роботи над вокальним твором, результат цілісної системи вокального навчання. Найвища мета вокаліста-виконавця полягає в тому, щоб через добре сформований голос та виразне слово, за допомогою гнучкого психотех­нічного апарату, слухняного завданням волі і розуму, виявити художню цінність, що закладена поетом і композитором в тому чи іншому творі. Виконання завжди залежить від ступеня таланту і культури виконавця. Якість звучання голосу співака, тембральне забарвлення, темперамент, сила його уяви, воля, виразне осмислене фразування – всі ці елементи вокальної майстерності повинні слугувати втіленню авторського задуму.

Вивчаючи особливості концертно-виконавської діяльності, слід звернути увагу на важливість психологічної підготовки виконавця до виступу на сцені. Адже будь-який публічний виступ викликає певні пси­хо­логічні труднощі та вимагає від виконавця набагато більшої порів­няно з підготовчим періодом емоційної, інтелектуальної та фізичної від­да­чі. На уроках постановки голосу педагог повинен пояснювати сту­дентам, що вокальне виконавство – складний процес, який потребує великої зосе­ре­дженості співака. Процес, в якому беруть участь не тільки голос, міміка, пантоміма, але й інтелект, воля, пам’ять, уява, думки, по­чут­тя. Виконав­ська воля дозволяє співакові справлятися із хвилю­ванням під час виступу, досягати органічної єдності раціонального та емоційного у творчості.

Роль вокального педагога у підготовці студента до концертно-виконавської роботи надзвичайно важлива. Проникнути в глибину співа­цького процесу, вивчити його і тим паче керувати ним – завдання великої складності. Саме тому до формування та виховання співацького голосу слід підходити дуже відповідально, аби створити живий, природний, ор­га­нічний та змістовний голос, а не безликий, нівельований тією чи іншою школою, мертвий звук. Потрібно розвивати волю, увагу, само­контроль, смак молодого виконавця, підготувати його психіку до концертно-виконавської роботи.

Цікаво характеризує роль педагога Г. Г. Нейгауз: "Вважаю, що одне з головних завдань педагога – зробити так, щоб бути непотрібним учню, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостій­ність мислення, методів роботи, самопізнання та уміння досягати мети, які звуться зрілістю, порогом, за яким починається майстерність. Свідомо прагнучи цього, я в той же час не хочу закреслити себе як людину, як осо­бистість; волію тільки перестати бути міліціонером, гувернером, тренером, і хочу залишитися одним із багатьох життєвих двигунів учня, одним із вражень цього буття поруч з іншими, нехай більш сильними або більш слабкими" [4, с. 147].

Таким чином, концертно-виконавська практика поєднує в собі аналітичні та практичні процеси вокально-виконавської підготовки май­бутнього фахівця музичного мистецтва. Вона є потужним розвиваль­ним засобом і необхідною умовою ефективного вокального навчання.

**Література**

1. Дмитриев Л. Б. Интуиция и сознание в творчестве и вокальной педагогике. *Вопросы вокальной педагогики*. Москва: Музыка, 1984. № 7. С.135–155.
2. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія / Г. Є. Стасько, О. Д. Шуляр, М. Ю. Сливоцький та ін. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. С. 140–149.
3. Малышева Н. О пении: из опыта работы с певцами. – Москва: Сов. композитор, 1988. 92 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педа­гога. 5-е изд. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
5. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки. *Музыкальное* воспитание в школе. 1977. № 12. С. 30–31.

**РОЗДІЛ ІІІ**

**інноваційні технології**

**в системі мистецького навчання   
і виховання**

**ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ**

**НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ**

**ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ**

**Барановська В. І.**

Стаття присвячена важливій проблемі мистецької педагогіки – формуванню національної самосвідомості учнів засобами україн­ського музичного фольклору. Розлянуто основоположні принципи, на яких має здійснюватися навчання і виховання підростаючого покоління. Серед них виокремлено такі, як принцип народності; гуманізації навчально-виховного процесу; культуровідповідності виховання; особистісної орієнтації; свідомості навчання; етнічно­сті; єдності свідомості і діяльності; єдності виховання та життєдіяльності.

Одним із завдань нашого дослідження є розкриття методичних аспектів формування національної самосвідомості особистості засобами музичного фольклору. Від того, як буде здійснюватися цей процес, зале­жатиме й результат музично-педагогічної діяльності. Відтак особливої ваги набуває питання розкриття психолого-педагогічних принципів і методів формування самосвідомості.

У перекладі з латинської принцип (principium – начало, основа) – це  первоначало; те, що лежить в основі певної теорії і науки.

Розкриваючи сутність "принципу", С. Ожегов писав, що це вихідне положення якої-небудь теорії, вчення чи науки [2, с. 483]. Філософи його розуміють як керівну ідею, основне правило поведінки. У логічному сенсі воно розглядається як центральне поняття, основа системи, що становить узагальнення і розповсюдження якого-небудь положення на всі явища тієї ділянки, з якої даний принцип абстрагований [7, с. 382]. Стосовно теоретичного знання принцип означає вимогу до розгортання самого знання у систему, де всі теоретичні положення логічно пов’язані між собою і випливають певним чином одне з одного [8, с. 525].

З психологічної точки зору, принцип розглядається як максимально широке за обсягом твердження, в якому фіксується предмет науки, її теорія і методи [6, с. 131].

У педагогічному аспекті принципи розглядаються як основні вимо­ги, вихідні положення, правила діяльності, що випливають із закономір­ностей освітнього процесу та визначають його загальне спрямування.

Принципи навчання належать до найважливіших категорій педа­гогіки. Вони розглядаються у контексті вихідних вимог до процесу навчан­ня, які випливають із закономірностей його ефективної організації.

У педагогічному словнику принцип навчання тлумачиться, як найважливіша категорія теорії навчання. Він відображає закономірності навчального процесу, регулює діяльність учителя і учнів, зберігає своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах. Важливою характерною рисою сучасної дидактики є не розгляд окремих принципів, а цілої їх системи, що зумовлено завданнями всебічного розвитку особистості [5, с. 375–376].

Слід також зосередити свою увагу на розкритті сутності поняття "принципи мистецького навчання", які Г. Падалка розглядає як "основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом, які охоплюють узагальнені зако­но­мірності мистецького навчання, органічно пов’язуючи окремі його елементи в єдине ціле [4, с. 148]. Такими принципами, на яких будується мистецьке навчання, виступають принцип цілісності, культуровідпо­відності, естетичної спрямованості тощо.

Оскільки формування національної самосвідомості відбувається у процесі навчання і виховання, то природно, що у переліку принципів, на яких вона має формуватися, є принципи навчання і виховання. У цьому контексті варто згадати саме такі принципи, на яких ґрунтується процес національного виховання, оскільки на них може формуватися і націо­нальна самосвідомість.

Можна зазначити, що проблема формування самосвідомості є і проблемою освіти взагалі, а тому основоположні принципи освіти мають знайти своє відображення і діяти, аби цей процес мав якісний результат.

Такими принципами, на нашу думку, є:

* *принцип народності;*
* *гуманізації навчально-виховного процесу;*
* *культуровідповідності виховання;*
* *особистісної орієнтації;*
* *свідомості навчання;*
* *етнічності;*
* *єдності свідомості і діяльності;*
* *єдності виховання та життєдіяльності.*

У нашому дослідженні важливо розкрити і змістову наповненість визначених принципів.

***Принцип народності***передбачає єдність і взаємозбагачення загальнолюдських і національних цінностей; забезпечення національної спрямованості навчання і виховання; оволодіння духовними багатствами свого народу – мовою, традиціями, звичаями, культурою.

Дотримання принципу народності не лише уможливлює, а й перед­бачає функціонування національної системи виховання, актуалізує питання опанування на­родних знань, наявність світоглядних уявлень та віру­вань, дію народного права, узгоджених з морально-етичними нор­ма­ми. Оскільки в Україні мешкає більше ста національностей, то це створює унікальні умови для взаємозбагачення культур, а ще формує таку важ­ли­ву у сучасному світі рису особистості, як толерантність [3, с. 180–181]. У контексті проблеми формування національної самосвідомості дотри­мання цього принципу забезпечує соціальну адаптацію особистості, збагачує її духовно, допомагає самоствердитися у розмаїтті культур.

Дотримання ***принципу гуманізації навчально-виховного про­цесу*** передбачає ставлення до людини як до найвищої цінності, захист її права на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей. Принцип гуманізаціі у дидактичному процесі реалізується, наприклад, в суб’єктній діалогічній взаємодії педагога й учня.

У широкому розумінні цей принцип може трактуватися як "прагнен­ня до людяності". Вчені вказують, що гуманність світосприйняття має сьогодні всесвітньоісторичне значення. Варто також підкреслити, що основні напрями гуманізації та гуманітаризації освіти визначені у Концепції національного виховання [9].

***Принцип культуровідповідності виховання***орієнтує на під­тримку і зміцнення зв’язку виховання з культурними надбаннями свого народу, у тому числі із знаннями духовної і матеріальної культури, осо­бливостей їх становлення, знаннями історії свого народу, забезпечення єдності і спадкоємності поколінь. Вчені наголошують, що дотримання принципу культуровідповідності має пронизувати всі сфери життя лю­ди­ни, а особливо молодого покоління. І передусім – сферу освіти і вихо­вання [3,  с. 193]. Такі пласти культури, як образотворче мистецтво, музика, культура побуту, традиції, ужиткове мистецтво, фольклор, у тому числі і музичний, не повинні залишитися поза увагою. Навпаки, вони мають зайняти гідне місце у житті людини і стати предметом вивчення. У контексті формування самосвідомості можна погодитися, що чим більше дитина буде спілкуватися з народним мистецтвом, вивчатиме історію не лише на уроках історії, а й ознайомлюючись зі зразками музичного фольк­­лору на уроках музичного мистецтва, під час різноманітних виховних заходів – тим рівень її самосвідомості буде зростати.

***Принцип особистісної орієнтації***є одним з основних у сучас­ному вихованні. Він базується на розумінні того, що загальні закони психічного розвитку виявляються у кожної людини по-різному. Відтак принцип у дії – це надання вихованцеві права на індивідуальність і непов­торність, спрямовування зусиль на розвиток його емоційної сприйнятли­вості, світогляду, культури, потреб; культивування в нього почуття впев­не­ності у собі. Звичайно, що самосвідомість як якість, що набувається в діяльності, розвиватиметься більш активно, оскільки особистість відчуватиме свою неповторність і бачитиме свій особистий вектор роз­витку, який звичайно узгоджений з нормами моралі, поведінки, з родин­ними традиціями тощо.

*У* ***принципі свідомості навчання***відображаються психологічні закономірності засвоєння знань та загальні закономірності процесу пізнан­­ня: співвідношення теоретичного й емпіричного, об’єктивного і суб'єктивного, людського і раціонального, конкретного й абстрактного, одиничного, особливого і загального.

Вчені підкреслюють, що ступінь усвідомленого розуміння учнем навчального матеріалу істотно підвищується, оскільки простіше управ­ля­ти розумовими процесами, які необхідні для засвоєння тих чи інших понять [13]. Важливим є свідоме засвоєння знань, адже воно вимагає проникнення в суть фактів і явищ, розкриття їх причинно-наслідкових зв’яз­ків, певної взаємозумовленості, тобто вимагає активної, творчої ро­зу­мової праці, логічного мислення, уміння робити правильні висновки [12].

Дотримання ***принципу етнічності*** передбачає наповнення про­цесу навчання і виховання національним змістом, спрямованим на фор­му­вання національної свідомості та гідності, створення умов для навчання і спілкування рідною мовою, вивчення традицій, звичаїв, обря­дів свого народу, а також забезпечення умов, що дозволяють відчути етнічну належність до свого народу, його культури, формування рис національної ментальності; виховання в молоді почуття соціальної відпо­ві­дальності за збереження, примноження і утвердження етнічної куль­тури [11]. У сучасних умовах суспільного розвитку загальноосвітня школа виступає могутнім фактором відродження нації, формування в учнів етнокультурної компетенції, виховання національної самосвідомості.

Як вказують дослідники, чільне місце в системі етнізації навчально-виховного процесу займає мова, яка існує як певний генетичний код нації. Саме в ній, як, врешті, і в музичному фольклорі, зберігаються віковічні надбання народу, особливості його мисленнєвої діяльності.

***Принцип єдності свідомості і діяльності***був сформульований С. Рубінштейном ще у 30-ті роки минулого століття. На основі цього принципу вченимдається визначення психіки і свідомості як єдності знання і переживання*.* Зв’язок свідомості і діяль­ності утверджується положенням про те, що свідомість прояв­ля­ється і розвивається в діяль­ності. Цей зв’язок має двосторонній харак­тер: в діяльності реалізуються цілі, мотиви, прагнення, домагання суб’єкта і його здібності і одночасно відбувається зворотний вплив реалізованих можливостей суб’єкта на його свідомість, здібності, їх подальший розвиток [10].

Обґрунтовуючи ***принцип єдності виховання та життєдіяль­ності***, В. Омеляненко та А. Кузьмінський наголошують, що "процес виховання – це не відокремлена сфера діяльності уособлених людей, вона є цілісною системою організації життєдіяльності дітей і дорослих у сім’ї, школі… в соціально-природному середовищі" [3]. Цей принцип орієнтує нас на забезпечення спрямованості виховного процесу на здат­ність людини до активної соціальної діяльності. Вчені вказують на важливість дотримання цього принципу: порушення принципу єдності виховання і життєдіяльності зводить нанівець прагнення до досягнення всебічного гармонійного розвитку.

Формування національної самосвідомості потребує не лише дотримання принципів чи створення відповідних умов, важливе місце тут відводиться і педагогічним методам, що сприяють залученню дітей до музично-творчої діяльності, забезпечують її результативність.

У науковій літературі є різні тлумачення поняття "метод". Філософи його розглядають як спосіб досягнення мети або певним чином упоряд­ко­вану діяльність [7, с. 278]. У довідковій літературі містяться тлумачення понять "методи навчання", "методи мистецького навчання" та "методи виховання".

Український педагогічний словник дає таке трактування методів вихо­вання: "Метод виховання – це сукупність загальних способів роз­в’язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємо­по­в’язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання; сукупність специфічних і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якос­тей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної сфери й потреб, для вироб­лен­ня навичок і звичок поведінки й діяльності, а також їх корекції і вдосконалення" [1, с. 206].

Г. Падалка розкриває поняття "методи мистецького навчання" як "упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя і учнів, спря­мовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань" [4, с. 177].

Аналіз педагогічних методів дав можливість виокремити низку таких, що, на нашу думку, можуть бути ефективними у формуванні націо­нальної самосвідомості особистості.

До таких методів ми віднесли:

* проблемно-пошуковий;
* переконування;
* приклад.

***Проблемно-пошуковий метод*** застосовуються в ході проблем­ного навчання і виховання. Важливість застосування даного методу не викликає сумніву, адже результат його дії найчастіше задовольняє і вчи­теля, і учнів. Діти набувають впевненості у своїх силах, знаходять часто кілька варіантів вирішення проблеми. Сам процес пошуку захоп­лює. Відбувається певна самомотивація.

Учні, спираючись на колишній досвід і знання, висувають при­пу­щення про шляхи вирішення проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їх походження, вибирають найбільш раціональний варіант.

Часто пошуковий метод розгортається як науково-пошукова діяль­ність, яка передбачає збирання фольклорного матеріалу (запис пісень, обрядів, казок, легенд). Далі йде його аналіз, обробка і використання вже як концертний репертуар чи розробки певних заходів.

***Метод переконування –*** це метод виховання, що, як наголошують В. Омеляненко та А. Кузьмінський, передбачає умисний цілеспрямова­ний вплив на свідомість, волю і почуття вихованців з метою формування у них стійких переконань. Цей метод має виняткове значення для фор­му­вання самосвідомості, оскільки в учнів, які вивчають історію рідного краю, звичаї, музичний фольклор, місцеві традиції, часто саме від носіїв цих традицій. Набувають здатності впевнено відстоювати свою позицію, аргументуючи її, посилаючись на джерела отриманої інформації. Осо­бли­во цінним є те, що така здатність формується в умовах колективних дискусій.

***Метод прикладу*** – передбачає наявність взірця для наслідування, спрямування вихованців на переймання і засвоєння досвіду. Прикладом можуть бути батьки, рідні та близькі учням люди, персонажі фільмів, літературні герої, історичні національні герої, діячі науки та культури. Вони мають бути носіями справжніх морально-духовних цінностей.

Застосування згаданих методів у комплексі може забезпечити ефективне формування самосвідомості. Використання музичного фольк­лору, створення відповідних умов та побудова навчально-виховного процесу з урахуванням його мети на відповідних принципах, безумовно, підвищить рівень національної самосвідомості учнів.

**Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
3. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика вихо­ван­ня: навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 415 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дан­ня мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
5. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педа­гогічна думка, 2001. 514 с.
6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
9. **Ягупов В. В.** Педагогіка: навч. посібник / **В. В**. **Ягупов.** Київ: Либідь, 2002. 560 с.
10. <http://medbib.in.ua/32408.html>.
11. <http://pidruchniki.com/16011013/pedagogika/printsip_etnichnosti>
12. [http://uastudent.com/pryncyp-svidomogo-navchannja-i-tvorchoi- aktyvnosti-uchniv/](http://uastudent.com/pryncyp-svidomogo-navchannja-i-tvorchoi-%20aktyvnosti-uchniv/).
13. <http://www.startpedahohika.com/sotems-847-1.html>.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Білан О. В.

У статті піднімається питання необхідності активізації есте­тич­ного виховання підростаючого покоління. Хореогра­фіч­не мис­тецтво розглядається як важливий засіб досягнення цієї мети.

В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для бурх­ли­вого ХХI століття, збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набуває неабиякої актуальності. Чільне місце у виховному процесі посідає проблема всебічного та гармонійного роз­витку молодої особистості, що вступає у суспільне життя. Вагому роль у контексті даної проблеми відіграє залучення підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, засвоєння та переосмислення естетичних та загальнолюдських цінностей.

Економічна та політична криза, з якими зіткнулася наша країна, ви­да­ються на сьогодні менш важкими, ніж криза в культурі та суспільній сві­до­мості, яка породила байдужість, бездуховність, холодний прагма­тизм та інші негативні явища суспільного буття. За таких умов проблема есте­тич­ного виховання цілком закономірно опинилася у центрі уваги і про неї знову заговорили. Зволікання з вирішенням проблеми естетичного вихо­ван­ня сучасної молоді негативно впливає на культурну ситуацію в державі.

В умовах оновлення суспільства, відродження національної куль­тури, розбудови національної школи зростає роль і значення естетич­ного виховання як засобу формування духовного світу, морально-есте­тичних ідеалів учнівської молоді. Для зміцнення та вдосконалення української державності особливого значення набуває проблема фор­му­вання естетичної свідомості підростаючого покоління. Такий підхід зумовлений необхідністю задовольнити естетично-культурні, інтелекту­альні та худож­ньо-творчі інтереси дітей. Вирішення цих питань можливе за умов залучення школярів до мистецтва, зокрема до хореографічного, яке має великі можливості впливу на особистість. У процесі хореогра­фічної діяльності відбувається формування естетичної культури дітей, розвиток їх емоційно-почуттєвої сфери, психофізичної свободи та творчої активності.

Виходячи з цього, у сучасних умовах хореографія розглядається з позицій культурологічного підходу, що дозволяє, враховуючи синте­тич­ність хореографічного мистецтва, намітити точки перетину хореографії з іншими предметами, зокрема художньо-естетичного циклу [1, с. 12].

Естетичне виховання в школі починається з молодших класів у процесі вивчення мови, доступних літературних творів, а також на уроках музичного мистецтва, малювання, природознавства, хореографії. Важ­ли­во, щоб діти вчилися розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишитися байдужою. Вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до того, що споглядає. Тому потрібно, щоб діти вміли розрізняти справді красиве і потворне [2, с. 16].

Споглядаючи прекрасну хореографічну постановку, у дітей форму­ються певні враження щодо даного виду мистецтва, вони інтуїтивно відчувають прекрасне, що не залежить від будь-яких утилітарних мірку­вань та суджень розуму. Завдання педагога-хореографа полягає у тому, щоб невпинно підвищувати хореографічну культуру дітей, ознайомлю­ючи їх з кращими зразками танцювального мистецтва, з життям та діяльністю провідних хореографів, танцюристів та художніх колективів.

Щоб сприймати хореографічний твір, треба мати елементарну тео­ре­тичну підготовку. Краще сприймається те, що зрозуміле, про що є певні знання. Крім того, вчитель хореографії має навчати своїх підопіч­них основ танцювального мистецтва, дати їм необхідні знання, сформувати вміння, розвинути танцювальну техніку, враховуючи їх вікові особливості.

У загальноосвітніх навчально-виховних закладах широко практику­ється залучення дітей до різноманітної художньо-творчої діяльності. Це участь школярів у роботі літературних студій, танцювальних гуртків, хорових колективів, студій образотворчого мистецтва тощо.

Поряд з цим у сучасній національній освітній системі спостері­гається стійка тенденція впровадження в навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх закладів (традиційні загальноосвітні школи, ліцеї, колегіуми, гімназії, навчально-виховні комплекси) уроків хореогра­фії. На жаль, у загальноосвітніх школах хореографія не входить до складу обов’язкових навчальних предметів, проте в практиці початкової школи набуває широкого розповсюдження й викладається як додатковий предмет, завдання якого спрямовані на духовний та фізичний розвиток особистості кожної дитини.

Діяльність позашкільних навчальних закладів естетичного спряму­вання (будинки і палаци дитячої та юнацької творчості, студії, школи мистецтв та хореографічні школи) спрямовані на задоволення інтересів дітей, розвиток їх здібностей, залучення до естетичної діяльності. Що­прав­да, вони не можуть поки що взяти до себе всіх бажаючих і охопити художнім вихованням переважну кількість учнів.

Окремим напрямком естетичного виховання можна назвати вплив засобів масової інформації: журнали, кіно, телебачення тощо. Проте тут є великі труднощі. Хоч і існують спеціальні програми телебачення, які розраховані на дітей певного віку, все ж засилля так званої "масової куль­тури" не завжди сприяє формуванню здорових естетичних смаків. Тут потрібна кропітка, цілеспрямована виховна робота педагогів та батьків. Не варто обмежуватися заборонами, а треба йти шляхом упереджуючого формування справді естетичних і національних смаків, виховання нега­тивного ставлення до потворного, чужого в хореографічному мистецтві. Перегляд концертів із хореографічними номерами допомагають дітям розширити свій кругозір, сформувати свої враження про інші колективи, побачити щось нове.

Сьогодні хореографічне мистецтво об’єднує різні танцювальні жан­ри: класичний, народно-сценічний, сучасний бальний, історико-побуто­вий, естрадний танці, засобами яких передається зміст хореографічних композицій. Хореографічна діяльність не лише задовольняє потребу дітей у руховій активності, а й сприяє їхньому цілісному розвитку, адек­ватному вираженню в тілесних рухах думок, емоцій, почуттів.

Хореографічна діяльність характеризується творчою природою. Саме тому підвищення рівня естетичного виховання дітей залежить від формування у них таких сфер: *когнітивної* (знання), *мотиваційної* (заці­кав­лене ставлення до хореографічної діяльності), *психофізичної* (вза­ємо­зв’язок між внутрішнім і зовнішнім станом особистості та вміння передавати його у відповідних рухах), *емоційно-почуттєвої* (емоційна насиченість духовних потреб та емоційне оцінювання зовнішнього та внутрішнього світу дитини, формування емоційно-ціннісної шкали став­лення до світу), *активно-творчої* (самовиявлення та самореалізація в процесі хореографічної діяльності) [3, с. 75].

У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, у Державній комплексній програмі естетичного виховання за­зна­чається, що в системі освіти цілеспрямовано, послідовно й ефективно здійснюється естетичне виховання дитини, здатної сприймати, розуміти і використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві. Тож сучасна школа спрямовує свої зусилля на забезпечення належним чином процесу естетичного виховання підростаючого покоління, ство­ривши пе­да­гогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їх естетичної вихованості.

Виконання цих завдань можливе за умов залучення дітей до хореографічної діяльності, у процесі якої відбувається емоційно-почут­тєвий, культурно-творчий розвиток особистості. Хореографічне мистец­тво здатне задовольнити прагнення особистості до естетичного зро­стан­ня, поєднати свій внутрішній і зовнішній світи, активізувати творчу уяву та емоційні реакції тощо. Засобами хореографічного мистецтва при­щеплюється любов до всього красивого, витонченого. Саме така мета стоїть перед викладачами хореографічних відділів, загальноосвіт­ніх шкіл та керівників танцювальних гуртків, оскільки естетичне виховання варто починати з раннього віку.

**Література**

1. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації. *Вісник Запорізького національного уні­верситету*: зб. наук. ст. Серія "Педагогічні науки" / голов. ред. Л. І. Міщик. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. 74 с.
2. Вітрянський Ю. Художньо-естетичне виховання учнів в умовах мистецького закладу. *Мистецтво та освіта*. 2010. № 1. С. 16–18.
3. Ростовська Ю. Методика викладання хореографії у шкільних та позашкільних закладах: навч. посібн. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 230 с.
4. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах та позашкільних закладах: навч.-метод. посібн. Київ: ІЗМН, 2006. 282 с.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ

МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Бірюк А. С.

У статті розкривається зміст основних закономірностей та принципів музичної освіти школярів; аналізуються сучасні програ­ми з "Мистецтва"; наголошується, що пізнання закономірностей музичного навчання і виховання є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки, а сукупність виділених принципів музичної освіти складає систему вихідних вимог до навчально-виховного процесу, врахування яких забезпечуватиме ефективне виховання музичної культури школярів.

Загальна та спеціальна музична освіта школярів завжди була і залишається невід’ємною частиною естетичного виховання підроста­ючо­го покоління. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є духов­ний розвиток особистості. Вирішенню означеного завдання і покликане сприяти музичне мистецтво, завдяки якому розвиваються особистісні якості, творчі здібності учнів. Саме засобами музичного мистецтва мають бути створені умови для виникнення в дитини натхнення до творчості, стійкого бажання жити в гармонії з навколишнім світом.

Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування під­твер­джує, що багатьма науковцями (Е. Абдулліним, Ю. Алієвим, Л. Безборо­довою, Д. Кабалевським, О. Лобо­вою, Л. Масол, О. Михайличенком, О. Ніколаєвою, О. Олексюк, В. Орло­вим, М. Осєннєвою, О. Отич, Г. Падалкою, Е. Печерською, О. Ростов­ським, О. Рудницькою, Л. Школяр) досліджувалися закономірності та принципи музичної освіти школярів, а також було виявлено вплив різних жанрів музичного мистецтва на художньо-естетичне та музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту закономірностей та прин­ципів музичної освіти школярів.

Закономірності музичної освіти –об’єктивні причини, що характери­зують суттєвий зв’язок між суспільними та музичними явищами чи проце­сами, без яких неможливе ефективне здійснення музичного навчання і виховання. До них відносимо:

* відповідність змісту музичного навчання і виховання рівню розвитку музичної культури сучасного суспільства;
* залежність процесу музичного навчання й виховання від еконо­мічних умов забезпечення розвитку національної музичної галузі;
* орієнтованість змісту музичного навчання й виховання на національну музичну традицію.

Пізнання закономірностей музичного навчання і виховання є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки. Навіть за наявності значної кількості науково-методичної літератури все ще мало відомо про ті глибинні процеси, які відбуваються при сприйманні та виконанні музики і які визначають сутність художньо-педагогічного спілкування вчителя та учнів на уроці музики. Знання цих закономірностей дає можливість зрозуміти суть проблем, з якими стикається кожен учитель, відповісти на численні запитання, що постають перед ним у практичній діяльності. Водночас їх незнання робить поверхневою, а відтак малоефективною музично-освітню діяльність учителя.

Суть закономірності не розкривається безпосередньо, а виявля­ється шляхом вивчення зв’язків між явищами і фактами. У цьому плані важливим є питання про те, як розрізнити зв’язки закономірні і випадкові, внутрішні і зовнішні, загальні і часткові, постійні і тимчасові, стійкі і нестійкі, суттєві і не суттєві, глибинні і поверхові, безпосередні й опо­се­редковані тощо. Визначальним тут є поняття повторення, збереження і стійкості зв’язків.

Педагогічні закономірності відображають внутрішній суттєвий зв’я­зок явищ навчання і виховання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток. Відтак закономірності музичного навчання і виховання відо­бра­жають відносно стійкі залежності між педагогічними впливами і резуль­татами музичної діяльності учнів за певних умов, між процесами музич­ного навчання і учіння, між окремими компонентами навчального процесу і його метою, завданнями, змістом, методами тощо.

О. Я. Ростовський виділив закономірності, які лежать в основі музично-освітнього процесу і визначають його успішність:

1. Музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховнуроль тільки тоді, коли діти навчаться по-справжньому чути її і розду­мувати над нею.
2. Змістовність пізнання художнього світу твору залежить віддуховного багатства особистості, її художнього досвіду.
3. Якщо музичний твір не приносить учневі художньої насолоди, він не стане для нього художнім відкриттям, не виявить естетичного впливу на його духовний світ.
4. Мета музичного виховання визначає зміст і методи музично-освітньої роботи, які, в свою чергу, зумовлюють ступінь досягнення визначеної мети.
5. Ефективність музичного навчання і виховання визначається відповідністю поставлених цілей художньо-естетичним потребам учнів.
6. Ефективність музичного навчання залежить від ставлення до особистості учня як до основної ланки педагогічного процесу.
7. Педагогічний вплив учителя залежить від уміння зацікавити дітей музикою, обрати доцільну форму спілкування.
8. Сприятливий і доброзичливий психологічний клімат у класі поглиблює колективне сприймання і виконання музики.
9. Глибина музичного сприймання не залежить безпосередньо від засвоєних знань, певного алгоритму діяльності.
10. Розвиток музичного сприймання школярів забезпечується їх активним включенням до музично-творчої діяльності, яка відповідаєпоставленій меті. Чим активніша і різнобічніша діяльність учнів, тим глибше їхнє пізнання музики.
11. Доцільне керування процесом музичного сприймання можливе лише в єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо-осмисленого та емоційно насиченого спілкування з музикою. Складність керування процесом музичного сприймання визначається гли­биною педагогічних спрямувань учителя, способом і рівнем вклю­чення учнів до музичної діяльності.
12. Без урахування готовності учня до сприймання музики педа­гогічні впливи вчителя будуть неефективні.
13. Активність музичного сприймання залежить від складності музичного твору, різноманітності та повторності художніх вражень, міри доступності та труднощів сприймання.
14. Слухач може зрозуміти і пережити зміст музики лише тоді, коли він здатний сприйняти потік музичних звучань не як випадковий, хао­тич­ний, а як організований, в якому відчувається взаємозв’язок і функціона­льна взаємозалежність елементів. Усвідомлення цілого при­хо­дить через з’ясування ролі та місця в ньому кожної частини.
15. Слухова орієнтація в звуковому потоці розвивається під впли­вом мотиваційної зміни одних емоційно-образних стимулів іншими, а не під впливом свідомої вольової установки, яка швидко виснажує слу­хачів і знижує інтерес до діяльності сприймання.
16. Підготовча інформація сприяє збагаченню сприймання лише при опорі на набутий учнями життєвий і художній досвід, рівень знань і вмінь.
17. Звернення при аналізі музики до творів інших видів мистецтва сприяє поглибленню естетичних вражень слухачів.
18. Осягнення змісту музичного твору неможливе без з’ясування авторської позиції, без звернення до особистості автора. Означені зако­но­мірності утворюють відносно цілісну систему, яка відображає внут­рішній суттєвий зв’язок явищ музичного навчання і виховання, її систе­мо­творним чинником виступають закономірності формування музич­ного сприймання, оскільки у світлі сучасних підходів саме сприймання є основою музичного виховання [5, с. 6–20].

Під принципами музичної освіти в Україні розуміють основні теоре­тичні ідеї або вимоги, на яких базується музичний навчально-виховний процес. До них відносяться:

* доступність музичного навчання і виховання кожному, незалеж­но від статі, національності та віросповідання;
* рівність умов кожної людини для повної реалізації її музичних здібностей, всебічного розвитку;
* гуманізм, пріоритетність у музичній освіті загальнолюдських духовних цінностей;
* зв’язок з національною та світовою художньою культурою;
* взаємозв’язок з досвідом музичної освіти інших країн;
* демократичність – вільність форм організації, методів, засобів музичного навчання і виховання;
* науковість – музична освіта повинна організовуватися на основі передових науково-методичних досягнень музично-теоретичної думки та практично-виконавської діяльності;
* ступеневість та безперервність – забезпечення умов для елементарно-початкової, середньої та вищої музичної освіти;
* креативність – створення умов для музичної творчості [8].

Викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах будується на основі загальнодидактичних принципів:

* реалізації системного, цілісного, індивідуально-диференційова­ного підходів до організації залучення дітей до музичного мистецтва;
* структурування змісту навчально-виховного матеріалу з ураху­ван­ням закономірностей мистецтва та художньо-педагогічної діяльності як творчого процесу;
* тематизму;
* зв’язку музичного навчання з життям;
* систематичного включення учнів у самостійну (творчо-вико­навчу) діяльність, що реалізується в процесі виконання творчих завдань;
* відбору організаційних форм, методів і засобів навчання, роз­вит­ку та виховання, що відповідають поставленим завданням профе­сійної діяльності вчителя;
* оптимізації процесу навчання, котрий характеризує діяльність учителя на уроці й звернений до процесу навчання з виявленням осо­бли­востей розвитку кожного учня, його музикальності, спостережен­ням за засвоєнням змістового музичного матеріалу;
* захопленості, позитивного ставлення до уроків музики [1, с. 7].

О. Лобова в пояснювальній записці до програми з музики для 1–4 класів зазначає низку дидактичних принципів, на яких базується дана програма. До них відносяться:

* Принцип природовідповідності.
* Принцип культуровідповідності.
* Принцип синтезу мистецтв і естетизації навчального процесу.
* Принцип особистісного й індивідуального підходу з опорою на життєвий досвід дитини.
* Принцип інтеграції знань.
* Принцип послідовності.
* Принцип системності та наступності навчання.
* Принцип доступності в поєднанні з достатньо високим рівнем складності тощо [4, с. 7].

Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистецтво" (5–8 класи), укладачами якої є Б. М. Фільц, І. М. Бєлова, М. С. Демчишин, Л. М. Масол та інші, ґрунтується на таких принципах:

* єдності національного та загальнолюдського аспектів змісту му­зич­ної освіти, що забезпечує орієнтацію навчального матеріалу на цінності української національної музичної культури та світову музичну класику;
* взаємодії компонентів соціального досвіду людини – емоційно-ціннісного ставлення, музичних знань, умінь і компетенцій, творчості, спілкування;
* неперервності і наступності завдань та змісту музичної освіти у початковій і основній школі;
* варіативності – націленості змісту програми на творчість учи­теля, його професійну компетентність, здатність самостійно застосову­вати орієнтовний музичний матеріал і в разі потреби змінювати його в межах запропонованої структури;
* поліхудожності, що реалізується через встановлення об’єктивно існуючих зв’язків між музикою та іншими видами мистецтв [7, с. 2].

Програма "Мистецтво" для 1–4 класів, укладачами якої є Л. М. Ма­сол, О. А. Комаровська, О. І. Оніщенко та інші, побудована на таких основних принципах:

* органічний зв’язок національних і загальнолюдських художніх цінностей;
* єдність навчання, виховання й розвитку учнів; навчальної та позаурочної роботи;
* цілісність знань та уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, умінь і творчості;
* системність і послідовність, доступність і наступність;
* диференціація та індивідуалізація навчання; варіативність форм, методів, технологій [3, с. 29].

Щодо програми "Мистецтво" для 5–8 класів, то вона реалізує дидак­тичні принципи послідовності, наступності та неперервності змісту загальної мистецької освіти [2, с. 14].

О. Я. Ростовський виділяє низку принципів, що спрямовані пере­дусім на виховання ціннісного, особистісно орієнтованого, емоційно-естетич­ного ставлення до музики:

* принцип орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музики;
* принцип урахування ціннісних орієнтацій учнів у царині музичного мистецтва;
* принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби й смаки учнів;
* принцип спрямування педагогічних впливів на виховання осо­бис­тісного ставлення до музики;
* принцип єдності педагогічних впливів і сподівань учнів;
* принцип єдності індивідуального і колективного впливу на учнів;
* принцип єдності емоційного і свідомого в музичному вихованні;
* принцип послідовності та систематичності педагогічних впливів;
* принцип творчої свободи учня в художній інтерпретації твору;
* принцип досягнення естетичної насолоди від спілкування з музичним мистецтвом;
* принцип художньо-творчого спілкування на уроці музики.

Наступну групу складають принципи музичного навчання, які забез­печують набуття учнями знань, умінь і навичок музичної діяльності:

* принцип взаємодії вчителя й учнів у музично-освітньому процесі;
* принцип єдності мети і методів музичного навчання;
* принцип єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного в музичному навчанні;
* принцип опори на життєвий і художній досвід учнів;
* принцип опори на вікові особливості, внутрішні сили й мож­ливості учнів у музичній діяльності;
* принцип зв’язку музики з життям;
* принцип поваги до авторської позиції, вираженої в творі;
* принцип повторності музичних вражень;
* принцип активізації музичного мислення;
* принцип емоційної захопленості музичною діяльністю;
* принцип активізації музично-творчої діяльності учнів;
* принцип спрямування музичної діяльності учнів до визначеної мети; принцип мотивації музичної діяльності;
* принцип урізноманітнення музичної діяльності учня;
* принцип доступності музичної діяльності;
* принцип формування музичного сприймання на високому рівні склад­ності;
* принцип відповідності установки вчителя музичній діяль­но­сті [6, с. 564–567].

Сукупність виділених принципів музичного навчання і виховання складає систему вихідних вимог до навчально-виховного процесу, враху­вання яких забезпечуватиме ефективне виховання музичної культури школярів і ширше сприятиме розвитку їх духовної культури. Систе­мотворними чинниками цієї духовної культури виступають прин­ципи, що випливають із закономірностей формування музичного сприй­мання, виховання духовності людини засобами музичного мистецтва та які визначають сутність, зміст і логіку музично-освітнього процесу.

**Література**

1. Андрійчук Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музич­ного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 6–13.
2. Музика: Програми та поурочні методичні розробки для загаль­но­освітніх шкіл: 5–8 класи / О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. О. Хлєб­­никова, З. Т. Бервецький. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 94 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2 класи. Київ: Початкова школа. 2001. 296 с.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи / уклад. О. Лобова. *Мистецтво та освіта*. 2007. № 1. С. 7–11.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній шко­лі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
7. Фільц Б. М., Бєлова І. М., Демчишин М. С., Масол Л. М. та ін. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Музичне мистец­тво". 5–8 класи. *Мистецтво та освіта*. 2005. № 1. С. 2–7.
8. <http://uk.wikipedia.org>/wiki/Музична\_педагогіка.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ

ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Борисова К. В.

Стаття присвячена проблемі творчого розвитку дітей. Акцен­тується на важливості створення креативного середо­вища, необхідності підтримки дитячої фантазії та активізації худож­ньо-творчої пошукової діяльності.

Креативність людини, креативність особистості або так звана особис­тісна креативність, як стверджують психологи, це зовсім не дар, це здатність. Більш того, креативністю мислення ми всі наділені відразу після народження. Американський психолог Абрахам Маслоу ствер­джував: креативність – це творча спрямованість, вроджено властива всім, яка втрачається більшістю під впливом сформованої системи виховання, освіти та соціальної практики. Креативність – наша здатність до творчості. Креативність означає ще й уміння генерувати несподівані ідеї. У цьому сенсі "креативний" – не те ж саме, що "творчий". "Сутність творчості – у відкритті та створенні чогось якісно нового, що має значну цінність. Це можуть бути естетичні цінності тощо. А слова "креативність", "креатив" означають нестандартний підхід до виконання поставленого завдання або навіть "потокове виробництво" ідей.

Помилково думати, що всі наші творчі здібності – тільки вроджені. "Креативність розвивається при навчанні та заняттях творчою роботою але, мабуть, головне – мотивація. Креативна особистість відчуває внут­рішнє спонукання до творчості. Саме наша цікавість, а не тільки знання і бачення світу робить нас тими, ким ми хочемо бути".

Педагогічна діяльність, що спрямована на розвиток креативного середовища, має низку характерних ознак:

* уважне ставлення до незвичайних запитань;
* уважне ставлення до незвичайних ідей;
* демонстрація цінності дитячих ідей;
* надання дітям більшої самостійності;
* створення вільних навчальних умов.

Із власного досвіду роботи можна навести приклад розвитку креативності на уроці композиції на елементарно простому предметі. На прикладі малювання яблука. Чому саме яблука? Тому що коли дитина або підліток чи навіть дорослий без практики малювання приходить до школи, його навчання починається на простих предметах на основі кола. Викладач пояснює, як зобразити предмет об’ємним і реалістичним, вико­рис­товуючи відблиск, власну тінь предмета, падаючу тінь. Такий прийом ґрунтується на використанні художнього та життєвого досвіду учнів. Навіть якщо вони не вміють малювати самі, то вони неодмінно бачили картини інших художників і знають, як цей предмет має виглядати. Зовсім інша річ з маленькими дітьми. У них ще не втрачене дитяче світосприй­няття, їм властива дитяча безпосередність. Вони активно фантазують. Саме тому це – найкращий час для розвитку креативності.

Дуже часто педагоги у школах та дитячих садках пригнічують про­яви креативності. Але діти не можуть малювати так, як дорослі! Наприк­лад, дитина хоче намалювати яблуко синім кольором, бо він є її улюб­ле­ним, а викладач починає умовляти відмовитися від цієї божевільної ідеї, тому що ніколи не бачив синіх яблук, а фантазувати вже розучився. Дитина під тиском авторитету вчителя поступається своєму бажанню. Ось так педагог сам ставить рамки, за які не можна виходити. У таких умовах навчання поступово зникає і творчість, і креативність. Головною метою дитини стає догоджати своїм педагогам та вимогливим батькам.

А як би вчинив креативний вчитель? Все дуже просто. Таку цікаву ідею неодмінно слід підтримати.

– Ти такий молодець! До тебе такого, ще ніхто не робив, можна зробити казкове яблуко, як у казці "Фарбований лис", де рудий також став синім!

Таке ставлення заохочує дитину до використання кардинально нових рішень стандартного завдання та не травмує дитячу психіку.

Крім цього, педагог може створювати самостійно ситуації для прояву креативності, як, наприклад:

* зміна звичного ракурсу зображуваного предмета (один і той самий предмет можна зобразити по-різному, наприклад, яблуко може бути відтворено ніби воно впало з дерева і ми дивимося на нього згори або навпаки – відтворена його нижня частина, бо саме воно висить висо­ко на гілці, можна запропонувати покласти його на бік, розрізати навпіл чи на невеликі часточки);
* зміна кольору предмета;
* зміна навколишнього середовища, в якому зазвичай знахо­диться предмет (яблуко, що поклали на стіл, не обов’язково малювати на столі, воно може потрапити у соковижималку, потрапити в космос або стати домівкою для маленьких жителів);
* виконання роботи у нетрадиційній техніці (фломастерами та чорним олівцем, у техніці рваної аплікації у поєднанні з витинанкою, маркерами та гелевими ручками тощо).

Яскравим прикладом креативності є роботи маленької художниці з Австралії Аеліти Андре. Ця дівчинка (народилася 9 січня 2007 року) –художниця-абстракціоністка, відома своїм сюрреалістич­ним стилем живопису і юним віком. Вона почала малювати у віці дев’яти місяців. У два роки її робота була показана публічно на груповій вис­тавці, а її персональна виставка під назвою "Чудо кольору" відбулася в Нью-Йорку в 2011 році. Крім того, вона є зареєстрованим членом Національної асоціації візуальних мистецтв Австралії!

Дівчинка зараз живе в Мельбурні разом з батьками. Її батько – художник, а мати – фотограф. Малювання було захопленням батьків дівчинки. З перших днів життя Аеліта бачила, як вони малюють на полотні, що лежить на підлозі під ногами. Одного разу її батько розстелив на підлозі чергове полотно, дівчинка доповзла до нього і почала розмазувати по полотну фарби з таким ентузіазмом, що батько дозволив їй продовжити. Коли дівчинці виповнився рік і десять місяців, мати Аеліти показала деякі з її робіт своєму знайомому Марку Джеймісону – дирек­тору мельбурнської галереї Brunswick, але не сказала йому, хто є авто­ром робіт. Джеймісон оцінив кілька картин і вирішив представити їх на груповій виставці. Він почав друкувати запрошення і розміщувати рекла­му в журналах Art Almanac і Art Collector. Значно пізніше він дізнався, що художник є дочкою Ніки Калашникової та їй менше двох років. Мати і батько дівчинки не збиралися вводити в оману власника галереї. Вони просто хотіли уникнути упередженості при оцінці робіт Аеліти. "Я був вражений і трохи зніяковів", – сказав Джеймісон, – "але вирішив продов­жити виставку". Перша персональна виставка Аеліти "The Prodigy of Color" пройшла в Нью-Йорку в "Agora Gallery" в червні 2011 року в районі Челсі. Були представлені 24 її картини.

Батьки Аеліти підтримують доньку. Вони забезпечили юну худож­ницю усім необхідним для занять живописом і обладнали для неї сучасну майстерню. Для майстерні батьки купили фарби (і навіть блискітки). Аеліта пише свої картини в стилі експресивного абстракціонізму. Ма­лень­ка австралійська художниця за допомогою акрилових фарб поміщає на полотна тривимірні об’єкти, такі як: кора, гілки, пір’я, фігурки динозав­рів і кульки, змішує кольори і текстури.

Одного разу її мати шукала нові металеві губки для миття посуду, вона випадково виявила їх на полотні. Аеліта заявила матері: "Мама, це острови, не чіпай їх". Багато разів фахівці пропонували навчати Аеліту живопису, але батьки заперечували проти цього: "Якщо, коли підросте, вона захоче піти до якогось викладача – будь ласка. Але зараз не можна чіпати її природне чуття, воно ще таке крихке. Якщо тиснути на дитину, можна відбити будь-який інтерес до творчості. У суспільстві прийнято несерйозно ставитися до дітей. Але придивіться: вони набагато чутли­віші, у багатьох ситуаціях навіть розумніші за нас". Картини Аеліти Андре отримали всесвітнє визнання. Художні критики і фахівці в сфері мис­тец­тва оцінили полотна дівчинки як високохудожні. На їхню думку, в роботах Аеліти велику роль відіграють рух і колір, композиція і безпосередність.

У школі мистецтв під час роботи з дітьми я також використовую прийоми абстракт­них композицій та різноманітні декоративні техніки, урізноманіт­нюючи навчально-виховний процес. Для того щоб створити щось нове, не обов’язково вигадувати велосипед. Достатньо згадати давно відоме старе та додати в нього щось своє, авторське або поєд­нати прийоми різних технік так, щоб вони сполучалися між собою.

У своїй роботі я часто використовую техніку граттаж. Граттаж (від фр. gratter – шкребти, дряпати) – спосіб виконання малюнка шляхом продряпування пером або гострим інструментом паперу чи картону, залитих тушшю. Інша назва техніки – воскографія. Твори, виконані в техніці граттажу, відрізняються контрастом білих ліній малюнка і чорного фону та схожі на ксилографію або ліногравюру. Дуже цікавим є кольо­ровий граттаж, традиційно він робиться так, що тло аркуша різнобарвне, а верхня частина чорна, але я у своїй роботі використовувала на заняттях з теми контраст. Маленьким дітям це поняття можна пояснити як протилежні кольори. Якщо тло холодних кольорів, то верхній шар – теп­лий і навпаки. При цьому ми використовуємо не два протилежні кольори, а всю палітру холодних та теплих. Поверх роботи перед про­дря­пуванням ми робили так званий "набризк", що чудово додає експресії роботі. Після продряпування, щоб виділити головний предмет, ми можемо його обвести маркером чи олійною пастеллю. Ще одним варіантом нетрадиційного граттажу є імітація під чеканку. Нижній шар аркуша робиться чорним, а верхній покривається акриловою фарбою кольорів бронзи, срібла чи золота.

Не менш цікавою і яскравою є техніка, в якій поєднані чорний DVD маркер, фломастери та олівці. Фломастерами можна робити цікаві ефек­ти згущення та розрідження ліній, що підкреслюють форму предмету, олівцями створюють більш спокійний за тоном фон, а маркер допомагає виділити головне. Також в таких роботах можна поєднувати кольорове та однотонне зображення.

У живописних техніках на початкових етапах навчання краще вико­ристовувати гуаш. Окрім традиційних робіт, ми створюємо ще техніки декоративного живопису, що виконується на тонованому папері в 3–4 кольо­рах. Роботи гуашевими фарбами можна поєднувати з обвідкою маркером, що додає виразності.

Дуже добре, коли дитина змалечку навчається створювати деко­ра­тивні композиції, здобуває навички і вдосконалює їх. Завдання дорос­лого – не нав’язувати штампи та готові способи виконання творчого завдання. У сучасному світі майже всі люди користуються мережею Інтернет. Це, з одного боку, відкриває нові можливості дізнатися про нові техніки, а з іншого – гальмує творче мислення.

Для того щоб таких питань не було, потрібно дозволити дитині змалечку проявляти креативність, навчити відрізняти мистецтво від робіт масового вжитку.

У школі мистецтв на предметі композиція створюють переважно сюжетно-тематичні станкові роботи. Іноді дітям дуже хочеться вийти за межі поставлених перед ними рамок, створити роботу, яка б не існувала як окремий сюжет, а органічно вписувалася в інтер’єр і її можна було б забра­ти додому. Для таких робіт дуже цікаво використовувати деко­ративні техніки.

З дітьми 6–10 років корисно створювати колажі з паперу (наприклад, у техніці оріґамі), природного матеріалу або предметів, що були у вжитку. Робота з таким матеріалом розвиває мислення та фанта­зію. За допомогою тактильних відчуттів дитина маніпулює з предметами і може знайти нове для них застосування. Про це у своїх працях писала видатний італійський педагог Марія Монтессорі. Сам пошук і відбір природних матеріалів – це захоплива гра-завдання. Після збору всього необхідного дитині можна запропонувати:

* малювання на природних матеріалах (камінцях, каштанах, листочках);
* створення колажу; викладання візерунків або мандал з різних матеріалів (мандала – "коло", "диск").

Оріґамі (з японської "складений папір") – вид декоративно-прикладного мистецтва; стародавнє мистецтво складання фігурок з папе­ру. Класичне оріґамі створюється з використанням одного аркуша паперу без застосування ножиць.

Роботи з матеріалів, що були у вжитку можуть мати вигляд колажів або отримати нове функціональне призначення, наприклад стати люстрою, шафою для зберігання дрібних речей чи міні-інсталяцією для дому.

Найголовніше – слід пам’ятати, що творчість повинна приносити радість. Якщо ви відчуєте, що ось-ось готові розкритикувати або висловити незадоволення пошуками вашої дитини, надайте їй (і собі теж) послугу – нічого не кажіть і станьте осторонь. Дозвольте їй радіти!

**Література**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 320 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Бугай О. В.

Стаття присвячена питанням формування у школярів комплексу художньо-творчих здібностей. Розглядаються умови, за яких пере­біг цього процесу буде найбільш результативним. До цих умов автор відносить: організацію проектно-художньої діяль­ності у мікро- та макрогрупах; створення динамічного художньо-творчого середовища у взаємозв’язку "учень – клас – школа" та педагогічний супровід процесу розвитку художньо-творчих здібностей.

Сучасне суспільство потребує творчих особистостей, які здатні кре­ативно мислити, розуміти мистецтво, мають потребу в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, для яких творча діяль­ність є невід’ємною частиною життя. У забезпеченні такого характеру діяльності виняткового значення набуває сформованість комплексу здібностей, у тому числі й художньо-творчих.

