

INDEX  COPERNICUS  
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736  
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

# Наукові записки

*Психолого-педагогічні  
науки*

№ 1

*IV мистецько-педагогічні читання  
пам'яті професора О. Я. Ростовського  
"Мистецька освіта України:  
трансформація вітчизняного досвіду  
в європейський простір"*



Ніжин – 2020

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"  
НЗ4

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** Турчин Тамара Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:**

**Маноліс Дафермос**, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

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

**Василенко Людмила Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

**Бурназова Віра Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;

**Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Сватенкова Тетяна Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

**ISSN 2522-1736**

**ISSN Online 2663-4902**

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 13 від 11.06.2020 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. № 1. 164 с.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7-19-72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net), [www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

**Адреса сайту журналу**  
**у друкованій версії:** <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**  
Літературне редагування – **А. М. Конівненко**

---

Підписано до друку  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид.арк. 15,02  
Ум. друк. арк. 19,41

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

---

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>

© Т. М. Турчин, головний редактор, 2020  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

INDEX  COPERNICUS  
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736  
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

*Ministry of Education and Science of Ukraine*

**Nizhyn Mykola Gogol  
State University**

# Research Notes

**Psychology and Pedagogy  
Research**

**ISSUE 1**

*4<sup>th</sup> Artistic and Educational Conference  
in Memory of Prof. Oleksandr Rostovskyi  
"Art Education in Ukraine:  
transformation of domestic experience  
into the European space"*



Nizhyn – 2020

## Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

### EDITORIAL BOARD:

**Editor-in-Chief: Tamara Turchyn**, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

**Executive Secretary: Yuliia Novhorodska**, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

#### Editorial Board Members:

**Manolis Dafermos**, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

**Rehina Savchenko**, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Music and Conducting, National Pedagogical Dragomanov University.

**Liudmyla Vasylenko**, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate professor, Associate professor at the Department of Theory and Methodology of Musical Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

**Vira Burnazova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

**Inna Kyrychok**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education, and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University.

**Tetiana Svatenkova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University  
Record № 13 of June 11, 2020.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 prof. T. M. Turchyn. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2020. Issue 1. 164 p.

**Publisher's address:** 3<sup>A</sup> Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,  
Ukraine, 16600  
Tel.: (04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**The website address of the magazine in the print version:** <http://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**  
Copy editor: **A. M. Konivnenko**

---

Signed to print  
Typeface Arial  
Order №

Format 60x84/8  
publisher's signature 15,02  
press sheet 19,41

offset paper  
print run 100

---

Certificate of the Publishing Subject  
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3<sup>A</sup> Vozdvyzhenska Str.

© T. M. Turchyn, Editor-in-Chief, 2020  
© Mykola Gogol NSU, 2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

---

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

---

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2020 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

<i>Дворник Ю. Ф.</i> Формування творчої активності молодших школярів як психолого-педагогічна проблема .....	9
<i>Грисюк О. М.</i> Зміст та структура інтегрованої компетентності здобувачів позашкільної спеціалізованої початкової мистецької освіти .....	17
<i>Злотницький Є. О.</i> Про загальнонауковий зміст поняття жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва .....	23
<i>Ревенчук В. В.</i> Формування музично-виконавського досвіду студента як педагогічна проблема.....	30
<i>Шевчук М. О.</i> Управління процесом формування культури проєктної діяльності учнів загальноосвітньої школи.....	36

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

<i>Гусейнова Л. В.</i> Педагогічні проблеми удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату піаніста .....	46
<i>Дяченко Т. О., Костенко Л. В.</i> Формування інтересу до вокально-хорової діяльності.....	52
<i>Коваль О. В.</i> Педагогічні умови формування інтересу школярів до музичної діяльності .....	60
<i>Раструба Т. В.</i> Особистісно орієнтовані технології як інноваційний інструмент навчання студентів мистецьких факультетів .....	68
<i>Ростовська І. О.</i> Формування мотивації музичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки.....	73
<i>Тимакова Ю. С.</i> Стан сценічного хвилювання студентів-співаків у процесі виконання навчального репертуару та його причини .....	79
<i>Чабан-Чайка С. В.</i> Урок музичного мистецтва – основна форма музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл .....	85

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

<i>Качуринець Л. В.</i> До питання вибору репертуару у фаховій підготовці диригента .....	91
<i>Максименко В. І.</i> Творча самореалізація студентів-хореографів у процесі фахової підготовки .....	99
<i>Павленко О. М.</i> Формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки .....	108
<i>Пархоменко О. М.</i> Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії .....	115

---

<b>Ростовська Ю. О.</b> Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-хореографів у процесі методичної підготовки.....	121
<b>Спілюті О. В.</b> Накопичення досвіду, знань, музично-аналітичних умінь у процесі фахової підготовки студентів.....	128

#### ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<b>Горбенко С. С.</b> Ідеї українських педагогів II пол. XX – поч. XXI ст. у контексті гуманістичних орієнтирів мистецького навчання і виховання .....	134
<b>Кавунник О. А.</b> Культуротворчість Наталії Даньшиної – педагога-вокалістки Ніжинської вищої школи .....	141
<b>Ляшенко Т. В.</b> Драматичні сторінки музичної культури Чернігівщини 30-х років XX століття .....	148
<b>Мартинюк А. К.</b> Феномен диригентського мистецтва і педагогіки у науковому дискурсі академіка В. І. Рожка .....	153
<b>Щербініна О. М.</b> Проблема фортепіанної підготовки китайських студентів у сучасному науково-педагогічному дискурсі.....	159

## CONTENTS

### METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<b>Dvornyk Yriy.</b> Formation of creative activity of junior schoolchildren as a psychological and pedagogical problem.....	9
<b>Hrysiuk Olena.</b> Out-of-school specialized primary art education competitors' integrated competence content and structure.....	17
<b>Zlotnytsky Yevheniy.</b> On the general scientific content of the concept of genre-style competence of future teachers of art.....	23
<b>Revenchuk Valentina.</b> Formation of music performing experience of a student as a pedagogical problem .....	30
<b>Shevchuk Marina.</b> Management of the process formation of culture of the project activity of pupils of the general education school .....	35

### METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<b>Guseynova Larysa.</b> Educational problems of improvement of the pianist's functional mobility of the performing apparatus.....	46
<b>Diachenko Tatyana, Kostenko Lyudmila.</b> Formation of interest in vocal-choral activity .....	52
<b>Koval Olena.</b> Pedagogical conditions of formation of students' interest in musical activity.....	60
<b>Rastruba Tetiana.</b> Personal oriented technologies as an innovative tool for teaching art students the use of innovative .....	68
<b>Rostovska Iryna.</b> The formation of motivation of musical activity during the process of instrumental-performing preparation .....	73
<b>Tymakova Yuliia.</b> State of stage excitement of the students-singers in the process of performance the educational repertoire and its reasons.....	79
<b>Chaban-Chaika Svitlana.</b> Lesson of music art – the main form of music education of students of secondary schools .....	85

### PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<b>Kachurynets Lilia.</b> To the question of choice of reperture in professional training of the conductor .....	91
<b>Maksymenko Vira.</b> Creative self-realization of students-choreographers in the process of professional training.....	99
<b>Pavlenko Oleksiiy.</b> Formation of Creative Competence of The Future Teacher of Music Art in the Professional Training Process.....	108
<b>Parkhomenko Oleksandr.</b> Of forming artistically-figurative perceptions of the choreographic composition in the process of ballet master training of future choreography teachers.....	115
<b>Rostovska Yuliia.</b> Formation of value orientations of future teachers-choreographers in the process of methodological training .....	121
<b>Spilioti Olena.</b> Accumulating experience, knowledge, and musical-analytical skills while providing professional training to students.....	128

### HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Gorbenko Sergii.</b> Ideas of Ukrainian educators of the 2 <sup>nd</sup> half of the 20 <sup>th</sup> – beginning of 21 <sup>st</sup> century in the context of the humanistic guiding lines of art teaching and education.....	134
<b>Kavunnyk Olena.</b> Cultural creativity of Natalia Danshyna – teacher-vocalist of Nizhyn Higher School .....	141

<b>Lyashenko Tetiana.</b> Dramatic pages of the musical culture of the Chernihiv region of the 30-S of the XX century.....	148
<b>Martyniuk Anatolii.</b> The phenomenon of conducting art and pedagogy in the scientific discourse of the academician V. I. Rozhok.....	153
<b>Shcherbinina Olha.</b> Problem of piano training of chinese students in modern scientific and pedagogical discourse.....	159



---

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

УДК 373.3.016:78

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-1-9-16

**Дворник Ю. Ф.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Стаття присвячена розгляду актуального питання сучасної мистецької педагогіки – формування творчої активності. Її мета полягає в психолого-педагогічному аналізі проблеми формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва та висвітленні можливих шляхів її розв'язання.*

*На основі аналізу тлумачень поняття "творча активність" у філософському, психологічному та педагогічному аспектах зроблено його узагальнення. Воно представлено як особистісне утворення, риса, інтегративна якість, що формується в творчій діяльності, реалізується через пізнавальну потребу й інтерес, виявляється в емоційному піднесенні та творчому підході до розв'язання завдань і виступає як прагнення до самореалізації через розкриття власного творчого потенціалу.*

*В статті наголошується на значному потенціалі музичної освіти взагалі і уроків музичного мистецтва зокрема та розкриваються шляхи формування творчої активності молодших школярів. Акцентується увага на важливості залучення учнів до активної художньо-творчої діяльності, необхідності накопичення ними музичного досвіду.*

*Розглядаються педагогічні методи, які забезпечують ефективне формування творчої активності, серед яких комплексний метод активізації музично-творчої діяльності, метод художнього конструювання, активізації попереднього досвіду, залучення до творчого проектування, проблемні методи, методи смислового бачення, евристичний або частково-пошуковий, метод рефлексії, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, метод художньо-педагогічного спілкування.*

*Наголошується, що процес формування творчої активності має ґрунтуватися на принципах опори на життєвий та художній досвід, стимулювання внутрішньої активності, єдності індивідуального і колективного впливу на учнів, творчої самостійності, мотивації музичної діяльності, інтересу та емоційної захопленості музичною діяльністю.*

*Ключові слова: активність, пізнавальна активність, творча активність, молодші школярі, урок музичного мистецтва, педагогічні методи, принципи.*

---

**Постановка проблеми.** Проблема формування творчої активності школярів далеко не нова в педагогіці. Її розгляду присвячена ціла низка досліджень та накопичено багатий досвід педагогів-практиків. Варто наголосити, що питання активності учнів на уроках турбують всіх без виключення вчителів, що викладають той чи інший шкільний предмет, у тому числі й музичне мистецтво. Доречно буде сказати, що мистецька педагогіка на сьогодні має значні власні напрацювання і це наближує теорію і практику до розв'язання означеної проблеми.

Втім, слід говорити й про невирішені питання, серед яких особливої актуальності набуває методичне забезпечення процесу формування творчої активності молодших школярів на уроці музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Оскільки порушена проблема турбує багатьох дослідників, вона тією чи іншою мірою і в різних площинах вже

вивчалася і продовжує вивчатися, а результати наукових розвідок знаходять своє відображення в численних публікаціях. Так, дослідженню методичних засад формування творчої активності школярів засобами колективної музичної діяльності присвячено праці Б. Жорняк. У них автор розкриває методику поетапного формування та пропонує свій погляд на структуру творчої активності учнів. Проблему формування творчої активності учнів 5–7 класів на уроках музичного мистецтва вивчала Т. Латишева. Вивченню процесу становлення пізнавальної активності присвячені дослідження Н. Бабаєвої, Т. Шамової, О. Брежневої, І. Дубровіної. В. Ігнатович ґрунтовно розкриває організаційно-педагогічні умови формування творчої активності. В. Гаврилюк цікавиться проблемами творчої активності старшокласників тощо. Такий, навіть короткий огляд дозволяє не лише окреслити коло інтересів вчених, що працюють над достатньо широкою проблемою, а й виокремити з неї ту частину, яка ще потребує вивчення.

Відтак **метою** даної статті є психолого-педагогічний аналіз проблеми формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва та висвітлення можливих шляхів її розв'язання.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд питання формування творчої активності неминуче наштовхується на необхідність з'ясування сутності самого поняття "творча активність", адже саме сутність виступає тією найважливішою якістю, внутрішньою основою та змістом, без яких даний феномен неможливо осмислити.

У філософському розумінні активність – стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється й розширюється. Його можна розглядати як протилежність пасивності – стану сприйняття зовнішнього діяння [21, с. 16].

В Словнику іншомовних слів знаходимо термін "активний". Він трактується як діяльний, енергійний та той, що розвивається [19, с. 32].

У психології "активність" – виступає в співвідношенні з діяльністю, виявляючись як динамічна умова її становлення, реалізації і видозмінювання. Вона характеризується значною стійкістю діяльності у відношенні прийнятої цілі [16, с. 14–15].

Активність тлумачиться і як "властивість організму та психіки, що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов", вона "виявляється в діяльному ініціативному ставленні особистості до навколишнього світу й самої себе" [18, с. 581]. Вона також розглядається вченими як уміння впливати на власні потреби, погляди, цілі, навколишню дійсність. Щодо школярів, то активність допомагає їм значно швидше й успішніше засвоїти соціальний досвід, а також розвиває комунікативні здібності [2].

Виникає закономірне питання щодо розкриття сутності поняття "активність особистості". Воно зустрічається досить часто, в тому числі, і в контексті проблеми формування творчої активності особистості. У психологічному розумінні активність особистості, це здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення в світі на основі присвоєння багатств матеріальної й духовної культури. Виявляється вона в творчості, вольових актах, спілкуванні [16, с. 15] та виступає як міра цілеспрямованого, планомірного перетворення людиною навколишнього середовища і самої себе, виявляється в ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на ту чи іншу діяльність [17, с. 10–11].

Активність особистості може виявлятися і в пізнавальній діяльності або пізнавальній активності. Слід зазначити, що на сьогодні існує ціла низка тлумачень поняття "пізнавальна активність". У різних джерелах і різними авторами вона розглядається як особистісне утворення, "складна системна властивість суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики його пізнавальної діяльності, а саме пізнавальну самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь і навичок, що формуються у цьому процесі" (Р. Ігнатова) [9]; виступає як інтелектуальний відгук на процес пізнання, як риса, що формується в процесі діяльності, "як особистісна якість, що реалізується через пізнавальну потребу, інтерес" і спрямована на вирішення протиріч між колишнім і нинішнім рівнем компетентності (В. Шубинський) [22].

Пізнавальна активність виступає важливою умовою особистісного розвитку і особливо в дошкільному і молодшому шкільному віці. Становлення пізнавальної активності, як зазначає Н. Балабаєва, позитивно впливає на розвиток особистості

молодшого школяра і додає, що "розвиток пізнавальної активності є тим ідеальним варіантом, коли її становлення відбувається поступово, рівномірно у відповідності з логікою пізнання предметів навколишнього світу і логікою самовизначення особистості..." [3].

С. Осипова та Н. Агишева, розкриваючи сутність пізнавальної активності, вказують, що вона виступає інтегративною якістю особистості, яка виявляється в прагненні до пізнання, визначає стійкий інтерес до пошуку знань, готовність до самостійної пошукової діяльності та має репродуктивний, інтерпретуючий та творчий рівні розвитку [14].

Ряд учених розглядають пізнавальну активність як вид активності, що характеризується прагненням особистості до відкриття нового, досі невідомого. Пізнавальна активність, на думку І. Дубровіної, є головним чинником розвитку і самовдосконалення особистості, виступаючи стрижневим чинником пізнавальної діяльності [5]. Вчена вказує, що пізнавальна діяльність виступає як відносно самостійна діяльність школяра і виявляється в тісному взаємозв'язку із самостійністю, ініціативністю, креативністю. Її можна розглядати як одну з детермінант творчого саморозвитку школяра [13]. При цьому вищим рівнем розвитку пізнавальної активності виступає саме *творча активність* і в цьому переконані Т. Шамова, О. Брежнева, І. Дубровіна і ряд інших дослідників.

Як вважає В. Ігнатович, творча активність, це мотивована готовність особистості до творчої діяльності. Вона визначається як швидкістю включення, ефективністю виконання тих чи інших творчих завдань, так і прагненням школяра до самовдосконалення [8]. На думку Б. Жорняк, це "складна інтегративна властивість особистості, яка виявляється в прагненні й готовності до самостійної оригінальної діяльності, в творчому підході до розв'язання пізнавальних завдань та виборі оптимальних шляхів її реалізації" [7].

Т. Латишева трактує творчу активність (дослідження стосувалося учнів 5–7 класів) як вмотивовану потребу до активної самостійної когнітивно-емоційної діяльності, яка спрямовується на зацікавлене відкриття нових об'єктів творчості за принципом пошукової домінанті. Її метою виступає отримання індивідуального та соціально значущого результату [12, с. 15]

В. Гаврилюк розглядає творчу активність як інтегративну якість індивіда, що представлена комплексом інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей і забезпечує можливість творчо діяти в будь-якій проблемній ситуації, у тому числі й при розв'язанні навчальної задачі. Джерелом творчої активності дитини, на його переконання, виступає внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення [4].

Б. Жорняк розглядає творчу активність "як складну інтегративну властивість особистості, як вищу форму активної самостійної навчальної діяльності школяра, яка виявляється ... в прагненні до самостійної оригінальної діяльності, в творчому підході до розв'язання пізнавальних завдань..." [7, с. 16].

О. Туриніна у своїх дослідженнях звертає увагу, що деякі автори ототожнюють поняття "творча активність" і "креативність". Саму ж креативність особистості вчена визначає, як детермінанту творчої активності [20, с. 58–59].

Наведений стислий огляд представлених поглядів учених на сутність творчої активності, а також їх аналіз та узагальнення дає підстави вважати, що творча активність – це особистісне утворення, риса, інтегративна якість, що формується в творчій діяльності, реалізується через пізнавальну потребу й інтерес, виявляється в емоційному піднесенні та творчому підході до розв'язання завдань і виступає як прагнення до самореалізації через розкриття власного творчого потенціалу.

Втім все зазначене вище не дає нам відповіді на питання щодо шляхів формування творчої активності школярів на уроках музичного мистецтва. Як це можна здійснювати на практиці і що сприяє ефективності цього процесу – проблема, яка ще повною мірою не вирішена, однак вже є значний досвід у її розв'язанні.

Так, В. Ігнатович вважає, що для розвитку творчої активності необхідне її стимулювання, а це, в свою чергу, вимагає створення відповідних організаційно-педагогічних умов, і серед них найважливішими є комфортна обстановка, можли-

вість вибирати предмет і засоби діяльності для творчого самовираження, свобода творчості, використання ігрових творчих ситуацій, заохочення вияву фантазії та ініціативи тощо [8].

Б. Жорняк дійшла висновку, що важливим чинником формування творчої активності школярів є колективна музична діяльність. Вчена вважає, що в колективній творчості спостерігається, так званий "ефект зараження", коли емоційно-творче піднесення одних учнів спонукає до творчості інших [7, с. 16–17].

Виникає питання стосовно того, а чи можуть уроки музичного мистецтва забезпечити формування творчої активності, чи використовується повною мірою їх потенціал, які види діяльності найбільше сприяють цьому, які ефективні методи слід використовувати на уроці і в чому полягають особливості педагогічного супроводу.

Важко не погодиться з думкою, що музична освіта взагалі і урок музичного мистецтва зокрема мають значний розвивальний потенціал і він стосується, в першу чергу, розвитку творчого начала молодших школярів. Він націлений на духовний розвиток особистості, її здібностей, формування цілої низки компетентностей, але, як вказують Е. Абдуллін і О. Ніколаєва, дуже важливо ще в дитинстві пробудити інтерес до процесу музичної діяльності, а не лише до її результату [1, с. 80].

Досвід музично-творчої діяльності, на їх думку, набувається в процесі слухання музики, у вокально-хоровому та інструментальному виконавстві, музично-пластичній діяльності, імпровізації і створенні музики, у встановленні зв'язків музики і життя тощо [1, с. 80].

Важливо, щоб учні отримували справжнє емоційне задоволення від спілкування з музикою слухаючи її, виконуючи та створюючи. О. Ростовський писав: "всі учні мають відчувати радість творчості, бо з нею безпосередньо пов'язане емоційне реагування на музику...", і далі – "... в активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їхніх музично-творчих здібностей". Найсприятливішими умовами для цього є життєрадісна атмосфера, "... яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, відкриттям і звершенням" [18, с. 7]. Учні мають бути залучені в активну художньо-творчу діяльність, має накопичуватися їх музичний досвід, музичний світ, відкривати нові свої грані і це повинно бути на кожному уроці музичного мистецтва.

Методологічно важливою є думка З. Князевої, яка вважає, що насолода, яку отримує людина, спілкуючись з прекрасним, поступово накопичується, акумулюючись у потужний заряд естетичних емоцій. Емоційні накопичення є тим золотим запасом, що не дозволяють індивідууму залишатися на адаптивному рівні розвитку, з якого він черпає своє натхнення [11, с. 222].

Як справедливо зазначає О. Ємчик, основним видом діяльності для творчої особистості є творчість [6, с. 42]. Д. Кабалецький писав, що творчу діяльність учнів, потяг до якої помітний ще в ранньому дитинстві, слід, наскільки це можливо, розвивати в школі [10, с. 32]. При цьому композитор-педагог наголошував, що творче начало може виявлятися в своєрідності відповідей учнів, а не лише їх правильності, в прагненні самому ставити питання, а не тільки на них відповідати, в гостроті слухової спостережливості, у власних судженнях про виконання музики [10, с. 31].