Однак відомо, що ефективність цього процесу значною мірою залежить відорганізаційно-педагогічних умов.

Розгляду й вивченню педагогічних умов присвячені численні науко­ві дослідження, серед яких вивчаються: умови створення адаптив­ного освітнього середовища (Т. Давиденко, Т. Шамова, Г. Єльнікова, С. Красі­ков); умови розвитку соціальної активності особистості вчителя, його професіоналізму (Н. Волкова, В. Гриньова, С. Єлканов, В. Лозова, О. Мармаза, В. Сластьонін); умови розвитку професійних цінностей учителя (В. Гриньова, З. Кокарева, О. Попова, М. Ружников, Н. Шемигон) тощо.

Процес формування художньо-творчих здібностей складний та тривалий і вимагає наукового обґрунтування.

Існують різні підходи вчених до визначення змісту понять "умови", "педагогічні умови", "організаційно-педагогічні умови".

С. Ожегов трактує умову як обставину, від якої щось залежить [8, с. 685].

У філософському аспекті "умова" – це категорія, що виражає відно­шення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може [15, с. 497]. На думку філософів, слід розрізняти умови виникнення і умови існування речей. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність [16, с. 703–704]. Із психоло­гічної точки зору, умови – це "сукупність явищ внутрішнього і зовнішнього середовища, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психо­ло­гіч­ного явища, причому ці впливи опосередковані активністю особис­тості" [7].

Сучасна психологія, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина – не пасивний об’єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота [11, с. 25]. Зовнішні умови діяль­но­сті, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не безпо­се­редньо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, інди­ві­дуальні психічні особливості та діяльність. Від внутрішньої позиції люди­ни залежить її сприйнятливість до одних впливів і несприй­нят­ливість до інших.

На думку дослідників, педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, а також об’єктивно забезпечують можливість їх досягнення [2, с. 136].

Одні вчені розглядають педагогічні умови як сукупність об’єктивних ожливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і мате­рі­ально-просторового середовища, які спрямовані на виконання дослід­ни­цьких завдань (О. Назарова, А. Найн), інші – як педагогічні обставини, що спри­я­ють (або протидіють) виявам педагогічних закономірностей (Ю. Бабан­ський) або розглядають як такі, що свідомо створюються і мають забезпечувати найбільш ефективний перебіг освітнього процесу ( І. Аксаріна) [14].

Г. Падалка, вивчаючи педагогічні умови навчання мистецтва, визначає їх як "цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності" [9, с. 160].

На думку О. Ростовського, який досліджував проблеми сприй­ман­ня, педагогічні умови – це ті спеціально створені умови, які необхідні й достатні для осягнення естетичного змісту музичних творів і посилення їх впливу на особистість [12, с. 617].

К. Ярощук, проаналізувавши та узагальнивши низку визначень таких учених, як А. Алексюк, В. Андреєв, А. Аюрзанайн, О. Бражнич, П. Підка­систий, приходить до висновку, що педагогічні умови – це чин­ники, що поділяються на зовнішні і внутрішні, впливають на досяг­нення мети, є сукупністю організаційних форм і матеріальних можливостей здійснен­ня педагогічного процесу, а також результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів та організа­ційних форм навчання для досягнення мети [17].

Організаційні ж умови "становлять сукупність операцій, спрямова­них на досягнення прогресивних змін у процесі формування… через налагодження діяльності студента і викладача", а в нашому випадку – учня і вчителя – так вважає Н. Дяченко. До них вчена відносить розробку системи оцінювання, використання вітчизняного та зарубіжного досвіду, здійснення управління і корекції тощо.

Оскільки ми розглядаємо організаційно-педагогічні умови, то вбача­єть­ся за необхідне навести думки Р. Магомедової та Л. Костенко, у працях яких знайшли висвітлення питання диференціації умов. Так, Р. Магомедова зазначає, що "у педагогічних дослідженнях найчастіше користуються класифікаціями, які поділяють умови здійснення педаго­гіч­ної діяльності на такі категорії, як організаційні, педагогічні, дидактичні, психологічні, можливо їх поєднання, наприклад організаційно-педаго­гічні, психолого-педагогічні тощо", і далі вказує на те, що "загальна особли­вість організаційних, педагогічних та інших умов полягає у тому, що вони створюються умисно, дозволяють конституювати систему на­вчан­ня і змістовно наповнить її компоненти" [5]. Вченій належить думка, що генералізація дефініції "організаційні умови" як поняття науково-педа­гогічних досліджень передбачає віднесення цього терміна до вивчення управлінських аспектів педагогічної організації.

Л. Костенко вважає, що педагогічні умови слід диференціювати на організаційні, що повинні включати обґрунтування структури змісту підго­товки; відбір найбільш доцільних форм організації навчального процесу та методичні, які включають вибір і структурування змісту предметів, розробки та впровадження завдань, додержання послідовності в реалізації принципів тощо [4].

Виходячи з вищезгаданих визначень, *організаційно-педагогічні умови формування художньо-творчих здібностей* можна охарактери­зу­вати як зовнішні і внутрішні чинники або обставини, які є необхідні й достатні для досягнення результативності в мистецькому навчанні та вихованні, розкривають художньо-творчий потенціал учні, як сукупність здібностей та задатків, що виявляються у художньо-творчій діяльності і опосередковані активністю особистості учня. На нашу думку, такими умо­вами є: *проектно-художня діяльність у мікро- та макрогрупах; ство­­рення динамічного художньо-творчого середовища у взаємо­зв’язку "учень – клас – школа" та педагогічний супровід процесу розвитку художньо-творчих здібностей.*

Створення цих умов дозволить підвищити результативність про­цесу формування художньо-творчих здібностей учнів в умовах загально­ос­вітньої школи.

Розкриємо їх сутність.

Організація  ***проектно-художньої діяльності у мікро- та мак­ро­­групах*** забезпечує високу творчу активність учнів, що, безперечно, має виняткове значення у навчанні і творчості.

Відомо, що здібності розвиваються у діяльності, що вимагає їх вияву, а якщо це так, то, відповідно, для розвитку художньо-творчих здіб­ностей школярів необхідне залучення їх саме до активної художньо-творчої діяльності. Доцільна організація навчально-виховного процесу та його спрямованість на особистісний розвиток та саморозвиток школярів, розкриття їх духовного потенціалу – все це і здійснюється в процесі такої діяльності, до якої слід віднести проектно-художню.

Із довідкових джерел можна дізнатися, що проектна діяльність вважається однією з найперспективніших складових освітнього процесу, адже вона створює умови для творчої самореалізації учнів [10].

Як вказує М. Уйсімбаєва, проектна діяльність передбачає інте­гра­цію та безпосереднє застосування знань і вмінь, безпосередньо спря­мо­ваних на набуття особистісного досвіду, сприяє творчій самореалізації учнів та розвитку їх інтелектуальних здібностей тощо. Дж. Джонсон визначає проектування як "процес, який дає початок змінам у штучному середовищі" [1, с. 326].

У нашому дослідженні ми розглядаємо особливий його вид, а саме: ***проектно-художню діяльність*** у більших чи менших групах, які залеж­но від завдання формуються з учнів класу.У такій діяльності поєднується два її окремі види, але у цьому поєднанні утворюється не щось усереднене, а з’являються нові риси, які не містилися у жодній з них. Йдеться про можливість залучення до активної пошукової художньо-творчої роботи учнів з різними музичними здібностями, художньо-творчим потенціалом, де результат буде визначатися "роботою коман­ди", у якій кожен учасник зможе себе максимально реалізувати.

Наступною умовою виокремлено ***створення динамічного худож­ньо-творчого середовища у взаємозв’язку "учень – клас – школа"***.Дотримання цієї умови, на нашу думку, стимулює творчу активність. У школярів з’являється можливість поділитися своїми творчими здобут­ками не лише з учнями свого класу, а й з більш широкою шкільною аудиторією.

Як слушно вказує О. Комаровська, "… школа покликана гармо­ні­зу­вати взаємодію всіх складових художнього простору навколо особистості учня і допомогти йому відчути в собі потребу і здатність самому впливати на простір" і "першою сходинкою має стати художній простір школи". Вчена вважає, що його найважливішим складником висту­пає змістова насиченість мистецького життя школи (концерти, кон­курси, постановки, інші заходи). Далі дослідниця говорить, що "дієвість впливу згаданих заходів значно посилюється якщо всі учасники активно спілкуються" [3].

Саме активне спілкування, зацікавленість мистецькою діяльністю, намагання максимально в ній розкрити себе сприяє розвитку художньо-творчих здібностей учнів, а відчуття успіху надає не лише впевненості у собі, своїх однолітках, а й надихає на подальшу діяльність.

Третьою умовою ми визначили***педагогічний супровід процесу розвитку художньо-творчих здібностей,***або, інакше кажучи, *педа­гогічне керування цим процесом.* Варто наголосити, що саме керування процесом, а не учнем.

О. Ростовський зауважував, що "успішність керівної діяльності вчителя залежить від цілеспрямованості педагогічного процесу, його відповідності навчальним цілям і завданням, інтересам і потребам учнів, якості музичного матеріалу, змісту навчальної інформації; знання вчи­те­лем особливостей музичного розвитку учнів…" [13, с. 103].

Педагогічний супровід – це не лише вказівки з боку вчителя. Це і аналіз та узагальнення досягнень учнів, діагностика художньо-творчих здібностей, кореляція навчального процесу, певною мірою психологічна допомога тощо.

Реалізація даної умови передбачає і педагогічне прогнозування результатів навчання та попередження тих чи інших відхилень і внесення належних змін.

Важливого значення набуває не лише керування, а й участь самого вчителя у спільній з учнями творчій діяльності які рівноцінного учас­ника. Це допомагає встановити партнерські відносини, зменшити дистанцію "вчитель – учень", виявити і вирішувати проблеми, які в тра­диційному підході могли бути завуальованими.

Таким чином, перебіг процесу формування художньо-творчих здібностей за створення означених організаційно-педагогічних умов дає можливість активізувати художньо-творчу діяльність, мотивувати учнів на подальші досягнення. Разом з тим ефективність формування знач­ною мірою залежить саме від комплексного їх застосування, а нехту­вання хоча б однією з них може значно уповільнити процес досягнення мети.

**Література**

1. Джонс Дж. Методы прогнозирования. Москва: Мир, 1986. 524 с.

# Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття "педагогічні умови" в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7 (90), С. 135–137.

1. Комаровська О. А. Художній простір як передумова естетичного розвитку особистості. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/5174/1/Komarovska\_ 2009.PDF](http://lib.iitta.gov.ua/5174/1/Komarovska_%202009.PDF).
2. Костенко Л. В. Педагогічні умови організації навчально-пізна­вальної діяльності майбутніх учителів музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драго­ма­нова. Київ, 1998. 16 с.
3. Магомедова Р. Организационные условия формирования про­фес­сио­нальных компетенций преподавателя вуза в процессе после­вузовской подготовки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/>v/ organizatsionnye-usloviya-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-prepodavatelya-vuza-v-protsesse-poslevuzovskoy-podgotovki.
4. Назаренко І. М. Творчий потенціал особистості: зміст та струк­тура. URL: <http://intkonf.org/>nazarenko-im-tvorchiy-potentsial-osobistosti- zmist-ta-struktura.
5. [Национальная психологическая энциклопедия](https://vocabulary.ru/). Условия. URL: [https://vocabulary.ru/termin/ uslovija.html](https://vocabulary.ru/termin/%20uslovija.html).
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дан­ня мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Проектна діяльність. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/396.html>.
9. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат. 494 с.
10. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
11. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
12. Тверезовська Н., Філіппова Л. Суть та зміст поняття "педагогічні умови". URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi.html>.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1987. 590 с.
14. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. Київ: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. 798 с.

# Ярощук К. Визначення педагогічних умов формування профе­сійної етики майбутніх інженерів-педагогів в процесі фахової підготовки. URL: http://oldconf. neasmo.org.ua/node/1716.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

Гаркавенко Л. В.

Стаття присвячена проблемі ансамблевого виконавства. Гра в ансамблі розглядається автором як одна із важливих форм розвитку виконавських навичок учнів, формування їх характеру, музичних здібностей, відчуття відповідальності.

Проблема ансамблевого виконавства широка і багатогранна, а відтак може розглядатися у багатьох аспектах. Слово *ансамбль* має французьке походження – Ensemble, що буквально перекладається як "разом". У музичному мистецтві воно розуміється як спільне виконання музичного твору декількома учасниками.

У практиці музичного виконавства, як зазначає Ю. Юцевич, "… існують ансамблі різного складу: вокальні, інструментальні, форте­піанні, духові, об’єднані ансамблі хору, оркестру, балету тощо" [4, с. 13].

Колективне, групове музикування як форма творчого вираження ви­никло в Україні дуже давно. В ІІ ст. вже існували інструментальні ан­сам­блі скоморохів – неодмінних учасників усіх народних свят та обрядів. І хоча ансамблеве виконання вже має свою давню історію, воно і досі користується великою популярністю.

В. Лебедєв вказує, що сьогодні, "в період відродження націо­наль­них традицій українське народне інструментальне виконавство, як величезна духовна скарбниця, повинно зайняти своє місце в системі музично-естетичного виховання дітей…" [3, с. 4]. Все це повною мірою стосується і ансамблевого виконавства.

Важливим чинником розвитку особистості завжди було і є мистец­тво, яке покликане найбільшою мірою розвивати уявлення про прекрасне, активізувати духовно-творчий потенціал, стимулювати особистісно-мотиваційні чинники творчої діяльності.

І це не випадково, адже через музично-творчу діяльність відбува­ється самостійне єднання з культурою свого народу, формується осмис­лене ставлення до художніх цінностей, що забезпечує національну основу процесу виховання.

Основою музичного виховання учнів мистецьких шкіл є практична діяльність, яка включає гру на різних музичних інструментах, що дає можливість створювати інструментальні ансамблі й оркестри. Спільна творчість формує почуття колективної відповідальності, сприяє усвідом­леному ставленню до музичної діяльності, прагненню удосконалити індивідуальне та колективне виконання, виховує справжніх виконавців, які розуміють необхідність і важливість цієї роботи.

Відомо, що музика має сприйматися як живе й захоплююче мис­тецтво, а тому таким живим і захоплюючим має бути і навчання.

Умови діяльності учнівського ансамблю народних інструментів дозво­ляють розв’язати такі навчальні завдання, як розвиток виконав­ських навичок та розширення емоційної сфери дітей, ознайомлення з кращими зразками народної музики. Однак ми повинні пам’ятати і про необхід­ність правильної організації діяльності ансамблю.

Початковий період організації колективу має вирішальний момент для усієї подальшої роботи. Помилки і прорахунки, які виникають на цій стадії, можуть поглибитися і зруйнувати розпочату справу. Навпаки, вміло організована робота є запорукою ефективного виховання і підго­тов­­ки висококваліфікованих музикантів, стимулює розвиток їх худож­нього смаку, розширює кругозір. Гра в ансамблі сприяє розвитку музичної пам’яті, уваги, розвиває відчуття ритму, метру, темпу, динаміки тощо. Одночасна гра в ансамблі привчає слухати не лише себе, але й інших виконавців, формує загальну музичну культуру, адже кожний учень, гра­ючи в ансамблі, несе відповідальність не лише за виконання своєї партії, але й за звучання усього колективу.

Гра в ансамблі сприяє й розвитку інших якостей учнів та формує цілу низку необхідних умінь. У процесі ансамблевого виконання учні вчаться:

* слухати і розуміти музичний твір;
* виконувати свою партію напам’ять;
* читати ноти з аркуша і орієнтуватися в своїй партії;
* розуміти диригентські жести.

Гра в ансамблі розвиває образне мислення. В учнів формується творча самостійність, яка дозволяє вирішувати різноманітні виконавські завдання тощо.

Також ми повинні знати і розуміти, що перед тим, як розучувати з колективом якийсь твір, викладач повинен, перш за все, розповісти про нього, історію його створення, про композитора, дати прослухати цей твір.

Не важко помітити, що останніми роками зростає зацікавленість до цього виду музикування. З’являються все більше і більше дуетів, тріо, квартетів – ансамблів найрізноманітнішого складу тощо. В музичних школах та школах мистецтв, де є класи баяна та акордеона, нерідко створюються невеликі інструментальні ансамблі. Це пов’язано і з тим, що колективне музикування дає можливість реалізуватися навіть слабкому учню, дає можливість залучати його до активної концертної діяльності.

Частіше за все зустрічаються баянні, акордеонні та змішані ансам­блі, але якщо ми будемо організовувати суто баянні ансамблі, значить ми повинні мати комплекти оркестрових інструментів (пікколо, сопрано, альт, тенор, бас і контрабас), бо саме поєднання цих інструментів дає дуже гарний і насичений звук. Звісно ж, не в усіх школах є такі інстру­менти, тому використовують звичайні сольні інструменти.

Розвитку навичок ансамблевого виконання слід приділяти увагу з самого початку навчання гри на інструменті. Вже на етапі розучування творів двома руками набуваються навички ансамблевої гри. Адже для учня-початківця це не просто – з’єднати мелодію "на дві руки", учень повинен навчитися слухати праву руку (мелодію) і одночасно собі аком­па­нувати (ліва рука). Тому в початковому класі його партнером повинен виступати вчитель, який "тримає гру під контролем": слідкує за темпом, ритмом, веде правильне фразування.

Гра в ансамблі "вчитель – учень" допомагає дитині вже на перших уроках відчути себе рівноправним музикантом, і навіть тоді, коли учень лише навчився грати декілька нот. Саме така гра допомагає учню вчи­тися слухати музику. По завершенні роботи, коли твір уже повністю зіграний, потрібно з дитиною його проаналізувати, з’ясувати, де були допущені помилки, що саме не вдалося. Лише після такої попередньої під­­г­отовки, коли вже учень навчився грати одночасно з вчителем, ана­лізував і виправляв свої помилки, тільки тоді можна створювати само­стійний ансамбль із самих учнів. Якщо систематично займатися ансам­блевою грою, то діти звикають один до одного і вже самі можуть бачити свої недоліки.

Слід також приділяти достатньо уваги підбору виконавців в ан­самбль. Практика показує, що у загальний ансамбль можна садити дітей вже із другого класу музичної школи. Потрібно також враховувати індивідуальні здібності кожної дитини, бо ми знаємо, що є діти більш тех­нічні, з більшим рівнем загального музичного розвитку, а є такі, що поки що відстають, одні учні багато займаються вдома і на уроці, а інші лише на уроці в школі. З іншого боку, навчальний ансамбль не може скла­датися лише із здібних учнів.

Робота з учнями в ансамблі або оркестрі висуває цілу низку вимог виховного та організаційного характеру. Це перш за все виховання від­по­відальності перед колективом, формування установки на систе­матичне відвідування занять. Важливо, щоб учні відчували необхідність дотримання дисципліни, адже її відсутність може звести нанівець усі намагання вчителя і зашкодити творчому процесу. Не слід забувати, що в ансамблі інструменталіст починає відчувати себе справжнім музикан­том, бо саме гра в ансамблі робить всіх учнів рівноправними музикан­тами, незважаючи на їх індивідуальні можливості і відмінності, хоча часто можна спостерігати таку картину, що не всі учні можуть впоратися із психологічним навантаженням, хтось виконує впевнено свої партії, а хтось соромиться, боїться, не може впоратися із хвилюванням. Проте гра в ансамблі і допомагає таким учням розкрити свої можливості, відчути себе більш впевненими і побороти хвилювання.

Ансамблева гра є не лише однією із важливих форм розвитку про­фесійних навичок у виконавців. Вона також формує характер, прищеп­лює дітям почуття колективізму. Завдання музичної школи і викладачів – широко популяризувати нових композиторів, вивчати твори різних жан­рів. Водночас, репертуар ансамблю має бути доступним учасникам інтелектуально, психологічно, емоційно з точки зору їх виконавських можливостей.

Не менш важливою є відповідність виконавських можливостей як окремих виконавців, так і колективу в цілому і рівня складності музичних творів.

Твори, які входять до педагогічного репертуару дитячого ансам­блю, повинні відрізнятися різноманіттям жанрів, форм і тематики. Викону­­ва­ний репертуар має сприяти розвитку кругозору учнів. Юні учас­ники мають якомога більше дізнаватися про мистецтво, мати можливість познайомитися у практичній виконавській діяльності з музикою різних епох, стилів, композиторів тощо. Відтак репертуар постає важливим засобом художньо-естетичного виховання учасників ансамблю народних інструментів. Правильно підібраний репертуар є запорукою творчого зростання усього колективу.

Водночас на сьогодні бракує нового і цікавого репертуару для дитячих ансамблів, що складаються з 4–5 і більше учнів, а відтак часто вчителі надають перевагу формуванню дуетів, хоча ця робота не менш кропітка.

Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що ансамблеве виконав­ство у дитячих мистецьких закладах має багато перспектив, воно корисне і необхідне. Слід лише правильно підійти до організації колек­тиву, осмислено підходити до вибору репертуару та безмежно любити дітей і музику.

**Література**

1. Дмитриев Г. П. О драматургической выразительности оркестро­вого письма. Москва: Сов. композитор, 1981. – 176 с.
2. [Завьялов В.](http://217.23.90.14/CGI/irbis64r_17/cgiirbis_64.exe?LNG=en&Z21ID=&I21DBN=SGK&P21DBN=SGK&S21STN=1&S21REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%97%D0%B0%D0%B2%D1%8C%D1%8F%D0%BB%D0%BE%D0%B2%2C%20%D0%92%2E) Баян и вопросы педагогики: метод. пособие. Москва: Музыка, 1971. 56 с.
3. Лебедєв В. К. Використання народних музичних інструментів у загальноосвітній школі: навч.-метод. посібник зі спеціальності "Музична педагогіка та виховання" для студентів музично-педагогічних факуль­тетів та вчителів музики. Вінниця: Нова книга, 2004. 112 с.
4. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник. 2-ге вид., переробл. і доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 352 с.

ЧИТАННЯ З АРКУША

В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІАНІСТА

Єрмольченко Л. Л.

Стаття присвячена висвітленню методів читання з аркуша в контексті фахової підготовки учня-піаніста середнього навчаль­ного закладу I–II рівнів акредитації. Обґрунтовується їх значення щодо поетапного набуття вмінь та навичок читання нотного тексту та наводяться музичні приклади, зручність викорис­тан­ня яких підтверджує багаторічний досвід музично-педагогічної діяльності автора.

Читання з аркуша музичного твору становить одну з провідних складових інструментально-виконавської підготовки учнів, зосібно, коле­джу культури і мистецтв – навчального закладу I–II рівнів акреди­тації. Актуальність обраної теми стверджується практикою власного 40-річного виконавського й педагогічного досвіду роботи в класі фортепіано зі студентами коледжу, які певною мірою не мають початкової (шкільної) музичної освіти, але мають потребу пізнати, оволодіти, збагатити свій досвід музиканта-початківця. В такому контексті показовим є вислів видатного педагога В. Сухомлинського, який трактує читання з аркуша в широкому розумінні "не для запам’ятовування, не для заучування, а просто з потреби мислити, дізнаватися, відкривати, осягнути, нарешті, дивувати".

Як відомо, гарне читання з аркуша не є природною здібністю, а є наслідком систематичного тренування в даній галузі музикантів різних спеціалізацій. За твердженням науковців, колег-педагогів підкреслимо, що успішному розвитку навичок читання з аркуша стають у пригоді зір, слух, моторика, увага, воля, пам’ять, інтуїція, творча уява, які сприяють загальноестетичному удосконаленню виконавських здібностей музи­кан­та. Вони становлять концептуальні засади в оволодінні у подальшій практичній роботі певним комплексом музичних вмінь та навичок, як-от: читання з аркуша, підбір по слуху, гармонічний супровід невідомої мело­дії. Їх дослідження містяться в навчально-методичних працях україн­ських та зарубіжних науковців, педагогів-практиків, що стверджує значу­щість саме форми читання з аркуша на заняттях в класі фортепіано. Автором цієї статті проаналізовано методичні поради в працях, осібно І. Разон [6; 7], В. Баранової та О. Афоніної [3], К.  Цатурян [9], П. Хазанова [8].

Сукупність результатів опрацювання наявної літератури, особисті міркування зумовили мету – висвітлити власний практично-методичний досвід використання форми читання з аркуша зі студентами коледжу на заняттях в класі фортепіано.

З історії питання відомо, що вже 100 років тому читання нотного тексту з аркуша на інструменті було поширеним у домашньому музи­ку­ванні. З часом кристалізувалися два види виконання незнайомого твору:

* розбір;
* читання з аркуша.

При розборі п’єси передбачалося її програвання із зупинками, уповільненням темпу для більш прискіпливого вивчення тексту. Увага при цьому спрямовувалася на його різні елементи з повторенням потрібної фрази, підбору зручної аплікатури тощо.

При читанні з аркуша виконання незнайомого твору відбувалося без попе­реднього розучування одразу в темпі й характері, даних компо-зи­­то­ром. Таке виконання мало бути безупинним та з усвідомленням у тексті фразування, з виконанням авторських вказівок (штрихи, динаміка, темп, агогіка).

Важливим принципом набуття навичок читання з аркуша є принцип "від простого до більш складного". Його складовими, в першу чергу для музикантів-початківців, мають бути наступні вміння:

* прочитати очима однорядкову мелодію й визначити тональність, ключові знаки, ритмічний малюнок;
* "програти" на столі мелодію правильною аплікатурою, щоби зв’язати рух пальців зі слуховою уявою завдяки внутрішньому слуху;
* проговорити назви нот у відповідній темпо-ритмічній організації. Для прикладу пропонуються українські народні пісні "Ой на гору козак воду носить", "Дощик" (проплескати метроритм, проаналізувати будову пісень; сольмізувати з тактуванням).
* з тренувальною метою віддавати перевагу творам з фактурою на чергування рук, враховуючи в кожному ускладнення (метро-ритмічна пульсація, гармонічні фігурації). Для прикладу слід використати етюд "Вічний двигун" А. Лемуана.