Актуальним є і питання використання тих чи інших методів формування творчої активності, серед них виокремлюється комплексний метод активізації музично-творчої діяльності. Даний метод може мати достатньо широку варіативність залежно від умов застосування, виду творчої роботи, внутрішнього стану учнів, зовнішніх чинників тощо.

Дещо подібним є метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності, про який пише Г. Падалка. Вчена вважає, що даний метод спрямовується на підтримання учня у підвищеному тонусі у процесі мистецької діяльності, на мобілізацію енергетичних ресурсів. Інертність, байдужість, нейтральне ставлення до процесу художнього пізнання різко зменшують його ефективність. Далі вчена додає, що не лише підтримка, а й спонукування учня у творенні художніх явищ, підтримка психологічної установки на активну художню діяльність – необхідні аспекти педагогічного опосередкування мистецької навчальної діяльності [15, с. 204].

Ще одним ефективним, на нашу думку методом, можна вважати метод художнього конструювання. Він не виключає наслідування деяких операцій у репродуктивно-творчій діяльності, але дозволяє, особливо на початкових етапах формування творчої активності давати учням певні алгоритми дій, які допомагають досягти творчого результату.

Окрім того, ефективності формування творчої активності сприятимуть такі методи, як метод активізації попереднього досвіду, залучення до творчого проектування, проблемні методи, методи смислового бачення, евристичний або частково-пошуковий, метод рефлексії, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, метод художньо-педагогічного спілкування.

Застосування означених методів має поєднуватися з дотриманням принципів музичної освіти, серед яких принцип опори на життєвий та художній досвід, що забезпечує максимальне осягнення та високу засвоєність навчального матеріалу; стимулювання внутрішньої активності – забезпечує активізацію творчого пошуку; дотримання принципу єдності індивідуального і колективного впливу на учнів дозволяє підтримувати високий рівень активності учнів на уроці; дотримання принципу творчої самостійності сприяє розкриттю вольових якостей; принцип мотивації музичної діяльності уможливорює високу готовність до творчої самореалізації; принцип інтересу та емоційної захопленості музичною діяльністю забезпечує високий рівень зацікавленості музичним мистецтвом і бажанням творити.

**Висновки.** Отже, на підставі розгляду теоретичних положень, їх аналізу та узагальнення, вивчення педагогічного досвіду щодо формування творчої активності учнів на уроці музичного мистецтва визначено, що ця проблема потребує ще подальшого різнобічного вивчення, оскільки знаходиться на перетині багатьох наук. Водночас вже на сьогодні можна рекомендувати для використання в практиці роботи вчителів такі методи, як метод активізації музично-творчої діяльності, художнього конструювання, активізації попереднього досвіду, залучення до творчого проектування тощо.

Серед шляхів підвищення ефективності процесу формування творчої активності можна виокремити урізноманітнення художньо-творчої діяльності на уроці, упровадження ранньої діагностики творчих здібностей школярів, створення шкільного освітньо-творчого середовища, яке б дозволяло учням постійно виявляти свої таланти, здійснювати творчий обмін та постійно набувати досвід художньо-творчої діяльності.

### Література

1. Абдуллин Е. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебн. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Издательский центр "Академия", 2004. 336 с.
2. Акиф гызы Л. М. Проблема формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-uchaschihsya-v-sovremennoy-psihologo-pedagogicheskoy-literature/viewer> (дата звернення 30.04.2020).
3. Балабаева Н. В. Понятие и сущность познавательной активности младших школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата звернення 01.05.2020).
4. Гаврилюк В. Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 1. С. 95–100.
5. Дубровіна І. В. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (дата звернення 01.05.2020).
6. Ємчик О. Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 318 с. URL: [http://www.rshu.edu.ua/images/afto-disert\\_emchik.pdf](http://www.rshu.edu.ua/images/afto-disert_emchik.pdf) (дата звернення 01.05.2020).
7. Жорняк Б. Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 21 с.
8. Игнатович В. Г. Развитие творческой активности младших школьников в процессе воспитания. *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы*: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14 ноябр. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т

им. М. Танка; редкол.: Н. В. Жданович, О. В. Азарко, В. Г. Игнатович и др. Минск: БГПУ, 2013. С. 129–132. URL: [http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4047/1/%D0%98%D0%B3%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87\\_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%82\\_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8215\\_7.pdf](http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4047/1/%D0%98%D0%B3%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%82_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8215_7.pdf) (дата звернення 30.04.2020).

9. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/6283/6291> (дата звернення 02.05.2020).

10. Кабалевський Д. Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 206 с.

11. Князева З. А. Эстетические потребности в контексте проблемы развития творческой активности личности. *Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: тези республіканської науково-практичної конференції (7–9 квітня 1992 р.)*. Київ: КДПІ. С. 220–223.

12. Латишева Т. В. Формування творчої активності учнів 5–7 класів на уроках музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 21 с.

13. Маловичко Д. А. Познательная активность как компонент творческого саморазвития школьника. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-komponent-tvorcheskogo-samorazvitiya-shkol'nika/viewer> (дата звернення 01.05.2020).

14. Осипова С. И., Агишева Н. С. Познательная активность как объект педагогического анализа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza/viewer> (дата звернення 01.05.2020).

15. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

16. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

17. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа. 1982. 216 с.

18. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

19. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1974. 775 с.

20. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 160 с.

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

22. Шубинський В. Д. Пізнавальна активність як детермінанта розвитку професійної компетентності учня. URL: <file:///C:/Users/%D0%AE%D1%80%D0%B0/Desktop/-36887-70074-1-SM.pdf> (дата звернення 02.05.2020).

## References

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebn. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2004. 336 s. [in Russian].

2. Akif gyzy L. M. Problema formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti uchashchihsya v sovremennoj psihologo-pedagogicheskoy literature. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-poznavatel'noy-aktivnosti-uchashchihsya-v-sovremennoj-psihologo-pedagogicheskoy-literature/viewer> (data zvernennya: 30.04.2020). [in Russian].

3. Balabaeva N. V. Ponyatie i sushchnost' poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-poznavatel'noy-aktivnosti-mladshih-shkol'nikov/viewer> (data zvernennya: 01.05.2020). [in Russian].

4. Gavrylyuk V. Yu. Tvorchа aktivnist' starshoklasnikiv yak psihologo-pedagogichna problema. *Teoretiko-metodichni problemi viovannya ditej ta uchniv'skoї molodi*. Zbimik naukovih prac'. Vip. 8. Kn. 1. Kiiv, 2005. S. 95–100. [in Ukrainian].

5. Dubrovina I. V. Piznaval'na aktivnist' yak stan gotovnosti uchniv do piznaval'noi diyal'nosti. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (data zvernennya 01.05.2020). [in Ukrainian].

6. Emchik O. G. Rozvitok tvorchogo potencialu magistriv doshkil'noi osviti u procesi profesijnoi pidgotovki. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Rivnens'kij derzhavnij humanitarnij universitet. Rivne, 2018. 318 s. URL: [http://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert\\_emchik.pdf](http://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert_emchik.pdf) (data zvernennya 01.05.2020). [in Ukrainian].

7. Zhomyak B. S. Metodichni zasadi formuvannya tvorchoї aktivnosti molodshih shkolyariv zasobami kolektivnoi muzichnoi diyal'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk:

13.00.02 / Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M. P. Dragomanova. Kiïv, 2013. 21 s. [in Ukrainian].

8. Ignatovich V. G. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti mladshih shkol'nikov v processe vospitaniya. *Podgotovka uchitelya nachal'nyh klassov: problemy i perspektivy: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Minsk, 14 nyabr. 2013 g. / Bel. gos. ped. un-t im. M. Tanka; redkol.: N. V. ZHDanovich, O. V. Azarko, V. G. Ignatovich i dr. Minsk: BGPU, 2013. S. 129–132. URL: [http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4047/1/%D0%98%D0%B3%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87\\_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%82\\_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8215\\_7.pdf](http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4047/1/%D0%98%D0%B3%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%82_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%8215_7.pdf) (data zvernennya 30.04.2020) [in Russian].

9. Ignatova R. Rozvitok piznaval'noi aktivnosti uchniv yak pedagogichna problema. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/6283/6291> (data zvernennya 02.05.2020). [in Ukrainian].

10. Kabalevs'kij D. B. Vospitanie uma i serdca. Kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveshchenie, 1984. 206 s. [in Russian].

11. Knyazeva Z. A. Esteticheskie potrebnosti v kontekste problemy razvitiya tvorcheskoj aktivnosti lichnosti. *Shlyahi udoskonalennya hudozhn'o-estetichnoi osviti uchnivs'koï molodi v umovah vidrodzhennya nacional'noi kul'turi: Tezi respublikans'koï naukovo-praktichnoi konferencii (7–9 kvitnya 1992 r.)*, Kiïv: KDPI. S. 220–223. [in Russian].

12. Latisheva T. V. Formuvannya tvorchoï aktivnosti uchniv 5–7 klasiv na urokah muzichnogo mistectva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M. P. Dragomanova. Kiïv, 2015. 21 s. [in Ukrainian].

13. Malovichko D. A. Poznavatel'naya aktivnost' kak komponent tvorcheskogo samorazvitiya shkol'nika. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-komponent-tvorcheskogo-samorazvitiya-shkol'nika/viewer> (data zvernennya 01.05.2020). [in Russian].

14. Osipova S. I., Agisheva N. S. Poznavatel'naya aktivnost' kak ob'ekt pedagogicheskogo analiza. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza/viewer> (data zvernennya 01.05.2020). [in Russian].

15. Padalka G. M. Pedagogika mistectva (Teoriya i metodika vkladannya mistec'kih disciplin). Kiïv: Osvita Ukraini, 2008. 274 s. [in Ukrainian].

16. Psihologiya. Slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Politizdat, 1990. 494 s. [in Russian].

17. Psihologichnij slovnik / za red. V. I. Vojtko. Kiïv: Vishcha shkola. 1982. 216 s. [in Ukrainian].

18. Rostovs'kij O. Ya. Teoriya i metodika muzichnoi osviti: navch.-metod. posibnik. Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan, 2011. 640 s. [in Ukrainian].

19. Slovnik inshomovnih sliv /za red. O. S. Mel'nichuka. Kiïv: golovna redakciya URE, 1974. 775 s. [in Ukrainian].

20. Turinina O. L. Psihologiya tvorchosti: navch. posib. Kiïv: MAUP, 2007. 160 s. [in Ukrainian].

21. Filosofs'kij slovnik / za red. V. I. SHinkaruka. 2-e vid., pererob. I dop. Kiïv: Golov. red. URE, 1986. 800 s. [in Ukrainian].

22. Shubins'kij V. D. Piznaval'na aktivnist' yak determinanta rozvitku profesijnoi kompetentnosti uchnya. URL: <file:///C:/Users/%D0%AE%D1%80%D0%B0/Desktop/36887-70074-1-SM.pdf> (data zvernennya 02.05.2020). [in Russian].

---

### Dvornyk Yriy

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Instrumental and Performing Training  
Nizhyn Mykola Gogol State University

### FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

*The article is dedicated to the topical issue of modern art pedagogy – the formation of creative activity. Its aim is a psychological and pedagogical analysis of the problem of forming the creative activity of junior students in music lessons and highlighting possible ways to solve it.*

*Based on the analysis of interpretations of the concept of "creative activity" in philosophical, psychological and pedagogical aspects, its generalization is made. It is*

*presented as a personal formation, trait, integrative quality, which is formed in creative activity, realized through cognitive need and interest, manifested in emotional uplift and creative approach to solving problems and acts as a desire for self-realization through the disclosure of its own creative potential.*

*The article emphasizes the significant potential of music education in general and music lessons in particular and reveals ways to form the creative activity of junior students. Emphasis is placed on the importance of involving students in active artistic and creative activities, the need for them to gain musical experience.*

*Pedagogical methods that provide effective formation of creative activity are considered, including a complex method of activating musical and creative activity, method of artistic construction, activation of previous experience, involvement in creative design, problem methods, methods of semantic vision, heuristic or partial search, method of reflection, self-analysis, self-control and self-assessment, method of artistic and pedagogical communication.*

*It is emphasized that the process of formation of creative activity should be based on the principles of reliance on life and artistic experience, stimulation of internal activity, unity of individual and collective influence on students, creative independence, motivation of musical activity, interest and emotional passion for music.*

*Key words: activity, cognitive activity, creative activity, junior students, music lesson, pedagogical methods, principles.*



УДК 379.821.015.37.02:7:373  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-17-22

**Грисюк О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист,  
викладач вокально-хорового відділу Чернігівської міської школи мистецтв

## **ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНТЕГРОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглядається проблема систематизації змісту та структури загальної інтегрованої компетентності, яка означена одним з очікуваних результатів для здобувачів позашкільної спеціалізованої початкової мистецької освіти за елементарним підрівнем.*

*Автором здійснено аналіз категоріального апарату проблеми в контексті мистецької освітньої діяльності. Розкриваються варіанти структурного складу категорії "компетентність".*

*На основі здійсненого контент-аналізу розкриваються основні ознаки, властивості та сутнісні характеристики категорії "інтеграція" в аспекті мистецького навчання. Зроблено акцент на найбільш суттєві характеристики інтеграції, яка є: природним динамічним процесом узгодження, упорядкування, взаємовпливу, взаємодії, об'єднання, взаємопроникнення раніш автономних елементів (структур, функцій) у інтегрований об'єкт (цілісну систему) з якісно новими властивостями; супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між оновленими елементами, збільшенням обсягів та інтенсивності взаємозв'язків і взаємодій між ними; є процесом і результатом побудови цілісності з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання у постійно вдосконалюваних формах пізнання і вираження пізнаного. Наголошується на важливості самостійності, яка є невід'ємною умовою успішного формування інтегрованої компетентності та буде ефективною за умов попередньої підготовки, організації та керування з боку педагогічного працівника. Робиться висновок про сутність та структуру інтегрованої компетентності. Підкреслюються важливість усвідомлення педагогічними працівниками сучасних мистецьких шкіл змісту та структури розглянутої категорії, що може створити підґрунтя ефективної реалізації освітньої траєкторії учня та дозволить йому успішно реалізуватися на наступному щаблі профільного навчання.*

*Ключові слова:* компетентність, інтеграція, структура, зміст, самостійність, інтегративна компетентність.

---

**Постановка проблеми.** Зміни у змісті та структурі сучасної позашкільної мистецької освіти спричиняють коригування підходів до формування особистості дитини, її ефективного розвитку, спрямованого на здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності та набуття початкових професійних компетентностей для подальшого здобуття наступного рівня позашкільної мистецької освіти постановою [13].

Мистецтво є засобом відображення дійсності. Спілкування з мистецтвом стимулює активність сприймання і мислення, зумовлює формування культури почуттів, забезпечує реалізацію потреби у самовираженні. Відтак одним з наріжних каменів сучасної позашкільної початкової мистецької освіти залишається думка В. Сухомлинського: "Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, в тому, що вона прекрасна, а це переконання є основою емоційної, естетичної, моральної культури" [16, с. 134].

Найважливішою місією позашкільної мистецької освіти проголошено виявлення, плекання і розвиток здатності до перетворення дійсності в кожного, хто виявив бажання та здібності навчатися мистецтву [5]. Втім через відсутність чіткого розумін-

ня цілей та бажаних результатів здобуття початкової позашкільної мистецької освіти виникає протиріччя між тим, що мистецька школа пропонує, та тим, що від неї очікують споживачі мистецько-освітніх послуг. Варто нагадати, що навчання в мистецькій школі все ще орієнтоване на процес формування виконавських навичок, що не повністю відповідає комплексному формуванню в учня освітніх компетентностей [5].

Недостатнє усвідомлення сутності базових категорій та провідних засад оновленого змісту позашкільної початкової мистецької освіти, актуалізує потребу сфокусувати увагу педагогічних працівників на формуванні відповідного кола компетентностей учнів [5], серед яких інтегрована є, на нашу думку, найбільш невизначеною та такою, що викликає найбільше запитань щодо змісту та шляхів формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У світлі сучасних бачень пропонується кореляція змісту, структури, підходів, форм, принципів, методів сучасної початкової позашкільної мистецької освіти із Новою українською школою (НУШ).

Здобуття учнем позашкільної початкової мистецької освіти передбачає розвиток мистецьких здібностей, набуття початкових професійних, у тому числі виконавських, компетентностей, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій через активну мистецьку діяльність [5]. Окреслена мета спонукає педагогічних працівників мистецьких шкіл до саморозвитку та самоудосконалення в аспекті підготовки та реалізації компетентнісного підходу щодо ефективного досягнення результатів навчання. У цьому контексті актуальною залишається думка Л. Масол про те, що компетентність як прагнення і здатність до постійного зростання – це саме той аспект новизни, який сьогодні осмислюється на рівні теорії особистісно зорієнтованого виховання, але, на жаль, надто повільно опановується практикою [7, с. 50].

Сутність та зміст поняття компетентності розкрито у дослідженнях М. Голованя, І. Зимньої, О. Пошетун, А. Хуторського та інших. Компетентнісний підхід в освітньому процесі дітей різного віку висвітлено у працях Л. Канішевської, О. Кононко, О. Савченко, О. Сухомлинської.

Для розв'язання окресленої проблеми важливими є праці провідних фахівців, що присвятили свої розвідки "інтеграції" у різних виявах та проявах. Так, методологічні засади категорії в педагогічному аспекті закладено у дослідженнях С. Гончаренка, І. Козловської, Ю. Мальованого та інших. Інтеграцію як універсальний методологічний підхід до вивчення мистецтва визнають Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Просіна, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші.

**Метою статті** є систематизація змісту та структури інтегрованої компетентності, яка означена одним з очікуваних результатів для здобувачів позашкільної спеціалізованої початкової мистецької освіти за елементарним підрівнем.

**Виклад основного матеріалу.** Оновлення змісту позашкільної мистецької освіти у контексті фахових компетентностей декларує загальну інтегровану компетентність як здатність до самостійного опанування нескладного матеріалу та продовження навчання за фахом за освітньою програмою з обраного виду мистецтва базового (середнього) підрівня початкової позашкільної мистецької освіти загальношкільного або початкового професійного спрямування або за спорідненим видом мистецтва (спеціалізацією) [8]. Акцентування уваги лише на "самостійності" та здатності до "продовження навчання" дають педагогічним працівникам, на нашу думку, недостатні уявлення щодо спрямованості професійної діяльності на ефективний результат. Зазначимо, що проблема аналізу змісту та структури категорії "компетентність" достатньо розгнута у науково-педагогічному мистецькому середовищі. Втім, у контексті окресленої проблеми варто уточнити деякі положення.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності тлумачиться як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу, ... виконувати певні функції, що сприяють досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [18].

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи

успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність [12], що дозволяє особі визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [14]; сукупність особистісних якостей учня, зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно значущій ситуації [17], які не лише набуваються у процесі навчання, але й можуть цілісно реалізуватися у подальшій практиці (Н. Тализіна, Н. Печенюк, Л. Хіхловський, В. Шадріков та інші).

I. Зимня до складу категорії включає такі складові: а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [2, с. 25–26].

Компетентність як системне поняття має свої функції, характеристики, рівні та властивості. Так, Дж. Равен розглядав компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання *конкретної дії в конкретній предметній галузі*, яка включає *вузькоспеціальні* знання, *особливого роду предметні* навички, *способи мислення*, а також *розуміння відповідальності* за свої дії [15].

Методологічного значення набуває трактування компетентності як сукупності взаємопов'язаних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню не до будь-якого, а до певного кола об'єктів реальної дійсності, спеціально включених до складу освітніх областей і навчальних предметів, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [17, с. 14]. Ця думка обґрунтовує спрямованість професійної діяльності педагогічних працівників спеціалізованої позашкільної мистецької освіти (музичної, хореографічної тощо).

Отже, "компетентність" доцільно розуміти як: специфічну динамічну інтегровану здатність особистості ефективно виконувати конкретні дії у процесі навчання в конкретній предметній галузі на ґрунті сукупності трансформованих, спеціальним шляхом структурованих та взаємопов'язаних складових (ціннісних орієнтацій, способів мислення, знань, умінь, навичок, комунікації, досвіду діяльності), зумовлених досвідом практикування, який придбано не тільки в певній соціально й особистісно значущій ситуації, але в інших сферах діяльності; така здатність, що надалі може цілісно реалізовуватися у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Методологічного значення набуває думка Н. Миропольської, яка підкреслює *змінність* компетентності в різних освітніх системах, *рухливість її структури* та *залежність від багатьох факторів* [10, с. 245].

Важливого значення для ефективного досягнення результатів навчання за елементарним підрівнем позашкільної початкової мистецької освіти має систематизація поглядів щодо розуміння поняття "інтеграція". На основі здійсненого контент-аналізу зазначимо, що інтеграція (від лат. integer – цілий) трактується, як:

процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілісному організмі [3]; природний динамічний процес, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [12, с. 72]; супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами; при цьому в структурі зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [6, с. 9];

процес, що охоплює взаємопроникнення та взаємозв'язок елементів, розділів та освітніх напрямів на основі системного і всебічного [7, с. 68];

процес і результат побудови такої цілісності, яка створюється синтезуванням ущільненням наукових знань у постійно вдосконалюваних формах пізнання і вираження пізнаного [11].