У такий спосіб зміцнюються першочергові навички читання з аркуша, як-от: визначення тональності, темпоритму, форми, динаміки, штри­хів твору. При цьому вміння орієнтуватися в тональності першо­чер­гове для читання з аркуша, оскільки дуже часто в творах зустрічаються гамоподібні рухи не обов’язково від тоніки до тоніки, гамоподібні фігурації (квінтові доріжки, тетрахорди). Важливо, щоби отримані в класі навички учень зміцнював в домашніх завданнях, як-от гра звукорядів від різних ступенів, гра акордових послідовностей типу I-V-I, I-IV-V-I в різних тональностях.

Разом з тим на початковому етапі не слід забувати найбільш типові помилки учнів-студентів при читанні нот з аркуша, як-от: елементарне незнання нот і типових ритмічних малюнків; ігнорування знаків при ключі, потактове читання, тобто зупинка після кожного такту; неуважність до динамічних знаків; нехтування знаками агогіки.

Доцільними при набутті подальших навичок в читанні музичного твору (фрагменту) є два методи:

* прискореного сприйняття нотного тексту;
* спрощення нотного тексту.

Так, метод прискореного сприйняття нотного тексту базується на використанні зорової пам’яті, як-от "фотографування" нотного тексту; "гра всліпу", акцентування уваги на групуванні нот, гра без зупинок, ансамблева гра. Зазначимо, що форма ансамблевого музикування дис­ци­плінує волю, тренує увагу, допомагає відчути метро-ритміку музики ("Дощик", збірник "Фортепіано", 1 клас). "Гра всліпу" з прикриванням клавіш фортепіано дозволяє удосконалювати аплікатурну техніку, при­ско­рюючи слухо-рухову реакцію на нотні знаки (для прикладу – пісня "Ой, джигуне, джигуне": подивившись на чорні й білі клавіші, продумати аплікатуру, мелодичну лінію). Далі грати, прикривши клавіші.

Метод спрощення нотного тексту передбачає: виконання партії лівої руки тільки по сильній долі (Італійська пісня з "Дитячого альбому" П. Чайковського, п’єса"Санта Лючія"); поєднання звуків однієї гармонії в єдиний акорд (М. Глінка "Полька"); охоплення нотного тексту по вер­ти­калі (приклад п’єси М. Шмітца "Танець ковбоїв": друге речення з кодою); гра у творі крайніх голосів з пропуском середніх.

Таким чином, читання нот з аркуша є важливою складовою в на­вчаль­ному процесі фахової підготовки піаніста відповідної спеціалізації. Використання провідних засад у технології вироблення комплексних навичок читання з аркуша шляхом активізації метро-ритмічного почуття, використання сольфеджування, сольмізації, взаємодія музично-слухо­вих та музично-рухових (простукування по столу, плескання в долоні) уявлень, "фотографування" нотного тексту сприятимуть не тільки набут­тю потрібних при читанні нотного тексту навичок та вмінь, зміцнять знання з музичної грамоти, але й матимуть вплив на збагачення загаль­ного музично-емоційного досвіду юного виконавця-інструменталіста.

**Література**

1. Алексєєв А. Д. История фортепианного искусства. Москва: Музыка, 1988. 124 с.
2. Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой. Москва: Советский композитор, 1988.165 с.
3. Баранова В. О., Афоніна О. С. Сольфеджіо: навч. посіб. Київ: Нова Книга, 2013. 224 с.
4. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Изд. второе, доп. Ленинград: Советский композитор, 1973. 353 c.
5. Перельман Н. Е. В классе рояля. Короткие рассуждения / Н. Е. Перельман. Москва: Классика – ХХІ, 2011. 152 с.
6. Разон І. В. Новітні технології у процесі навчання на фортепіано. Форум педагогічних ідей. URL: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/> edu\_technology/27851/– 24.02.2012 р.
7. Разон І. В. Читка нот з аркуша на основі використання сучасних технічних засобів. Форум педагогічних ідей. URL: [http://osvita.ua/school/ lessons\_summary/ education/45246/](http://osvita.ua/school/%20lessons_summary/%20education/45246/) (Дата звернення: 04.05.2015 р.),
8. Хазанов П. А. Оптимизация самостоятельных (домашних) заня­тий учащихся-музыкантов (на материале работы классов общего фортепиано): дисс. …канд. пед. наук. Москва, 1996. 156 с.
9. Цатурян К. А.Чтение с листа как метод работы с учащимися-пианистами. *Вопросы инструментальной подготовки*. Москва: МГПИ, 1971. С. 65–97.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ

НА УРОКАХ ВОКАЛУ В МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

Килимник Т. Є.

У статті проаналізовано можливі проблеми формування вокаль­них навичок, а саме проблеми звукоутворення, такі як: спів на низькій позиції та відкритим звуком; мляве звукоутворення; форсу­­вання звуку; високе й перевантажене дихання; носовий звук; неточність інтонації; детонація; наповзання та сповзання зі звуку; тремоляція та хитання звуку; неправильне уявлення учня про свою якість тембру природного звучання; неправильне положення корпусу; спів крізь стиснуті щелепи тощо.

Майбутнє української нації, її інтеграція в європейський та світовий простір значною мірою залежать від підви­щення інтелектуального, творчого й культурного потенціалу молодого покоління, яке формується під впливом навколишнього соціально-культурного середовища. Важли­ву роль у формуванні творчої особис­то­сті, у її духовному розвитку відіграє музичне мистецтво, зокрема вокальне мистецтво. У зв’язку з цим вокальна діяльність дитини та її музично-вокальне виховання набувають ще більшого значення. У зазначеному контексті набуває актуальності вдосконалення вокальної роботи з учнями та пошук шляхів подолання проблем формування вокальних навичок у дітей на уроках вокалу в мистецьких школах.

Аналіз джерел педагогічного спрямування доводить, що зарубіж­ни­ми і вітчизняними науковцями Е. Аб­дул­ліним, А. Авдієвським, І.  Гадало­вою, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Овчинниковою, Е. Печерською, О. Раввіно­вим, Г. Рігіною, О. Ростов­ським, М. Румер, Г. Стуловою, Л. Хлєбниковою, Ю. Юцевичем дослі­дже­но різні аспекти музичного виховання учнів на уроках музичного мистецтва. Аналізом теорії вокального музичного виконавства займа­лися Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейн­берг та ін. Ґрунтовні з’ясування проблеми виконавської майстерності вокалістів містять дослідження у галузі теорії та історії вокального виконання (С. Бутовського, П. Голу­бєва, О. Мишуги, О. Муравйової, І. Улуханової та ін. і музико­знавства (Ю. Кремльов, І. Ляшенко, С. Мірош­ниченко та ін.). Тематика дослі­джен­ня значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, визначає зміст вокальної роботи з учнями на уроках вокалу та проблеми форму­вання їх вокальних навичок.

Мета статті полягає в аналізі проблем формування вокальних навичок у дітей на уроках вокалу в мистецьких школах та визначенні шляхів їх подолання.

Вокально-педагогічна діяльність пов’язана з розвитком здібностей до виконання вокальної музики, фор­мування на цій основі співацьких навичок. Головним завданням на уроках вокалу є звільнення учнів-вокалістів від численних негативних наша­рувань, а часом шкідливих навичок, які спотворюють навіть пре­красні від природи голоси.

У підготовці майбутніх вокалістів, якщо поглянути на їхню вокальну підготовку, є певні складнощі та недоліки, на які слід звернути увагу. Досвід роботи над співацьким голосом показує, що одним з основних недоліків дітей, що навчаються вокалу, є прагнення до *звукоутворення на* *низькій позиції*. Проте робота над досягненням так званого "високого звучання", з вичерпним використанням верхніх резонаторів, повинна вестися з максимальною обережністю. Необхідний індивідуальний підхід до голосового апарату учня з урахуванням диспропорції, що зустріча­ється, в складових його частинах (глибина піднебіння, будова щелепи тощо). Якщо цей недолік непохитно закріпився, то боротьба з ним вкрай важка [5, c. 75].

До захоплення "інструментальним звучанням" іноді додається неправильне ставлення до природного коливання звуку, яке називають *тремоляцією*. З нею (там, де вона насправді є, порушуючи основний тон) треба вести рішучу і вперту боротьбу. Тремоляція і хитання звуку іноді супроводжується нестійкістю нижньої щелепи і вібрацією гортані, є наслідком слабкої фіксації позиції гортані або надмірного форсування дихання, яке не встигає утворюватися у музичний тон. Причиною тремо­ляції може бути асинхронізм у роботі голосових зв’язок, в цьому разі виникає биття звуку. Основним засобом боротьби є регулювання, зміц­нення опори звуку як з боку рівності подачі дихання, так і з боку стійкості опори гортані. Зворотна крайність – цілковита відсутність вібрації у звуці, що робить його мертвим [6, c. 43].

Боротьба з вібрацією звуку, що заважає чути основне звучання тону, або "гойдання" голосу, особливо на витриманих нотах, прагнення до інструментального звучання приносить певну користь. Тут навіть тимчасова втрата індивідуального забарвлення не повинна лякати ні учня, ні педагога, оскільки після досягнення рівного, інструментального звучання, як тільки звук отримає належну опору співацького дихання, якість тембру повернеться ніби в чистому вигляді. Досягнення у сфері інструментального звучання особливо цінні і раціональні для голосів типу колоратурного сопрано. Пасажі, мелізми, трелі, хроматизми, staccato тощо можуть мати необхідну чистоту і легкість лише у голосів, що володіють рівним звучанням [4, c. 31].

Однією з частих вимог стосовно вокалістів є вимога так званого *"близького звуку"*. Саме поняття щодо "близькості" і методів її досяг­нення дуже багатогранне, як жодна з вокально-методичних вимог. На жаль, досягнення в цій сфері часто зводяться до помилкової близькості звуку, заснованої не на максимальному використанні верхніх резона­то­рів, що дають природну близькість без втрати індивідуальних обертонів, а до штучного "роздрібнення" і "обезбарвлення" звуку.

Явища ці походять від прагнення до звукоутворення лише в порож­нині рота, з посиленою артикуляцією, часто з підміною одного голосного іншим (замість *а* – *е*, замість *у* – *о* тощо). Таке звукоутворення збіднює звукову палітру співака. Прагнення до такого звукоутворення частково можна пояснити бажанням скоріше набути "металічного" звучання. Проте небезпека втрати індивідуальних фарб при такому способі звуко­ут­во­рення закликає педагога до необхідної витримки і терпіння в посту­по­вому, строго-систематичному досягненні природного тембрового звучання [7, c. 31].

Узгоджена робота співацького дихання і природної вільної гортані повністю забезпечує резонування будь-якої голосної, що не завужене, не­спотворене резонуванням будь-якої голосної. Тут мимоволі згадується незаслужено забутий старий вокальний термін "*головний звук".* Цей ме­тодичний шлях значно довший, але перспективніший для подальшого зрос­­тання й оволодіння справжньою майстерністю багатобарвного зву­чання.

До найбільш важливих моментів у питанні звукоутворення в нашій педагогічній практиці належить *форсування звуку*, яке завдає істотної шкоди тому, хто співає, і особливо небезпечне, якщо форсування має характер співацької навички. Це найчастіше буває з двох причин: по-перше, від поганої звички робити надмірний вдих, і по-друге, від недо­статнього смаку і намагання приголомшити силою свого голосу [1, c. 4].

Не так страшно проспівати з граничною силою одну-дві окремі ноти, як співати взагалі навіть на мало форсованому звучанні. Досвідчене вухо педагога і спостереження за зовнішнім виглядом учня можуть швидко встановити наявність тенденції форсування звуку. У подібних випадках є крайньою потребою переконливо пояснити учневі, що тільки на серед­ньому за силою звучанні можливі і особливо рельєфні динамічні від­тінки і контрасти, такі необхідні для виразного співу.

Одним з недоліків, що породжуються форсуванням звуку, є *"гой­дан­ня"* голосу. Недолік цей в більшості випадків володіє значною стій­кі­стю, що вимагає особливої пильності педагога, щоб попередити його розвиток на початковому етапі. В більшості випадків "гойдання" звуку вдається ліквідовувати зовсім або значною мірою послабити за допомо­гою вправ на ряд послідовних нот в межах квінти і нони, ведучи їх в такому темпі, який не допускав би "гойдання" голосу учня [9, c. 139].

Важливим недоліком у звукоутворенні є *неточна інтонація.* Мл­я­вість вдиху горлових м’язів створює ґрунт для неточної інтонації навіть за наявності достатнього музичного слуху. Цей недолік має кілька джерел: недостатній музичний слух; відсутність правильної координації між слуховим сприйняттям і діяльністю голосових зв’язок; захворювання голосового апарату; дефекти дихання; в’ялість мускулатури гортані.

Виявлення причин неточної інтонації і застосування відповідних заходів є першочерговим завданням педагога. Якщо неточна інтонація пов’язана з причиною недостатньої музичності, то вона виправляється в процесі музичного виховання співака та технічного розвитку його голосу. Так, в’ялість м’язів гортані в більшості випадків усувається вправами на stacatto з негайним повторенням тієї ж вправи на legato. Підвищення інтонації інколи вказує на необхідність поглиблення позиції звукоутво­рен­ня і краще виправляється, ніж стійке пониження, що іноді вказує на низьку позицію звукоутворення. У жіночих голосів, частіше у мецо-сопра­но і у драматичного сопрано (в учнів-вокалістів старших класів), ми зустрічаємо іноді природний *недолік рухливості голосу* і повільний розвиток рухли­вості на ранніх і середніх етапах навчання.

Великий за силою і діапазоном голос через брак загального фізич­ного розвитку повільніше піддається технічній обробці, тому що не цілком сформувався дихальний апарат. Під час виконання ж творів зазвичай спостерігається тяжкість у звукоутворенні, коротке співацьке дихання, недостатня рухливість і надлишок енергії, що витрачається. У цих випад­ках для педагога, що не володіє належним досвідом, є великою спокусою працювати за лінією найбільшого опору, тобто прискорювати розвиток технічної рухливості голосу. Проте практика показує, що форсування робо­ти над технікою в таких випадках може з’явитися небезпечним насильством над природою [10, c. 16].

Причини *детонації* мають цілу низку пояснень в літературі. Лікар М. Левідов припускає, що детонація може стати наслідком змін у поло­женні і русі надгортанника при фонастенії. Цілком природно, що якщо лікарський огляд встановлює функціональне захворювання голосового апарату, яке прийнято називати фонастенією, то і боротьба з цим захво­рюванням повинна відбуватися при лікарській, і, можливо, не тільки, ларингологічній допомозі [3, c. 69].

Ми схильні припускати, що при нормальному стані голосового апа­рату недоліки ці є головним чином наслідком недостатнього розвитку музичного слуху. Співаюча людина, не будучи професіоналом, але яка володіє музичним слухом, навіть в хворому стані інтонує завжди бездо­ганно. Якщо детонація є недоліком лише епізодичного характеру, то причини її криються в недостатньо узгодженій роботі окремих частин голосового апарату, що не направляються контролем слухового органу [4, c. 32].

До недоліків правильного звукоутворення треба віднести також *неправильне уявлення співака щодо якості тембру природного зву­чан­ня,* що зустрічається, щоправда, порівняно рідко. Це явище можна спосте­­рігати в учнів найчастіше по відношенню до окремих звуків свого голосу. Звуки, що знаходяться на межі верхньої ділянки діапазону, якщо вони не перекриті, а лише природно сформовані із збереженням металіч­ного звучання у верхніх резонаторах, здаються їм "білими", плоскими, тобто незабарвленими, тоді як насправді вони без втрати обертонів, світлі і за характером тембру не відрізняються від сусідніх повноцінних звуків [7, c. 31].

Неправильне уявлення самих учнів про характер звучання їх голосу є іноді також вельми серйозною перепоною для педагога і в сфері визначення роду голосу учня. Слід врахувати, що в завдання педа­гога-вокаліста входить розвиток у свого учня не тільки музичного слуху, але і так званого вокального слуху або, за визначенням М. Фомі­чева, "функ­ціонального слуху". Під поняттям "функціональний слух" розу­міється здат­ність за якістю звучання голосу співака судити за функціями його голосового апарату. Розвивати цей вид слуху у дітей можна на прикладах звучання голосів його товаришів, аналізуючи звукові відмін­но­сті в роботі голосового апарату того, хто співає [10, c. 16].

*Носові звуки*, що є в більшості випадків наслідком млявої функції піднебінної завіски, з якнайкращим результатом виправляються впра­ва­ми на голосний "у", при якому піднебінна завіска значно скорочується. Вправи ці доцільно проводити спочатку на "медіумові", поступово роз­ши­рюючи зону правильного звучання на сусідні ділянки діапазону. З подібним же успіхом можна вправлятися також на голосний "і" [8, c. 84].

Слід відзначити також вельми поширений недолік в звуко­утво­ренні, що полягає в особливій манері – *"в’їжджання" в звук та "сповзання" з нього*. На жаль, наявність цієї антихудожньої манери ми спостерігаємо іноді навіть у майстрів співу. Сповзання тону свідчить про нестійку роботу гортані і артикуляційних м’язів. Усунення цього недоліку надзвичайно полегшується, якщо учень відчує і повірить, що "в’їжджання в звук" – явище антихудожнє, і переконається в тому, що цей недолік порушує точну мелодійну лінію вокального твору [11, с. 12].

В процесі навчання співу, особливо в початковий період, слід дуже уважно стежити, щоб в учня не виробилися дефекти розкриття рота – викривлення рота наліво чи направо, випинання губ тощо. Одним з най­по­ширеніших дефектів є *неправильне (підняте) положення* *кореня язика*, отже, й усієї гортані під час співу. Звук, який відтворюють зв’язки, на своєму шляху до верхніх резонаторів та резонансового пункту натрап­ляє на значну перешкоду – неправильно укладений корінь язика, оминаючи який він, безперечно, втрачає свою початкову силу та дзвінкість, а також набирає неприємного горлового відтінку [2, c. 187].

Отже, при вокальній підготовці учнів-вокалістів виника­ють певні склад­нощі формування вокальних навичок та проблеми звукоутворення, такі як: спів на низькій позиції та відкритим звуком; мля­ве звукоутво­рення; форсування звуку; високе й перавантажене дихання; носовий звук; неточність інтонації; детонація; наповзання та сповзання зі звуку; тремоляція та хитання звуку; неправильне уявлення учня щодо якості тембру природного звучання, неправильне положення корпусу; спів крізь стиснуті щелепи та неправильне положення язика і викривлення рота тощо. Всі ці недоліки потрібно виправляти під час вокальної підготовки майбутнього вокаліста, оскільки правильно сформовані навички необ­хідні під час виконання творів програми "Сольного співу" у мистецьких закладах початкової ланки освіти.

**Література**

1. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компо­нентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: НПУ ім. М. П. Драгома­нова, 2003. 19 с.
2. Вопросы вокальной педагогики / под ред. В. Л. Чаплина. Москва: Музыка, 1969. 229 с.
3. Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Москва: Просвещение, 1969. 85 с.
4. Маркошенко І. Павло Васильович Голубєв – педагог-вокаліст. Київ: Музична Україна, 1980. С. 31–33.
5. Микиша М. Практичні основи вокального. Київ: Музична Україна, 1971. 89 с.
6. Органов П. Певческий голос и методика его постановки. М.: Музгиз, 1982. 65 с.
7. Павлищева О. Н. Методика постановки голоса. Львов: Музыка, 1964. С. 31.
8. Проблеми формування та використання категоріального апа­рату вокальної педагогіки у роботі з дітьми та підлітками. URL: http://www.culturalstudies.in.ua/kns2\_15.php.
9. Рабконович А. Физическая характеристика певческого голоса. *Успехи**физических наук*. Москва: Музыка, 1991. Т. XV, Вып. 7. 235 с.
10. Свешникова А. В. Пение – искусство истинно. Львов: Музыка, 1985. С. 16.
11. Сонки С. Теория постановки голоса. Ленинград: Тритон, 1985. 65 с.

МИСТЕЦЬКА ВІТАЛЬНЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА РОБОТИ

З ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кікіна Л. В.

У статті викладено шляхи реалізації цілісного художнього роз­вит­ку дитини з урахуванням інтеграції, взаємопроникнення різних видів художньої творчості через інноваційну форму роботи художньо-естетичного напрямку "Мистецька вітальня".

Ми живемо у світі інформацій, боротьби новітніх технологій, світі мобільного зв’язку та комп’ютерів, пробігаюч повз прекрасне. Ми пере­важно орієнтуємося на матеріально-прагматичний бік свого буття. Літе­ра­тура, музика, живопис знаходяться по "інший бік" життя. А душа дитяча шукає себе в ньому, блукаючи лабіринтами, які створили дорослі.

З раннього дитинства дитина здатна сприймати навколишню красу. І вже в той час важливо підказати їй: зупинись, поглянь навкруги, при­слу­хайся, як це прекрасно! Бо враження від першої зустрічі з мистецтвом живуть дуже довго, іноді усе життя.

Мистецтво – це світ досконалості, краси, гармонії. Правильне спіл­ку­вання з ним гармонізує внутрішній світ дитини, розвиває почуття прекрас­ного, здатність розрізняти гарне та погане, справжнє та потвор­не, істинне та хибне, добре та зле. Мистецтво є важливим засобом форму­­вання всебічно розвинутої, духовно багатої особистості, її морального, інтелектуального, свідомого ставлення до дійсності.

Саме нам, педагогам, дуже важливо прилучати дітей до справжніх зраз­ків мистецтва, сприяти становленню гарного смаку, через це формувати особистість, здатну співпереживати, співчувати, розуміти кра­су та добро. Ми повинні освітити їй дорогу, вказати шлях до чуйності, добра, милосердя, розуміння світу краси і гармонії.

Тому виникає потреба використовувати форми роботи, які надають можливість кожній творчій особистості реалізувати власні творчі здіб­ності, презентувати свій талант, свої роботи і цим самим прилучатися до багатогранного світу мистецтва, яке б і формувало національну свідо­мість, почуття патріотизму, естетичний смак, навчило б дітей відчувати красу, створену митцем, бачити, розуміти та головне емоційно відгуку­ватись на неї.

Великі перспективи в цьому напрямку відкриває "Мистецька віталь­ня", яка є однією з оптимальніших форм спілкування з мистецтвом, засо­бами самого мистецтва.

**Мистецька вітальня** – комбінована форма художньо-естетичної діяльності, яка поєднує як дозвільний, так і пізнавальний компоненти, створює зовнішні та внутрішні умови для засвоєння соціокультурного досвіду людства і розвитку особистості в процесі вивчення та пізнання цінностей (духовних, моральних, естетичних), а також об’єднує різні кате­горії учасників (за віком, за напрямком діяльності, за належністю до певної національної культури) у єдиний культурний простір. Це можливо тільки за активної участі усіх учасників (діяльнісний підхід), інакше цей культурний простір перетвориться на "неживе" предметно-художнє сере­довище. Отже, мистецька вітальня – це самодостатнє явище, яке орга­нічно поєднує предметне оточення та активне сприймання культурного простору.

**Мета проведення мистецьких віталень** – формування творчої особистості на основі розвитку інтелекту, почуттів, моралі, збагачення духовного світу вихованців, корекція їх емоційної сфери, розвиток твор­чих здібностей, залучення підростаючого покоління до основ куль­тури, складовими якої є література, музика, живопис, хореографія.

Відповідно до мети постають наступні завдання:

* формування у вихованців емоційно-ціннісного ставлення до явищ дійсності;
* формування художньо-естетичної культури;
* формування художньо-образного мислення;
* розвиток здібностей сприймати твори мистецтва, як прояви духовної діяльності людини;
* залучення різновікової аудиторії до даної форми роботи;
* створення сприятливої атмосфери для організації культурного дозвілля;
* виховання в дітях взаємоповаги та відповідальності до участі у даній формі роботи;
* створення майданчика, де може розкритися потенціал взаємодії вихованців та їх батьків;
* розвиток навичок концертної та виконавської діяльності.

Мистецька вітальня виконує низку важливих соціально-виховних функцій:

* просвітницьку (пропаганда духовної спадщини, історії України, загальноосвітніх, наукових, правових та інших знань);
* культурно-виховну (залучення до літератури, мистецтва, куль­тур­не забезпечення);
* розвиток творчих дарувань (створення сприятливих умов для розкриття і розвитку творчих здібностей і талантів);
* інформаційно-комунікативну (духовне зближення близьких за уподобаннями людей);
* соціоінтеграційну (різнопланова допомога у процесі влиття корис­тувача у соціум);
* регулятивну (вплив на світогляд, переконання, норми моралі і соціальну поведінку особистості);
* організацію змістовного дозвілля, рекреаційну (книжковий клуб, літературно-музичний салон, презентації, творчі зустрічі, усні журнали і т. д.);
* діяльнісно-комунікативну – формування естетичних та психо­ло­гіч­них механізмів спілкування людини з мистецтвом, творчими людьми;
* ціннісно-орієнтаційну – засвоєння гуманітарного потенціалу мистецтва, формування світогляду, забезпечення духовного, мораль­ного зростання підростаючого покоління, потреби бачити, відчувати і самим творити прекрасне.

**Мистецька вітальня "Зустрічі з прекрасним":**

**цільові орієнтири та надзавдання**

Ця форма для позашкільної освіти аж ніяк не нова. Вона висвітлена у методичних посібниках, періодичних виданнях. Проте дуже часто проведення віталень має епізодичний характер, наприклад, з нагоди ювілею чи якоїсь видатної дати. Відбули – і забули…

Я хочу розповісти про інший підхід – планомірний та перспективний, як безперервно діючу форму виховної роботи. У Ніжинському будинку дітей та юнацтва мистецька вітальня"Зустрічі з прекрасним" існує вже 15 років.

Наша мистецька вітальня – співдружність муз: Поезії, Музики, Театру, Хореографії. Спілкування з мистецтвом – ось головний нерв нашої роботи, її провідний стрижень. "В красі потрібно жити, щоб пізнати її", – писав М. Бердяєв. Це означає, що вітальня є формою розуміння естетики. Причому форма сама має бути естетичною. Звідси одне з голов­них завдань: створити атмосферу Прекрасного, атмосферу спіл­ку­вання з різними видами мистецтва, які укріплюють кожного у вірі, що Гармонія, Краса і Любов врятують світ.

Отже, перший і важливий компонент роботи вітальні – естетичний. Результатом є формування естетичного смаку, чуття, естетичних погля­дів, у перспективі – естетичного світогляду.

Невід’ємним від естетичного компонента є моральний. Увесь "мате­ріал", який учасники вітальні "пропускають крізь себе", зорієнто­ваний на найвищі людські цінності. Опановуючи його, ними одночасно засвою­ють­ся такі поняття, як совість, благородство, гідність, співчуття, честь, любов, самовідданість та ін. Таким чином набувається досвід співпричет­ності, досвід переживання сильних емоцій.

Мистецька вітальня – це засіб виховання пізнавальної культури, розвитку естетичних почуттів та творчих здібностей, соціально-моральних якостей особистості, що сприяє набуттю навичок спілкування та соціального досвіду. Це творча лабораторія для усіх учасників, що кожного разу дарує їм неоцінну "розкіш людського спілкування" (А. де Сент-Экзюпері).

Творчий матеріал визначає зміст і форми проведення заходу і, зазвичай, він представлений у вигляді літературно-музичної та драма­тич­ної композиції. Разом вони створюють самостійний художній твір, результат якого набагато вищий, ніж монтаж окремих виступів (художнє читання, виконання пісень, танцювальних композицій). Спираючись на принципи асоціативного поєднання різних за жанром, стилем, ритмом художніх текстів, музичних та відеофрагментів, об’єднаних загальною ідеєю, ця форма дозволяє яскравіше та емоційніше впливати на дітей і дорослих, поглиблювати здатність сприймати мистецтво як художньо цілісне і неповторне явище, допомагаючи зіставляти, міркувати, робити висновки.

Тому мистецька вітальня – це центр тяжіння, який збирає в єдине ціле усі види мистецтва і надає їм свій "компромісний простір".

Ефективність тієї чи іншої обраної форми проведення вітальні зале­жить від багатьох чинників: залучення вихованців до участі у про­грамах або поєднування масових, групових чи індивідуальних форм участі у заході. Як наслідок дана форма роботи відкриває можливості для зростання майстерності вихованців. Більш того, вони відчувають свою затребуваність у соціумі, що є значним стимулом у їх подальшій творчій діяльності.

Формування тематичного змісту віталень ґрунтується на принципі діалектичного взаємозв’язку життя та мистецтва. Запропоновані теми органічно взаємодіють між собою, розвивають, доповнюють та збага­чу­ють одна одну. Тематична цілісність допомагає формуванню багатогран­ної культури усіх учасників, вводить їх у світ прекрасного, сприяє розкрит­тю творчого потенціалу, представляє культурні цінності як ціннісний об’єкт, доступний і сприйняттю, і розумінню, і оцінці.

"Зустрічі з прекрасним"– це палітра емоцій: радість, незвичайні та непередбачувані переживання. Це дивовижна, цікава та доступна форма спілкування дітей та дорослих з мистецтвом. Наша стихія – сфера прекрасного. Це повітря, яким ми дихаємо. Вона відкриває двері у світ слів та рим, нот та мотивів, снів та фантазій. Це надихає на створення дуже цікавих програм: "Рецепти радості та щастя", "Звичайне диво", "Барви осені", "Весняні сонати", "Сни листопаду" та ін. Вітальня – варі­а­тивна, інтерактивна форма осягнення естетики, в яку органічно впису­ються і традиційні мистецькі жанри, і сучасні перформанси й флешмоби, і арт-терапевтичні техніки.

Нетрадиційні форми проведення вітальні відкривають для учас­ників можливість "розпізнати" в собі талант, почути та зрозуміти себе, відчути могутню пізнавальну енергію мистецтва, культури, яка, за пое­тич­­ним визначенням Б. Пастернака, є "плідним існуванням", коли душа піднімається над усіма "бездумними" справами та життя само по собі стає творчістю.

Готуючи кожну програму, ми завжди пам’ятаємо, що наш головний гість – родина. Виховання та розвиток дитини неможливе без участі батьків. Але для того щоб вони стали помічниками, творчо розвивались разом з дітьми, слід переконати їх у тому, що вони здатні на це, що немає більш захоплюючої та благороднішої справи, ніж вчитися розуміти свою дитину. Організація взаємодії з сім’єю – робота важка і кропітка. Тут немає готових технологій та рецептів. Її успіх визначається інтуїцією, терпінням та професійною майстерністю педагога. У випадку з мистець­кою вітальнею це стало можливим завдяки МИСТЕЦТВУ.

Використання різноманітних форм проведення віталень дало певні результати: батьки з пасивних глядачів, спостерігачів стали актив­ними учасниками та помічниками, що допомагає у створенні позитивного психолого-педагогічного простору у закладі і в родині.

Декілька слів про те, які **умови** потрібні для проведення мистецької вітальні. Перш за все, це естетичне оформлення приміщення, де буде проводитись цей захід. Заходячи до актової зали, усі повинні відчути атмосферу свята, відчути, що їх тут чекали і до зустрічі з ними готу­вались. У вирішенні цих питань покладаємось на волю фантазії організа­тора, але все повинно бути витримано в тому стилі, який тематично відповідає змісту заходу. В підготовці й оформленні аудиторії можуть брати участь і самі діти. Обов’язковим атрибутом вітальні є яскраве оголошення. Воно повинно вивішуватись у вестибюлі закладу на найвид­ні­шому і найдоступнішому місці. Тут розміщується інформація про час, місце проведення, тему, на яку проводиться цей захід.

Ведучий та виконавці повинні ставитися до виступу у вітальні навіть з більшою відповідальністю, ніж зазвичай. Це стосується як їх підго­товки до заходу як професіоналів, так і зовнішнього вигляду. А головним має бути внутрішнє налаштування виконавця, усвідомлення значущості власного посилу від виступу в загальному змісті заходу.

Аудиторія, а особливо діти в залі, повинні відчути, що до них прий­шли справжні артисти і що до них ставляться з великою повагою, як до справжніх глядачів. Чому так? У дітей є одна риса, якої немає у дорослих: вони не можуть робити вигляд, що їм подобається, якщо насправді це не так, і безпосередньо виражають своє враження. Тому нещирість, непро­фесіоналізм, легковажне ставлення до справи діти помітять, і це може назавжди їх "відвернути" від мистецтва.

Наші мистецькі вітальні виходять за межі звичайних розважальних програм. Це завжди розмова-подорож, в центрі якої знаходиться ЛЮДИНА: її цілі, стосунки з суспільством та іншими людьми, життя, страхи та бажання. Любов, радість, біль, смуток, друзі, природа, Бать­ків­щина – ось ті емоційні складові, відправні пункти, які вкажуть напрямки розвитку особистості і суспільства в цілому. Все це розглядається крізь призму мистецтва, адже воно є тонким, чуттєвим відображенням дійсно­сті, по суті матриця суспільної свідомості.

Місією мистецької вітальні ми вважаємо переконливе доведення життєздатності традиційних загальнолюдських моральних норм у "суспіль­стві споживачів", яке в наш час загарбує людей своєю черствою, прагматичною ідеологією. Ми шукаємо вектор розвитку людини, намага­ємося наблизити її до свого призначення і запрошуємо учасників вітальні до цих роздумів. Головне зрозуміти: якої ЛЮДИНИ потребує наш час – ідеального творця чи ідеального споживача? Що потрібно змінювати сьогодні, щоб досягти бажаного майбутнього? Що кожна конкретна людина може привнести у своє життя і своїм життям світу? Впевнені, що саме МИСТЕЦТВО допоможе нам знайти відповіді на ці складні, життєво необхідні питання.

За 15 років мистецька вітальня стала найочікуванішим місцем зустрічі педагогічного, гуртківського та батьківського колективів НБДЮ, з року в рік набираючи популярності. Ми не зупиняємося на досягнутому, продовжуємо шукати нові шляхи, керуючись у своїх діях гаслом: "Навча­ючи – надихати, збираючи разом – об’єднувати, розважаючи – розви­ва­ти!" Тому що у нас є мета – виховати майбутніх ТВОРЦІВ життя. Яка людина – такий і світ, що вона створює навколо себе. Ми віримо, що наші діти, коли стануть дорослими, будуть любити мистецтво, світ навколо себе та оберігати своїх близьких.

**Література**

1. Гіптерс З. В. Мистецтво як засіб художньо-естетичного вихо­вання. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 60.
2. Запорожец И. Ю. Психолого-педагогические гостиные в детском саду Москва: Скрипторий 2003, 2010. 72 с.
3. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2006. № 3. С. 24–26.
4. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності. *Рідна школа*. 2003. № 8. С. 6–10.
5. Организация культурно-зрелищных мероприятий. URL: <http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/SOTS_KULT_SERVIS/MIR_KUL_ISS/MET_UK/1/frame/2.htm>.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / за заг. ред. док. пед. наук, проф. О. П. Рудницької. Київ: Ін-т пед. і псих. проф. освіти, 1998. 183 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Коваль О. В.

Стаття присвячена розгляду проблеми формування музично-слу­хових, музично-естетичних здібностей та здібностей до му­зич­­ної діяльності в учнів-шестирічок. Досвід власної педаго­гічної діяль­ностідає можливість запропонувати вчителям-прак­тикам дієві методичні прийоми, які можна успішно викорис­то­вувати на уро­ках музичного мистецтва, враховуючи типо­логічні відмінності дітей.

Відмінною рисою першокласників є прагнення до активної пізна­вальної діяльності. У дітей переважає наочно-дійове мислення, а пояс­нення вчителя, навіть підкріплені найрізноманітнішим наочним матеріа­лом, не будуть ефективними, якщо учень не спробує зробити усе сам [1, с. 23].

Особливістю уроків музичного мистецтва є часта зміна видів діяльності (спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, виконання ритмічно-танцювальних рухів тощо), що допомагає підтриму­вати інтерес і увагу дітей.

Взявши за основу положення про провідну ігрову діяльність у дітей- шестирічок, доцільно використовувати їх природне бажання гратися, вводячи рухливі, рольові, дидактичні та інші ігри в усі види діяльності на уроці. Все це сприяє активному формуванню музично-слухових, му­зич­но-естетичних здібностей і здібностей до музичної діяльності.

Спостереження показують, що музично-слухові здібності першо­клас­ників розвинені нерівномірно. При цьому майже всі діти виявиляють відносно низьку стійкість слухової уваги, дехто – слабке чуття ладового забарвлення та тоніки, частина учнів відчуває труднощі у відтворенні ритмічного рисунка пісні. У значної кількості дітей спостерігалися неточ­ність інтонації, недостатня координованість моторних рухів.

При формуванні музичних здібностей дуже важливо не надавати переваги якомусь одному виду діяльності, оскільки всі вони мають активізувати музичні переживання дитини, виховувати слухову увагу, сприяти накопиченню слухацького досвіду та розширенню лексики дітей, а це, як відомо, відбувається у процесі активного спілкування з музикою, аналізу музичних творів та окремих музичних і немузичних звуків (висота, тембр, регістр тощо). Це може відбуватися, наприклад, у такий спосіб:

* розвиток уваги до звуків (вслуховування в тишу, вслуховування в звуки та визначення їх виразних характеристик);
* розвиток уміння порівнювати два звуки;
* порівняння двох мелодій, уривків чи п’єс, визначення їх харак­теру та виділення провідних засобів музичної виразності.

На теоретичному рівні формування музично-естетичних здібностей можна розглядати як цілеспрямовану діяльність, спрямовану на задо­волення потреб дітей у художньо-творчому самовираженні.

У дітей шести років яскраве, загострене емоційне сприйняття, чутли­вість до інтонаційної виразності мови – усе це полегшує вплив на них, виступає важливим чинником формування основ музичної культури, яка виховується передусім переживанням, а не логічним розумінням і запа­м’ятовуванням, а відтак цей вік є особливо сприятливим для роз­витку музично-естетичних здібностей. Природа ставлення молодших школярів до дійсності емоційно-естетична, відтак педагогічно значущим є дитяче сприйняття світу крізь призму найбільш узагальнених почуттів: краси, піднесеності, відрази до явно негативного, співпереживання зі смішним, героїчним, скорботним тощо. У цьому плані важливого зна­чен­ня набуває специфіка підходу до розвитку музично-естетичних здібно­стей у дітей-шестирічок.

Діти приходять до школи з різною музичною підготовкою й різними музичними задатками. Водночас їх художні й життєві враження хоча й відрізняються кількісно, але в якісному плані приблизно однакові. Зав­дан­ня вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням пов’язати набутий ними життєвий досвід з музичною образністю.

Однією з умов ефективного формування музично-естетичних здіб­но­стей є створення невимушеної творчої атмосфери на уроці та залу­чення всіх школярів до активного сприймання музики. Так, під час обгово­рення почутої музики можна застосовувати метод наведення. Для цього створюються ситуації, які сприяють наближенню дітей до розу­міння твору. Досить ефективним є також словесно-евристичний та пошуковий методи. Вони допомагають дітям знаходити вдалі порівняння, збагачу­ють їхні відповіді, адже слухаючи один одного, першокласники неодмінно розширюють межі власної образної фантазії та уяви.

На цьому етапі важливо активно розвивати лексичний запас учнів, оскільки його збідненість нерідко викликає труднощі у визначенні емо­ційно-образного змісту музики. Серед видів діяльності, в яких можна формувати й розвивати музично-естетичні здібності, в першу чергу слід назвати слухання музики, вивчення пісенного репертуару, ознайомлення з творами інших мистецтв, які допомагають розкрити зміст музичного образу.

Слід враховувати, що розвиток музично-естетичних здібностей неодмінно впливає на ефективність формування як музично-слухових, так і здібностей до музичної діяльності.

Результати опитування першокласників часто виявляють, що більшість з них займались до школи певною музичною діяльністю лише ситуативно. Водночас здібності до музичної діяльності у багатьох з них вже набувають певного розвитку (здібність сприймання, виконавські здібності та творчі здібності). Пояснити це можна тим, що кожна дитина до школи вже мала певний слухацький досвід, брала участь у дитячих іграх, що неодмінно сприяє розвитку виконавських і творчих здібностей. Можна помітити нерівномірність розвитку здібностей до музичної діяль­ності як у окремих учнів, так і в учнівських колективах у цілому. Одні діти, наприклад, відзначаються високою руховою координацією й низь­кою слуховою увагою, інші, маючи погану координацію рухів, виявляють вищу емоційність. Серед шестирічок частіше виявляється найбільший дисба­ланс у розвитку саме здібностей до музичної діяльності. Але водночас є одна спільна особливість, що характерна для всіх дітей, – це бажання до активної ігрової діяльності, в якій вони часто наслідують один одного. З огляду на це можна розглядати активну музично-ігрову діяль­ність шестирічок як найбільш оптимальний шлях формування здібностей до музичної діяльності.

Вчитель, орієнтуючись на життєвий досвід першокласників, може активно залучати їх до співрозмови, певного обговорення.

Так, наприклад, на одному з уроків вчитель може запропонувати учням вслухатися в тишу й уявити, що вони зараз подумки перенеслися в гай (цей метод можна застосовували досить часто). Потім учням ста­виться запитання: "Які звуки вони можуть там почути?" Серед мож­ливих відповідей можуть бути такі, як: "Ліс шумить", "Зайчик тікає від вовка", "Дятел стукає в дерево", "Пташка співає", "Реве ведмідь" тощо.

Підвівши до образу пташки й ведмедя, вчитель може запитати у дітей: "А чим відрізняється голос пташки і ведмедя?" Важливо, щоб у обговоренні взяли участь усі діти. Наголосимо на тому, що колективні відповіді дають змогу не лише отримати правильну відповідь, а й "вклю­чити" всіх дітей до роботи та підтримати позитивний емоційний стан учнів. Напевно, вони прийдуть до висновку: голос ведмедя "страш­ний" чи "низький", а пташки – "тоненький", "писклявий".

У цьому обговоренні слід активно використовувати метод наве­ден­ня для того, щоб через знайомі образи та слуховий позамузичний досвід діти дійшли до осягнення сутності поняття "високі" та "низькі" звуки. Даний приклад показує, як через здібності музично-естетичного порядку можна активізовувати музично-слухові здібності.

Деякі пісні, запропоновані в програмах, можна розучувати за допо­могою графічного зображення мелодії на дошці. Цікавим для дітей може бути такий прийом: першу фразу вони співають про себе, другу – вголос, третю – про себе, четверту – знову вголос. У той час як діти співають, учитель грає мелодію на інструменті. Такий прийом активно розвиває слухові уявлення дітей.

Під час розучування пісні дітям різних типів музичності, а таких типів ми виокремлюємо три: емоційно-образний, раціональний та репродук­тив­ний – можна пропонувати, відповідно, різні завдання. Спочатку пісню можна розучувати усім класом, потім діти з репродуктивним типом її співають, а учні емоційно-образного типу музичності ніби керують вико­нан­ням пісні за допомогою пластичних рухів (вільне диригування); дітям з раціональним типом ставиться завдання послухати пісню із заплюще­ними очима й обмінятися враженням від почутого. Така форма роботи підви­щує емоційність дітей репродуктивного типу, а у дітей з раціо­наль­ним типом – розвиває творчу уяву. Характерно, що учні найчастіше сприй­ма­ють такий розподіл як гру і просять помінятися ролями. Це дуже важливо, адже виконання за власним бажанням дітей не характерної для їх музичного мислення діяльності допомагає розкрити внутрішні резерви.

Серед методичних прийомів можна застосовувати й інші. Наприк­лад, запропонувати проспівати пісню, супроводжуючи її пластичними рухами та відстукуванням пульсу. Момент одночасного виконання в одній вправі декількох завдань (спів, відбивання пульсу, пластичне інтону­­вання) є дуже важливий, оскільки у такий спосіб активно розви­валася така здібність, як слухо-рухова координація. Такий прийом у відповідній варіантності можна застосовувати систематично, оскільки дана здібність у більшості дітей ще не достатньо сформована і досить часто гальмує розвиток інших здібностей.

Звичайно, така робота вимагає значної активізації уваги дітей, тому цей вид діяльності на уроці, як правило, має чергуватися з музичною грою. Щоб переключити увагу дітей, достатньо поставити запитання: "А чи любите ви гратися?" Слід зазначити, що у своїй практичній діяльності не було жодного випадку, коли б діти залишилися байдужими до музич­ної гри. Саме її використання на уроці музичного мистецтва дає змогу розвивати найширший спектр музичних здібностей: чуття ритму (плес­кан­ня, крокування, притупування, танцювальні рухи тощо), чуття ладу (спів хоровий, сольний), музично-слухові уявлення, здібності музично-естетичного порядку та здібності до музичної діяльності.

Як приклад можна навести музичну гру "Два півники", суть якої полягає в тому, що її учасники показують рухами все, про що співається. Вчитель може використовувати її на будь-якому уроці музичного мистец­тва. Ця гра розвиває у дітей творчу уяву, фантазію, винахідливість. Рухами та мімікою діти підкреслюють характер пісні, будучи водночас виконавцями і глядачами. Повторюваність мелодії дає можливість дітям добре запам’ятати її. У невимушеній ігровій формі діти повторюють одну й ту ж мелодію протягом чотирьох куплетів, щоразу передаючи різне емоційне забарвлення. Важливе місце тут посідають рухи, пов’язані зі співом. Виконувати їх слід у певному темпі й ритмі, виявляючи творчу фантазію учасників. Така музично-ритмічна імпровізація дає можливість дітям розкрити свої здібності.

Наступним важливим моментом музичної гри є її спрямованість на розвиток комунікативних здібностей, адже кожна гра – це спілкування в найширшому розумінні цього слова. Діти спілкуються не лише з піснею, але й, що найголовніше, один з одним за її допомогою. Вони вчаться передавати свої чуття за допомогою пластики, що суттєво, оскільки пси­хо­моторні та емоційні вияви при сприйманні чи виконанні музики є важливим показником активізації творчих сил особистості. Варто вико­рис­товувати природну здатність дітей пластично реагувати на музику. Ця реакція виявляється у рухах, інколи інтуїтивних. Учні стають активними учасниками процесу спілкування з музикою, де важливе місце посідає індивідуальне творче начало.

Великого значення при проведенні ігор набуває врахування типо­логічних особливостей музичності дітей, однак слід пам’ятати, що такий розподіл є досить умовним і має бути непомітним для учнів. Завдання полягає в тому, щоб спрямувати музичне мислення дітей з репродук­тивним і раціональним типом у бік емоційно-образних виявів, а в учнів з емоційно-образним мисленням – розвивати властиві їм якості музичності до більш високих показників.

Слід також зауважити, що безумовного значення набуває бажання дітей наслідувати один одного. Характерно, що емоційно-образний тип музичності дітей у цьому разі виступає сильнішим за інші, його набагато важче змінювати в раціональний чи репродуктивний бік, нав­па­ки ж, раціональний і репродуктивний типи легше трансформуються в бік емоційно-образних характеристик.

Таким чином, врахування типологічних особливостей дітей, залу­чення їх до активної музично-творчої діяльності, опора на життєвий досвід і створення невимушеної атмосфери на уроці музичного мистец­тва дають можливість ефективно формувати музичність першокласників. Протягом першого року навчання у дітей накопичуються музичні вражен­ня та розширюється їх художній досвід, а у міру того як учні оволодівають певними уміннями і навичками, у них активно формуються і музичні здібності.

**Література**

1. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-е вид., доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

**МУЗИЧНО**-**СЛУХОВА УВАГА** ЯК ОСНОВА ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сливко С. А.

У статті обґрунтовується значущість музично-слухової уваги як основи виконавської надійності студентів під час публічних виступів. Розглядається проблема цілеспрямованого розвитку музично-слухової уваги студентів коледжу культури і мистецтв у процесі фортепіанної підготовки.

Всебічний розвиток та урізноманітнення мистецької практики в умовах демократизації сучасного українського суспільства обумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців культурно-мистецького профілю. Це повною мірою стосується й фахової підготовки студентів коледжу культури і мистецтв, яка залучає до надбань україн­ської й світової культури, до різних видів мистецької діяльності, розвиває творчі здібності та уміння яскраво представити власні мистецькі здобутки.

*Інструментальне виконавство* як один із видів мистецької діяль­но­сті передбачає представлення власної художньої інтерпретації музич­ного твору під час публічних виступів. Звичайно, невід’ємною складовою публічного виконання є емоційне хвилювання музиканта. Якщо хвилю­вання належить до позитивного типу ("хвилювання-підйом", "хвилювання в образі"), музичне виконання, зазвичай, є емоційно насиченим, худож­ньо-виразним і технічно досконалим. Натомість хвилювання негатив­ного типу ("хвилювання-паніка", "хвилювання-апатія") викликає емоційну нестабільність, втрату художньо-образної цілісності виконання, провокує порушення координації технічно-виконавських рухів. Це зводить нані­вець усі попередні музичні напрацювання, стає перепоною для повно­цінного представлення художньо-виконавського результату, а відтак знижує рівень надійності музичного виконання.

Проблема *виконавської надійності музикантів-інструмента­ліс­тів* у процесі публічного виконання досить широко розглядається у музичній психології (Л. Бочкарьов, Л. Виготський, Б. Додонов, Є. Ільїн, Я. Рейковський та ін.), теорії та історії музичного виконавства (Л. Барен­бойм, Л. Гінзбург, Г. Коган, С. Фейнберг, Г. Ципін та ін.), сучасних нау­ково-педагогічних дослідженнях (А. Береза, Д. Благой, М. Давидов, Ю. Капустін, Л. Котова, О. Олексюк, Ю. Цагареллі, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Вивчення та аналіз наукових досліджень дозволяє визначити сутність та основні ознаки виконавської надійності, окреслити її компо­нент­ну структуру, розглянути дієві засоби і методи формування у процесі інструментально-виконавської підготовки. Проте окреслені наукові на­пра­цювання потребують як певної теоретичної систематизації й зве­ден­ня до стрункої методико-педагогічної моделі, так і практичної адаптації до умов музичного навчання студентів культурно-мистецького профілю.

***Виконавська надійність*** є складною інтегральною якістю музи­канта-інструменталіста, яка набувається у процесі музично-професійної діяльності та забезпечує ефективність публічного виступу, повноцінне представлення художніх і технічних виконавських напрацювань. *Основ­ними ознаками* виконавської надійності є безпомилкове відтворення засвоєного музичного матеріалу під час репетиційного програвання і публічного виконання; стабільність роботи емоційної, слухової, інтелек­ту­альної й моторної сфер виконавця під час виступу впродовж необ­хідного часу; наявність чіткої мотивації, яка відображає бажання та внутрішнє вольове прагнення щодо успішної реалізації поставлених музично-виконавських завдань [6, с. 139].

*Структура музично-виконавської надійності* включає чотири ключові компоненти: *саморегуляцію* виконавця, *стійкість до* *перешкод*, *підготовленість* до публічного виступу та *стабільність* музичного вико­нання. Кожний із названих структурних компонентів містить взаємопов’я­зані складові елементи. Так, саморегуляція виконавця охоплює само­оцінку, самоконтроль та самоналаштування; стійкість до перешкод вклю­чає емоційну стійкість виконавця і стійкість його уваги. Складовими елементами підготовленості є загальна професійна підготовленість вико­­нав­ця і готовність конкретної концертної програми; елементами стабільності є художньо й технічно якісне та безпомилкове відтворення потрібного виконавського результату [8, с. 9–67].

Музично-виконавська надійність як важлива професійна якість музиканта-виконавця в процесі навчання є *предметом цілеспрямова­ного формування.* На сьогодні існує ціла низка наукових досліджень (А. Береза, Д. Благой, Л. Котова, В. Петрушин, Я. Рейковський, Ю. Цага­рел­лі, Д. Юник та ін.), в яких окреслюються способи уникнення "негатив­них" емоцій та перешкоджаючих факторів ефективної виконавської гри, розкриваються дієві методи досягнення емоційної, фізичної, художньої стабільності музичного виконання, обґрунтовуються основні засоби цілеспрямованого формування надійності музичного виконання.