Узагальнюючи, окреслимо найбільш суттєві для розв'язання нашої проблеми характеристики інтеграції, яка:

є природним динамічним процесом узгодження, упорядкування, взаємовпливу, взаємодії, об'єднання, взаємопроникнення раніш автономних елементів (структур, функцій) у інтегрований об'єкт (цілісну систему) з якісно новими властивостями;

супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між оновленими елементами, збільшенням обсягів та інтенсивності взаємозв'язків і взаємодій між ними;

є процесом і результатом побудови цілісності з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання у постійно вдосконалюваних формах пізнання і вираження пізнаного.

Провідною для розуміння суті та структури інтегрованої компетентності вважаємо позицію Л. Масол, яка визначає компетентність як *багатогранний* показник результативності позашкільної мистецької освіти (й самоосвіти), що інтегрує її компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість) [7, с. 51].

Оновлений зміст позашкільної мистецької освіти у визначенні інтегрованої компетентності передбачає також "самостійність" в опануванні нового матеріалу. Особливості та проблеми розвитку самостійності у процесі навчальної діяльності досліджували В. Буряк, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Єсіпов та інші. Про значення самостійної роботи, яка сприяє розвитку розумових здібностей дитини, у різні часи писали славетні педагоги, зокрема К. Ушинський, М. Бунаков, В. Водовозов, П. Лесгафт, В. Вахтеров та інші.

Як одна з властивостей особистості, самостійність характеризується певними чинниками. До них варто віднести сукупність засобів, серед яких: знання, уміння і навички, якими володіє особистість (досвід); ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення (мотивація, цінності); зв'язки з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності (комунікація). У контексті нашого аналізу акцентуємо увагу на тому, що самостійна робота визначається як "діяльність учня в процесі навчання, яку він виконує по завданню вчителя під його керівництвом, але без його безпосередньої участі" [4, с. 297].

Варто зазначити, що при організації самостійної діяльності учня доцільно враховувати: індивідуальні особливості дитини, пізнавальні мотиви; спеціально організоване педагогічним працівником самостійне виконання учнем навчальних завдань різних рівнів складності. Самостійна діяльність учня будь-якого віку буде ефективною за умов попередньої підготовки, організації та керування з боку педагогічного працівника. Це дозволяє дозувати обсяг та інтенсивність керівництва або безпосередньої участі педагога в підготовці та організації самостійного опанування учнем знань або прийомів діяльності. На нашу думку, варто також враховувати ступінь готовності учня до самостійної діяльності в освітньому процесі.

**Висновки.** Проведений аналіз дозволяє окреслити сутність та структуру інтегрованої компетентності, як-от: сукупності спеціальним шляхом структурованих (узгодження, упорядкування, взаємовплив, взаємодія, об'єднання, взаємопроникнення) складових (цілі, цінності, комунікація, досвід, знання, вміння і навички); специфічної динамічної здатності особистості, необхідної для ефективного виконання дії або завдань передбачених у процесі мистецької практики; інтегрованого об'єкта (цілісної системи) з якісно новими властивостями. Такий результат побудови цілісності буде зумовлювати опанування (удосконалення), а з часом, і застосування набутої здатності, отже, самоорганізацію і самодисципліну учня.

Усвідомлення педагогічними працівниками сучасних мистецьких шкіл змісту та структури розглянутої категорії може створити підґрунтя ефективної реалізації освітньої траєкторії учня, що дозволить йому успішно реалізуватися на наступному щаблі профільного навчання.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Потребують подальших досліджень умови ефективного формування інтегративної компетентності в учнів різного віку, прийоми і методи інтегративного підходу до організації навчання на різних підрівнях позашкільної мистецької освіти тощо.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 329 с.
3. Каган М. С. Музыка в мире искусств. Санкт-Петербург, 1996. 232 с.

4. Козловська І. М. Теоретико методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи). Львів: Світ, 1999. 302 с.
5. Концепція сучасної мистецької школи URL: [http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=245415844](http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415844) (Дата звернення 04.03.20).
6. Костюк Н. Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. Київ: Вища школа, 1998. 327 с.
7. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.
8. Методичні рекомендації з розроблення освітніх програм для мистецьких шкіл. URL: [http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=245415844](http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415844) (Дата звернення 04.03.20).
9. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Харків: Веста: Ранок, 2006. 256 с.
10. Миропольська Н. Є. Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О. П. Рудницька та ін.; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с. С. 241–257.
11. Найзакинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Просвещение, 1972. 381 с.
12. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ia / za zag. red. N. M. Bيبik. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://osvita.ua/school/nus/59430/> (Дата звернення 04.03.20).
13. Положення про спеціалізовану мистецьку школу (школу-інтернат) постановою Кабінету Міністрів України від 13 лютого 2019 р. № 280. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280-2019-p> (Дата звернення 03.04.20).
14. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
16. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Рідна школа, 1988. 244 с.
17. Хуторской А. В. Образовательные компетенции в дидактиках и методиках личностно-ориентированного обучения. *Педагогика вищої та середньої школи*. Кривий Ріг; КДПУ, 2004. URL: [http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy\\_-L.N.Khutorskaya\\_Comp.pdf](http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_-L.N.Khutorskaya_Comp.pdf)
18. Spector, J. Michaelde la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.p.2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>

#### References

1. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy. Kyiv: Lybid', 1997. 373 s.
2. Zymnyaya Y. A. Klyuchevye kompetentsyy kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovanyy: avtorskaya versyya. Moskva: Yssledovatel'skyy tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2004. 329 s
3. Kahan M. S. Muzyka v myre yskusstv. Sankt-Peterburh, 1996. 232 s.
4. Kozlovs'ka I. M. Teoretyko metodolohichni aspekty intehratsiyi znan' uchniv profesynoyi shkoly (dydaktychni osnovy) L'viv, 1999. 302 s.
5. Kontseptsiya suchasnoyi mystets'koyi shkoly URL: [http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=245415844](http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415844) (Data zvernennya 04.03.20).
6. Kostyuk N. T. Ob'yektivna zumovlenist' i dialektyka intehratsiyi suchasnoho naukovoho znannya. Kyiv: Vyshcha shkola, 1998. 327 s.
7. Masol L. M. Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohiyi v osnovniy shkoli: yednist' navchannya i vykhovannya: metod. posib. / L. M. Masol. Kharkiv: "Drukarnya Madryd", 2015. 178 s.
8. Metodychni rekomendatsiyi z rozroblennya osvitnikh prohram dlya mystets'kykh shkil URL: [http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=245415844](http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415844) (Data zvernennya 04.03.20).
9. Metodyka navchannya mystetstva u pochatkoviy shkoli: Posibnyk dlya vchyteliv / L.I. M. Masol, O. V. Haydamaka, E. V. Byelkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko. Harkiv: Vesta: Vydavnytstvo "Ranok", 2006. 256 s.

10. Myropol's'ka N. YE. Formuvannya bazovykh kompetentnostey uchniv starshoyi shkoly v systemi zahal'noyi intehratyvnoyi mystets'koyi osvity/ Mystets'ka osvita v Ukraini: teoriya i praktyka / O. P. Rudnyts'ka [ta in.]; zah. red. O. V. Mykhaylychenko, redaktor H. YU. Nikolayi. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 2010. 255 s. S. 241–257.
11. Nayzakynskyy E. V. O psykholohyy muzykal'noho vospryyatyua. Moskva: Prosveshchenye, 1972. 381 s.
12. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv: Litera LTD, 2018. 160 s. URL: <https://osvita.ua/school/nus/59430/> (Data zvernennya 04.03.20).
13. Polozhennya pro spetsializovanu mystets'ku shkolu (shkolu-internat) postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 13 lyutoho 2019 r. № 280. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280-2019-p> (Data zvernennya 03.04.20).
14. Pometun O.I. Dyskusiya ukrayins'kykh pedahohiv navkolo pytan' zaprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu v ukrayins'kiy osviti. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti. Svitovyy pidkhid ta ukrayins'ki perspektyvy / pid zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv, 2004. 111 s.
15. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenye, razvitye y realizatsyya / Per. s anhl. Moskva: "Kohyto-Tsentr", 2002. 396 s.
16. Sukhomlyns'kyy V. O. Sertse viddayu dityam. Kyiv: Ridna shkola. 1988. 244 s.
17. Khutorskoy A. V. Obrazovatel'nye kompetentsyy v dydaktykakh y metodykakh lychnostno-oryentirovannoho obuchenyya. Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly. Kryvyi Rih; KDPU, 2004. URL: [http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy-L.N.Khutorskaya\\_Comp.pdf](http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy-L.N.Khutorskaya_Comp.pdf)
18. Spector, J. Michaelde la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.p.2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>

---

### **Hrysiuk Olena**

PhD, Associate Professor, specialist of the highest category, teacher-methodologist, teacher of the vocal and choral department of Chernihiv School of Arts

### **OUT-of-SCHOOL SPECIALIZED PRIMARY ART EDUCATION COMPETITIONERS' INTEGRATED COMPETENCE CONTENT AND STRUCTURE**

*The purpose of our analysis is to systematize the content and structure of the general integrated competence, which is determined by one of the expected outcomes for the out-of-school primary art education competitioners by elementary sublevel.*

*The lack of a clear understanding of the aims and desired results of the art education process causes a contradiction between what the art school offers and what consumers of art education services expect it to do. Education at an art school is still oriented towards the process of performing skills formation, which does not fully meet the tasks of the pupil's educational competences complex formation.*

*The analysis makes it possible to outline the essence and structure of the integrated competence as a set of in a special way structured (coordination, ordering, mutual influence, interaction, unification, interpenetration) components (aims, values, communication, experience, knowledge, skills), as an integrated object (integrated system) with qualitatively new properties; the personality's specific dynamic ability necessary for the effective performance of the actions or tasks envisaged by the art practice. Such a result of making the integrity will lead to mastery (improvement) and, over time, the use of acquired ability, hence, the pupil's self-organization and self-discipline.*

*The analysis of the problem does not include all the components of the process of the modern out-of-school primary art education competitioners' integrated competence formation. The conditions, methods and ways of the effective integrated competence formation in the process of the pupils' artistic educational work, the search for the ways to implement the effective interdisciplinary connections through the analysis and coordination of the new typical curricula content in theoretical and performing disciplines on the basis of an integrative approach require further analysis.*

*Key words:* competence, integration, structure, content, autonomy, integrative competence.

УДК 378.145:7]:001.8

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-23-29

**Злотницький Є. О.**

аспірант кафедри мистецьких дисциплін та методики викладання

Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

## **ПРО ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ЖАНРОВО-СТИЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА**

*Стаття присвячена характеристиці загальнонаукового змісту поняття жанрово-стильової компетентності майбутнього вчителя мистецтва. Доведено, що формування жанрово-стильової компетентності є складним процесом, для усвідомлення якого необхідно з'ясувати зміст понять компетентності, жанр у мистецтві, стиль у мистецтві, виявити їх загальнонауковий контент у площині міждисциплінарної взаємодії. Вивчаючи мистецький текст, студенти актуалізують принципи творочентризму, контекстуальності, що виводить освітній процес на якісно новий рівень усвідомлення його жанрово-стильового змісту. Формування жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва здійснюється в освітньому процесі на основі використання комплексу форм, методів та засобів навчання. На основі категоріального аналізу міждисциплінарних джерел розкрито сутність феномену жанрово-стильової компетентності та запропоновано авторську інтерпретацію його змісту. Жанрово-стильову компетентність майбутніх учителів мистецтва визначено як цілісну фахову якість, яка інтегрує мотиви, знання, оцінки, уміння та навички з теорії та історії мистецьких жанрово-стильових моделей й зумовлює здатність особистості до розуміння художнього смислу тексту у жанрово-стильовій площині, його вербальної інтерпретації в освітньому процесі відповідно до педагогічних завдань.*

*Ключові слова: компетентність, жанр, стиль, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, жанрово-стильова компетентність майбутніх учителів мистецтва.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасні трансформаційні процеси у системі мистецької освіти свідчать про зміни змістового наповнення дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, а також вимог до системи вмінь і навичок, необхідних для фахівців у їх майбутній діяльності. Актуалізуються онтологічні площини мистецтва, на основі яких формується професійна компетентність майбутніх учителів мистецтва, набуваються педагогічні та мистецькі компетенції.

Для студентів педагогічних спеціальностей мистецького спрямування невід'ємною складовою професійної підготовки є жанрово-стильова компетентність, що передбачає набуття жанрових та стильових художньо-педагогічних компетенцій. Формування жанрово-стильової компетентності є складним процесом, для усвідомлення якого необхідно з'ясувати зміст понять компетентності, жанру в мистецтві, стилю в мистецтві, виявити їх загальнонауковий зміст. Отже, зміст поняття жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва формується у площині міждисциплінарної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісно орієнтована освіта сьогодні привертає увагу науковців у різних аспектах. Зокрема, питання теорії компетентності розробляли Р. Бадер, І. Бех, О. Биковська, Н. Бібік, В. Болотов, Л. Ващенко, В. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Золотарьова, І. Єрмаков, М. Катуніна, О. Кононко, В. Лаптев, О. Лебедєв, О. Локшина, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, О. Пометун, Н. Радіонова, О. Савченко, В. Серіков, А. Тряпціна, А. Хуторський, А. Шелтен, С. Шишов [4, с. 7], акцентуючи увагу на тлумаченні поняття компетентності як навчальних здібностей, знань, навичок, ставлень; досвідченості (поінформованість, обізнаність, авторитетність) у певній галузі [4, с. 7]. Однак конкретизації феномену

компетентності у сфері жанрово-стильового опанування мистецтвом з відповідною трансформацією професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва ними не здійснено.

Дотичною до теми нашої статті є джерела філософського та мистецтвознавчого спрямування, серед яких наявні розробки з теорії жанру (М. Варакута, І. Вербицька-Шокот, Л. Горелік, О. Зав'ялова, В. Жимолостнова, Є. Ігнатенко, А. Іжевський, Л. Касьяненко, М. Ковальова, Ф. Крижанівський, О. Курчанова, С. Король, О. Лагутенко, О. Лучанко, М. Левицька, О. Петрова, Т. Смирнова, О. Халеева, С. Шип) та стилю в музичному та образотворчому мистецтві (Н. Авраменко, Ван Те, Данг Нгок Занг Куан, О. Кужелева, О. Кучма, Л. Лукашенко, Л. Назар, О. Рудницький, Є. Харченко, В. Холопова), однак питання жанрово-стильової площини творів мистецтва у педагогічному контексті в них не розглядалося. Визначення поняття жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва серед наукових праць нами не знайдено.

**Мета статті (постановка завдання)** полягає у визначенні загальнонаукового змісту поняття "жанрово-стильова компетентність майбутніх учителів мистецтва" з метою його подальшого впровадження до змісту їх професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що у більшості трактувань поняття компетентності наголошено на системному характері явища та його багатокомпонентній структурі. Зокрема, це: складний динамічний характер поєднання всіх сфер діяльності вчителя, що формується у процесі фахового навчання (Т. Пляченко) [12, с. 86]; професійні знання, навички і досвід у даній спеціальності, відношення до справи, певні позитивні схильності, інтереси й прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці (Я. Сікора) [14, с. 47–50]; цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистих властивостей, які гарантують пристосованість особистості до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу (О. Кононко) [6, с. 6]; єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем (І. Бех) [1, с. 6].

О. Боднар інтерпретує компетентність як наслідок саморозвитку особистості, синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду; форму існування знань, умінь, освіченості в цілому, яка зумовлює особистісну самореалізацію, знаходження свого місця у світі; особистісне утворення, що дозволяє людині встановлювати зв'язок між знаннями та конкретною ситуацією, визначати алгоритм дій для успішного вирішення проблеми [2, с. 130–135]. Подібної думки дотримується Л. Степанова, яка вважає, що "компетентнісний підхід дозволяє більш зосереджено розглядати різні аспекти та фактори формування висококваліфікованих, творчих, цілеспрямованих, обізнаних фахівців у педагогічній сфері. Означений підхід зумовлює більш поглиблене та чітке розуміння магістрами мети власного навчання та усвідомленої спрямованості до конкретних результатів, орієнтованим на майбутню викладацьку та виконавсько-інтерпретаційну діяльність" [16, с. 78].

Отже, розглядаючи питання формування компетентності майбутнього вчителя мистецтва, ми передусім пов'язуємо спрямованість змісту підготовки студентів до відображення художньої складової мистецтва (художня компетентність) через мистецьку грамотність майбутнього вчителя, усвідомлення ним історичних етапів як розвитку жанрів та стилів мистецтва, так і етапів розвитку провідних педагогічних принципів мистецької освіти [9, с. 5]. Вивчаючи мистецький текст, студенти актуалізують принципи творочентризму, контекстуальності, що виводить освітній процес на якісно новий рівень усвідомлення його жанрово-стильового змісту.

Зазначимо, що філософи, досліджуючи жанрологічні проблеми, пов'язують їх з розвитком загальної теорії мислення, розглядають феномен жанру як структуро-творний елемент буття художнього твору у ментальному та соціальному аспектах. Мистецький жанр є активним комунікативним засобом якісного інформаційного спілкування у суспільстві. Занурюючись до пізнання мистецтва у жанровій площині,



майбутні вчителі мистецтва усвідомлюють його суто мистецьку природу (так само, як і художнього образу), яка "має більш загальний статус у межах художньої творчості, тому його дослідження є особливо доречним у наш час зламу традицій "образного" мистецтва" [10, с. 3]. До пізнання жанрової площини буття тексту додаються питання загальної теорії жанрів, регуляції жанрами ціннісних орієнтирів суспільства та особистості, критеріїв виділення та визначення жанрів різних видів мистецтв, жанрових систем культури тощо.

З досліджень, присвячених соціальному аспекту феномену жанру, зазначимо розвідку І. Покулити. Дослідниця розглядає жанр у зв'язку з історичною динамікою мистецтва і доводить, що даний феномен необхідно розглядати в контексті соціокультурних засад процесу жанроутворення. Фокус її спостережень спрямований на виявлення креативного аспекту сутності жанру, аспекту завершеної цілісності, які свідчать про соціально-креативну роль жанру як компоненту взаємодії з категоріями виду, стилю, художнього образу, що визначають стратегії процесу жанроутворення та модифікацій жанрів у сучасному мистецтві [13, с. 11].

У зв'язку з усвідомленням майбутніми вчителями мистецтва проблеми жанроутворення, видається важливою позиція С. Шипа щодо жанрового моделювання художньої культури, що допомагає студентам структурувати історико-культурний матеріал у своїй художній свідомості, градувати власні уявлення про жанрологічні процеси в мистецтві. Серед таких поширених моделей у музичній жанрології науковцем названі класи жанрів: високої і низької музики; професійної і любительської, писемної і усної, вокальної (сольної, ансамблевої, хорової); пропонованої та звичаєвої (за Г. Бесселером); театральні, концертні, масово-побутові, культові (за А. Сохором) [18, с. 349–353].

Широко представлений науковий інтерес до вивчення окремих жанрів образотворчого та музичного мистецтва у сфері мистецтвознавства, де здійснене історико-теоретичне заглиблення до провідних тенденцій розвитку жанру, окреслено етапи еволюції трактування художнього образу тощо. Об'єктами такого типу досліджень є, приміром, Львівське портретне малярство кінця XVIII – першої половини XIX ст. [8], портретний живопис Центральної і Східної України кінця XVII – XVIII ст. [3], досвід жанрового моделювання елегії в музиці [7]. Активізує формування жанрової компетентності майбутніх вчителів мистецтва контекстний метод пізнання мистецтва, зокрема, становлення пейзажного жанру в німецькому живописі та графіці першої третини XVI століття в контексті ренесансної картини світу [15], англійська комічна опера середини XX століття в контексті національної художньої традиції [11] та ін.

На думку В. Холопової, стиль є такою ж давньою, потужною і невід'ємною від мистецтва категорією як жанр [17, с. 42]. Вони обидві мають семантикоутворювальне значення, де жанр спрямований на фіксацію типового, а стиль – оригінального. Опановуючи мистецтво у стильовій площині, майбутні викладачі усвідомлюють ієрархічність, багаторівневність стилю у таких його вимірюваннях, як: узагальнений рівень (високий, середній, низький), національна школа, "жанровий", виду музики або образотворення, творчої особистості, одного – епохального – твору. Отже, у сприйманні стилю важливим є його історичний контекст, тенденція до зміни змісту у різні часи, зокрема, рухання від стильової множинності до індивідуалізації нових цілісних художніх систем [17, с. 45]. О. Коннов, досліджуючи історичну динаміку художнього стилю, звертає увагу на доміанти стилю, відповідно, розширюючи номінативний список стилю до трансцендентності, символічності, симулятивності, іманентності [5, с. 11], що допомагає студентам аналізувати твори сучасного мистецтва, відчувати зв'язок між стильовими ознаками твору та його духовним змістом.

Враховуючи нашу проблему, є актуальними результати педагогічних досліджень, де застосування історико-стильового підходу використовувалось для удосконалення вокальної, музично-теоретичної та фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики (Л. Тоцька, І. Малашевська, В. Буцяк). Звернення до стильової площини у професійній підготовці вчителів межує із засвоєнням: специфіки досвіду сприйняття поліфонічного стилю (М. Сибірякова-Хіхловська), формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконав-

ської підготовки (О. Щербініна), стилістично виправданого звукотворення в інтерпретації фортепіанної музики різних мистецьких напрямів (Ю. Тарчинська) тощо.

Розмірковуючи про опанування майбутніми вчителями мистецтва жанрової та стильової складових мистецтва, звернемо увагу на актуальність інтерпретації цих онтологічних засад мистецтва як інтегрованої цілісності, з урахуванням художньо-педагогічної та соціальної природи цих явищ. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва апелює до усвідомлення цієї цілісності під час засвоєння спеціальних мистецько-спрямованих педагогічних дисциплін; активізації в мотиваційній, когнітивній та праксеологічній складових навчання жанрово-стильової "лексики" творів музичного та образотворчого мистецтва. Наша позиція щодо понятійної інтеграції жанрової та стильової компетентності майбутнього вчителя мистецтва у поняття жанрово-стильової компетентності з метою його впровадження до педагогічного процесу корелює з розвідками про мистецтво у таких дефініціях, якот: жанрово-стилістичні особливості (Л. Шегда, М. Бевз), жанрово-стильова динаміка (П. Довгань, В. Заранський), жанрово-стильова еволюція (Б. Мочурад, О. Ніколенко), жанрово-стильова модель (С. Біла, О. Салдан), жанрово-стильовий пошук (Л. Мудрецька), жанрово-стильовий феномен (Н. Александрова), жанрова стилістика (Ю. Медведик), жанрово-стильові параметри діяльності (Н. Остроухова), жанрово-стильовий аспект творчості (А. Сташевський) тощо.

У дослідженні проблеми формування жанрово-стильової компетентності у майбутніх учителів мистецтва ми обрали за основу позицію, що вона є рівневою складовою професіоналізму і містить теоретичні знання та практичні уміння й навички майбутнього вчителя. Жанрово-стильова компетентність майбутнього вчителя мистецтва не може ґрунтуватися тільки на одному з видів діяльності (мистецької чи педагогічної), а характеризується інтегрованістю, передбачає володіння уміннями пізнання, сприймання, інтерпретації творів та навичками створення атмосфери діалогової (полілогової) комунікації, залучення школярів до процесу співтворчості на основі усвідомлення жанрово-стильової площини різних видів мистецтв. Жанрово-стильова компетентність потребує: формування інтересу майбутніх учителів мистецтва до теорії та історії жанрово-стильових особливостей різних видів мистецтв, мотивації до формування мистецького жанрово-стильового інтелекту школярів; знань з жанрово-стильової динаміки мистецтва, умінь добирати мистецький матеріал та працювати з ним на основі відповідних жанрово-стильових моделей; готовності до проведення уроку інтегрованого курсу "Мистецтво" на основі жанрово-стильової парадигми видів мистецтва, майстерного оволодіння педагогічним потенціалом жанрово-стильового змісту мистецтв.

Формування жанрово-стильової компетентності у майбутніх учителів мистецтва здійснюється в освітньому процесі на основі використання комплексу форм, методів та засобів навчання. До комплексу форм освітньої діяльності відносимо: аудиторні (лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття, консультації); позааудиторні (самостійна робота, репетиції та підготовка виставки, гурткова робота, концерт, конкурс, виставка тощо). Працюючи зі студентами, рекомендовано запобігати до наступних методів: вербальні (бесіда, словесне пояснення, дискусія, евристичний полілог), ілюстративно-пошукові (показ твору, образний проєкт мистецького твору, інтерактивний семінар, кейс), творчо-діагностичні та творчо-розвивальні (жанровий, стильовий, інтегративний, інформаційно-рецептивний, синестетичний, драматизації, ілюстрації, дикційні, артикуляційні). Формуванню жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва сприяє використання комплексу засобів та інструментів навчання: технічних (мультимедіа проєктор, презентації, аудіо- та відеоматеріали, Інтернет-інструменти), наочних (ілюстрації, малюнки, схеми, графічні зображення тощо). Звернення до різних видів мистецтва (передусім, музичного та образотворчого мистецтва) зумовлене необхідністю активізації емоційно-чуттєвого сприйняття та жанрово-стильового розуміння змісту творів, створення додаткової мотивації до художньо-образного спілкування та сприятливих умов для інтерпретаційної діяльності студентів.

**Висновки.** В ході студювання міждисциплінарних наукових джерел нами розкрито сутність феномену жанрово-стильової компетентності та запропоновано

авторську інтерпретацію його змісту. Жанрово-стильову компетентність майбутніх учителів мистецтва визначено як цілісну фахову якість, яка інтегрує мотиви, знання, оцінки, уміння та навички з теорії та історії мистецьких жанрово-стильових моделей й зумовлює здатність особистості до розуміння художнього смислу тексту у жанрово-стильовій площині, його вербальної інтерпретації в освітньому процесі відповідно до педагогічних завдань.

У подальшому актуальним стає компонентно-структурний аналіз жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів мистецтва, висвітлення педагогічних умов та методів, що складають центральну ланку такої системи.

### Література

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 12. 5–7. 2009.
2. Боднар О. М. Вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя: філософсько-педагогічний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Гуманітарні і суспільні науки"*. 20 (15). 130–135. 2016.
3. Ковальова М. М. Портретний живопис Центральної і Східної України кінця XVII–XVIII ст. (традиція та нові віяння): автореф. дис. канд. мист-ва. Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Харків, 2010.
4. Вербицький В. В., Бойко А. Е., Корнієнко А. В. Компетентнісний підхід у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу: метод. посіб. / за ред. В. В. Мачуського. Харків: Друкарня Мадрид, 2015.
5. Коннов О. Ф. Історична динаміка художнього стилю: автореф. дис. канд. філософ. наук. Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2010.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. д-ра психол. наук. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ, 2001.
7. Курчанова О. В. Елегія в музиці: досвід жанрового моделювання (на матеріалі творів російських композиторів XIX – XX ст.): автореф. дис. канд. мист-ва. Харківський державний університет ім. І. П. Котляревського. Харків, 2005.
8. Левицька М. К. Львівське портретне малярство кінця XVIII – першої половини XIX ст.: художньо-стильові особливості: автореф. дис. канд. мист-ва. Львівська національна академія мистецтв. Львів, 2003.
9. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010.
10. Овчаренко С. В. Проблема жанру у класичній та некласичній естетиці: автореф. дис. д-ра філософ. наук. Київ. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 1999.
11. Петрова О. Б. Англійська комічна опера середини XX століття в контексті національної художньої традиції: автореф. дис. канд. мист-ва. Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової, Одеса, 2006.
12. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: монографія. Кіровоград: "Імекс – ЛТД", 2010.
13. Покулита І. К. (2004). Соціальна природа жанру в контексті історичної динаміки мистецтва: автореф. дис. канд. філософ. наук. Київ. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2004.
14. Сікора Я. Аналіз базових понять проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку*: зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О.Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 47–50.
15. Смирнова Т. Б. Становлення пейзажного жанру в німецькому живописі та графіці першої третини XVI століття в контексті ренесансної картини світу: автореф. дис. канд. мист-ва. Академія образотворчого мистецтва і архітектури. Київ, 2000.
16. Степанова Л. В. Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії: дис. канд. пед. наук. Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського". Одеса, 2018.
17. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Москва: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 1990. Ч. II: Содержание музыкального произведения.
18. Шип Сергій. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. Київ: Заповіт, 1988.

## References

1. Bekh, I. D. (2009). *Teoretyko-prykladnyy sens kompetentnisnoho pidkhodu u pedahohitsi*. [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy. Education and Culture]. *Vykhovannya i kul'tura*, 12, 5–7 [in Ukrainian].
2. Bodnar, O. M. (2016). *Vokal'no-pedahohichna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya: filosofsko-pedahohichnyy aspekt*. [Vocal and pedagogical competence of the future teacher: philosophical and pedagogical aspect]. *Naukovyy visnyk Mukachivs'koho derzhavnoho universytetu. Seriya "Humanitarni i suspil'ni nauky"*, 20 (15), 130–135 [in Ukrainian].
3. Koval'ova, M. M. (2010). *Portretnyy zhyvopys Tsentral'noyi i Skhidnoyi Ukrayiny kintsya XVII – XVIII st. (tradytsiya ta novi viyannya)*. (Avtoref. dys. kand. myst-va). [Portrait painting of Central and Eastern Ukraine in the late XVII – XVIII centuries]. Kharkivs'ka derzhavna akademiya dyzaynu i mystetstv, Kharkiv [in Ukrainian].
4. *Kompetentnisnyy pidkhid u navchal'no-vykhovnomu protsesi pozashkil'noho navchal'noho zakladu: metod. posib.* / V.V. Verbyts'kyy, A.E. Boyko, A.V. Korniyenko ta in.; za red. V.V. Machus'koho. (2015). [Competence approach in the educational process of out-of-school educational institution: method. way / B.B. Verbytsky, AE Boyko, A.V. Kornienko and others; for order. VV Machusky]. Kharkiv: "Drukarnya Madryd" [in Ukrainian].
5. Konnov, O. F. (2010). *Istorychna dynamika khudozhn'oho stylu*. (Avtoref. dys. kand. filosof. nauk). [Historical dynamics of artistic style]. Kyiv's'kyy natsional'nyy universytet im. T. Shevchenka, Kyiv [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2001). *Psykhohichni osnovy osobystisnoho stanovlennya doshkil'nyka*. (Avtoref. dys. d-ra psykol. nauk). [Psychological bases of personal formation of the preschooler]. In-t psykhohihiy im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny, Kyiv [in Ukrainian].
7. Kurchanova, O. V. (2005). *Elehiya v muzytsi: dosvid zhanrovoho modelyuvannya (na materialy tvoriv rosiys'kykh kompozytoriv XIX – XX st.)*. (Avtoref. dys. kand. myst-va). [Elegy in music: the experience of genre modeling (based on the works of Russian composers of the XIX – XX centuries)]. Kharkivs'kyy derzhavnyy universytet im. I.P. Kotlyarevs'koho, Kharkiv [in Ukrainian].
8. Levitskaya, M. K. (2003). *Lviv portrait painting of the end of the XVIII – first half of the XIX century: artistic and stylistic features*. (Author's dissertation). [Lviv portrait painting of the end of the XVIII – first half of the XIX century: artistic and stylistic features]. Lviv National Academy of Arts, Lviv [in Ukrainian].
9. Liu, Qianqian. (2010). *Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China*. (Author's dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). [Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China]. National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
10. Ovcharenko, S. V. (1999). *The problem of genre in classical and non-classical aesthetics*. (Author's dissertation of Dr. Ph.D.). [The problem of genre in classical and non-classical aesthetics]. Kiev. Univ. T. Shevchenko, Kyiv [in Ukrainian].
11. Petrova, O. B. (2006). *English comic opera of the mid-twentieth century in the context of the national artistic tradition*. (Author's dissertation). [English comic opera of the mid-twentieth century in the context of the national artistic tradition]. Odessa State Music Academy named after A.V. Nezhdanova, Odessa [in Ukrainian].
12. Plyachenko, T. M. (2010). *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya muzyky do roboty z uchniv's'kymy orkestramy ta instrumental'nymy ansamblyamy*: monohrafiya. [Preparing a future music teacher to work with student orchestras and instrumental ensembles: a monograph]. Kirovohrad: "Imeks – LTD" [in Ukrainian].
13. Pokulyta, I. K. (2004). *Sotsial'na pryroda zhanru v konteksti istorychnoyi dynamiky mystetstva*. (Avtoref. dys. kand. filosof. nauk). [The social nature of the genre in the context of the historical dynamics of art]. Kyiv. un-t im. T. Shevchenka, Kyiv [in Ukrainian].
14. Sikora, Ya. (2006). *Analiz bazovykh ponyat' problemy formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya informatyky. Aktual'ni problemy profesiyno-pedahohichnoyi osvity ta stratehiyi rozvytku*: Zb. nauk. prats' / Za zah. red. O.A. Dubasenyuk, L.V. Kalininoyi, O.Ye. Antonovoyi. [Analysis of the basic concepts of the problem of formation of professional competence of the future teacher of computer science]. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU, 47–50 [in Ukrainian].
15. Smyrnova, T. B. (2000). *Stanovlennya peyzazhnoho zhanru v nimets'komu zhyvopysi ta hrafiysi pershoiy tretyniy KHVl stolittya v konteksti renesansnoyi kartyny svitu*.

(Avtoref. dys. kand. myst-va). [Formation of the landscape genre in German painting and graphics of the first third of the 16th century in the context of the Renaissance picture of the world]. Akademiya obrazotvorchoho mystetstva i arkhitektury, Kyiv [in Ukrainian].

16. Stepanova, L. V. (2018). *Metodyka formuvannya khudozhn'o-hermenevtychnoyi kompetentnosti mahistriv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafiyi*. (Dys. kand. ped. nauk). [Methods of forming artistic and hermeneutic competence of masters of music art and choreography]. Derzhavnyy zaklad "Pivdenoukrayins'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni K.D.Ushyn'skoho", Odesa [in Ukrainian].

17. Kholopova, V. N. (1990). *Muzyka kak vid iskusstva. Chast' vtoraya. Soderzhaniye muzykal'nogo proizvedeniya*. [Music as an art form. Part two. The content of the musical work]. Moskva: Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. P.I. Chaykovskogo [in Russian].

18. Shyp, Serhiy. (1998). *Muzychna forma vid zvuku do stylyu*. Navchal'nyy posibnyk. [Musical form from sound to style]. Kyiv: Zapovit [in Ukrainian].

---

---

### Zlotnytsky Yevheniy

Postgraduate student of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda

### ON THE GENERAL SCIENTIFIC CONTENT OF THE CONCEPT OF GENRE-STYLE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ART

*The article is devoted to the characteristics of the general scientific content of the concept of genre and style competence of the future art teacher. It is proved that the formation of genre-style competence is a complex process, to understand which it is necessary to clarify the meaning of the concepts of competence, genre in art, style in art, to identify their general scientific content in the field of interdisciplinary interaction. Studying the artistic text, students actualize the principles of centrism creation, contextuality, which brings the educational process to a qualitatively new level of awareness of its genre and style content. Attention is paid to the relevance of the interpretation of genre and style as an integrated whole, taking into account the artistic, pedagogical and social nature of these phenomena. The process of professional training of future art teachers appeals to the realization of this integrity during the assimilation of special art-oriented pedagogical disciplines; of the activation in the motivational, cognitive and praxeological components of teaching genre-style "vocabulary" of works of music and fine arts. The formation of genre and style competence of future art teachers is carried out in the educational process on the basis of the use on the complex of forms, methods and teaching aids. Based on a categorical analysis of interdisciplinary sources, the essence of the phenomenon of genre and style competence is revealed and the author's interpretation of its content is proposed. Genre and style competence of future art teachers is defined as a holistic professional quality that integrates motives, knowledge, assessments, skills and abilities in the theory and history of artistic genre and style models and determines the individual's ability to understand the artistic meaning of the text in the genre and style, of the interpretation in the educational process in accordance with pedagogical tasks.*

*Key words:* competence, genre, style, musical art, fine arts, genre and style competence of future art teachers.

УДК 378.147:786.2  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-30-35

**Ревенчук В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТА  
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті проаналізовано категорію "досвід" та означено види досвіду, які стали предметом наукових досліджень у галузі мистецької педагогіки; представлено наукові дані з питань філософії, психології та музичної педагогіки як основи формування музично-виконавського досвіду; розглянуто феномен музично-виконавського досвіду в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та обґрунтовано його значущість для майбутньої музично-педагогічної діяльності.*

*Визначено пріоритетність інструментально-виконавських дисциплін у формуванні музично-виконавського досвіду та їх спрямованість на оволодіння студентом різними видами музично-виконавської практики – вокальної, інструментальної, диригентської.*

*Обґрунтовано передумови формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання: розвиток аналітичного мислення й мотивації до музично-виконавської діяльності; систематичне поповнення музичного репертуару; розкриття індивідуально-особистісних якостей; накопичення музичних вражень та концертної практики тощо.*

*Сформульовано зміст музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, який охоплює: навички читання нот з аркуша і транспонування; уміння грати в ансамблі й акомпанувати; сформованість виконавської техніки, яка дозволяє вільно володіти інструментом, голосом, диригентським жестом; впевненість, художній смак, артистичність, психологічна готовність до публічного виконання музичних творів; уміння втілювати художній образ тощо.*

*Підкреслено необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування музично-виконавського досвіду студента та спрямованості навчальної практики на ефективність фахової підготовки.*

*Ключові слова: досвід, психологічний досвід, фаховий досвід, музично-виконавський досвід, музично-виконавська практика (вокальна, інструментальна, диригентська), професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

Серед найважливіших проблем сучасної педагогічної практики не втрачають актуальності питання пошуку шляхів творення духовного світу підростаючого покоління. Центральною фігурою в цьому процесі є постать педагога, тому стратегія вищої школи має відображати основні вектори професійної підготовки майбутнього вчителя – формування всебічно розвиненої особистості з активною життєвою позицією, здатністю виконувати гуманістичну просвітницьку функцію, схильністю до власної творчості у професійній діяльності та намаганням підтримувати потенційні творчі можливості дітей.

Серед наукових категорій, які тлумачать рівень професійного зростання фахівця, найбільш поширеною є категорія *досвід*. Здобутий досвід надає впевненості у професійній діяльності та сприяє успішній адаптації до стрімких сучасних суспільних змін. Оскільки досвід розуміється як сукупність знань, умінь, навичок, ставлень та ціннісних орієнтацій, то з педагогічної точки зору дана категорія асоціюється з компетентністю особистості. Компетентність – це надбання, яке *ґрунтується на досвіді* людини, формується шляхом поєднання (сукупності) певних компетенцій (знань, умінь і навичок) та проявляється через уміння використовувати

здобуті компетенції у нових нестандартних ситуаціях. Тобто досвід людини пов'язується з її компетенціями (знаннями, уміннями, навичками, ставленнями та ціннісними орієнтаціями) у певній сфері діяльності. Це індивідуально-особистісна характеристика людини, яка вказує на якість її діяльності.

Надзвичайно великий інтерес вчених до феномену *досвід* відзначений у сфері мистецької освіти. Аналізуючи певні види діяльності, науковці досліджують різноманітні види досвіду: *естетичний* (І. Зязюн (1976), Г. Карась (1996), Т. Скорик (1998), О. Павлова (2009)), *моральний* (Т. Гризоголова (1994)), *морально-естетичний* (О. Олексюк (1988), С. Хлебик (1992)), *емоційно-естетичний* (Т. Строгаль (2018)), *мистецький* (Т. Грінченко (2011)), *художньо-естетичний* (О. Шевнюк (1995), Т. Сердюк (2009)), *музично-естетичний* (Т. Завадська (1993)), *художній* (М. Горбунова (2007)), *художньо-ментальний* (О. Реброва (2013)) тощо. Деякі вчені конкретизують феномен "досвід" крізь призму *творчої діяльності* (І. Дікун (2018)), *сприйняття поліфонії* (М. Сибірякова-Хіхловська (2007)), *музично-виконавської діяльності* студентів вишів культури (О. Хлебнікова (2001)).

При всій різноманітності наукових характеристик феномену *досвід*, на наш погляд, ще не дістала належного висвітлення проблема формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому **метою** нашої статті є аналіз педагогічних аспектів формування музично-виконавського досвіду студента у процесі його професійної підготовки.

Методичний ракурс проблематики досвіду спрямовує науковий пошук на взаємозв'язок теорії і практики, тобто пошук шляхів формування досвіду, адекватних відповідним процесам у галузі мистецької освіти. Це вимагає поглибленого наукового проникнення у сутність феномену *досвід* та аналізу тих аспектів музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя у процесі його навчання, які характеризуватимуть компетентність вчителя музичного мистецтва у школі. Тобто ми розглядаємо феномен музично-виконавського досвіду в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Філософська наука трактує феномен *досвід* як чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, засноване на практиці. Накопичення й передача досвіду є ознакою суспільного розвитку (тобто суспільний розвиток не може відбуватися поза накопиченням і передачею суспільного досвіду) [6, с. 462–463]; як поєднання знань і навичок, здобутих у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом (тобто досвід виступає важливим елементом будь-якої діяльності – пізнавальної, практичної тощо) [7, с. 15, 169].

Психологічна наука визначає досвід як *якість* особистості, яка формується у процесі її діяльності, навчання і виховання та певним чином узагальнює здобуті знання, навички, уміння, звички тощо [3, с. 82].

Будучи "інструментом людського пізнання" [2, с. 13], досвід має індивідуально-особистісний характер, адже кожна людина по-своєму сприймає світ й усвідомлює здобуту інформацію. Знання й уміння їх застосовувати на практиці виступають головним механізмом набуття досвіду.

Розробляючи концепцію свідомості людини, В. Бехтерев вважав досвід критерієм психологічного розвитку особистості. Описуючи цілісність особистості, І. Зязюн використовує категорію *психологічний досвід*, складовими одиницями якого є сукупність різних досвідів (інтелектуального, пізнавального, морального, естетичного, професійного, життєвого, культурного), які характеризують життєву практику кожної людини. Вчений вказує, що категорія *психологічний досвід* має бути ширше представлена як у загальній і віковій психології, так і в педагогіці, де переважно користуються категоріями "розвиток", "психічний розвиток", "виховання", "учіння" [1, с. 25–6].

Як формується досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва? На момент вступу до вищого навчального закладу кожен студент володіє своїм унікальним комплексом індивідуальних досвідів, який є складним поєднанням знань, умінь, якостей, мотивації до оволодіння професією тощо. Цей комплекс досвідів є тією відправною позицією, від якої починається формування його фахового досвіду. Поняття "фаховий досвід", у свою чергу, є складним утворенням, яке характеризує

особистість майбутнього вчителя. Його фахова підготовка визначається змістом майбутньої професійної діяльності, яка є складною і багатоаспектною.