Зокрема, на переконання Д. Благого, важливим засобом збере­жен­ня виконавської надійності та уникнення появи "негативних" емоцій під час публічного виступу є активізація *інтелектуально-творчих якостей* виконавця. Це виявляється в осмисленій слуховій зосередженості на виконанні музики, намаганні творчо наблизитися до художнього задуму композитора, у бажанні якомога повніше й переконливіше передати худож­ньо-образний зміст твору [2, с. 64].

Згідно з баченням Я. Рейковського, виконавська надійність публіч­ного виступу значною мірою залежить від *ступеня структурування текс­­то­вих і моторно-виконавських компонентів* та усвідомленого во­ло­­­діння ними. Науковець переконаний, що чим більшу кількість таких компонен­тів виконавець охоплює увагою, цілеспрямовано виділяє й осмис­лено засвоює, тим менше негативного емоційного забарвлення та художньої й технічної нестабільності залишається у його виконанні [7, с. 91].

Як зауважує В. Петрушин, важливим фактором формування вико­навської надійності є *активізація вольових зусиль* у процесі аутотренінгу та самонавіювання. Це дозволяє увійти в стан позитивного творчого хвилювання, детермінує інтерес до публічного виступу та бажання яскра­во і переконливо представити власні виконавські напрацювання. Резуль­та­том даного методу є чітка налаштованість на художню зосере­дженість під час виконання, активізація художньо-творчого мислення, опора на образно-слухову й моторну пам’ять, що дозволяють привести виконавця в оптимальний концертний стан [5, с. 292].

За твердженням Д. Юника, ключовим методом формування вико­нав­ської надійності є цілеспрямований *розвиток слухової уваги* музиканта-виконавця. Вчений переконаний, що свідома регуляція певних властивостей уваги виконавця (розподілу, переключення, концентрації, збільшення обсягу тощо) підвищує ефективність та забезпечує опти­маль­ний перебіг різних етапів музично-виконавської діяльності, в тому числі й процес публічного виступу [6].

Аналіз низки наукових досліджень та власні музично-педагогічні напрацювання дають підстави стверджувати, що формування музично-виконавської надійності тісно пов’язане із розвитком важливої музично-професійної якості виконавця – ***музично-слухової уваги.***

Дійсно, лише за наявності цілеспрямованої слухової уваги вико­навець в змозі адекватно *оцінити*, усвідомлено *проконтролювати* та, за потреби, оперативно *виправити* процес публічного виконання. Цілеспрямована зосередженість на реальному звучанні, його співвід­не­сення із еталонним внутрішньослуховим уявленням, охоплення увагою усіх ключових елементів звучання забезпечать усвідомлену саморегу­ляцію сценічного виступу.

Важлива роль музично-слухової уваги і в забезпеченні *емоційного налаштування* та збереженні *художньо-сценічної стійкості*. Так, орга­ніч­не поєднання внутрішньої слухової уваги, пов’язаної з художніми пере­­жи­ваннями й позитивними емоціями виконавця, та зовнішньої уваги, у фокусі якої – художня комунікація виступу, стане надійною основою емоційно-виправданого, образно-насиченого, художньо й технічно ста­біль­ного виконання.

Окрім того, музично-слухова увага за рахунок довільності та само­детер­мінованості допоможе подолати можливі *перешкоди* у процесі му­зич­ного виконання, загальмувати слухову реакцію на немузичні подраз­ники. Вона забезпечить вибіркову зосередженість на художньо-смисло­вих елементах і логіко-драматургічних процесах музичного зву­чання та уможливить відволікання від усього побічного, не пов’язаного із художнім виконанням.

Значущість музично-слухової уваги не зменшується за наявності загальної підготовленості виконавця до публічного виступу та готовності конкретної концертної програми. Основою *стабільного і безпомилко­вого* виконання під час виступу стане осмислена музично-слухова увага, що забезпечить ясність і чіткість музичного сприйняття, активізує емо­ційно-образне і логічне мислення, детермінує емоційну, образну, зорову, слухову, тактильну та інші види пам’яті, уможливить вольову зосере­дже­ність на необхідних художніх і технічно-виконавських елементах музич­ного виконання.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що цілеспрямований розвиток музично-слухової уваги та її всебічна активізація у процесі публіч­­ного виступу є важливим завданням інструментально-виконав­ської підготовки студентів культурно-мистецького профілю.

Як показують наші дослідження, основними *педагогічними умо­ва­ми* розвитку музично-слухової уваги є цілеспрямоване формування узагальнених художньо-аналітичних прийомів цілісної музично-виконав­ської діяльності; забезпечення студентів необхідними і достатніми знан­нями щодо художньо-смислової організації музичних творів; поетапний розвиток музично-слухової уваги від мимовільної зосере­дженості до усвідомленої орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Основними художньо-аналітичними прийомами виконавської діяль­ності є *інтонаційно-драматургічний аналіз* та *контролюючо-коригу­валь­ний аналіз*. Перший зорієнтований на виявлення художньо-смисло­вих орієнтирів у музичному творі (музично-інтонаційних, логіко-драма­тургічних), які є предметом слухової зосередженості як у процесі розбору й вивчення твору, так і під час його публічного виконання. Другий худож­ньо-аналітичний прийом забезпечує зосередженість слухової уваги на художній і технічній довершеності виконавського втілення, що є основою усвідомленого контролю, диференційованої оцінки і опера­тивного коригування репетиційного виконання та сценічного виступу.

Ключовими *знаннями,* які надаються студентам у процесі інстру­ментально-виконавської підготовки, є знання *основ художньо-смислової організації музичних творів.* Студенти мають засвоїти такі поняття, як музична інтонація, драматургія музичного твору, художньо-завершений музичний епізод, навчитися розрізняти види й типи музичних інтонацій, драматургічні родові організації тощо. Дані знання є підґрунтям глибокого осягнення образного змісту твору та створення художньо-визначеної інтерпретаційної версії виконання. Внутрішня і зовнішня зосередженість на художній версії виконання у процесі публічного виступу дозволить гальмувати слухову реакцію на немузичні подразники та долати можливі перешкоди виконання.

*Процесуальна логіка* розвитку музично-слухової уваги передбачає поетапне переведення мимовільної зосередженості в усвідомлену орієн­ту­ючо-контролюючу діяльність. На початковому етапі студенту прита­манна мимовільна слухова увага – зовнішньо детермінована і контрольо­вана з боку викладача. Впродовж другого етапу відбувається перехід до довільної уваги, що супроводжується розумінням художньо-смислових орієнтирів музики, сутності слухо-рухового зв’язку, ролі слухового самоконтролю. На заключному етапі формується усвідомлена, цілеспря­мо­вана і самодетермінована з боку студента орієнтуючо-кон­тролююча діяльність. Актуалізація орієнтуючо-контролюючої діяльності в процесі сценічної гри забезпечить стабільність, безпомилковість, впев­неність, виразність, а відтак, виконавську надійність виступу.

Отже,*виконавська надійність*є складною інтегральною якістю музи­канта-інструменталіста, яка набувається впродовж музично-профе­сійної діяльності та забезпечує повноцінне представлення власної худож­ньо-інтерпретаційної версії виконання у процесі публічного висту­пу. Важливою основою виконавської надійності є осмислена й само­де­тер­мінована музично-слухова увага, яка передбачає зосередже­ність на художньо-смислових орієнтирах твору та відволікання від немузичних подразників, забезпечує художньо-обумовлену емоційність, образну вираз­ність й технічно-виконавську точність і стабільність. Зважаючи на це, музично-слухова увага має стати предметом цілеспрямованого й педагогічно-керованого розвитку в процесі інструментально-виконав­ської підготовки студентів коледжу культури і мистецтв.

**Література**

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Классика – ХХI, 2006. 352 с.
2. Благой Д. Д. О музыке … вне музыки. *Советская музыка.* 1972. № 5. С. 64.
3. Береза А. В., Нестерович Б. І. Удосконалення виконавської підго­товки баяніста в процесі самостійної роботи : навч.-мет. посібн. Вид. 2-ге, змін. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2011. 176 с.
4. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інстру­ментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Націо­нальний пед. універ. ім. І. П. Драгоманова, 2001. 26 с.
5. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного твор­чества: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. 490 с.
6. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів-інструменталістів у контексті психологічних теорій*. Наука і сучасність*: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Т. 55. С. 131–140.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с польского и вступ. cл. В. Н. Вимонаса. Москва: Прогресс, 1979. 391 с.
8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительной де­ятель­ности. Санкт-Петербург: Композитор, 2008. 209 с.
9. Цыпин Г. М. Сценическое волнение и другие аспекты психо­ло­гии исполнительской деятельности. Москва: Музыка, 2014. 128 с.

**РОЗДІЛ ІV**

**СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

**В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

**МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ ЧЕРНІГІВЩИНИ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Ляшенко Т. В.**

*У статті розкривається діяльність громадсько-культурних товариств, які мали значний вплив на музичне життя Чернігівського краю. Визначено історичні, соціальні, мистецькі та художньо-творчі передумови організації різних форм музичної діяльності товариств у регіоні.*

Перша третина ХХ століття в історії визначається як період відро­дження та розквіту музичної культури в Україні. Важливе місце в глобаль­них мистецьких процесах зазначеного періоду займала діяль­ність культурних товариств, функціонування яких відбувалося в загально­ук­раїн­ському масштабі. Левова частка активної роботи това­риств припа­да­ла на регіональні осередки з їх локальними та самобутніми особливос­тями, притаманними тому чи іншому краю. Сьогодні для музикознавців та галузевих науковців залишаються цікавими нерозкриті сторінки історії музичного мистецтва окремих регіонів з несправедливо забутими імена­ми, подіями та культурними явищами. Тому **актуальність** запропонова­ної проблематики зумовлена необхідністю дослідження надбань окремих регіонів для відтворення цілісної картини розвитку української культури в рамках функціонування громадсько-культурних товариств. Розкриття різноаспектного процесу взаємодії центру і провін­ції, докладного вивчен­ня периферійних складових музичного життя України є одним з основних розділів великої історії всієї держави. Адже саме культура окремих провінцій, давні традиції минулого і творчі досяг­нен­ня сучасності у всіх регіонах країни складають загальноукраїнську культуру.

Засвоєння творчого доробку громадсько-культурних товариств, накопиченого в різних регіонах, дає можливість об’єктивно оцінити музич­но-культурні надбання, розглянути суть, характер та шляхи розв’я­зан­ня проблем локального змісту в певні історичні періоди. Цілком оче­видно, що без регіональних, багатопланових та різноаспектних дослі­джень неможливо уявити українську культуру в усьому розмаїтті її діяльнісних та творчих проявів.

Метою статті є відновлення та поповнення фактологічної картини музичного життя регіону крізь призму діяльності громадських товариств Чернігівщини першої третини ХХ століття. Науковий інтерес становлять такі товариства та осередки, як "Просвіта", Імператорське російське музич­не товариство, Хорове товариство ім. Миколи Леонтовича, музична секція при ССП "Плуг" та інші. Культурне життя України того часу харак­теризується небаченим спалахом мистецької та художньої активності, зростанням національної самосвідомості української спільноти та усві­дом­­ленням значущості української національної культури в загально­європейському контексті. Саме в цей час створювалися культурні об’єд­нання, де плідно працювала когорта провідних митців України. Творча діяльність багатьох діячів культури мала прямий стосунок до Чернігів­ського регіону. Серед них Борис Грінченко, Михайло Коцюбинський, Софія Русова, Вацлав Петр, Ілля Сац, Левко Ревуцький, Павло Тичина, Григорій Верьовка, Євген Богословський, Марія Заньковецька.

**Методологічну базу** статті складають наукові концепції з питань історії музики, історії культури України, Чернігівського регіону зокрема. Проблемами вивчення окремих сторінок мистецького життя краю свого часу займалися Г. Самойленко, Л. Дорохіна, С. Матвієнко, О. Кавунник, Т. Ля­шенко, О. Васюта та інші. Доробок цих науковців став також підґрунтям для нашого дослідження.

Бурхливий розвиток культури регіону першої третини ХХ століття став можливим завдяки надбанням минулих століть. Адже музична культура Чернігівщини має багаті та давні традиції. Пригадаймо добре відому Глухівську співацьку школу, яка готувала музикантів для Придвор­ної співацької капели у ХVІІІ столітті. Важливим підґрунтям для розвитку інструментального виконавства регіону стали музичні колективи при панських маєтках ХVІІІ–ХІХ століть: Будлянських, Розумовських, Лизогу­бів, Тарновських, а також надзви­чайно розвинуті традиції домашнього музикування в родинах української еліти Чернігівщини. Потужними осе­ред­ками хорової культури були хорові колективи при храмах та духовних навчальних закладах кінця ХІХ – початку ХХ століття. Безпос­е­ред­німи попередниками досліджуваних у роботі громадсько-культурних об’єд­нань стала діяльність "Товариство кохаючих рідну мову" (1860); "Громади" (1893). Розвитку музичної культури краю суттєво сприяв також театральний рух.

За допомогою ретроспективного огляду функціонування товариств вдалося виявити низку основних напрямків їхньої музичної діяльності: музично-просвітницький, музично-освітній, концертно-виконавський, що включав камерно-інструментальну та хорову галузь.

Культурний рух регіону початку минулого століття набував рис, притаманних мистецьким процесам тогочасної української соціокуль­тур­ної дійсності. На той час гостро постала потреба створення просвітни­цьких товариств, які б активно сприяли розвитку української національної художньої культури. Одним із перших осередків, які розпочали свою діяльність саме у цей період, стало товариство "Просвіта" (1906).

Складний шлях становлення просвітянського руху у регіоні був започаткований у чернігівській "Громаді" (1893). Основну увагу товари­ства було зосереджено на культурній діяльності видатних митців України, які брали участь у роботі "Громади" і надалі "Просвіти" (Опанас Маркович, Степан Ніс, Олександр Лазаревський, Михайло Верби­цький, Борис Грінченко, родини Коцюбинських).Велике значення для функціо­нування товариств мала громадська та культурна діяльність Іллі Шрага. Особливо цінним у його різнобічній діяльності у царині художньої куль­ту­ри було залучення до музичного життя Чернігівщини відомих україн­ських митців, серед яких був і Микола Лисенко. Творчий зв’язок Мико­ли Лисенка з чернігівською "Громадою", потім "Просвітою" відкрив нові можливості для активізації мистецького життя краю, сприяв роз­ширенню кола музичних інтересів громадськості та значно збагатив палітру української культури в регіоні.

Функціонування філії Імператорського Російського музичного това­риства (1907) на Чернігівській землі розвивалося у контексті посту­пової та неухильної професіоналізації музичної освіти, яке відбувався в кілька етапів: від заснування приватних музичних класів Кіндратія Сорокіна та приватної музично-освітньої практики чехів Ейлерів, до відкриття філії ІРМТ та музичних класів, реорганізованих у профшколу (музичне учи­лище).

Діяльність філії здійснювалася за двома напрямками. Пер­ший – пропаганда музичного мистецтва і підвищення загального культур­ного рівня громадськості Чернігівщини. Другий – створення освітніх музичних закладів для підготовки професійних кадрів музикантів різного фахового спрямування.

Загальновідомо, що відкриття і подальша робота громадсько-куль­турних товариств, мистецьких установ чи навчальних закладів пов’язані з окремими яскравими постатями діячів мистецтв, які зробили вагомий внесок в освітньо-просвітницьку справу. Детальний розгляд їхньої діяль­ності і характеристика творчих здобутків дають можливість виявити як загальнонаціональні, так і регіональні особливості, що були притаман­ні певній установі чи освітньому осередку. Із Чернігівським відділенням ІРМТ тісно пов’язана багатогранна творча діяльність видатного музично-освітнього діяча, педагога, поляка за походженням Стефана-Станіслава Вільконського (1870–1863). Талановитий віолончеліст, викладач Київ­ської консерваторії (1920–1950), заслужений артист України (з 1950 року), С.‑С. Вільконський залишив помітний слід в історії профе­сій­ного музичного мистецтва, здійснив цінний внесок у розвиток культури й музичної освіти Чернігівщини.

Яскравим представником чернігівської філії ІРМТ і взагалі всієї чернігівської культури був видатний російський музично-громадський діяч, педагог Євген Васильович Богословський. Як пише відомий україн­ський композитор, уродженець Чернігівщини, Левко Ревуцький, "Чернігів має свого мецената, музиканта, історика дійсно високої марки" [5, с. 198]. Талановитий лектор, педагог-піаніст здійснив вагомий внесок у справу становлення та розвитку музичного професіоналізму на базі функціо­нування філії Імператорського російського музичного товариства.

Кульмінаційною домінантою музичної діяльності товариств став період 20-х років. "Виникла нагальна потреба у створенні українських мистецьких інституцій, – пише Л. Гнатюк, – необхідність послідовного проведення репертуарної політики та залучення до процесу культурного будівництва різнофахових музикантів, відданих український справі" [1, с. 98].

Бурхливий соціокультурний розвиток в Україні відбився у музично-культурному процесі Чернігівського регіону. Важливу роль у музичному житті регіону відігравала діяльність "Українського народного мандрівного хору" (1915) у Чернігові; народного хору та вокального ансамблю (1919) при відділі Народної освіти у Ніжині та учительського хору Товариства ім. Миколи Леонтовича, що став основою для організації Ніжинської окружної капели (1927); Прилуцького робітничого народного хорового осередку (1920); Новобасанського хорового колективу (1919) тощо.

У 1923 році створюється чернігівська філія музичного товариства ім. Миколи Леонтовича, у 1924 – музична секція при ССП "Плуг". Основ­ною метою товариств стали активізація музичного життя краю та розви­ток музично-освітньої галузі шляхом організації численних хорових колективів і освітніх осередків, влаштування концертів і музичних виста­вок, популяризація доробку молодих українських композиторів.

Підґрунтям для розвитку хорового мистецтва регіону та фор­му­вання духовної культури громадян стала активна співпраця місцевих осередків із видатними діячами України Левком Ревуцьким, Григорієм Верьовкою, Павлом Тичиною, які сприяли розвитку майже всіх сфер музичного життя – виконавської, освітньої, композиторської, музично-критичної.

Незважаючи на вагомі позитивні зрушення у 20-х роках у галузі музичного просвітництва й освіти, у 30-х на Чернігівщині було практично згорнуто хорову й узагалі культурно-мистецьку діяльність. Причиною різкого занепаду масового музично-культурного руху стали гальмівні тен­денції, зумовлені репресивними акціями, які набули характерних для тих часів ознак кампанії – боротьби з "українським буржуазним націоналіз­мом", "церковщиною", "хуторянщиною", "просвітянщиною". На зміну ета­пу українізації культури і потужних ренесансних процесів 17–20-х років прийшов період "розстріляного відродженням" кінця 20–30-х років.

Під ніж репресій потрапили люди, віддані своїй професії, непорушні у своїх переконаннях: рідний брат Павла Тичини Іван; представник слав­нозвісної родини Тобілевичів музичний діяч Петро Тобілевич; рідний брат Василя Верховинця, керівник низки хорових колективів навчальних закладів у Ніжині Йосип Верховинець-Костів; музичний критик, працівник Академії наук УРСР, журналіст, редактор журналу "Музика" Юрій Масю­тін, а також інші діячі культури: А. Кибальчич, Ю. Гончаренко, М. Баку­ревич, М. Бельмас.

Окремого ґрунтовного дослідження потребує когорта репресованих культурних діячів краю. В контексті музичної культури цікавою та досить значущою є діяльність музичного критика, кореспондента журналу "Музика" Георгія Слоницького та освітянина, музично-громадського діяча Івана Ніцая, які були розстріляні у 1938–1939 роках. У важкий для України репресивний час їхні освітні та просвітницькі починання у царині музич­ного мистецтва характеризувалися як антирадянські.

Масові репресії спричинили жахливий за своїми наслідками злам практично в усіх навчальних та мистецьких установах краю. Наприкінці 20-х – у 30–х роках остаточно припинили свою діяльність музичне училище, хорові товариства та ті невеличкі осередки "просвіти", які нама­галися зберегти музично-культурні традиції минулого та реалізувати новітні задуми, які були започатковані у короткий період українізації.

Здійснений історико-ретроспективний погляд на діяльність громад­ських товариств дає можливість зробити певні узагальнення. Перша третина ХХ століття на Чернігівщині позначена як численними здобут­ками, новими доробками, так і втратами в усіх сферах музичного життя. Різнобічна діяльність культурно-мистецьких осередків – "Просвіти", ІРМТ, хорового товариства ім. М. Леонтовича, ССП "Плуг" – виконувала ключову роль у розбудові культурного життя краю, активна позиція діячів мала важливе значення для розвитку культури Чернігівщини, хоча і була штучно перервана у період репресій. Саме діяльність громадських това­риств стала гарантом розвитку музично-освітнього професіоналізму та збереження паростків української національної культури у сфері просвіт­ни­цтва. Досвід роботи громадсько-культурних товариств не лише на Чернігівщини, а й загалом в Україні є важливим надбанням та вагомою часткою духовної спадщини українського народу. На жаль на сучасному етапі розвитку мистецького життя громадські товариства не мають такої шаленої популярності в Україні. На нашу думку, відродження такого мистецької формату принесло б тільки користь для української музичної культури сьогодення.

**Література**

1. Гнатюк Л. А. Питання хорової освіти в українській пресі 20‑х – 30‑х років. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*: зб. нау­к. пр. Київ, 2000. Вип. 14. Музичне виконавство. Кн. 6. С. 98–107.
2. Демченко Т., Онищенко В. Нариси з історії Чернігівщини від найдавніших часів до наших днів. Чернігівщина на початку ХХ століття. 1900–1917. Чернігів, 1997–1998. Вип. 3. 66 с
3. Ляшенко Т. Пісенно-хорова культура Чернігівщини у 20‑ті – 30‑ті роки ХХ століття. *Література та культура Полісся*  / відп. ред. і упоряд. Г. В. Самойленко. Ніжин: НДПУ, 2002. Вип. 18. С. 192–197.
4. Ляшенко Т. Концертно-виконавська діяльність Імператорського російського музичного товариства на Чернігівщині на початку ХХ сто­ліття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. № 23 / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха; укл. О. В. Михай­личенко. Київ: Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. С. 198–202.
5. Ревуцький Л. М. Повне зібрання творів: в 11 т. / за заг. ред. Г. І. Майбороди; упоряд., вст. стаття і коментарі В. Д. Довженка. Київ: Муз. Україна, 1988. Т. 11. Літературна спадщина. 318 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "РОК-МУЗИКА"

Петренко Є. С.

У статті прослідковуються підходи науковців до розуміння сутності і змісту поняття "рок-музика". Висвітлено функції, які притаманні рок-культурі. Розкрито соціокультурний аспект даного феномену. Виокремлюються основні стильові напрямки рок-музики. На основі теоретичного аналізу наукової літератури уточнюється поняття "рок-музика".

Важливе місце у музичній культурі XX–ХХІ ст. посідає рок-музика. Цей вид сучасного мистецтва сформувався близько 60 років тому, досягнувши бурхливого розквіту і поширення в усьому світі.

Рок-мистецтво посідає дедалі важливіше місце в сучасному науковому дискурсі. Паралельно з посиленням інтересу до його надбань все більш актуальним стає ґрунтовне вивчення особливостей рок-музики.

Сьогодні багато вчених (А. Мінаєв, Г. Шостак, В. Откидач, Б. Брилін, В. Березан, Н. Долгая, Ю. Лошков, Ю. Максимчук, О. Сапожнік, А. Васюріна, І. Климук та ін.) констатують, що це явище відіграє надзвичайно важливу роль у житті кожної людини, яка особистісно розвивається і формує власний духовний світ.

Серед найважливіших напрямів осмислення рок-музики як своєрід­ного явища культури можна виокремити такі: визначення місця рок-музики в контексті контркультурних явищ 60-х рр. XX ст. (Л. Васильєва, Г. Крабе); вивчення спроб синтезу рок-музики з іншими жанрами (В. Сиров, О. Козлов); з’ясування походження рок-музики та її відмін­ностей від інших масових жанрів (С. Коротков, А. Чижова); дослідження жанрово-стильового розвитку рок-музики (Н. Саркітов, О. Устименко-Косоріч); визначення особливостей рок-музики як музично-творчого виду (С. Свєчніков).

Спираючись на дослідження вчених в даній галузі, можемо виді­лити низку функцій, властивих рок-культурі:

* комунікативна: рок-культура служить одним із засобів спілку­вання молодих людей. Навіть проживаючи в різних містах, фанати рок-музики встановлюють контакти – листуються, обмінюються аудіо- і відеозаписами, спільно відвідують концерти улюблених груп, знаходячи однодумців [1, с. 178];
* рекреативно-гедоністична: ця функція пов’язана з відчуттям насолоди, що охоплює рок-фанів при прослухуванні улюбленої музики;
* аксіологічна: залежно від змісту твору рок-культура може "прище­плю­вати" шанувальнику життєво-позитивні, високі етичні цінності, або навпаки, формувати такі антигуманні якості, як нігілізм, цинізм, анархізм тощо;
* самореалізації і самоствердження: може виражатися, з одного боку, в творчому оформленні, "життєвому втіленні" (створення і вико­нан­ня) рок-музики, з іншого – в її вжитку, володінні престижними запи­сами, свіжою інформацією про життя і творчість улюблених виконавців тощо;
* ескапізму: рок-культура служить для молодих людей своєрідним засобом втечі від "недосконалості" довколишньої дійсності. Вона утво­рює для них "культурну нішу", в якій можна "відсидітися до старості", схо­ва­вшись від труднощів побуту і проблем повсякденного життя [4, с. 106].

Слід зазначити, що рок-музика ґрунтується на романтичному світовідчутті, з яким пов’язані ідея особистісного самовираження, пріори­тет особистості митця, героїчна поза, тяжіння до винятковості, знева­жання умовностей. Рок як музичне явище має дві основні лінії розвитку: перша характеризується еволюцією певних його напрямів до поп-музики; друга має два відгалуження: буквальне слідування музикою тексту, що зумовлює полістилістику і втілюється в арт-року (синтезі рок-музики з академічною музикою європейської традиції), та зведення до необхід­ного мінімуму засобів музичної виразності, використання блюзових елементів (автентичний рок, хард-енд-хеві). Продуктивне начало роз­витку рок-музики, як свідчить її історія, є синтезом обох ліній або тяжіє до мінімалізації засобів виразності (автентичний рок) [7, с. 113].