Яку частку фахового досвіду становить музично-виконавський досвід? Окрім загально-педагогічних та психолого-педагогічних основ майбутньої професійної діяльності, вчитель музичного мистецтва має володіти виконавськими вміннями й навичками, які становлять підґрунтя його музично-виконавського досвіду, а саме: володіння інструментом, голосом, навичками диригування, сучасними аудіо засобами навчання; він повинен уміти розучувати з учнями вокальні твори, знайомити учнів за допомогою інструмента з різноманітними музичними жанрами, організовувати музичні вечори (класні, шкільні) тощо. Як видно з даного переліку фахових якостей, музично-виконавський досвід є чи не найголовнішим видом досвіду для майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Сучасні вчені-педагоги (О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хлебнікова, О. Щолокова) підкреслюють залежність накопичення досвіду студента від його практичної (навчальної) діяльності, тобто взаємодії з навчаючим середовищем. Пріоритетну роль у накопиченні музично-виконавського досвіду відіграють інструментально-виконавські дисципліни, які спрямовані на оволодіння майбутнім вчителем музичного мистецтва різними видами музично-виконавської практики – вокальної, інструментальної, диригентської. Ці види практичної музичної діяльності стають своєрідними одиницями (складовими) майбутнього професійного досвіду вчителя музичного мистецтва, виступають його своєрідними характеристиками. Характеризуючи особистість вчителя музичного мистецтва, ми визначаємо його музичний інтелект, музично-виконавські вміння, особистісно-психологічні якості (емоційність, воля, пам'ять тощо), тобто ті формулювання, які свідчать про його професійний досвід. Окрім цього, на думку О. Хлебнікової, у практиці професійного навчання відчувається недостатність взаємозв'язку між музично-теоретичним та музично-виконавським блоками навчальних дисциплін. Тобто весь професійно-освітній комплекс підготовки спеціаліста не спрямовується на формування музично-виконавського досвіду. В результаті студент не набуває цього досвіду у процесі навчання [8, с. 57–60].

Звідси можна дійти висновку: створена система професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у вигляді комплексу навчальних дисциплін далеко не завжди є результативною. Професійна підготовка студента вимагає не лише належної організації. Вона має спрямовуватися на формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва фахового досвіду. Об'єднуючим чинником цього процесу має стати саме музично-виконавський досвід, за яким і визначається компетентність вчителя музичного мистецтва. Саме музично-виконавський досвід, на нашу думку, буде виконувати ту інтегративну функцію, яка допоможе сформувати у студента більш чіткі уявлення про майбутню професійну діяльність.

Значним внеском у дослідження проблеми формування досвіду є праці О. Ребрової. Досліджуючи категорію *художньо-ментальний досвід* в проєкції мистецької педагогіки, О. Реброва наголошує, що він виступає чинником підвищення якості освіти, оскільки впливає на розвиток та утворення якостей ментального характеру [5, с. 33]. На її думку, майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти такими якостями: *творча самостійність* як здатність концентрувати власні творчі ресурси у процесі навчання, інтерпретувати музичні твори, здійснювати художньо-педагогічну діяльність; *виконавська та емоційно-образна мобільність* у процесі інтерпретації музичних творів та вирішення різноманітних художньо-творчих ситуацій, які виникатимуть у процесі професійної діяльності; *комунікативність*, яка має розвиватися у процесі спілкування з художніми творами та набуття таких важливих для вчителя якостей, як: толерантність, повага до інших та власне самоствердження; *духовність*, яка має формуватися в особистості під впливом мистецтва, прагнення впливати засобами мистецтва на духовний світ учнів. Ці якості мають співвідноситися з художньо-педагогічними компетентностями, сформованість яких визначає якість художньо-ментального досвіду як фахового утворення особистості вчителя [5, с. 34].

Які компетентності мають сформуватися у майбутнього вчителя музичного мистецтва? Це, насамперед, когнітивна (мистецька обізнаність), виконавська (воло-



діння різними видами музично-виконавської діяльності – гра на інструменті, спів, диригування), мобілізаційна (уміння мобілізуватися для створення проєктів, інновацій тощо), соціокультурна (прагнення впливати на духовний світ учнів). При безсумнівній важливості зазначених художньо-педагогічних компетентностей, на наш погляд, системоутворюючим моментом є музично-виконавська компетентність, музично-виконавський досвід, адже професійність вчителя учні будуть оцінювати перш за все за його музично-виконавськими можливостями.

Цілісна система впливу на процес формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя включає, з одного боку, застосування організаційних, методичних, змістових та педагогічних ресурсів, а з іншого, налагодження навчальної взаємодії між викладачем та студентом, міжособистісних стосунків між ними, створення атмосфери взаємодопомоги та співробітництва, стимулювання самостійності і творчого підходу до навчання (тобто ця система має враховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники впливу на студента). Відтак у процесі навчання студент має отримати власний досвід організації такого освітнього середовища, яке позитивно впливатиме на його професійний розвиток, а відтак на духовний розвиток учня у майбутньому. Тільки в такому разі можна говорити про ефективність фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

За О. Ребровою, саме міждисциплінарний підхід до фахової підготовки майбутнього вчителя створює умови, завдяки яким обґрунтовуються та втілюються в практику нові знання й теоретичні концепції. Він виявляється у можливості поєднувати закономірності однієї науки в межах іншої, створювати альтернативні педагогічні ситуації, які стають тими засобами, що впливають на підсвідомі процеси формування особистості майбутнього вчителя [4].

На жаль, у практиці професійної підготовки немає окремо взятого навчального предмета, який спрямовується на формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Кожен навчальний предмет (музичний інструмент, вокал і диригування) формує свої специфічні музично-виконавські навички й уміння. Однак інструментально-виконавські уміння використовуються у процесі вивчення усіх профільних навчальних дисциплін – уміння правильно зіграти вокальну партію (клас вокалу) чи хорову партитуру (клас диригування), уміння акомпанувати власному співу чи солісту (концертмейстерський клас), уміння швидко зорієнтуватися у новому творі (клас основного / додаткового музичного інструмента) тощо. Скрізь актуальним є музично-виконавський досвід. З іншого боку, уміння й навички, здобуті у процесі вивчення інших навчальних дисциплін, можуть і повинні використовуватися у інструментально-виконавському класі, а саме: уміння вправно розучувати вокальний твір у концертмейстерському класі, уміння про диригувати складний у ритмічному відношенні уривок з твору чи втримати єдиний темп упродовж всієї п'єси, уміння використовувати музично-теоретичні знання (щодо стилю, жанру, форми, штрихів) у процесі осягнення музичного твору тощо.

Формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися поступово, цілеспрямовано і систематично. Передумовами формування музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання виступають: розвиток мотивації до музично-виконавської діяльності, аналітичного мислення (уміння аналізувати, контролювати й коригувати власну гру); поповнення музичного репертуару (вокального, інструментального, диригентського); розкриття індивідуально-особистісних якостей (старанність, наполегливість, завзятість), накопичення музичних вражень та концертної практики тощо.

Поступово у студента має сформуватися комплексне уявлення про майбутню професійну діяльність, у якій дуже гнучко мають поєднуватися різні аспекти музично-виконавського досвіду (інструментальні, вокальні, диригентські тощо). Музично-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва – це емке і багатозначне поняття, яке включає: навички читання нот з листа і транспонування; уміння грати в ансамблі й акомпанувати; сформованість виконавської техніки, яка дозволяє вільно володіти інструментом, голосом, диригентським жестом; упевненість, художній смак, артистичність, психологічна готовність до публічного виконання музичних творів; уміння втілювати художній образ тощо.

Отже, музично-виконавський досвід є важливою складовою фахової підготовки студента, ознакою його професійної компетентності. Він відображає ті аспекти його музично-виконавської діяльності, які виявляються у процесі пізнання музичних творів та їх інтерпретації. Це суттєва характеристика особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, тому педагогічні проблеми формування даного досвіду мають бути важливим орієнтиром його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Музично-виконавський досвід – це набутий у процесі спілкування з музикою "комплекс перцептивних еталонів" (М. Сибірякова-Хіхловська), який зумовлює успішність музично-виконавської діяльності; це інтегрована системна якість особистості музиканта, яка формується у процесі художньо-творчої діяльності; це одночасно процес і результат накопичення комплексу знань, виконавських умінь, навичок та ставлень, які забезпечують цілісне інтелектуально-емоційне осягнення музичних творів та їх інтерпретацію.

Пошук шляхів вирішення багатогранної проблеми формування музично-виконавського досвіду потребує комплексного дослідження взаємодії різних видів музично-виконавського мистецтва у професійній підготовці студента.

### Література

1. Зязюн І. А. Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Психологія і особистість*. 2015. № 1 (7). С. 10–29.
2. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2010. 366 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 354 с.
4. Реброва О. Є. Педагогічна діагностика в контексті підвищення якості мистецької освіти. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11446/1/Rebrova.pdf>
5. Реброва О. Є. Теорія та методика формування художньо-ментального досвіду майбутнього учителя музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2013. 46 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. академика АН СССР Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 744 с.
8. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка"*. Тернопіль, 2000. № 8. С. 57–60.

### References

1. Ziaziun I. A. Suhestolohichna pryroda psykhologichnoho dosvidu osobystosti. *Psykhologhiia i osobystist*. 2015. №1(7). S. 10–29.
2. Laktyonov A. N. Koordynaty yndyvudualnoho opyta. Kharkov: Kharkovskiy natsyonalnyi unyversytet ymeny V. N. Karmazyna, 2010. 366 s.
3. Platonov K. K. Struktura y razvytye lychnosty. M.: Nauka, 1986. 354 s.
4. Rebrova O. Ye. Pedahohichna diahnostyka v konteksti pidvyshchennia yakosti mystetskoj osvity. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11446/1/Rebrova.pdf>
5. Rebrova O. Ye. Teoriia ta metodyka formuvannia khudozhno-mentalnoho dosvidu maibutnoho uchytelia muzychnoho mystetstva ta khoreohrafii: 13.00.02, 13.00.04: avtoref. dys. ...dokt. ped. nauk. K., 2013. 46 s.
6. Fylosofskiy entsyklopedycheskyi slovar / pod red. Akademika AN SSSR L. F. Ylychëva, P. N. Fedoseeva. M.: Sovetskaia entsyklopediya, 1983. 836 s.
7. Filofofskiy entsyklopedychnyi slovnyk / za red. V. I. Shynkaruka. K.: Abrys, 2002. 744 s.
8. Khliebnikova O. V. Formuvannia dosvidu muzychno-vykonavskoi diialnosti u studentiv vuziv kultury. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. Ternopil, 2000. №8. S. 57–60.

**Revenchuk Valentina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Instrumental and Performing Training of Mykola Gogol Nizhyn State University

**FORMATION OF MUSIC PERFORMING EXPERIENCE OF A STUDENT AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*The purpose of this one article is analysis the pedagogical aspects of forming a student's music performing experience in the process of his professional preparation.*

*The article analyzes the category of experience; identifies the types of experience that have become the subject of scientific research in the field of art pedagogy; shows scientific data in philosophy, psychology and music pedagogy as a base for formation of a music performing experience; considers the phenomenon of music performing experience in the context of professional training of the future teacher of music art and substantiates its significance for the future music-pedagogical activity.*

*Priority of instrumental and performing disciplines in forming of music performing experience and their orientation on mastering different types of music performing practice (vocal, instrumental, conducting) in the article are determined.*

*The prerequisites for forming a music performing experience of a future music art teacher in the course of teaching (such as: development of analytical thinking and motivation for music-performance activity; systematic replenishment of musical repertoire; disclosure of individual and personal qualities; accumulation of musical impressions and concert practice, etc.) are substantiated.*

*The content of musical performing experience of the future teacher of musical art is formulated, which includes: skills of reading notes from a letter and transposition; ability to play in an ensemble and accompany; formation of performing technique, which allows you to freely own the instrument, voice, conductor's gesture; confidence, artistic taste, artistry, psychological readiness for public performance of musical works; ability to embody an artistic image, etc.*

*It is emphasized that this problem is of great practical importance, so its solution should be the focus of the teacher. Necessity of purposeful pedagogical management of the process of formation of music-performing experience of the student and the orientation of educational practice on the effectiveness of professional training are declared.*

*Key words: experience, psychological experience, professional experience, music-performing experience, music-performing practice (vocal, instrumental, conductor), professional training of future teacher of music art.*

УДК 373.5:005.8  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-36-45

**Шевчук М. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ORCID iD 0000-0002-6402-7400

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*У статті висвітлюється проблема управління процесом формування культури проєктної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Автор на основі аналізу поглядів науковців розглянув сутність понять: "проєктна діяльність", "культура проєктної діяльності", "формування культури проєктної діяльності" та "управління процесом формування культур проєктної діяльності школярів". Сьогодні в умовах соціально-економічної нестабільності перед освітою постало питання навчити молоду поплітня проєктувати власну особистість у відповідності з актуальними суспільними вимогами та потребами ринку праці. Саме проєктна діяльність у наш час стає засобом підготовки учнів до майбутнього успішного життя. Тому вчитель має зосередити увагу на формуванні культури проєктної діяльності в умовах освітнього процесу. Ефективності виконання цього завдання сприяє доцільне наукове управління, яке пов'язане з плануванням, структуризацією та організацією процесу формування культури проєктної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.*

*Ключові слова: проєктна діяльність, культура проєктної діяльності, управління процесом формування культури проєктної діяльності.*

**Постановка проблеми.** Дотепер головними орієнтирами освіти були формування знань, умінь, інформаційних та соціальних якостей особистості, які мали забезпечити її готовність до життя, тобто здатність пристосовуватися до суспільних обставин. Сьогодні трансформації в системі освіти пов'язані не стільки з формуванням у фахівця запланованого комплексу властивостей, скільки з розвитком творчого мислення, вміннями самостійно здобувати потрібну інформацію, критично її оцінювати та доцільно застосовувати, а не лише накопичувати. Окремі експерти стверджують, що сьогодні спеціалісту потрібен не стандартний набір знань та навичок, а, головне, здатність проєктувати власний професіоналізм у відповідності з актуальними вимогами ринку праці. Саме тому розбудова системи освіти на засадах особистісної орієнтації та компетентнісного підходу пов'язана з пошуком такого інструментарію навчання, який би забезпечував розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, формував вміння самостійно та активно самостверджуватися в суспільстві, задовольняти пізнавальні потреби. Здебільшого таким вимогам відповідає проєктна діяльність, яка ґрунтується на інтересах школярів у їх безпосередній активності на всіх етапах її реалізації.

Отже, у наш час проєктність виступає беззаперечною вимогою сучасності, а проєктна діяльність стає засобом розв'язання освітніх протиріч.

Ефективне здійснення учнями проєктної діяльності залежить від оволодіння історично закріпленими теоретичними та практичними надбаннями у сфері проєкування, а саме сформованості культури проєктної діяльності. А управління з боку вчителя формуванням культури проєктної діяльності школярів забезпечує успішність даного процесу.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності управління процесом формування культури проєктної діяльності учнів загальноосвітньої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проєктна діяльність з кінця ХХ століття стала предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (О. Анісімов, В. Беспалько, Ю. Громико, Є. Заір-Бек, О. Коберник, Н. Матяш, В. Симоненко, В. Сло-

бодчиков, С. Ящук та ін.), оскільки у наш час культурна людина, за словами Н. Заесоцької, характеризується здатністю до здійснення проєктної діяльності, тобто, продуктивного уявлення, творчості та вільного перетворення реальності на основі моделі бажаного майбутнього [7, с. 12].

Розгляду питань, пов'язаних з організацією проєктної діяльності учнів під час навчання різних шкільних курсів, присвячено дисертації М. Елькіна, П. Караваєва, М. Пелагейченко, Ю. Соколової, Г. Федорової, у позаурочний час – К. Задоріна, Л. Кондратової.

Проте сутність даної дефініції науковці вбачають неоднозначно.

**Виклад основного матеріалу.** В Енциклопедії освіти проєктна діяльність розглядається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту [6, с. 717].

З конструюванням сукупності дій та засобів, що дозволяють виконати поставлені завдання та розв'язати проблеми, досягти визначених цілей, пов'язує основний зміст проєктної діяльності С. Ящук [14].

Л. Хорунжа трактує її як спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проєкту ідеального та реального [13].

Слід зауважити, що оскільки проєктна діяльність має усі ознаки діяльності в загальному плані, компоненти її структури співвідносяться зі структурою діяльності, а саме: суб'єкт, об'єкт, мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат.

При цьому, порівняно з іншими видами навчальної діяльності, проєктна діяльність має певні переваги: визначення і досягнення мети проєктної діяльності відбувається на основі зацікавленості учнів і усвідомлення особистісної цінності її результату, спрямована проєктна діяльність на отримання абсолютно конкретного практично значущого інноваційного продукту, здійснення проєктної діяльності відбувається самостійно на всіх етапах, оволодіння новими знаннями, а також орієнтація в інформаційному просторі проходить без будь-якого тиску з боку вчителя на основі визнання потреби цих знань для розв'язання життєво важливої проблеми.

На переконання Л. Лук'янової, участь у проєктній діяльності надає можливість самовдосконалюватися, відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проєкту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проєкту поєднує усі ролі в одній особі [11].

Але всі науковці сходяться на думці, що головною характерною складовою даної діяльності є проблема, а точніше – проблемна ситуація, що є актуальною, цікавою, значущою для певної соціальної групи або культурного явища. Проблема є таким протиріччям, яке виникає у разі невідповідності між реальним життям та уявленнями про бажаний стан об'єкта і проєктна діяльність, у цьому випадку, стає засобом розв'язання цих суперечностей.

Отже, враховуючи вищезазначені думки вчених, ***проєктною діяльністю можна вважати процес виявлення вмотивованої активності особистості, спрямованої на розв'язання актуальної життєвої проблеми з метою отримання конкретного результату, пов'язаного з самоудосконаленням особистості.***

Аналіз наукових досліджень показав, що у теорії та практиці проєктної діяльності вчені виділяють певні етапи її здійснення: організація, планування, реалізація, підсумки (Л. Ващенко); формулювання проблеми, мети; висунування ідей, що можуть сприяти вирішенню суперечностей у даній вимірювання очікуваних результатів; процес реалізації з моніторинговим відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування проєктної діяльності); заключний етап: узагальнення результатів, висновки (З. Рябова); організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, підсумковий (О. Коберник, С. Ящук); пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний (Н. Шиян); проблема, проєктування (планування), пошук інформації, продукт, презентація, портфоліо (І. Сергєєв); початок виконання, планування, прийняття рішення, реалізація, оцінка результатів, захист проєкту (І. Дремова); ініціюючий, основний, прагматичний, результативний і рефлексивний (Н. Краля);

розробка завдання, реалізація, оформлення результатів, презентація й захист, рефлексія (Н. Любчак).

На основі аналізу представлених думок основними етапами проєктної діяльності можна визначити: *організаційно-підготовчий* (визначення теми, проблеми, мети, завдань, стратегії здійснення проєктної діяльності), *конструкторський* (планування, структуризація, алгоритмізація, ресурсозабезпечення проєктної діяльності), *технологічний* (реалізація проєктної діяльності, етапний контроль та коригування дій), *результативний* (отримання результатів, формулювання висновків) та *рефлексивний* (експертиза, оцінка, порівняння результату з метою).

На кожному етапі проєктна діяльність сприяє розвитку особистості, а саме, навчає: проблематизації (розгляду проблемного поля та виділенню підпроблем, формулюванню головної проблеми та задачі, яка впливає з цієї проблеми); цілепокладанню та плануванню діяльності; самоаналізу та рефлексії успішності та результативності вирішення проблеми проєкту; презентації своєї діяльності та результатів; виокремленню та засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практичному застосуванню знань, умінь, навичок у різноманітних ситуаціях; освоєнню та використанню адекватної технології створення продукту проєктування; проведенню дослідження (аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації та узагальненню) [6].

Л. Василевська переконана, що проєктна діяльність розвиває пошуково-дослідницькі навички, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати набуті знання на практиці, формує вміння самостійно конструювати власну діяльність [2].

Отже, проєктна діяльність як спосіб створення нових продуктів, досягнення бажаних результатів, надає можливості проявити творчу активність, отримати досвід застосування знань у реальному житті. Така діяльність є продуктивною в плані індивідуального становлення і формування особистісних якостей. Але здійснення проєктної діяльності потребує оволодіння її теоретичними та практичними основами, формування усвідомленого ставлення до сутності проєктності, орієнтації на виконання проєктів як ціннісної основи особистісного становлення. Це свідчить про те, що перед вчителем стоїть завдання сформувати в школярів **культуру проєктної діяльності**.

Науковці вкладають різний смисл у дане поняття. Дослідники найчастіше звертають увагу, на те, що культура проєктної діяльності – це соціально-прогресивна творча діяльність (Л. Філімонюк), засіб творчої самореалізації людини (Ю. Вєсьолова), стиль мислення (Ю. Лях), якісна характеристика розвитку творчих здібностей (Л. Бережна), можливість діяти при виконанні проєкту (Ю. Хотунцев), простір для творчості (О. Чепурова), комплекс засобів і форм організованої проєктної діяльності (М. Колеснік).

Для визначення терміна "культура проєктної діяльності", звернімося до тлумачення поняття "культура".

На думку Г. Балла і В. Медінцева, гуманістична орієнтація в освіті передбачає спрямованість на підвищення власне особистісного розвитку людини, що вимагає якомога повнішого її входження в культуру, не лише як носія, але й як суб'єкта останньої [1].

Таким чином, тільки засвоюючи і поєднуючи в собі певну частку суспільної культури, людина стає особистістю і персоніфікує знайдений культурний потенціал як свій власний світ, як багатство свого "Я".

Короткий енциклопедичний словник з культури подає тлумачення даного поняття не тільки як сукупність матеріальних і духовних надбань, але й як комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірування [8].