Рок-музика – складне утворення, що поєднує течії за музичними й немузичними ознаками: належністю до певних соціально-культурних рухів ("психоделічний рок", пов’язаний із субкультурою хіпі; панк-рок як реакція на професіоналізацію рок-музики), віковою зорієнтованістю (рок для підлітків, рок для дорослих), динамічною інтенсивністю ("важкий рок", "м’який рок"), рівнем технічного оснащення (електронний рок), взає­мо­дією з іншими музичними традиціями ("афро-рок", "бароко-рок", "фольк-рок", "джаз-рок"), місцем у системі художньої культури (комерційний "поп-рок", елітарний "рок-авангард") [6, с. 34–35].

Естетична особливість рок-музики – прагнення художнього осмис­лення негативних сторін дійсності. Важливим елементом рок-культури є емоційний вплив, безпосереднє вираження почуттів музиканта та пуб­ліки, що зумовлює ставлення до музики як до самостійного мистец­тва, форми колективного емоційного досвіду. Основою творчості стає особ­ливий емоційний стан групи, а сама творчість є колективною. Мета творчості – не твір, а певне життєве переживання. Танець або музика, що виконуються при цьому, якщо вони й авторські, оцінюються передусім за їх здатністю загострювати або посилювати враження [2, с. 54].

При всьому різноманітті видів рок-музики можна виділити три основні стильові напрямки:

* поп-рок (тісно пов’язаний з традиціями музики кантрі і пред­ставлений популярними пісенними і танцювальними жанрами);
* мейнстрім-рок (за аналогією з поняттям мейнстриму в джазі), що орієнтується на традиції блюзу і ритм-енд-блюзу;
* авангардний рок – експериментальні його форми, що ґрунту­ються на використанні досконалої електронної техніки (електронний рок), новітніх методів композиції, складних виразних засобів і прийомів (арт-рок) [5, с. 107].

Слово "рок", за більшістю джерел, походить від англійського дієслова "to rock" (гойдати) і частіше за все використовується у вигляді префікса до загальновживаного поняття "рок-музика". Слід зазначити, що термін "рок" укоренився в суспільній свідомості в середині 60-х рр. ХХ ст. передусім як назва нового жанру, який відрізнявся від уже сфор­мованої поп-музичної культури, що поєднала (а в результаті й видозмі­нила) початково альтернативний їй "рок-н-рол". Рок, за своєю суттю, належить до масової культури, обмежуючи при цьому рок-музику вузь­ки­ми рамками жанровості. Проте цей пласт музичної культури є значно ширшим, ніж просто жанр, набуваючи масштабів світовідчуття, світогля­ду, способу життя.

Процес зародження елітарного в рок-культурі детально й компе­тентно розглядається в монографії В. Сирова. Автор, зокрема, зазначає: "Почнемо з того, що поняття ці з різних вимірів. Якщо рок – стильовий вид, то "поп" – вид жанровий. Якщо перший базується на характері кон­так­ту з тією чи іншою культурною традицією та її індивідуальному втілен­ні, то другий – на характері побутування, ступені поширеності, популяр­ності ("поп" – популярна музика) [11, с. 29–63].

Узагальнюючи існуючі тлумачення терміна "рок-музика", вітчизня­ний науковець В. Откидач визначав рок як вид мистецтва, що виник у другій половині ХХ ст. в результаті розвитку творчого процесу та науко­во-технічного прогресу. "Для нього характерний синтез виразних засобів традиційних видів мистецтва: музичного, поетичного (вербаль­ний) і теат­раль­ного (шоу), що утворюють єдине і неподільне на складові елементи ціле – рок-композицію. Крім того, характерні (хоча і не обов’яз­ково) "електричне" звучання, колективна творчість і особлива форма музич­ного хепенінга – концерту за участю глядачів" [8, с. 209].

У словнику-довіднику Ю. Юцевичарок трактується як соціокультур­ний феномен, який зосереджується в сфері розважального шоу. В сценічному розважальному шоу поєднуються музичний компонент рок-шоу, сценічні та світлові ефекти, різноманітні аксесуари, електроніка, лазерна техніка, танцювальні та рухові елементи, ультра- й інфразвуки та ін., що дозволяє досягати значного емоційного впливу на слухачів, викликати у них викиди адреналіну, забезпечуючи зростання сили впливу року на мозкові структури і підсвідомість, провокуючи непередбачувану агресивність поведінки [10].

Л. Переверзєв вважає, що рок – це не стільки певна форма, скільки загальний підхід або принцип музикування та організації художнього матеріалу, прагнення до подолання жанрових і видових меж [9, с. 21].

В. Дряпіка вказує, що рок-музика – галузь сучасної музики, що зорієн­тована на молодь. Рок-музика – наслідок прилучення технічних досяг­нень ХХ ст. до простих музичних форм з фольклорним корін­ням [1, с. 171].

С. Коротков визначає рок-музику як самостійний жанр, що має молодіжну природу, є доступним для непрофесійних виконавців, надає можливостей індивідуальної та колективної імпровізації [6].

Одна з характерних особливостей року, як зазначає В. Сиров, – це первинний синкретизм виразних засобів, нероздільність музичного і пое­тич­ного, вокального та інструментального, композиторського та виконав­ського. Рок-музика об’єднує в одній особі поета і музиканта, творця і виконавця. Поняття виконавської інтерпретації в звичному сенсі тут просто відсутнє, так як відсутнє саме поняття твору, якогось еталона, закріпленого в нотному тексті [11, с. 77].

Багато вчених розглядають рок-музику в соціокультурному аспекті. Так, Н. Менерт характеризує її як специфічне соціальне явище, своєрідну платформу сприйняття. В. Ткаченко наполягає на квазі-релігійній природі рок-музики, пов’язаної синкретизмом виразних засобів з інтуїтивним характером і колективністю пошуків трансцендентальних систем істин.

Г. Кнабе визначає двоякість естетики року: світосприйняття вима­гає тотожності автора й іміджу (як художнього сценічного образу). У рок-музиці імідж стає своєрідною формою реальної життєвої поведінки, але він є одночасно результатом стилізації, самокорекції стосовно стандар­тів, яким людина внутрішньо не зовсім відповідає [3, с. 32].

Вищою цінністю рок-музики, як зазначає С. Фріс, є емоційний вплив, пряме вираження почуттів музиканта, а не вирішення музичних, технічно-виконавчих проблем.

Н. Саркітов і Ю. Божко виділяють чотири аспекти, які визначають культурну сутність рок-музики: відповідність смакам молоді (на момент свого виникнення), відповідність між музикою і стилем життя, динаміч­ність ритму, удосконалення техніки.

О. Устименко-Косоріч акцентує увагу на "поведінковій" складовій, що зазвичай передається від учасників рок-гуртів до рок-аудиторії: "Рок-культура сформувала декілька феноменів: мову (сленг), стиль одягу, зовнішнього вигляду, поведінки та ін. Рок постає не тільки мистецтвом, а й стилем життя, системою цінностей молодіжної культури" [12, с. 10].

Таким чином,рок-музика – це складне, багатоаспектне, внутрішньо суперечливе явище музичної культури, яке тісно пов’язане із соціальною дійсністю та вирізняється різноманіттям стилів, напрямків, форм.

**Література**

1. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієн­та­цій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05. Київ, 1997. 490 с.
2. Голубев В. А., Цыбин Ю. Е. Музыка в сфере молодежного досуга. Москва: Худож. лит, 1991. 176 с.
3. Кнабе Г. С. Рок-музыка и рок-среда как формы контркультуры. *Избр. труды. Теория и история культуры*. Москва, Санкт-Петербург, 2006. С. 20–50.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 210 c.
5. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки: термины и понятия. Москва: Музыка, 2006. 168 с.
6. Коротков С. История современной музики. Київ: Продюсерский центр LAV-studio, ТОО ЦУИ "КИЙ", 1996. 291 с.
7. Мякотин Е. В. Рок-музыка. Опыт структурно-антропологического похода: дис. … канд. искусствовед.: 17.00.02. Саратов, 2006. 154 с.
8. Откидач В. М. Рок-музика і світовий художній процес: моно­гра­фія. Харків: ХДАК, 2005. 294 с.
9. Переверзев Л. О непрерывности музыки. *Ровесник*. 1976. № 10. С. 18–21.
10. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю. Є. Юцевича. URL: <http://term.in.ua>.
11. Сыров В. Н. Стилевые метаморфозы рока или путь к "третьей" музыке: монография. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 1997. 210 с.
12. Устименко-Косоріч О. А. Масова музика як атрибут молодіжної культури середини ХХ століття: автореф. дис. ... канд. мистецтво­знав­ства: 26.00.01. Київ, 2008. 16 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДОБИ ВІДРОДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Сидько А. Г., Ревенчук В. В.

Статтю присвячено розкриттю особливостей перебігу рене­санс­них процесів в Україні. Проаналізовано різні підходи до визна­чення періодів відродження в Україні та їх змістового напов­­нення. Охарактеризовано складні історичні, релігійні та культурні процеси, які відбувалися в Україні під впливом європей­ського Від­ро­дження.

Епоха Відродження увійшла в історію як одна з вершин світової культури, що вражала значними досягненнями у різних галузях мистец­тва; як час радикальних зрушень у духовній історії європейської цивілі­зації, що відзначений зростанням *світськості* культурного життя, *гуманістичним* спрямуванням та значним *інтересом до античної* спад­щи­ни. Це був загальноєвропейський культурний рух, який поступово поширився з Італії на весь континент. Країни православно-слов’янського кола відчули його вплив у різний час і з різною інтенсивністю.

Гуманізм доби Відродження викликав піднесення у сфері музичної творчості, дав потужний стимул для розвитку музичної теорії і практики. Музика глибоко проникає у громадське, приватне життя та стає скла­довою світської освіти. Ренесансні процеси суттєво відбиваються на музичній педагогіці, яка, продовжуючи прогресивні середньовічні тради­ції, водночас обґрунтовує основи та створює нові принципи музичного навчання і виховання, які лягли в основу сучасної музично-педагогічної теорії і практики. Музично-естетичне виховання набуває практичного характеру і цільової спрямованості на виховання гармонійно розвинутої особистості.

Прогресивний характер ренесансної доби спонукав вчених різних наукових галузей до її вивчення. Так, феномен Відродження отримав ґрунтовне висвітлення у філософській (Д. Золтаі, М. Конрад, О. Лосєв, І. Огородник,), історичній (М. Грушевський, Б. Год, П. Толочко), мистец­тво­знавчій (Т. Ліванова, Д. Наливайко, О. Шреєр-Ткаченко), музично-педагогічній (О. Ростовський, С. Горбенко) літературі.

Проблема Відродження в Україні активно дискутується у сучасній науковій літературі. Відійшли в минуле рішучі заперечення будь-яких пов’язань західноєвропейського Відродження зі східнослов’янським світом. Сучасні дослідники говорять про наявність у культурі східних слов’ян ренесансних явищ і тенденцій. У різні роки зазначеною про­бле­мою займались М. Гепфнер, І. Голенищев-Кутузов, С. Грачопі, О. Зимін, Ю. Кжижановський, Л. Корній, Б. Кравців, В. Крекотень, П. Магочій, О. Мильников, О. Цалай-Якименко, Ю. Ясиновський та інші.

Метою нашої статті є визначення особливостей перебігу рене­сансних процесів в Україні.

Хронологічно доба Відродження у Західній Європі та в Україні не збігаються. У XV–XVI століттях, коли у Західній Європі розквітала доба Відродження, духовна культура України ще зберігала середньо­віч­ний характер. Західноєвропейське Відродження об’єктивно було першим поштовхом до створення в Україні мистецтва нового типу, початком тривалого перехідного періоду від середньовіччя до нового часу. Однак важливі зрушення у структурі духовного і художнього життя України відбулися вже за межами доби європейського Відродження – у XVII–XVIII століттях.

С. Грачопі вказує, що більшість дослідників Ренесансу в Україні вказують на його західноєвропейське походження, проте відлік історії українського відродження звичайно розпочинають з другої половини XVI століття, пов’язуючи його початок з діяльністю Острозького культурно-просвітницького гуртка. До цього часу гуманістична діяльність українців розглядається тільки в контексті загальноєвропейського або польського Ренесансів [2].

Своєрідність української культури наприкінці XV–XVI століття полягала в тому, що Україна, знаходячись під гнітом чужоземних держав (більшою мірою Польщі), втрачала свої політичні права, але жила бага­тим життям як частина цілої Європи. Тому гіпотетично можна вва­жати, що блискуча доба європейського Відродження не могла не вплинути на українську культуру періоду формування і розвитку нації. Натомість епоха Ренесансу не торкнулася Московської держави, яка в цей період значно відставала від України у своєму культурному розвитку.

За словами М. Бажана, "з Ломбардії, з Болоньї вже у ХІV столітті приходили через Карпати і переправи Дунаю майстри, щоб зводити на українській землі церкви і монастирі, шляхетські палати і хороми, навча­ючи будівничих Львова і Луцька, Києва і Переяслава стриманості про­пор­цій Ренесансу і щедрості барочних прикрас. Історія українського мистец­тва, відзначаючи неповторність своєї національної архітектури, живопису, орнаментики, графіки, разом з тим згадує з вдячністю італій­ських зодчих, художників, які своїми творіннями прикрашали українські міста і навчали майстерності українських майстрів" [1, с. 232].

Починаючи з другої половини ХV століття, ідеї ренесансного гума­нізму за посередництва діячів польсько-литовської Речі Посполитої, серед яких було чимало вихідців із так званого Пограниччя, долинають в Україну і цілеспрямовано імплантуються на місцевий культурний ґрунт. Приїжджі гуманісти та місцева молодь, яка після закінчення студій у західних університетах поверталася додому, розповсюджували в Україні ідеї Відродження.

Із переходом українських земель під владу Польщі культурний вплив Західної Європи сильно позначився на їх розвитку, зумовивши суттєві зміни в організації соціального життя, в духовному і культурному плані. Відбулась переорієнтація на західноєвропейські духовні цінності з одночасним збереженням здобутків давньоруської духовності. Відштов­ху­ючись від греко-слов’янської традиції, в українських землях пошири­лась ідея прилучення до здобутків західноєвропейської культури, що виявилось у діяльності братських шкіл, у творах українських гуманістів і просвітників. Педагогічна думка в українських землях ХV–ХVІ століть також розвивалась у тісному зв’язку із західноєвропейськими ідеями Відродження й гуманізму.

Однак цей процес інтенсивно проявився і завершився вже за межами епохи західноєвропейського Відродження, у ХVІІ–ХVІІІ століттях. Тому Д. Наливайко розглядає *Відродження як загальноєвропейський культурний рух,* вплив якого поступово поширився на весь континент, і країни православно-слов’янського кола також пережили цей етап, у різний час і з різною інтенсивністю.Він підкреслює, що в Україні най­більше італійський вплив відчувається в архітектурі деяких міст (зокрема, у Львові), у живописі. Не пориваючи з національними традиціями, україн­ські художники поступово засвоювали нові форми і засоби художнього зображення, винайдені європейським ренесансом. Але слід зазначити, що власні багатовікові традиції вимагали від українських художників творчого переосмислення європейських впливів, їх трансформації згідно з традиціями національного стилю, що спостерігається у кращих живо­пис­них полотнах названого періоду [8, с. 67, 104].

Головним досягненням українського Відродження дослідники вва­жають утвердження світського начала в духовній культурі і становлення національної самосвідомості. Характеризуючи прогресивні зрушення в сфері інтелектуального життя України цього періоду, вони стверджують існування тут Ренесансу північного типу. Звертання українських книжни­ків кінця ХVІ – початку ХVІІ ст. до історичної спадщини свого народу вчені порівнюють із пошуками італійськими гуманістами свого ідеалу в антич­ності. Проводиться паралель: Відродження перетворило антич­ність на джерело для створення нової культури, а в Україні таким джерелом була спадщина Київської Русі [10, с. 15].

Деякі вчені стверджують, що вплив Відродження на українську культуру кінця ХVІ–ХVІІ століть не варто перебільшувати, а визнання різноманітності проявів Відродження в різних національних культурах не має призводити до формальних порівнянь; що деякі елементи, які харак­теризуються як ренесансні, можна знайти вже в Середньовіччі, інші прийшли на українську землю в складному переплетінні з елементами Реформації і в трансформованому вигляді влилися в культуру Бароко. Так, О. Мильников стверджує, що безпідставно говорити про Відро­джен­ня у тих країнах, де можна спостерігати лише окремі риси цього явища [7, с. 108].

Ідеї європейського Відродження, які проникали в Україну завдяки навчанню молоді в західних університетах, шляхом ввозу з-за кордону книжкової продукції і завдяки безпосереднім контактам з представниками західних, на той час більш розвинених, культур були тим імпульсом, який стимулював оновлення культурного життя на українських землях, викликав появу типологічно споріднених із західним Ренесансом явищ. Проте, підкреслює О. Мильников, "вбачати в діячах Острозького культур­но-освітнього центру, світогляд яких перебував у руслі ортодоксального православ’я, носіїв "ренесансного гуманізму", значить змішувати різні стадіальні рівні культурного розвитку" [7, с. 122].

Сучасні вчені-філологи вказують на недоцільність виділення Відро­дження в окремий період розвитку української літератури, хоч можна і треба говорити про ренесансні елементи у культурному процесі в Україні кінця ХVІ–ХVІІ століть. Так, В. І. Крекотень вказує, що в українській літе­ратурі навряд чи можна розмежовувати етап "Ренесансу" і етап "Бароко": "Це був один етап – ренесансно-бароковий: українське Бароко, викону­ючи свої питомі функції, водночас довиконувало функції Ренесансу в барокових формах" [4, с. 3].

Вчені-культурологи вказують, що прояви Ренесансу в українських землях стали досить помітними лише у другій половині XVI–XVII століт­тях. Причина такого відставання була насамперед в тому, що культурний і навіть демографічний рівень етнічних українських земель значно змен­шився внаслідок монголо-татарської навали. На українських землях була на довгий час загальмована культурна еволюція. Були знищені головні культурні центри, втрачена культурна еліта. По суті, Відродження в Україні було відродженням цивілізації після татаро-монголів [5, с. 197–212].

Вияви, впливи і відгомони європейського Відродження в Україні далеко виходять за межі, які визначили для нього дослідники. Б. Кравців висунув тезу про необхідність поширення періоду Ренесансу в Україні на ХVІІІ століття. Учений виходив з того, що "ренесансні традиції і засоби в українській літературі ХVІІ–ХVІІІ століть були дуже живі та сильні, і їх не можна визначати виключно як барокові" [3, с. 317].

XVI–XVII століття характеризуються наступом в Україні католицької церкви на православну. Причиною втрати православною церквою свого впливу було те, що вона поступалася перед католицькою своєю освітою. Боротьбу за піднесення православної церкви у XVI столітті повели собори і братства. Тому можна стверджувати, що Відродження в Україні мало винятково релігійний і духовний характер. В цих умовах українська молодь активно здобуває освіту в західноєвропейських навчальних закла­­дах і намагається реалізувати ці традиції в рідній землі. Важливу роль у поширенні ідей гуманізму і розвитку української культури відігра­вали створені для захисту православної церкви братства.

Зачинателями гуманістичної культури в Україні були Юрій Дро­гобич, Павло Русин, Станіслав Оріховський та інші. Майже всі вони після здобуття вищої освіти у західноєвропейських навчальних закладах працю­вали у так званому Руському воєводстві Польської держави, куди входили і такі, нині польські, міста, як Перемишль, Холм, Ярослав, Нове Місто, Ряшів, Санок та ін. Українські гуманісти більшою чи меншою мірою усвідомлювали свою національну належність і дбали про рідну культуру незалежно від місця своєї просвітницької діяльності.

Д. Наливайко відзначає чітко виражений ренесансний характер латиномовної літератури, яка розвивалася у Галицькій Русі XVI сто­літ­тя, водночас підкреслюючи, що її найвизначнішим представником є С. Орі­хов­­ський. В основному Відродження в українській та інших східносло­в’ян­ських літературах проявлялося у варіанті, характерному для Німеччини, Чехії, тобто в тісному переплетенні з Реформацією. Най­час­тіше, зазна­чає мистецтвознавець, тут ми наштовхуємося на своєрід­ний ренесансно-реформаційний комплекс, що виникав у багатьох краї­нах на ранніх етапах названих рухів, поки не починала виявлятися їх різнорідна сут­ність та принципові розходження. В Україні цей ренесанс­но-реформаційний комплекс найбільш відчутно проявився в освітній та культурній діяльності братств, а також у творчості письменників-поле­містів кінця XVI – початку XVII століття (Христофора Філарета, Стефана Зизанія, Івана Вишенського та інших) [8, с. 104].

Дослідники припускають, що українські гуманісти Павло Русин і Юрій Дрогобич, пов’язані з гуманістами Європи та їх меценатами, спри­яли виданню в Кракові чотирьох перших кириличних книжок (за 75 років до Івана Федорова). Науково-педагогічна спадщина українських гума­ніс­тів, просякнута ідеями італійського Відродження, була творчо вико­ристана в національному дусі педагогами братських шкіл і Києво-Могилянської академії [9, с. 36].

Канадський дослідник П. Магочій, аналізуючи українське Відро­джен­­ня, виділяв в ньому три стадії: стадію збирання спадщини, організа­ційну та політичну стадії. Діяльність С. Оріховського можна розглядати в контексті першої стадії Відродження. Нижньою межею його був початок проникнення ренесансних ідей на територію України (друга половина XV століття), а верхньою – середина XVI століття. Організаційна стадія (з другої половини XVI ст.) Відродження в Україні пов’язана з братським рухом та діяльністю острозького центру; оновленням православ’я та піднесенням Києва як центру культурно-національного відродження. Останній, "полі­тич­ний" етап першого українського відродження пов’яза­ний з "козацьки­ми війнами" і Національною революцією середини XVII століття [6].

Постать С. Оріховського, яка стоїть на межі двох перших етапів, дозволяє глибше зрозуміти, чому було надано перевагу саме православ­ній традиції, оцінити потенційні можливості тих альтернатив (україн­ського католицизму, уніатства або протестантизму). Таким чином, Стані­слав Оріховський-Роксолан стояв біля витоків українського Відродження. Його основною заслугою була адаптація на ґрунті України популярних ідей західноєвропейського та польського Ренесансу.

Вплив Європи на Україну особливо зріс із поширенням Реформації. Це був широкий антикатолицький рух, пов’язаний з переходом від фео­да­лізму до буржуазного суспільства. Протестантські громади на тери­то­рії України з’являлися, як правило, у великих панських маєтках або містах. Серед реформістських вчень найбільшого поширення в Речі Посполитій набув кальвінізм, який давав можливість посилити опір абсо­лютизму королівської влади. В Україні тривалий час прихильником кальвінізму була родина Потоцьких. Вони побудували школи в Кам’янці-Подільському, Манівцях, Хмельнику.

Ідеї Реформації мали і своїх супротивників (як в Польщі, так і за її межами). В Європі набуває поширення Контрреформація, ударною силою якої став орден єзуїтів. Діяльність єзуїтів в Україні не можна оцінювати однозначно. З одного боку, єзуїти сприяли поширенню освіти, при­лу­чали українців до досягнень європейської науки і культури. З іншого боку, українцям в умовах відсутності власної держави особливого вибору, де навчатися, не було. Платою за навчання нерідко було зре­чен­ня "батьківської" віри, а відтак, в тих умовах, і національності. Саме наслідки Триденського собору – посилення релігійної нетерпимості, кон­фе­­сійної дискримінації, діяльність ордену єзуїтів – стали тим "яблу­ком розбрату", що посіяло зерна майбутньої Національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького.

Отже, складні процеси, які відбувалися на теренах Східної Європи, все ж не могли стримати поширення в Україні ідей гуманізму, прагнення звільнитися від польської "культурної опіки", розвивати власну культуру. Особливістю Відродження в Україні було перехрещення впливів культур Сходу і Заходу, ідей західноєвропейського Відродження, гуманізму і Реформації. В умовах запеклої боротьби за національну державність ці впливи сприяли відродженню національної культури та найбільш від­чутно проявилися в освітній діяльності братств, які були на той час най­важ­ливішими освітянськими осередками, своєрідними лаборато­ріями освоєння технологій концертного хорового співу.

**Література**

1. Бажан М. Книги, люди, дати: статті про літературу. Київ: Рад. письменник, 1962. 239 с.
2. **Грачопі С. Спадок Ренесансу в українському бароко. *Українські матеріали І конгресу Міжнародної асоціації україністів* (Київ, 27 серпня – 3 вересня 1990 р.). Київ, 1993. 260 с.**
3. Кравців Б. Ренесанс і гуманізм в Україні. *Європей­ське відро­дження та українська література XIV–XVIII ст*. Київ: Наук. думка, 1993. С. 36.
4. Крекотень В. І. Становлення поетичних форм в українській літе­ратурі XVІІ ст.: автореф. дис. … д-ра філолог. наук. Київ, 1992. 30 с.
5. Культурологія: теорія та історія культури: навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 c.
6. Магочій П. Українське національне відродження. Нова аналітич­на структура. *Український історичний журнал.* 1991. № 3. С. 97–107
7. Мильников О. Спірні питання ренесансної культури з етнокуль­тур­ної точки зору. *Філософська думка*. 1988. № 2. С. 108.
8. Наливайко Д. С. Искусство: направлення, течения, стили / Д. С. Нали­вайко. Київ: Мистецтво, 1981. 288 с.
9. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб: у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. Кн. 1. Х–ХІХ століття. 624 с.
10. ФілософіяВідродження на Україні: монографія / М. В. Кашуба, І. В. Паславський, І. С. Захара та ін. Київ: АН УРСР, Ін-т сусп. наук 1990. 336 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "МУЗИЧНА ІНТОНАЦІЯ"

Спіліоті О. В.