В. Воропаєва також переконана, що культура відноситься до сфери духовного життя людей і є специфічною характеристикою суспільства, яка відтворює суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, знаннях і вміннях, рівень інтелектуального, естетичного і морального розвитку, світогляд, способи і форми

взаємного спілкування людей у межах колективу, суспільства і на міжособистісному рівні [3, с. 253].

Нам цікаве визначення групи вчених (А. Конверський, О. Онищенко, М. Попович, В. Панченко, М. Русин, С. Руденко та ін.), які під культурою розуміють комплекс характерних духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що задають певну систему історично визначених світоглядних основоположень, надбіологічних порядків, об'єктів та програм діяльності людини, які створюють особливий тип індивідуального й суспільного досвіду, що фіксується у специфічній знаковій формі, функціонує й розвивається у вигляді знакових (семіотичних) систем та процесів [9, с. 109].

Отже, враховуючи вищенаведені положення, **культуру проєктної діяльності**, на наш погляд, потрібно трактувати як *систему надбань людства, яка акумулює історично визначені світоглядно-ціннісні основоположення та програми діяльності щодо процесу виявлення вмотивованої активності особистості, спрямованої на розв'язання актуальних життєвих проблем з метою отримання конкретного результату, пов'язаного з її самоудосконаленням*.

Таким чином, ми вважаємо, що культура проєктної діяльності охоплює історично накопичений теоретичний та практичний досвід людства у сфері проєктності. До того ж, теоретичний досвід містить як світоглядно-ціннісні знання про проєктну діяльність, так і розвинене критичне мислення, яке має логічний, аналітичний, прогностичний та причинно-наслідковий характер. Практичний досвід охоплює вміння, навички, правила, норми, способи здійснення проєктної діяльності як її техніко-технологічної основи. Слід додати також позитивне емоційне ставлення до здійснення проєктних дій та оволодіння поведінково-діяльними моделями проєктної галузі.

Сутність поняття "формування культури проєктної діяльності" виходить з розуміння у педагогіці терміну "формування" – становлення людини як особистості, яке відбувається в результаті розвитку та виховання і має певні ознаки завершеності. Відповідно сутність формування культури проєктної діяльності має бути персоніфікація культурного потенціалу проєктної діяльності у власний світ особистості.

Отже, ми вважаємо, що **формування культури проєктної діяльності** необхідно розглядати як *комплекс дій, спрямованих на оволодіння учнями знаннями, вміннями, способами, правилами, нормативами здійснення проєктної діяльності, вироблення особистісно-ціннісного ставлення до виконання проєктів, розвиток творчих здібностей, навичок презентації та рефлексії для розв'язання актуальних життєвих проблем з метою отримання конкретного результату, пов'язаного з самоудосконаленням особистості*.

Формування проєктної діяльності виступає певним процесом. А "процес" означає рух вперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних логічно взаємопов'язаних дій з метою досягнення поставленої мети. Оптимізація будь-якого процесу (і процесу формування культури проєктної діяльності у тому числі) для досягнення найкращих результатів, як структурована, визначена в часі послідовність дій, потребує управління. У такому разі результативність процесу формування культури проєктної діяльності учнів передусім забезпечується науково обґрунтованим, творчим, демократичним, доцільним, гнучким управлінням з боку вчителя.

У даному контексті необхідно звернутися до сутності поняття "управління".

У науковій літературі не існує однозначного підходу до його трактування.

В. Маслов трактує управління як "сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети" [12, с. 26].

В. Крижко, Є. Павлютенков наголошують: "Управління – це процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в якомусь установленому режимі" [10, с. 7].

Г. Єльнікова під управлінням розуміє цілеспрямований вплив керуючої системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку на основі дій

механізмів самоуправління, ефективність та результативність якого залежить від інформаційного забезпечення управлінського процесу [5].

Таким чином, **управління формуванням культури проєктної діяльності школярів є сукупністю впливів вчителя (суб'єкта управління) на процес (об'єкт управління) з метою оволодіння школярами системою надбань людства, яка акумулює історично визначені світоглядно-ціннісні основоположення та програми діяльності щодо процесу виявлення вмотивованої активності особистості, спрямованої на розв'язання актуальних життєвих проблем з метою отримання конкретного результату, пов'язаного з її самоудосконаленням.**

Враховуючи роль проєктного підходу в сучасній освіті, і, підтримуючи позицію Л. Давидової, яка визначає управління як цілеспрямований процес організації умов, що впливають на діалектичний стан компонентів і результатів функціонування системи [4, с. 59], ми вважаємо, що управління полягає у створенні оптимальних внутрішніх та зовнішніх умов для успішного формування культури проєктної діяльності учнів при раціональному використанні всіх елементів освітньої системи.

У такому разі першочерговим завданням вчителя щодо управління формуванням культури проєктної діяльності учнів є **проблематизація** освітнього процесу. Проблемне поле відображає діалектичні суперечності пізнавального процесу. Долання труднощів, які містить проблема, спонукає до аналітико-пошукових зусиль та творчого мислення школярів. Тому опанування змісту різних предметів, яке відбувається шляхом просування проблемним простором дисципліни, не тільки змінює мотиваційний полюс навчання, але й дає змогу учням пройти шляхом формування історико-педагогічних надбань у проєктній сфері.

Процес проблематизації навчання має відбуватися у декілька етапів: від розв'язання практичної задачі через вирішення проблемної ситуації до виконання проєктів.

Розв'язання задач практичного характеру пов'язане зі зміною об'єкта своїх дій через узгодження певних умов та вимог. Відповідно учні навчаються ставити мету, досягати бажаного результату, застосовуючи стосовно визначеної мети доцільні способи та прийоми. Практичні задачі виступають комплексом завдань, під час виконання яких закріплюються узагальнені способи дій у конкретній предметній галузі, які в подальшому стають основою формування умінь встановлювати зв'язки між відомими і невідомими елементами. Таким чином, практичні задачі спонукають до пошуку нових знань, використання зв'язків, відношень, доведень.

Під час розв'язання практичної задачі вчитель має стимулювати застосування пошуково-дослідницьких методів, які підвищують активність, інтерес до відкриття істини, пізнання сутності природи речей та їх причинно-наслідкових зв'язків, забезпечують формування наукового світогляду, розвиток творчого мислення, самостійності та ініціативності у пошуці, розширюють наукову ерудицію.

Пошуково-дослідницька діяльність передбачає включення школярів в процес самостійного збирання та опрацювання інформації, формування на цій основі міцних знань-трансформацій, умінь та навичок пізнавальної та творчої роботи. Такий симбіоз пошукової активності та дослідницької поведінки спрямовує учнів до набуття певних праксеологічних умінь (логічно і критично міркувати, розуміти і розпізнавати головні аспекти проблем, організувати дії з їх розв'язання, встановлювати закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для прогнозування, точно і зрозуміло формулювати результати); навчає пристосовуватися до мінливих обставин сьогодення та усвідомлювати, де і яким чином знання можуть бути використані в оточуючій дійсності.

Підготовкою до комунікації у проєктній діяльності виступає використання вчителем в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на спільний пошук, взаємодію, оволодіння дискусійними навичками, вміннями поважати співрозмовника, встановлювати емоційний контакт, працювати у команді, прислухатися до думки партнерів, поважати альтернативні погляди, чітко та ясно формулювати власну думку, знаходити переконливу аргументацію, здійснювати рефлексивні дії, критично ставитися до результатів співпраці, організувати діалогічне (полілогічне) спілкування, будувати стосунки на основі рівноправних позицій. Організація інтерак-



тивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин. Атмосфера співробітництва виключає домінування одного учасника над іншими, навчає бути демократичними і приймати продумане колективне рішення. У інтерактивній взаємодії учні стають активними суб'єктами пізнавального процесу.

Отже, спираючись на досвід учнів у розв'язанні практичних задач та участі в інтерактивній взаємодії, вчитель має підвести школярів до навчання з використанням в освітньому процесі проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація – це ускладнення, яке характеризується уявною несумісністю двох інформацій і створює інформаційно-пізнавальну суперечність, яка потребує вирішення.

У такому разі входженню у сферу проєктності сприятиме використання кейс-методу (Case study), сутність якого полягає у застосуванні конкретних випадків (ситуацій, історій – "кейсів") для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти у вирішенні цієї проблеми. Кейс-метод належить до неігрових імітаційних активних методів навчання. Відмінною особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя.

Цілі, на які спрямовано використання кейс-методу, залежать від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс. Навчальні завдання кейс-методу полягають у набутті навичок використання теоретичного матеріалу для всебічного аналізу проблем, формуванні навичок оцінювання ситуації, вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності, організації пошуку основної інформації, вироблення вмінь формулювати питання і запити, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дій, прогнозування способів розвитку ситуацій. Основна функція методу case-study – вирішувати складні неструктуровані проблеми, які не можливо вирішити аналітичним способом.

Таким чином, метод case-study виступає як специфічний різновид проєктної технології і являє собою сходинку до проєктності навчання. У методі case-study йде формування проблеми та шляхів її вирішення на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій.

Ще один метод, який сприяє проблематизації освітнього середовища і готує школярів до здійснення проєктної діяльності є рольова гра.

Рольова гра – це групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку учасників. Організаційною одиницею рольової гри є ситуація, що "розігрується". Вона розгортається в процесі заняття як окремий сюжет і використовується для отримання конкретних навичок. Рольові ігри аналогічні методам аналізу проблемних ситуацій за своїми психологічними параметрами. Крім цього, у них закладений алгоритм "правильності" і "неправильності" прийнятого рішення.

Рольова гра – неформальна постановка, у процесі якої учасники без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації. Це ефективний метод апробації нових моделей поведінки, який дає змогу "приміряти" їх на себе у безпечних умовах. Дія "під маскою" уможливлює формування власних уявлень учасників про те, як можна розв'язати подібну ситуацію в реальному житті. Це також допомагає краще зрозуміти почуття уявного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання). Завдяки рольовій грі учасник має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття без побоювання розкритися і бути висміяним. Це – чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях, близьких до реальних.

Третій етап проблематизації характеризується безпосереднім здійсненням різноманітних проєктів. Важливою особливістю виконання проєктів є вияв самостійності учнів. У проєктній діяльності вони мають змогу самоствердитися, отримати

визнання не тільки однолітків, але й дорослих, самореалізуватися в творчій діяльності. Цілеспрямований характер проєктної діяльності зміцнює волю, розвиває активність школярів, формує наполегливість, ініціативність, витримку і самовладання.

У проєктній діяльності під час виконання проєктів розвиваються: аналітичні вміння (відрізнати дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати їх; мислити чітко й логічно), практичні навички (використання теорії, методів та принципів у процесі розв'язання проблеми), творчі здібності (генерація альтернативних рішень), комунікативні властивості (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал й інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт), соціальні якості (оцінка поведінки людей, уміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе).

Отже, проєкт передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми, яка повинна завершитись цілком реальним практичним результатом, оформленим відповідним способом.

Вчитель під час виконання проєктів має стежити за тим, щоб кожен учасник проєктної команди знайшов собі діяльність за інтересами, де він зможе розкритися, виділитися, самоактуалізуватися. Проєктна діяльність дозволяє поєднати бажання персоналізуватися з участю у спільному комунікативному просторі проєкту, коли власні досягнення кожного учасника стають складовою загального успіху.

Створення проєктно-комунікативної мережі виступає завданням вчителя під час здійснення проєктної діяльності. Організація безконфліктного проєктного середовища, де кожен учень не тільки комфортно себе почуває, але й займає гідне місце, потребує знань правил та законів спілкування, особливостей комунікації, вмінь будувати контактну взаємодію.

Отже, проблематизація навчання становить джерело процесу формування культури проєктної діяльності і має просякати весь освітній простір. Створення проблемного поля дасть змогу школярам завжди бути готовими до будь-якої ситуації, вміти її вирішити в найшвидший час з бажаним результатом.

Слід звернути увагу на особливості **планування** процесу формування культури проєктної діяльності учнів як важливої функції управління. Виконання проєктів має стати обов'язковою формою роботи учнів в будь-якому класі. У календарно-тематичних планах з різних дисциплін має відводитися час на здійснення індивідуальних, групових і колективних проєктів, як короткотривалих так і довгосторокових.

Ефективності планування сприятиме створення банку життєвих проблем, які цікаві учням і є актуальними в їх сьогоденні. Створення банку життєвих проблем має стати першим кроком на шляху до розширення сфери проєктності в освітньому процесі. Особливо необхідно виділити проблеми міжпредметного значення. Розв'язання таких проблем потребує інтеграції знань різних наукових галузей, що формує у школярів єдину картину світу.

У такому разі ефективним засобом формування культури проєктної діяльності учнів стає планування та проведення інтегрованих уроків, які показують яким чином знання різних предметів застовуються для розв'язання проблем. Особливість інтегрованих уроків полягає у тому, що блоки знань з різних предметів поєднуються у підпорядкуванні одній проблемі. Проведення інтегрованих уроків потребує співпраці двох і більше вчителів як під час уроку, так і в підготовчому періоді. Для проведення інтегрованих уроків вчителі мають навчитися узгоджувати мету, завдання та зміст уроку для розв'язання міжгалузевої проблеми. До проведення такого виду уроків висуваються певні вимоги. І в першу чергу, широка обізнаність вчителя в інших предметах, сучасних проблемах, які знаходяться на межі різних наук, орієнтація у наукових інноваціях та відкриттях, які дозволяють вчителю вийти за межі своєї дисципліни і побачити новий освітній простір.

В управлінні треба враховувати організаційну структуру процесу формування культури проєктної діяльності від поступового введення учня у сферу проєктності до

опанування проєктного поля, коли проєктна діяльність стає потребою учнів, інструментом орієнтації у проблемах їх життєдіяльності.

Таким чином, процес формування культури проєктної діяльності має здійснюватися у три **етапи**: входження у проєктний простір, занурення у проєктну сферу, оволодіння культурно-проєктною спадщиною.

Сутність першого етапу полягає в опануванні основ проєктної діяльності, формуванні розуміння сутності проєктної діяльності та розвитку здібностей, які виступають підґрунтям ефективного виконання проєктів різного спрямування.

Другий етап характеризується виробленням проєктної логіки змісту дисциплін, визначенням проєктного простору прояву педагогічних ефектів проєктної діяльності, означенням проблематизації освітнього процесу. На етапі занурення у проєктну сферу в учнів створюється установка на вироблення власної позиції щодо проєктної діяльності, виявляється особистісно-проєктний смисл дисциплін. Даний етап передбачає удосконалення навичок проєктної діяльності, поширення сфери їх застосування, формування ставлення до виконання проєктів як життєвої необхідності власного саморозвитку.

Метою третього етапу є створення спільного проблемно-пошукового простору вчителя і школярів, який потребує вироблення узгоджених позицій на основі вмотивованої взаємодії у проєктному полі, особистісно-орієнтованого входження учнів в процес формування культури проєктної діяльності за умови самостійного вибудовування шляхів вирішення проблем.

Проєктна діяльність стає сферою, де учень може відбутися як особистість, а вчитель у такому разі забезпечує трансляцію надбань культури проєктної діяльності, сприяє становленню ціннісних орієнтацій у сфері проєктності, формує потреби бути впевненими у складних життєвих ситуаціях, уміти приймати обґрунтовані рішення і рухатися до власної мети.

**Висновки.** Управління процесом формування культури проєктної діяльності має бути систематичним, цілеспрямованим та послідовним. Вчитель має розуміти, що тільки поступове включення школярів у проблемне поле дозволить сформувати у них уміння обирати рішення між різними точками зору, обґрунтовувати свій вибір, аргументовано захищати його, відповідально ставитися до його наслідків, впевнено йти до наміченої цілі і бути успішним в умовах соціально-економічної нестабільності.

### Література

1. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
2. Василевська Л. С. Проєктна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2012. № 6. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzssp\\_2012\\_6\\_32.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzssp_2012_6_32.pdf).
3. Воропаєва В. Г. Онтологічні засади культури як найвищої загальнолюдської цінності буття. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 54. С. 251–265.
4. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. *Астраханский гос. ун-т*. Астрахань, 2005. 342 с.
5. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 1–2 (50–51). С. 23–28.
6. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремінь; чл. редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн та ін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
7. Запесоцкая Н. А. Проєктная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Санкт-Петербург, 2007. 24 с.
8. Корінний М. М., Шевченко В. Ф., Потапов Г. Г. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ, 2003. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Короткий\\_енциклопедичний\\_словник\\_з\\_культури#/](https://uk.wikipedia.org/wiki/Короткий_енциклопедичний_словник_з_культури#/)
9. Культурологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. А. Є. Конверського. Харків: Фоліо, 2013. 863 с.

10. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
11. Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
12. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
13. Хорунжа Л. Проєктна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–15.
14. Ящук С. М. Проєктна діяльність та її місце у професійній підготовці магістрів технологічної освіти *Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженко. Серія "Педагогічні науки"*. 2012. Вип. 21. С. 67–72.

### References

1. Ball, H.O., Miedintsev, V.O. (2011). Osobystist yak individualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osoby [Personality as an individual mode of culture and as an integrative quality of personality] *Horyzonty osvity – Education horizons*. Vol. 3, 7-14 [in Ukraine].
2. Vasylevska, L.S. (2012). Proektna diialnist metodysta yak zasib udoskonalennia profesiinoi maisternosti pedahohiv [Methodist project activity as a means of improving the professional skills of teachers]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific Notes of Nizhyn State University. Nicholas Gogol. Avg.: Psychological and Pedagogical Sciences*. Vol. 6. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp\\_2012\\_6\\_32.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp_2012_6_32.pdf) [in Ukraine].
3. Voropaieva, V.H. (2013). Ontolohichni zasady kultury yak naivyshchoi zahalnoliudskoi tsinnosti buttia [Ontological foundations of culture as the highest human value of being] *Humanitarnyi visnyk ZDIA – ZDIA Humanitarian Bulletin*. Vol. 54, 251-265 [in Ukraine].
4. Davydova, L.N. (2005). Pedahohycheskoe dyahnostyrovanye kak komponent upravleniya kachestvom obrazovanyia [Pedagogical diagnosis as a component of education quality management]. *Doctor's thesis*. Astrakhanskyi hos. un-t. Astrakhan [in Russian].
5. Yelnikova, H.V. (2005) Kultura upravlinskoj pratsi kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The culture of managerial work of the head of a comprehensive educational institution]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of the modern teacher*. Vol. 1-2 (50-51), 23-28 [in Ukraine].
6. Entsyklopediia osvity (2008) / holov. red. V.H. Kremin; [Encyclopedia of Education] Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukraine].
7. Zapesotskaia, N.A. (2007). Proektnaia kultura kak osnova professyonalnoho masterstva menedzhera sotsyalno-kulturnoi sfery [Project culture as a basis of professional skill of the manager of socio-cultural sphere]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sankt-Peterburh [in Russian].
8. Korinnyi, M.M. (2003). Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury [A short encyclopedic dictionary on culture] / M.M. Korinnyi, V.F. Shevchenko, H.H. Potapov. Kyiv URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Korotkyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovnyk\\_z\\_kultury#/](https://uk.wikipedia.org/wiki/Korotkyi_entsyklopedychnyi_slovnyk_z_kultury#/) [in Ukraine].
9. Kulturolohiiia (2013) / za red. A.Ie. Konverskoho [Culturolohiiia]. Kharkiv: Folio [in Ukraine].
10. Kryzhko, V.V. (2003). Teoriiia ta praktyka menedzhmentu v osviti [Management theory and practice in education]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukraine].
11. Lukianova, L. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti [Technology of project activity organization]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of the modern teacher*. Vol. 10, 16-21 [in Ukraine].
12. Maslov, V.I. (2007) Naukovi osnovy ta funktsii protsesu upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [Scientific bases and functions of the process of managing general educational institutions]. Ternopil: Aston [in Ukraine].
13. Khorunzha, L. (2006). Proektna kultura vchytelia: etychnyi komponent [Teacher project culture: an ethical component]. *Shliakh osvity – The path of education*. Vol. 4, 11-15 [in Ukraine].
14. Iashchuk, S.M. (2012). Proektna diialnist ta yii mistse u profesiinii pidhotovtsi mahistriv tekhnolohichnoi osvity [Project activity and its place in the professional training of masters of technological education]. *Visnyk Hlukhiv. nats. ped. un-tu im. Oleksandra Dovzhenko. Serii: Pedahohichni nauky – Herald of the Deaf. nat. ped. to them. Oleksandra Dovzhenko. Series: Pedagogical Sciences*. Vol. 21, 67–72 [in Ukraine].