У статті розкивається сутність поняття "музична інтонації". Стисла ретроспектива досліджень процесу становлення понят­тя "інтонація" в сучасному розумінні та показ різнобічності його наукових обґрунтувань, що міститься в статті, має особливе значення для подальшого розвитку музичної культури і науки.

Сучасне музикознавство стало спроможним побудувати концепцію, навколо якої можливе об’єднання знань та уявлень щодо відмінностей музичних культур і субкультур та можливостей їх взаємовпливу в етно­музикології, фольклористиці та музичній соціології; щодо рефлексії численних музичних мов та систем, які змінили єдину класичну мову; щодо виходу на рівень музичного матеріалу, структури самого музичного звуку (у практичному плані – в електронному синтезі, у теоретичному – у музичній акустиці). Усі ці явища сучасної музичної культури досліджу­ються у новому напрямку, а саме у контексті такого поняття, як *інтонація.*

Уся спадщина досліджень музичної культури містить багато інформації стосовно проблематики багатоплановості музичного сприй­ман­ня. Музичний твір впливає на людину всіма засобами виразності: мелодією, гармонією, метром, ритмом, ладо-тональною сферою, темб­ром, динамікою, архітектонікою тощо. Якість дії будь-якого з цих елементів музичної мови змінюється залежно від співвідношення з іншими. Одним з головних чинників, що визначає характер дії музики, є *інтонація*. Відомо, що це поняття вживається у вузькому і широкому значеннях.

У широкому значенні *музична інтонація* – це найважливіше сучасне наукове поняття, що відображає суть музичної виразності, природу музичної дії, специфіку музики як виду мистецтва. Безумовно, найбільша заслуга у розробці теорії музичної інтонації належить Б. Асаф’єву. Лише з 60-х років XX століття інтерес до сутності поняття інтонації став ви­яв­лятися як у вітчизняному, так і зарубіжному музикознавстві (Б. Асаф’єв, О. Костюк, В. Медушевський, Х. Риман, Л. Сабонєєва, В. Холопова, Є. Назайкінський, О. Маркова, Ю. Чекан та ін.).

У вузькому значенні *інтонація* характеризує точність, чистоту звуко­ви­добування. Це стосується, передусім, вокалу і нетемперованих музич­них інструментів. Струнно-смичкові інструменти або голос людини дають можливість отримати велику кількість інтонаційних відтінків кожного сту­пеня звукоряду. Однак перед співаками та виконавцями постає складне завдання щодо чистої та правильної (змістової) інтонації з одночасним використанням багатства інтонаційних відтінків.

Звернемося до сучасного словника іншомовних слів, де інтонація тлумачиться як *intonare* – голосно вимовляю. У музичному словнику *інтонація* (лат. *intono* – вимовляти на розспів, заспівувати) визначається як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій і зоровій формі [7, c. 214].

Більш об’ємно це поняття розглядає О. Маркова, даючи визначення інтонації як найважливішої естетичної та музично-теоретичної категорії, якою позначаються, по-перше, характер (манера, стиль, тонус) вислов­лення; по‑друге, осмислена висотна організація якості звуковиразу в словесній і музичній мові (висотне співвідношення і зв’язок музичних тонів у єдності з їх ритмічною організацією); по-третє, семантична одиниця в музиці, що виступає як змістова ланка формоутворення і володіє відносно самостійним значенням [5, с. 9].

Розробка вчення про музичну інтонацію почалася ще в період античності, продовжувалася в середні віки та за доби Відродження. Першо­джерела майбутньої теорії інтонації містяться|утримуються| в працях філософів Давньої| Греції, в яких можна зустріти багато|низку| аспектів розгляду специфіки музики, що зберегли свою значущість до наших часів, а саме:

– увага до специфіки самого матеріалу музики – до його акустичних властивостей (звукова природа музики, якою займався Піфагор);

– визнання динамічної (у часі) природи музичного висловлення|висловлювання|. Віддзеркалення|відбиттям| цього аспекту виявляється в музично-естетичних переко­нан­нях Аристотеля (384–322 рр. до н. е.), який тісно пов’язував між собою поняття "рух" ("змістовний рух") і "енергія" (як ознака естетичної влас­тивості);

– трактування слуху|чутки| людини як критерію смислової якості музич­ного звучання (вимовляння|вимовляння|). Цей аспект був розкритий учнем| Аристотеля – Аристоксеном (близько| 354–300 рр. до н. е.). Слухове сприйняття, ступінь|міра| приємності як якості звучання є|з'являється| основою естетичного критерію щодо явищ музичного мистецтва;

– розгляд особливостей окремих елементів музичної мови|промови| та їх взаємозв’язку [10, c. 11–12].

У західноєвропейській історії музики впродовж сотень років під терміном *інтонація* (лат. – *intonatio*, англ. – *intonation*, італ. – *intonazion*) розумілося щось зовсім інше – вступна частина до григоріанських хора­лів, що служила налаштуванню на певну висоту ладу і виконувалася спочатку голосом (кантора або священиком), а потім була доручена орга­ну. Вона послужила основою інструментального жанру з аналогіч­ною назвою (*intonazioni* для органу в дванадцяти ладах А. і Дж. Габрієллі), а також жанрів токати, річеркара, прелюдії, що відобразили в собі імпровізацій­ний характер звучання [12].

Дослідження гіпотез, висловлювань мислителів і музикантів стосов­но поняття "інтонація" дало змогу виокремити три погляди на цю пробле­му. Перший погляд пов’язаний зі звуковою природою музичного мате­ріалу; другий – з походженням музичної інтонації від мовної; третій – з увагою до мелодії, яка розглядається як головний носій інтонації.

Музика – мистецтво звукове. Звук є матеріальною основою, суб­стратом музичних форм. З наукової точки зору, звук – це коливальний рух пружного тіла, який сприймається органами слуху людини або фіксується спеціальними пристроями. Кожен звук має низку фізичних властивостей, зокрема: тривалість, амплітуду, частоту коливання або спектр частот, часову структуру коливального процесу, довжину хвилі, реверберацію.

Звук може розглядатися з фізичної або психологічної точки зору. З фізичної точки зору, звук є механічним коливальним процесом і поши­рен­ням його в середовищі; з психологічної – визначення звуку виходить зі ставлення до нього як до існуючого об’єктивно. Для живої істоти звук – це не тільки сам звук, а насамперед джерело звучання, його властивості та поведінка, його рух у просторі та часі. Тобто звук важливий не тільки сам по собі, але й як сигнал, як відображення існуючого [8, c. 20].

Звук зіставляється, з одного боку, з тоном, з іншого – з його графіч­ним зображенням. На думку Є. Назайкінського, термін *тон* може озна­чати то гучність, то тембр, то висоту. Він виявляється більш вузьким у кожному з цих випадків порівняно з терміном *звук*. Якщо *тон* – завжди *звук*, то не кожний *звук* може бути названий *тоном*. По-перше, з тоном, як звуком певної висоти, у теорії музики пов’язаний поділ звуків на тони та шуми, тобто на звуки, які мають висоту і не мають її. По-друге, тоном звук буде лише у тому разі, коли він триває достатній час і слух встигає оцінити та зафіксувати його висотну характеристику. По-третє, один і той же акустичний коливальний процес у музиці виступає *як звук*, і тоді музика сприймається в її барвах, у звукових переливах; *як тон* – тоді вона оцінюється як інтонаційний рух [9, c. 24].

Тон є частиною інтонації, а це означає, що інтонування розгорта­ється як зчеплення тонів. Але інтонація, будучи первиною, не є похідною від тону. Під час включення в інтонацію руху окремі звуки сприймаються як тони. Це явище Є. Назайкінський назвав ефектом *генералізації*. Тобто на кожному звуці ніби стискається, концентрується весь інтонаційний хід. Пониження інтонаційного руху перетворює тон на звук певної висоти.

Отже, тони відрізняються від звуків тим, що вони є матеріалом інтонації, тоді як звук – субстанцією звукової тканини, фактури, сплетіння голосів, ланки звукового розгортання наспіву. Саме тому музикознавці говорять переважно не про звукову, а про інтонаційну матерію.

Розглядаючи поняття *інтонація,* неможливо обійтися без звер­нення до такого питання, як походження музичної інтонації від мовної.

Мова людини містить у собі два ряди звукових елементів. Перший ряд створює *фонеми* – найменші неподільні звуки мови. З них скла­да­ються форми (частинки слів) та лексеми (слова). Фонеми мають значен­ня словоутворювальне та словорозрізнювальне. Другий ряд створює такі елементи, як *ритм* (який у письмовому тексті не фіксується або фіксу­ється схематично, умовно), *тембр, мелодика, артикуляція, гучність*. Разом ці елементи утворюють мовну інтонацію. Завдяки інтонації можна будь-якому слову дати стверджувальний або запитальний зміст. Відпо­відно, елементи першого ряду закріплені, стійкі; елементи другого ряду – мовна інтонація – рухомі, мінливі.

Мовна інтонація інакше співвідноситься з музикою. Ритм, мелодія, тембр, динаміка – це елементи і мови, і музики. Мовна інтонація, на від­міну від фонетичного аспекту мови, ніби розчиняється в мелодії, зливається з нею.

Ритм є організацією в часі як мови, так і музики. До царини ритму від­носяться співвідношення звуків за тривалістю (тобто співвідношення коротких та довгих звуків), акценти, цезури, паузи, темп. Також до цієї царини слід віднести і синтаксис, тобто організацію в часі більших побудов.

У словесній мові існує кілька типів акцентів: акцент *якісний*, або динамічний, тобто виділення акцентованого складу за допомогою сили звуку; акцент *кількісний*, тобто виділення акцентованого складу за допо­мо­гою більш тривалого звуку. Третій вид акценту – *мелодичний* (звукови­сотний), пов’язаний з виділенням наголошеного складу за висо­тою, зниженням або підвищенням голосу [1, c. 9].

У ритмічній організації мови значну роль відіграють паузи та цезури. Інтонаційно-логічні паузи впливають на ритмічну структуру фрази. Цезура – крупніший поділ. Вона виділяє із загального потоку мови окремі фрази та словосполучення. У музиці, перш за все, зустрічаються інтонаційно-логічні паузи та цезури, які поділяють музичне полотно на мотиви, фрази та речення.

Проблема мовної інтонації і її значення для музичного мистецтва широко розробляється Б. Асаф’євим у 40-х роках у працях щодо росій­ських композиторів-класиків. Теоретик розвиває основне положення про те, що при органічному включенні мовних витоків у мелос створю­ються його нові виразні можливості, що збагачують художній метод багатьох композиторів [10, с. 179].

Важливе місце у дослідженні зв’язку і співвідношення мовної та музичної інтонації посідають праці В. Васіної-Гросман.

Музична інтонація, на її думку, досить точно зафіксована в самому нотному тексті. Виразність тієї або іншої музичної фрази, мотиву тощо більшою мірою залежить від особливостей виконавської інтонації, яка в нотному тексті фіксується лігами, позначеннями *legato*, *роrtamento*, а також авторськими ремарками (наприклад, *dolce*, *giocoso*, які кожний виконавець трактує по-своєму). Але все-таки музична інтонація, як явище звуковисотне, є явищем абсолютно об’єктивним.

У мовній інтонації є два взаємопроникаючі прошарки. Перший – це *конструкції інтонацій*, характерні для запитань, вигуків тощо. Другий – набагато складніший, гнучкий, що варіюється і майже цілком залежний від індивідуальності того, хто говорить (а в художній мові – від ініціативи читця), кола інтонацій. Читець сам визначає всі складові: і темп твору, і глибину цезури [3, с. 7].

Позицію єдності інтонації музичної і мовної підтримує К. Руч’євська, яка розглядає точки їх зіткнення. Перш за все, мова, як і музика, має певну ритмічну організацію. Вирішальну роль у ній, як і в мелодії, віді­гра­ють акценти (наголоси) і паузи, цезури. Всі три типи акцентів (які вже згадувалися) взаємодіють, створюють загальний ритмічний рисунок і в мові, і в мелодії.

Не менш важливий момент підкреслює К. Руч’євська щодо змісту в мові музичних елементів звучання – музичних тонів, які присутні, в основ­ному, в голосних фонемах. На підтвердження цього теоретик наво­дить деякі аналогії між звуковисотною організацією мови і музики. "У мові є константна середня висота, підвищення і пониження, що акцентуються, каданси, що в сукупності створюють початкову форму ладу. При цьому умовною тонікою в оповідній мові можна вважати висоту стверджуваль­ного закінчення, а опорним, домінантним тоном – середню висоту ненаголошених складів, над якою підносяться акценти" [11, с. 18].

Таким чином, музика, якщо її позамузичним чинником є мовна ін­то­нація, має справу з високоорганізованою звуковою системою [11, с. 20]. У музичному творі відбувається типізація і певна формалізація мовних інтонацій, підкорення їх законам музичної логіки.

Типи мовних інтонацій, як прообраз музики, К. Руч’євська поділяє за різними ознаками: на емоційні – схвильована, гнівна, стримана, млява мова; жанрові – побутова, ораторська, ритуальна; національні – україн­ська, російська, східна, німецька тощо; характерно-психологічні – мова хитрої, влесливої, величавої, простодушної людини.

Певні погляди на мовну інтонацію висловлював Б. Яворський. Уче­ний розглядав мову як процес усвідомлений та інтелектуальний. У зву­ковій мові свідомість людини ритмічно схематизує і композиційно оформ­лює даний процес мислення. Із звукової мови-інтонації людини, при її моторній організованості, розвинулася музична мова і як її наслідок – музичне мистецтво.

Музична інтонація, на думку Б. Яворського, явище моторно‑органі­зо­ване (тобто точне цільове розчленовування своєї часової протяж­но­сті), яке виникає у звуковому специфікумі внутрішнього слухового налашту­вання і здатне організувати об’єктивну свідомість через сприймаючий слух, це композиційно оформлена конструктивна дієвість свідомості в даному процесі його мислення [13, с. 43].

Важливим свідченням спільності мовної і музичної інтонації є те, що в мисленні музичною мовною опорою (суб’єктом) є внутрішнє слухове налаштування (лад і його задана тональність), а опорою (предикатом) є ритміка, тобто єдність співвідношень первинних моментів ладів, що змінялися [13, с. 45].

Власну позицію в дослідженні спільності інтонації словесної мови і музики висловлював Є. Назайкінський [9]. Дослідник звертає увагу на те, що на звучання музичної інтонації впливає не тільки звучання мовної інтонації. На сприймання людиною музичної інтонації впливає весь її мовний досвід [12].

Вчення про інтонацію поширюється на все музичне мистецтво. Але передусім теоретики апелюють до головного засобу музичної вираз­ності – **мелодії.** До цієї проблеми зверталася низка вітчизняних та зарубіжних музикознавців (Б. Асаф’єв, Г. Костюк, Л. Мазель, С. Скребков, Ю. Тюлін, В. Холопова та ін.).Теоретичні погляди вчених мають велике значення для розуміння інтонаційної концепції музики. Отже, наведемо кілька відмін­них, але дуже важливих і точних за суттю визначень мелодії.

Мелодія – це одноголосна послідовність звуків музичного твору, що містить зміну висоти звуку і володіє більш-менш самостійною об­раз­но‑музичною свідомістю, характерністю, індивідуалізованістю [4, с. 64].

Мелодія в багатоголосній музиці – переважно головний голос музич­ної тканини, який виражає цілісну музичну думку-характер, – є основним вмістилищем інтонаційності твору, на якому "згущуються" всі функціо­наль­ні відношення цілого (гармонійні, метроритмічні, фактурні, архітекто­нічні тощо) [12, c. 12].

Розгорнуте визначення мелодії дав Ф. Бузоні: "Низка висхідних і низхідних інтервалів, що повторюються, яка членується і приводиться в рух ритмом, що містить у собі приховану гармонію, переданий настрій, який може бути незалежним від слів тексту як виразність, і незалежний від супроводжуючих голосів як форма, не змінює свого єства від вибору абсолютної висоти звучання та інструменту" [14, с. 51].

З історичної точки зору, суть поняття *мелодія* зазнала відчутних змін. У XVII – на початку XVIII ст. слово *мелодія* відносилося до багато­го­лосся, і слово *мелопоет* означало *контрапунктист*. Проте з XVI ст. багатоголосся стало називатися також *гармонія*, а *контрапункт* (мело­пое­тичне мистецтво) став розглядатися як окремий випадок "мелодії". У 30-ті роки XVIII ст. у І. Маттезона і Ж.-Ж. Руссо слово *мелодія* закріплю­ється за головним голосом музичної тканини, *мелодія* протиставляється *гармонії*, а під мелопоетом розуміється не контрапунктист, а винахідник "співучого і "зворушливого" головного голосу" [12, с. 6].

Значення мелодії в інструментальній музиці XIX ст. вимагає до себе певної уваги. В. Холопова, досліджуючи особливості поняття *мелодія,* підкреслює, що якщо мелодія вокальна народжується разом зі словами, завжди не вільна від взаємодії з ними – від загального значення слова, інтонації, артикуляції його деталей і відтінків, просто від завдання фоніч­ного донесення слова до слухача, то мелодика інструментальна репре­зен­тує музику. "За суто музичними законами вона організовує потік своїх інтонацій, що захоплюють, за законами музики самої по собі вона будує свою струнку і досконалу звукову архітектуру" [12, c. 9].

Мелодія XX ст., на нашу думку, переживає характерні зміни і рухається двома напрямками. Одним напрямом стала творчість І. Стра­він­ського, Б. Бартока, С. Прокоф’єва, П. Хиндеміта, Д. Шостаковича, перетворення лінійно-секундової основи мелосу, яка привела до загаль­ного розвитку горизонтальних зв’язків голосів, гармонійних комплексів (лінеарізм). Інше русло – творчість П. Булеза, В. Лютослав­ського, О. Мес­сі­ана, К. Пендерецького, К. Штокгаузена, Е. Денісова, Р. Щедріна, М. Слонімського, Б. Тищенко, С. Губайдуліної, Л. Дичко, М. Скорика, Є. Станковича та ін., яка стала розвитком і розростанням гармонічно-стрибкової сторони (пуантилізм).

Велике значення у формуванні теорії музичної інтонації відіграло асаф’євське поняття словника "інтонацій епохи", а також тісно пов’язані з ним поняття "переінтонування" і "криза інтонації".

Словник "інтонацій епохи", у розумінні Б. Асаф’єва, підкреслює життя певного фонду інтонацій у слуховій свідомості слухачів – як систе­ми музичних уявлень, що закріпилася. "У свідомості слухачів, тобто в масовій суспільній свідомості, не розміщені цілком музичні твори, а відкладається дуже мінливий комплекс музичний уявлень, в який входять і різноманітні "фрагменти" музики, але який, по суті, складає "усний музично-інтонаційний словник". Підкреслюю: *інтонаційний*, тому що це не абстрактний словник музичних термінів, а такий, що інтонується кож­ною людиною, "запас" виразних для неї музичних інтонацій, живих, конкрет­них, що інтонуються (вголос або про себе, різною мірою, ступенем, способом, залежно від здібностей), завжди "на слуху лежачих" звуко­утво­рень, аж до характерних інтервалів. При прослуховуванні нового музич­ного твору порівняння відбувається за цими загальновідо­ми­ми "шляхами", бо в них узагальнення думки і почування класу, стану тощо, аж до найдрібніших верств і суспільних угрупувань. Чим суб’єкти­вніша, гостріша у відношенні інтонації "мова" композитора, тим важче і коротше життя його музики. Чим сильніше відчувається узагальнене даною епохою коло виразних музичних інтонацій, тим безумовніша життє­здатність цієї епохи" [2, c. 357–358].

Значний внесок у розвиток теорії музичної інтонації вніс В. Меду­шев­ський. Співвідносячи музичну інтонацію з мовою, словом, він ставить завдання, вирішенням якого вважає розкриття специфіки інтонації як невербальної, несловесної форми виразу [6]. Дослідник типізує й уза­галь­нює поняття музичної інтонації. До узагальнено-типізуючих інтонацій відносяться, насамперед, жанрові і стильові: "вальсова", "баркарольна", "баладна" інтонації, інтонація "бахівська", "брамсівська", "лістівська" тощо.

В. Холопова, доповнюючи теорію В. Медушевського, типізує інто­нації в композиційному усвідомленні музичного твору – ладогар­мо­нічні, ритмічні, темброві тощо. Наприклад, у класичній музиці "сила виразності сталих ладогармонічних засобів буває така велика, що саме завдяки їй формується цілісна і конкретно-змістовна, конкретно-виразна інтонація, а музичні засоби, що виражають різного роду життєві стани, мають доповнювальне, побічне або зовнішнє значення" [12].

Отже, **теоретична система музичних інтонацій,** за В. Холоповою, включає такі типи інтонацій:

* емоційно-експресивні інтонації (життєві, що типізуються музич­ним мистецтвом) – інтонації радості, героїчного піднесення, інтонації драматичної музики;
* наочно-образотворчі інтонації, що передаються в музиці як часовому мистецтві через зображення рухів (зображення явищ зовніш­нього світу і мистецтва), які імітують, наприклад, дзюркотіння струмка, пташиний спів, рух кінноти тощо;
* музично-жанрові інтонації – відтворення рис маршу, вальсу, баркароли, гри джазових композицій тощо;
* музично-стильові інтонації (наприклад, відтворення типових рис музики Й. С. Баха, А. Вівальді, Л. Бетховена та ін.);
* інтонації окремих, типізованих у музиці засобів (ладогармо­нічних, ритмічних, тембрових). З боку масштабної диференціації інтонації поділяються на: генералізуючі інтонації всього твору; інтонації окремих розділів, побудов, тем; деталізуючі інтонації окремих мотивів [12, с. 20].

Отже, музична інтонація є однією з головних ланок у розвитку музичного мистецтва. Досліджуючи її сутність, музикознавці показують широкий спектр її розуміння. Теорія музичної інтонації, орієнтуючи людей у питаннях музичного змісту і форми, є основою фахової та масової музичної освіти.

Узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття "музична інтонація", висловимо своє бачення. Під музичною інтонацією нами розуміється явище, витоком якого є мовна інтонація з усім накопиченим мовленнєвим досвідом. Водночас це увесь набуток музичного змісту, який відображає жанрові особливості музичного твору, певний стиль композитора та епохи.

**Література**

1. Анализ вокальных произведений: учеб. пособие. Ленинград: Музыка, 1988. 352 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
3. Васина-Гроссман В. А. Музыка и поэтическое слово. Москва: Музыка, 1978. 169 с.
4. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: Музыка, 1986. 528 с.
5. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: Науч­ное обоснование и проблемы педагогики. Київ: Музична Україна, 1990. 182 с.
6. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музы­каль­ной формы: автореф. дис. д-ра искусств. Москва: 1983. 46 с.
7. Музыкальный энциклопедический словарь / глав. ред. Г. В.  Кел­дыш. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
9. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. Москва: Музыка, 1988. 254 с.
10. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. Москва: Музыка, 1984. 302 с.
11. Ручьевская Е. А. Функции музыкальной темы. Ленинград: Музыка, 1977. 161 с.
12. Холопова В. Н. Мелодика: науч.-метод. очерк. Москва: Музыка, 1984. 88 с.
13. Яворский Б. Л. Избранные труды. Москва: Советский компо­зитор, 1987. Том 2, ч. 1. 366 с.
14. Busoni F. Wesen und Einheit der Music. Berlin: 1956. 51 р.

**НАШІ АВТОРИ**

***Барановська В. І.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Білан О. В.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Бірюк А. С.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Борисова К. В.,*** викладач першої категорії Школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Борисюк В. В.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Бугай О. В.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Вартовник В. О.,*** заслужений працівник культури України, доцент кафедри хореографії та мистецтва Львівського державного університету фізичної культури, керівник Школи народного танцю та народного художнього колективу ансамблю танцю "Серпанок" Центру творчості дітей та юнацтва Галичини м. Львова, член Національної спілки хореографів України.

***Вергунова В. С.,*** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін національного університету "Чернігів­ський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Гаркавенко Л. В.,*** викладач вищої категорії Коропської школи мистецтв.

***Гладков І. С.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Грисюк О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігівський коле­гіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Гурєєва І. С.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гусейнова Л. В*.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дворник Ю. Ф.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Єрмольченко Л. Л.,*** викладач-методист вищої категорії циклової комісії "фортепіано" КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Задоя О. В.,*** методист, викладач хорового диригування, хорового класу, практики роботи з хором, культурології Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради "Богуславський гумані­тар­­ний коледж імені І. С. Нечуя-Левицького".

***Кавунник О. А.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Килимник Т. Є.*,** викладач першої категорії Хмельницької дитячої музичної школи № 2.

***Кікіна Л. В.,*** методист першої категорії Ніжинського будинку дітей та юнацтва.

***Коваль О. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Лавриненко К. М.,*** магістрантНаціонального університету "Черні­гів­­ський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Ляшенко Т. В.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

***Максименко В. І.,*** викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Маричевська Ю. І.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Москаленко А. В.,*** магістрантНаціонального університету "Черні­гівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Пархоменко Л. В.,*** викладач кафедри вокально-хорової май­стерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пархоменко О. М.,*** кандидат педагогічних наук,доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Петренко Є. С.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ревенчук В. В.,*** кандидат педагогічних наук,доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська І. О.,*** кандидат педагогічних наук,доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська Ю. О.,*** кандидат педагогічних наук,доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Сидько А. Г.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Сливко С. А.,*** кандидат педагогічних наук,концертмейстер КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Солдатенко О. І.,*** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету "Чернігів­ський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Спіліоті О. В.,*** кандидат педагогічних наук,доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Хоменко А. Б.,*** старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**­ДЛЯ НОТАТОК**

Наукове видання

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА

МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 2

За редакцією

**Дворника** Юрія Феодосійовича,

**Коваль** Олени Віталіївни

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Літературний редактор – О. М. Лісовець

Підписано до друку Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура ComputerModern Ум. друк. арк. 12,55 Тираж 47 пр.

Замовлення № Обл.-вид. арк. 12,50

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А

(04631) 7-19-72

E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.