**Shevchuk Maryna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Educational and Management of Nizhyn State University named after Mikoli Gogol

**MANAGEMENT OF THE PROCESS FORMATION OF CULTURE OF THE PROJECT ACTIVITY OF PUPILS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL**

*The article deals with the problem of managing the process of forming the culture of project activity of pupils of the general education school. Based on the analysis of the views of scientists, the author considered the essence of the concepts: "project activity", "culture of project activity", "formation of culture of project activity" and "management of the process of formation of cultures of project activity of students". Today, in the face of socio-economic instability, education has been challenged to teach the younger generation to design their own personalities in accordance with current social requirements. It is the project activity in our time that becomes a means of preparing students for a future successful life. It becomes an area where the pupil can be as a person, and the teacher in this case provides the translation of the cultural heritage of the project activity, contributes to the development of value orientations in the field of design, shapes the need to be successful and confident in difficult life situations, be able to make informed decisions goals. The efficiency of forming the culture of project activity in the educational process is facilitated by the appropriate scientific systematic management, which is connected with the planning, structuring and organization of this process in the context of a comprehensive school. The author emphasizes that the performance depends on the problematization of the educational environment, which should be gradual: from the solution of a practical problem, through the solution of problem situations, to the implementation of multifaceted projects. Planning to form a culture of project activity involves creating a bank of life problems as a basis for expanding the scope of design in the educational process. The management should also take into account the organizational structure of the process of forming a culture of project activity from the gradual introduction of the student in the design field to mastering the project field, when project activity becomes a need for students, an instrument of orientation in the problems of their life.*

*Key words: project activity, culture of project activity, management of process of formation of culture of project activity.*

---

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 378.091.212.7:780.616.432  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-46-51

**Гусейнова Л. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки,  
директор навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського

### **ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ІГРОВОГО АПАРАТУ ПІАНІСТА**

*У статті розглядаються педагогічні проблеми удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату піаніста. Узагальнюються традиційні класичні та сучасні педагогічні погляди щодо розвитку фортепіанної техніки, аналізуються причини типових технічних недоліків піаністичного апарату студентів. Автором пропонується методика удосконалення фортепіанної техніки.*

*Ключові слова:* фортепіанна техніка, функціональна мобільність ігрового апарату піаніста, технічний розвиток студента, проблеми піаністичного апарату.

---

Протягом всієї історії фортепіанного виконавства погляди на формування та удосконалення фортепіанної техніки істотно змінювались. Оскільки саме виконавська техніка є основою становлення та розвитку музиканта-інструменталіста, ці питання завжди цікавили та викликали гарячі дискусії між піаністами-виконавцями, педагогами, теоретиками фортепіанного мистецтва. І сьогодні удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату піаніста залишається актуальною проблемою фортепіанної педагогіки.

Проблема технічного розвитку учня-піаніста дістала широке висвітлення в психолого-педагогічній та методичній літературі. Зокрема, природу фортепіанної техніки, особливості та закономірності її формування, шляхи технічного розвитку учнів у своїх працях розглядали відомі педагоги та піаністи-виконавці (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, М. Каган, Г. Коган, Б. Кременштейн, Є. Ліберман, М. Лонг, М. Метнер, Я. Мільштейн, Н. Перельман, С. Савшинський, С. Фейнберг, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, А. Щапов та ін.).

Автори фундаментальних посібників з розвитку фортепіанної техніки Й. Гуммель та К. Черні розглядали питання техніки гри тільки в органічному зв'язку із завданнями художнього виконання і музичним розвитком учня.

У працях представників фізіологічного напрямку в теорії піанізму Р. Брейтхаупта та Ф. Штейнхаузена міститься обґрунтована критика рухів, що пропонували представники інших піаністичних шкіл. Зроблено спробу в педагогічному ракурсі викласти основні закони фізіології рухів людини. Авторами розроблена раціональна система рухів піаніста, що ґрунтується саме на наукових даних.

У центрі досліджень представників психотехнічного напрямку Й. Гофмана, Ф. Бузоні, К. Мартінсена знаходився не фізичний бік гри, а те, що Й. Гофман назвав "розумовою технікою" [3, с. 51], тобто формування умінь аналізувати художні та технічні завдання, що виникають, і втілення їх у виконанні.

Педагоги-музиканти Б. Асаф'єв, Л. Оборін, А. Рубінштейн, Г. Нейгауз також виступали за технічний розвиток учня крізь призму синтезу художнього і технічного з домінуванням першого [4, с. 45]. Поняття виконавська техніка музиканта в даному контексті розуміється ширше, ніж при традиційному підході, і включає в себе чітко диференційовані теорією виконавства рівні володіння майстерністю, а саме:

моторну вправність музиканта, його здатність здійснювати точні, швидкі та скоординовані рухи (хоча всі ці якості є важливішими складовими технічно досконалого виконання); уміння підкоряти моторні навички творчим цілям, тобто володіння певною сукупністю виконавських засобів виразності, без чого також неможлива повноцінна гра на інструменті; здатність музиканта здійснювати за допомогою ігрових рухів активну пошукову діяльність, в якій техніка виступає як засіб, що дозволяє виконавцеві проникати у глибинні інтонаційні прошарки твору, що інтерпретується [4, с. 4–5].

Відомий піаніст-педагог Л. Гінзбург стверджував, що техніка в руках виконавця постає важливим виражальним засобом для досягнення певної художньої мети, наголошуючи на неможливості відриву техніки від змісту музики, на невиправданості перетворення техніки у самоціль, на неприпустимості однобічного захоплення виконавцем зовнішньою віртуозністю, заради зовнішнього блиску, хибної афектації [1, с. 72].

Говорячи про фортепіанну техніку, Є. Ліберман розумів її як суму умінь та навичок, прийомів гри на роялі, за допомогою яких піаніст досягає потрібного художнього, звукового результату. Він вважав, що поза музикальним завданням техніка існувати не може [2, с. 8].

Сучасні погляди на розвиток функціональної мобільності ігрового апарату безпосередньо та опосередковано представлені в публікаціях М. Давидова, Т. Завадської, Н. Зимогляд, В. Лупанової, О. Олексюк, В. Сраджева, В. Холоденко, Т. Юник тощо.

Метою даної статті є розкриття педагогічних проблем удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату студента у класі фортепіано.

З'ясуємо причини суттєвих технічних недоліків студентів, що пов'язані з хибним уявленням методів технічної роботи і не вмінням правильно займатись. Під фортепіанною технікою вони найчастіше розуміють уміння грати швидко і чітко. Цей суто учнівський, обмежений погляд у подальшій роботі нерідко негативно впливає на їхній технічний розвиток.

Поняття фортепіанної техніки незмірно ширше та різноманітніше. Воно включає в себе володіння всіма технічними засобами для передачі художнього змісту твору, який виконується. До арсеналу технічних засобів, крім уміння грати швидко та чітко, входить володіння різноманітним туше. Кожний твір, кожний пасаж вимагає від виконавця володіння певними засобами, які не можна розглядати поза їх стилем, звучанням, художніми особливостями. Оскільки поняття фортепіанної техніки має розглядатися як сума засобів, які дозволяють передати музичний зміст, піаніст повинен чітко уявити собі зміст музичного твору, "побачити" та почути внутрішнім слухом твір у цілому та деталях, відчувати його характер, стилістичні особливості, темп, динаміку тощо. Лише конкретне концептуальне бачення кінцевої мети допоможе правильно обрати технічні засоби для її втілення, адже тільки при художньому усвідомленні виконавського завдання, подолання технічних труднощів полегшується.

Однак помилковою є думка, що подолати технічні труднощі можна лише їх розумінням та осмисленням. Фортепіанна техніка в цілому та її види настільки складні, що без спеціальної багаторічної роботи оволодіти ними просто неможливо. Якщо фундамент техніки учня закладається ще у позашкільних закладах мистецької освіти або мистецьких коледжах, то навчання в ЗВО присвячується удосконаленню, збагаченню, шліфуванню техніки, що сприяє успішному розв'язанню музично-художніх завдань.

Сучасна фортепіанна педагогіка, спираючись на педагогічну спадщину видатних педагогів-піаністів та теоретиків фортепіанного мистецтва А. Бірмак, К. Ігумнова, Є. Лібермана, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, А. Щапова та ін., вважає необхідним на певному етапі навчання вивчення інструктивного матеріалу, вправ, гам, етюдів. Працюючи над вправами, учень привчає свій піаністичний апарат до виконання найбільш типових для фортепіано технічних формул, адже сконцентровані в них основні комбінаційні рисунки пасажів, у подальшому зустрічаються у фортепіанних творах. Тим, хто вчасно не оволодів цими формулами техніки, доводиться

витрачати багато часу на подолання неопанованих труднощів, а роботу над твором перетворювати на технічне зубріння.

При вивченні спеціального тренувального матеріалу, потрібно звертати увагу не на кількісний, а на якісний бік виконання. Необхідно привчати студентів до постійної, щоденної, ретельної роботи над якістю звучання, урізноманітненням звукових барв. Якщо студенти гратимуть гами співучим, рівним та плавним звуком, то виконання у подальшому й аналогічних гамоподібних пасажів у художніх творах не буде для них проблемою. Тренувальний матеріал матиме користь для удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату за умови застосування здобутих технічних навичок саме у художніх творах. При виконанні художніх творів розвинутий у технічному відношенні апарат допоможе студентам відчувати необхідну фізичну свободу, за якої виконання буде підкорено втіленню задуму музичного твору.

Відповідно до найрізноманітніших видів викладу, що зустрічаються у фортепіанній літературі (мелодії одноголосні чи акордового складу, гамоподібні та арпеджовані побудови, подвійні ноти, октави, акордові послідовності, репетиції, трелі, стрибки тощо), кожний піаніст повинен оволодіти різними прийомами фортепіанної техніки для виконання всіх цих елементів.

Зупинимось на проблемах, пов'язаних з одним із найскладніших видів фортепіанної техніки – пальцевої, яка потребує багаторічного пальцевого тренажу, адже переважна більшість фортепіанних творів передбачає володіння саме цією технікою.

Найважливішою умовою розвитку пальцевої техніки є досягнення м'язової свободи та почуття максимальної зручності, впевненості на клавіатурі з правильним її відчуттям. Піаніст повинен правильно використовувати вагу своєї руки. Дотик до клавіатури може змінюватися залежно від характеру музичного твору, темпу, динаміки, фактури. На жаль, не завжди гра студентів відповідає правильному відчуттю та звуковидобуванню на клавіатурі. Причини можуть бути різні, але найчастіше це неухважність викладача до цього питання. Працювати над досягненням правильного звуковидобування на клавіатурі, так званого "оксамитового звучання", потрібно регулярно та наполегливо, використовуючи слуховий контроль. Намагатися, щоб застосовані прийоми обов'язково супроводжувалися м'язовим відчуттям зручності.

Відомим є факт, що учень-піаніст повинен працювати над розвитком сили і незалежності пальців. Найголовніше те, щоб під час взяття звуку удар пальця був самостійним, без зайвих рухів руки. При цьому рука має бути максимально вільною, а сила звуку залежатиме від ступеня розвиненості пальців. З'ясуємо, чи необхідно високо піднімати пальці, чи грати максимально наближеними до клавіатури пальцями. Серед музикантів-педагогів немає одностайної думки, тому це питання потребує пояснення.

Високий підйом допускається лише в підготовчих вправах і в повільному темпі. Причиною технічних невдач, а інколи, навіть, і захворювання рук, є невміння перейти від повільного темпу до швидкого. Категорично не можна механічно переносити навички повільної гри технічно складних епізодів на швидкий темп. У рухливих темпах високий підйом пальців шкідливий, оскільки забирає багато зайвої енергії і перешкоджає грати швидко. Тому, попрацювавши з відносно високим підйомом пальців у повільному темпі, до більш швидких потрібно переходити з найменшим підйомом пальців, підключаючи вагу руки та застосовуючи принцип економії рухів.

Необхідно пам'ятати про одну особливість при переході від повільного темпу до швидкого. Якщо працювати над твором тільки у швидкому темпі, то це може привести до порушення координації пальців. При виконанні віртуозного твору у швидкому темпі студенти можуть не звертати уваги на дрібні технічні недоліки, які з часом закріплюються і стають звичкою. Навіть повернення до повільного темпу вже не може виправити ці недоліки. Порушення координації пальців закріплюється у відповідних мозкових центрах, тому і виправити цей недолік з часом буває дуже важко. Потрібно розуміти, що без слухового контролю, пальці самостійно ніколи не усунуть неточність. Тільки зусиллям волі і свідомості може знятися помилкова автоматизація і поступово налагодитися нова, правильна. Для виправлення помилок у проблемних епізодах застосовується метод розучування тексту окремими руками. Якщо студент постійно займається обома руками одночасно, ігноруючи цей метод занять, окремі елементи тексту недостатньо контролюються (часто це буває з більш



слабкою лівою рукою, функціональна мобільність якої відстає). Тому для лівої руки необхідно напрацьовувати автономні відчуття, чіткі впевнені й вільні рухи.

Технічна недосконалість при виконанні довгих пасажів – явище не поодиноке. Якщо розібратись у причинах невдалого виконання пасажів, можна дійти висновку, що найчастіше пасаж не виходить не від браку технічної можливості, а від нерозуміння його студентом. Іноді найпростішою причиною технічних невдач є психологічне затиснення студента. У цьому випадку необхідно максимально спростити завдання і зняти надмірне навантаження, яке заважає вільному виграванню всіх нот у пасажах.

Практика показує, що багаторазове безсистемне та бездумне повторення складних епізодів у повільному темпі далеко не завжди дає позитивні результати. Джерелом успіху є вміння знаходити й аналізувати причини технічних невдач. Отже, процес виконання – це передусім розумовий процес, а вже потім фізичний.

Як при розучуванні творів, так і при роботі над інструктивним матеріалом, перед студентами повинні ставитись чіткі завдання щодо якості звука, рівності звучання та темпу. Кожна конкретно поставлена художня мета забезпечується використанням іншої якості звука. Під рівністю звучання слід розуміти не тільки рівномірність чергування звуків у часі, але й у силі, стежачи за рівністю та постійністю звукового наростання чи стихання. Темп, в якому слід грати той чи інший етюд чи пасаж, безумовно, потрібен відповідати авторському позначенню. Звичайно, темп етюд чи іншого твору може коливатися в той чи інший бік залежно від технічних можливостей студентів. Але правильне відчуття і розуміння характеру і настрою твору чи етюд допоможе їм обрати найкращий і зручний для себе темп, до якого вони повинні прагнути в своїх заняттях. Адже виконання у відповідному темпі є метою, заради якої і проводиться уся попередня підготовча робота.

Іноді внаслідок неправильних занять, студенти, всупереч усім старанням, виконати етюд чи віртуозну п'єсу в необхідному темпі не можуть. Адже вони так впевнено грали у повільному темпі. Це буває зі студентами, які нібито й більше стараються і працюють, але є творчо і музикально малорозвиненими. Причин тут декілька. По-перше, з самого початку у студента не було ясного і чіткого уявлення про темп, характер, звучність і динаміку твору. По-друге, граючи в повільному темпі, неможливо навчитися грати швидко. До швидких темпів необхідно підходити поступово і з великою обережністю. По-третє, до швидких темпів потрібно готуватися не тільки з технічної, а й з психологічної точки зору. Адже при виконанні в живому чи швидкому темпі відбувається зовсім інше м'язове напруження, ніж у повільному темпі. Звідси фізична, м'язова невідповідність. А з психологічної точки зору, через незвичайно швидкий темп психіка студента не в змозі управляти власним піаністичним апаратом. Тому він і потрапляє у стан паніки та повної безконтрольності за рухами своїх пальців. Виходячи зі сказаного, поставимо запитання: так яку ж мету, насправді, переслідує гра у повільному темпі? Який метод занять є правильним при розучуванні технічно складних елементів чи побудов?

Насамперед нагадаємо про важливість, значення і необхідність роботи у повільному темпі на початковому етапі розучування твору. Заняття у повільному темпі – це не механічне звуковидобування та вистукування, а суворо організований рух пальців, дії яких знаходяться під постійною увагою і контролем слухового апарату. Гра у повільному темпі дає можливість прослухати все музичне полотно твору, всі голоси, мелодичний рисунок тощо. Граючи у повільному темпі, потрібно уникати будь-якої навіть найменшої неточності чи недбалості. Тому самостійні заняття потребують максимальної уваги, зосередженості та самоконтролю. Працюючи над етюдом чи пасажем у повільному темпі, необхідно вчити його тими ж рухами, з тим нюансуванням, фразуванням, динамічними відтінками, аплікатурою, які будуть необхідні при швидкому виконанні. Сила звуку при розучуванні в повільному темпі може бути трохи більшою, ніж у справжньому темпі.

Вивчивши етюд чи технічну п'єсу в повільному темпі, відчувши зручність та психофізичну свободу при виконанні, впевнившись у точному відтворенні нюансування, фразування тощо, студент може обережно переходити до швидкого темпу. Тепер його завданням при грі в більш швидкому темпі буде зберегти свободу, зручність і точне виконання авторських вказівок. Працюючи таким методом, потрібно підійти до справжнього темпу, який для кожного студента може бути індивідуальним.

Це залежатиме насамперед від рівня функціональної мобільності його ігрового апарату. Тому дуже важливо, щоб викладач роз'яснив студенту межі його технічних можливостей для правильного визначення можливого темпу на даному етапі, бо надто швидкий темп може призвести до перегравання рук, і, навіть, до різних їх захворювань.

Працюючи над етюдами чи технічно складними епізодами музичних творів, студенти іноді дивуються, чому незважаючи на всі зусилля, наполегливість, багатогодинні заняття, етюд чи складний пасаж так і не виходить. У цьому випадку корисними можуть виявитися інші прийоми або варіанти, а саме: ритмічні, артикуляційні, варіанти з подвоєнням, потроєнням, з акцентами тощо. Для того, щоб обрати потрібний варіант для розучування етюду чи п'єси, необхідно розібратися – що не виходить, що заважає технічному та впевненому виконанню. Від правильного аналізу, виявлення причини технічної невдачі й адекватного вибору потрібного варіанту для розучування епізоду залежить успішність роботи. Кожному студенту потрібно підбирати сприятливий саме для нього варіант, залежно від його індивідуальних музично-технічних особливостей і можливостей, і уявити, що заняття з варіантами не повинні перетворюватися у самоціль, адже мета цих варіантів – допомогти подолати технічні труднощі, які зустрічаються при вивченні твору.

Найчастіше студенти не досконало володіють методикою роботи над таким специфічним елементом пальцевої техніки, як трелі. Оскільки цей елемент досить часто зустрічається у фортепіанних творах, у процесі занять слід приділяти пильну увагу методиці їх розучування і навчитися грати їх різною аплікатурою. Передусім слід пам'ятати, що над трелями необхідно працювати регулярно і з великим терпінням, граючи в повільному темпі, уважно стежачи за рівністю звучання і в визначеній ритмічній структурі, бажано тріолями, оскільки при цьому акцентуватися будуть різні пальці. А до швидкого темпу потрібно переходити поступово, не порушуючи ритмічної структури трелі.

Говорячи про впевнене виконання складних епізодів, не можна забувати, що найчастіше саме грамотно підібрана і зручна аплікатура є запорукою успішного подолання технічних труднощів. З аплікатурними закономірностями піаністи знайомляться працюючи над гамами, арпеджіо, етюдами тощо. Ці технічні формули визначені всією історією фортепіанного мистецтва і є найпростішими, але необхідними елементами технічної грамотності піаніста. Тому студенти повинні привчатися до певних аплікатурних закономірностей і формул, до послідовно правильного розташування пальців. При обранні аплікатури не можна допускати випадкової аплікатури, а звертати увагу на її доцільність з точки зору певних художніх завдань. Щоб впевнитись у зручності дібраної аплікатури, варто виконати окремі побудови в справжньому темпі. Так, беручи до уваги особисті індивідуальні, технічні та музичні можливості, кожен студент має правильно і розумно добирати необхідну аплікатуру та розподіляти між руками незручні пасажі. Але все має на меті – достовірне і адекватне розкриття музично-художньої ідеї твору.

Отже, розгляд педагогічних проблем удосконалення функціональної мобільності ігрового апарату піаніста, враховуючи різноманітності та відмінності в методах роботи, дозволяє узагальнити ряд положень та зробити певні висновки.

Перш ніж починати технічну роботу, слід ясно і чітко уявити кінцеву мету, характер і настрої твору в цілому. Технічні виконавські засоби повинні повністю підпорядковуватися художньому змісту музичного твору, адже художнє осягнення музичного твору завжди важливіше за технічне.

Функціональна мобільність ігрового апарату піаніста має постійно вдосконалюватися, збагачуватися, шліфуватися, оскільки лише щоденна технічна робота призведе до покращення якості звучання і різноманітності звукових барв виконавця. Головними умовами розвитку фортепіанної техніки є відчуття свободи, почуття максимальної зручності, впевненості на клавіатурі, розвиток сили і незалежності пальців.

Шлях досягнення успіху – в умінні знайти та проаналізувати причини технічних невдач, а також методи їх усунення. Усі технічні перепони мають долатися шляхом активної участі свідомості, а непосильне психологічне навантаження при розв'язанні

технічно складних завдань зніматися шляхом їх спрощення. Запорукою успішного подолання технічних труднощів є зручно і правильно підібрана аплікатура.

Робота над удосконаленням функціональної мобільності апарату потребує максимальної уваги, зосередженості, слухового контролю і творчої атмосфери занять.

### Література

1. Гинзбург Л. С. Современное музыкальное исполнительство: Проблемы и средства. Музыкальное исполнительство. Москва: Музыка, 1983. Вып. 11. С. 68–101.
2. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой. Москва: Классика – XXI, 2003, 148 с.
3. Николаев А. А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учеб. пособие. Москва: Музыка, 1980. 112 с.
4. Шулпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Ленинград: Музыка, 1986. 128 с.

### References

1. Ginzburg L. S. Sovremennoe muzykal'noe ispolnitel'stvo: Problemy i sredstva. Muzykal'noe ispolnitel'stvo. Vy'p. 11. Moskva: Muzyka, 1983. S. 68–101.
2. Liberman E. Ya. Rabota nad fortepiannoju tekhnikoju. Moskva: Klassika – KhKhI', 2003, 148 s.
3. Nikolaev A. A. Oчерki po istorii fortepiannoju pedagogiki i teorii pianizma: Ucheb. posobie. Moskva: Muzyka, 1980. 112 s.
4. Shul'pyakov O. F. Muzykal'no-ispolnitel'skaya tekhnika i khudozhestvennyj obraz. Leningrad: Muzyka, 1986. 128 s.

---

### Guseynova Larysa

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Instrumental and Performing Training Nizhyn Mykola Gogol State University, Director of the Alexander Rostovsky Educational and Scientific Institute of Arts

### EDUCATIONAL PROBLEMS OF IMPROVEMENT OF THE PIANIST'S FUNCTIONAL MOBILITY OF THE PERFORMING APPARATUS

*The article studies the educational problems of improving the functional mobility of the pianist's performing apparatus. Traditional classical and modern scholarly views on the development of piano techniques are generalized, the reasons for the typical technical shortcomings of students' piano apparatus are analyzed. The author proposes a method of overcoming technical difficulties. Technical performative means must be subordinated entirely to the artistic content of the musical performance, because the artistic comprehension of a musical work is always more important than the technical. The functional mobility of the pianist's performing apparatus must be continuously improved, enriched, and polished. Only daily practice will improve the sound quality and add to the variety of sound colors of the performer. The main conditions for the development of piano techniques are a sense of freedom, maximum comfort, confidence on the keyboard, and the development of strength of the fingers.*

*The path to success is the ability to identify and analyze the causes of technical failures and the methods of their elimination. All technical barriers can be solved through the increased level of awareness, and the high psychological burden of resolving technically complex problems must be reduced by simplifying them. The key to overcoming technical complexities is a convenient and adequately selected finger notation.*

*Work on improving the functional mobility of the apparatus requires maximum attention, concentration, auditory control, and creative atmosphere.*

*Key words: piano technique, functional mobility of the pianist's performing apparatus, technical development of the student, problems of the pianistic apparatus.*

УДК 37.011.33:784.1

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-52-59

**Дяченко Т. О.**

магістр музичного мистецтва, викладач ДМШ м. Ніжин

**Костенко Л. В.**

кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри вокально-хорової майстерності НДУ імені Миколи Гоголя

## ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена проблемі формування інтересу до вокально-хорової діяльності; розкрита сутність пізнавального інтересу як одного з найбільш значущих мотивів навчання, проаналізовані загальні причини зниження зацікавленості учнів до навчального процесу та визначені педагогічні умови їх вирішення.*

*Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, мотивація, мотиваційна сфера особистості, музична діяльність, вокально-хорова діяльність, педагогічні умови.*

**Постановка проблеми.** Нові виклики сьогодення мистецької освіти пов'язані з об'єктивними вимогами суспільства до зростаючого покоління. Сучасні науковці та вчителі-практики обґрунтовують важливість цілісної духовно-світоглядної моделі навчання, виховання та розвитку творчої особистості, якій властиві прагнення та здатність до життєтворчості. Спрямованість на формування духовної культури, залучення до творчості, розвиток вроджених задатків є основними завданнями закладів позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку.

Музично-естетична діяльність у рамках навчально-виховного процесу мистецьких шкіл є одним із провідних засобів формування художнього світогляду, музично-естетичного смаку, почуття прекрасного, розвитку духовної сфери особистості. У даному контексті варто зазначити позитивний вплив хорового виконавства на розвиток гуманних почуттів і музичних здібностей учнів, розширення їх світогляду та кругозору, формування музичної культури.

На жаль, у деяких випадках діти, з гарними музичними здібностями, проявляють небажання займатися музикою, у них спостерігається зниження мотивації до навчальної діяльності, про що свідчать такі факти, як відсутність бажання відвідувати концерти, послаблення інтересу до занять хорового класу. Учні залишають музичні школи після 2–3-го року навчання, коли бажання займатися улюбленою справою підміняється примусом в силу відсутності інтересу до занять.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Філософи й соціологи (А. Айзикович, Л. Архангельський, Г. Гак, Г. Гегель, А. Здравомислов, І. Кант, Ю. Фохт-Бабушкін, Ю. Шаров), аналізуючи природу інтересів, їхню сутність, обґрунтували необхідність розуміння ролі і значення інтересу у вихованні особистості. Це дало висновок про те, що категорія "інтерес" є своєрідним виявленням ставлення особистості до предмета, об'єкта або явища дійсності.

Інтерес є рушійною силою, яка спонукає людину до здобуття нових знань і опанування новими вміннями та навичками. Поняття інтерес розглядали психологи: Б. Ананьєв, В. Асєєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Гамєзо, Л. Гордон, В. Давидов, Н. Добринін, Б. Додонов, Д. Ельконін, Д. Карнегі, Г. Костюк, Н. Левитов, О. Леонтєв, А. Маслоу тощо.

Педагогічні засади формування інтересу досліджували: Л. Антипова, А. Архипов, Г. Байдельнова, Н. Бібік, Л. Божович, І. Гербарт, С. Гончаренко, Б. Друзь, І. Зимня, О. Киричук, А. Ковальов, Я. Коменський, Г. Кульчицька, А. Леві, Л. Лохвицька, І. Підласий, О. Савченко, С. Соловейчик, В. Сухомлинський та інші.

У сучасній музичній педагогіці проведені дослідження щодо проблеми формування інтересу в царині музичного мистецтва, у якій музичний інтерес розглядається як спрямування особистості на осягнення музичного мистецтва через активний порив до музичної діяльності (Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, А. Болгарський, О. Бурліна, Н. Гришанович, О. Дем'янчук, С. Жуков, З. Морозова, А. Паламарчук, Г. Плєсніна, Г. Стулова, Е. Цибуля).

Актуальність та недостатній рівень розробки визначеної проблеми в теорії музичної педагогіки та шкільній практиці спонукала розглянути формування інтересу саме до вокально-хорової діяльності.

**Постановка завдання** – полягає у виявленні педагогічних умов формування інтересу до вокально-хорової діяльності в учнів мистецьких шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "мотивація" (від лат. *moveo* – рухаю) визначається як система стимулів або мотивів, спонук поведінки та діяльності людини [5, с. 92]. Проте загальноприйнятого та чіткого означення терміну "мотивація" немає.

Під мотивацією розуміють особливий стан людини, що спонукає її до дії, є стимулом для вирішення конкретних завдань та виконання певної роботи. Власне, мотивація забезпечує зацікавленість індивіда в реалізації чогось.

Існують різні погляди щодо цього поняття. Мотивацію розглядають як [3, с. 347]:

- 1) сукупність мотивів (К. Платонов);
- 2) сукупність факторів, що визначають, спрямовують, підтримують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен);
- 3) дію мотиву, механізм, який визначає утворення, напрям і способи здійснення певних форм діяльності (І. Джидарьян);
- 4) процес психічного регулювання конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов);
- 5) сукупність процесів, які відповідають за спонукання та дію (В. Вілюнас);
- 6) динамічний процес створення мотиву – основи вчинку (Є. Ільїн).

Таким чином, враховуючи висновки науковців, можна виділити два основні значення поняття "мотивація":

- як комплекс чинників, що зумовлюють активність суб'єкта та вказують спрямованість людської поведінки. Сюди відносять потреби, наміри, мотиви, інтереси, цілі, устремління;

- як характеристику процесу, що забезпечує активність поведінки на певному рівні, тобто вмотивованість [9, с. 217].

І. Підласий вважає, що мотивація є динамічним процесом і має засновуватись на мотивах, що спонукатимуть до певних вчинків та дій [8]. Саме мотив діяльності є вирішальним фактором у досягненні поставленої мети, незалежно від рівня його усвідомлення.

О. Савченко виокремлює низку мотивів (різних за змістом, тривалістю дії та силою впливу), що визначають характер ставлення сучасних учнів до навчання: бажання заслужити схвалення вчителя, почуття обов'язку, страх покарання, бажання порадувати батьків, звичка виконувати вимоги батьків (вчителів), прагнення ствердитися в класі, пізнавальний інтерес, честолюбство, бажання отримувати відмінні оцінки [9, с. 225]. Вказані мотиви виступають внутрішніми рушійними силами навчально-пізнавальної діяльності особистості й детермінантами її результативності.

Комплекс мотивів, що здійснюють функцію спрямування, спонукання та регулювання діяльності, створює мотиваційну сферу особистості. Мотиваційна сфера особистості складається з системи спонукань – потреб, мотивів, інтересів, диспозицій тощо. Їх одночасно називають мотиваційними змінними, елементами, детермінантами, компонентами структури мотивації або мотиваційних утворень.

Педагоги (С. Гончаренко, І. Підласий, О. Савченко), спираючись на процесуальну та змістову сторону теорії мотивації, внаслідок цього знаходять чинники активізації музичної діяльності учнів.

Серед багатьох факторів, що впливають на мотивацію музичної діяльності, психологи та педагоги-дослідники виділяють інтерес як один із важливих спонук. Для даної діяльності важлива наявність високого рівня пізнавальних мотивів (інтересів).

Так, на думку С. Парфілової, інтерес спонукає та змушує особистість знаходити способи і шляхи задоволення внутрішньої потреби.

І. Підласий підкреслював, що в якості мотивів музичної діяльності учня в тісному взаємозв'язку виступають потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. Тому, на думку науковця, мотиви – це складні динамічні системи, за допомогою яких відбувається оцінка альтернатив та аналіз, прийняття рішень та здійснення вибору [7, с. 118].

У вітчизняній психології та педагогіці існують різні підходи щодо визначення поняття "інтерес". В Українському педагогічному словнику **інтерес** (лат. *interests* – має значення, важливо) – це емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що реалізується через спрямованість людини на певні об'єкти, прагнення глибше і повніше їх пізнати. Наявність інтересів виступає сприятливим підґрунтям діяльності, навчання. Задоволення інтересу не призводить до його згасання, а викликає нові інтереси, що тотожні більш високій мірі пізнавальної діяльності [2, с. 147].

У широкому значенні під поняттям "інтерес" розуміють зосередження уваги особистості на конкретному об'єкті та спрямування її в цілому, інтерес показує рівень активності особистості, наприклад, наявність запитань з боку школяра, утримання уваги під час навчальної діяльності, вияв позитивних емоцій, високий темп роботи. [1, с. 4].

Науковці в галузі психології (Л. Божович, С. Рубінштейн тощо) підкреслюють важливість розмежовувати інтерес до пізнання (власне, пізнавальний інтерес) й інтерес до конкретної діяльності (в межах нашого дослідження вокально-хорова діяльність).

Основні етапи розвитку пізнавального інтересу виокремлені таким чином:

- 1) створення ґрунту для появи пізнавального інтересу – тобто підготовка умов, які впливають на виникнення жаги до знань та відповідного виду діяльності;
- 2) формування позитивного відношення до навчального предмета, діяльності;
- 3) організація діяльності, яка впливає на формування справжнього пізнавального інтересу [10, с. 74].

О. Ковальов простежує взаємний зв'язок між утворенням інтересу та конкретними потребами особистості. Вчений звертає увагу на те, що потреба може бути основою для формування інтересу, так і сам інтерес може перетворитися на потребу. Потреби й інтереси взаємопов'язані між собою, але вони не тотожні. Потреби сприяють виникненню мотивів та інтересу. Пізнавальні потреби виявляються як певний сигнал про незадоволеність особистості наявним рівнем знань, як прагнення до глибшого, детальнішого вивчення навчального матеріалу [4].

Отже, **формування інтересу** – це замкнений автоматичний процес, який спричинений соціальним оточенням, характером і сферою діяльності індивіда, навчально-виховними процесами, які містять особливі способи пробудження інтересів, колективом, активністю самої людини, її роллю, позицією і місцем, яке вона займає у колективі [11, с. 239].

Відмінність інтересу до музичного мистецтва, зокрема вокально-хорового, від загального інтересу полягає у вибірковій спрямованості психофізіологічних процесів, що зумовлюють потребу в отриманні естетичних вражень, викликають емоції та почуття, образну уяву та впливають на виникнення сприятливих умов для творчого мислення.

Специфічна особливість музичного інтересу учнів виявляється саме в почуттєвому сприйнятті музики, що пов'язане із відповідними емоціями, а не із поняттєвою інформацією. Цілеспрямованість на розвиток емоційної сфери особистості може сприяти утворенню неусвідомленої музичної потреби, що проявляється як реакція на емоційну привабливість музики [9, с. 145].

Хорове мистецтво, як одне з найдоступніших видів музичної діяльності, дає широкі можливості для збагачення духовного світу школяра, для його всебічного розвитку та становлення музичного інтересу.

Важливе місце у формуванні інтересу до вокально-хорового мистецтва належить конкретним умовам навчання в загальноосвітніх та мистецьких школах. Чіль-

ною є думка Н. Морозової, котра вважає, що "для виникнення й розвитку інтересу необхідно виконати певну кількість попередніх умов. Такими умовами є:

- створення сприятливих матеріальних передумов (обладнання уроку);
- забезпечення найнеобхіднішими попередніми знаннями й уміннями;
- підготовка психологічних передумов у вигляді позитивного емоційного ставлення до діяльності, свідомого ставлення до предмета, розуміння його практичного значення..." [6, с. 5].

З метою визначення педагогічних умов та рівня сформованості інтересу до вокально-хорової діяльності, ми провели констатуючий зріз, у якому взяли участь 106 учнів мистецьких шкіл м. Ніжина: молодшого хору "Промінець" (21) та старшого хору "Сяйво" (33) ДМШ; молодшого хору "Соняшник" (24) та старшого хору "Лілея" (28) Ніжинської мистецької школи при КВНЗ "Ніжинського коледжу культури і мистецтв імені Марії Заньковецької".

У ході дослідження ми проводили: анкетування, індивідуальні бесіди з вихованцями хорових колективів, інтерв'ю з керівниками хорів; використовували метод спостереження на практичних заняттях (репетиціях), аналізували концертні програми та виступи хорових колективів.

У процесі ознайомлення з матеріально-технічною базою ДМШ і школи мистецтв, ми переконалися, що кожний хоровий колектив має просторі, затишні аудиторії для проведення репетиційної роботи. Вони обладнані зручними стільцями та підставками, квітами, стендами з методичними матеріалами, фотографіями, що фіксують знаменні події колективу, виставлені концертні афіші та дипломи перемог на конкурсах та фестивалях. Всі колективи мають яскраві концертні костюми, перкусійні інструменти, хорові партитури тощо.

Успішність навчального процесу багато в чому визначається змістом навчання, складеного на основі ціннісних орієнтацій не тільки диригента-хормейстера, а й учнів. У цьому випадку поступово сам процес навчання може сприйматися хористами як естетична цінність. Правильно підібраний навчальний репертуар в поєднанні з вокально-хоровими вправами створює умови для саморегуляції голосотворення і поглиблення музичного сприйняття, що сприяє природному процесу розвитку співочого голосу і слуху учнів. І тільки в цьому випадку буде формуватися емоційно-позитивне ставлення учнів до навчання хоровому співу, що є запорукою ефективності їх подальшого інтелектуального, емоційного й естетичного розвитку.

Репертуар хорового колективу безпосередньо впливає на формування інтересу до вокально-хорової діяльності в учасників як молодших хорів, так і в старших. Підтвердженням цього є низький відсоток учнів, які на питання *"Наскільки важливим для вас є виконувати пісні, які вам подобаються?"* вказали, що їм байдуже, які твори виконувати (лише 13 % вихованців хору "Промінець" і 8 % – "Сяйво", а також 0 % – серед учнів "Соняшник" і "Лілея"). Тому при виборі навчального репертуару керівники хорових колективів враховували рівень естетичного розвитку своїх вихованців, їх смаки, інтереси, естетичні ідеали та можливості сприйняття з позицій загальнодидактичних і специфічних принципів навчання.

Вивчення репертуару даних хорових колективів дало можливість констатувати, що твори відрізняються високим ідейно-художнім рівнем; характеризуються широким тематичним діапазоном; жанровою та стилістичною різноманітністю.

Інтерв'ю з керівниками хорів підтвердило, що репертуар, є доступний для виконання, з точки зору їх вокально-технічних можливостей та високохудожній, що таким чином розвиває музичне сприйняття і естетичний смак хористів, формує інтерес до занять і емоційно-позитивне ставлення до навчального процесу.

У межах проведеного дослідження позиція *"До хорового мистецтва я відчуваю інтерес"* є найбільш цікавою, оскільки вона безпосередньо засвідчує наявність чи відсутність інтересу до вокально-хорової діяльності. *Завжди та майже завжди* відчувають інтерес під час заняття хорового класу 64 % школярів "Промінця", 75 % – "Лілеї", 100 % – "Соняшника" та "Сяйва".

Включення пластичних рухів до вокально-хорової роботи подобається хористам, сприяє утворенню та підтриманню інтересу до даного виду діяльності. Так, на твердження *"Під час заняття мені подобається працювати над постановкою пісні"*

(рухи)?" ми отримали результати у такому співвідношенні: 81 % подобається серед учнів хору "Промінець", 100 % – "Соняшника", 100 % – "Сяйва", 73 % – "Лілея". Отже, включення елементів різних мистецтв, зокрема хореографічного та театраль-ного, викликає позитивний емоційний відгук у дітей різних вікових категорій. Найбіль-ший відсоток виявився в тих хорових колективах, які здійснюють масштабну концертну діяльність. У зв'язку з чим, отримане співвідношення результатів дає підстави стверджувати, що у формуванні інтересу до вокально-хорової діяльності велику роль відіграє активна концертно-виконавська діяльність.

Концерт у житті дитячого хору для кожного маленького артиста це щось своє особливе, таємне. Одна дитина сприймає концерт з цікавістю, а друга – з великим захопленням. Можна сказати з упевненістю, що жодна дитина ніколи не залишиться байдужою до концертного виступу. Для юного артиста – це, перш за все, яскраве, барвисте враження, це радість, випробувавши яку в дитинстві, вже ніколи не забудеш.

Концертні виступи – не самоціль, але найважливіший стимул творчого життя. Одержані результати на питання *"Наскільки важливим для вас є виступати на концертах?"* підтверджують хористи в анкетних відповідях: 82 % молодших учнів "Промінця" та 100 % "Соняшника", які залюбки виступають у хорі на концертах та конкурсах, серед старших учнів "Сяйва" та "Лілея" таких відповідно – 100% та 92 %.

Комунікація з іншими дітьми відіграє велику роль у житті школярів. Завдяки комунікації з'являються нові знайомі та друзі, що позитивно впливає на подальшу їх адаптацію в соціумі та комфортне перебування на занятті. Наявність можливості спілкуватися з однолітками є однією з ключових умов у формуванні інтересу школярів до вокально-хорової діяльності, особливо для дітей підліткового віку, оскільки, спілкування для них є провідною діяльністю. Тому, опираючись на одержані відповіді дітей на твердження *"Я відвідую хор, тому що на цих заняттях є можливість спілкування з однолітками"*, показники щодо дотримання умов для міжособистісної комунікації, а саме в учнів молодших хорів "Промінець" – 73 %, "Соняшник" – 67 % та старших "Сяйво" – 97 % і "Лілея" – 100 %, говорить про те, що в цих хорах дотримуються цієї умови.

Пробудженню інтересу сприяє створення традицій хорового колективу: обрання старости хору та його замісника, святкування дня народження, поздоровлення зі святами, особистими успіхами, творчими досягненнями, проведення вечорів відпочинку та екскурсій, поєднання спільного перебування учасників хорового колективу в літніх таборах, курортних базах із репетиційною роботою. Так, наприк-лад, традицією старшого хору "Сяйво" є щорічне проведення хорових репетицій під час організованого спільного дозвілля на базі відпочинку Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Як результат виховної роботи, на запитання: *"Чи відвідували б ви хор, якщо б це був обов'язковий предмет? Так / Ні, Чому?"* серед учнів молодшого хору "Промінець" відповідь "так" становить – 82 %, "ні" – 18 %, в учасників хору "Соняш-ник" – "так" – 100 %. Найпоширеніші обґрунтування позитивної відповіді учасників обох хорів наступні: *"мені дуже подобається відвідувати ці уроки; це цікаво"; "я дуже люблю співати; для мене це важливий предмет"; "це корисно для мого розвитку"; "у нас гарна і добра вчителька"*. Негативну відповідь 18 % хористів молодшого хору "Промінець" вбачають у простому небажанні відвідувати хор.

На це ж питання учасники старшого хору "Сяйво" відповіли: "так" – 100 %; у хорі "Лілея" відповідь "так" – 75 %, "ні" – 25 %. Учні старших хорів "Сяйво" та "Лілея" аргументували відповідь "так" наступним чином: *"це цікаво"; "мені це дуже подобається"; "для саморозвитку"; "для розвитку вокальних здібностей"; "приносить задоволення"; "подобається брати участь у конкурсах та фестивалях"; "подобається подорожувати"; "можливість спілкування з однолітками"*. Так, відповіді у вільній формі підтверджують наші висновки, які зазначені вище.

Багатьма важливими компетентностями повинен володіти спеціаліст, який присвятив себе хормейстерській діяльності. Крім ґрунтового знання предмета, він повинен знати педагогіку, вивчити анатомію, бути психологом, який розуміє душев-ний стан своїх учнів. Від його загальної культури і знань багато в чому залежать світогляд, моральні й естетичні принципи учасників дитячого хорового колективу.



На думку вихованців молодших хорів "Промінець" і "Соняшник", диригент хору повинен бути: "добрим", "спокійним", "красивим", "професійним", "уважним", "розумним", "обережним у ставленні до дітей", "охайним", "веселим", "цікавим", "хорошим", "освіченим", "гарною людиною", "людиною, яка володіє голосом", "вчителем, що вміє пояснювати", "бути гарним педагогом".

Учні старшого хору "Сяйво" виділили наступні якості керівника хору: "хороший", "відданий хору", "цікавий, музикальний", "спокійний", "ввічливий, добрий, уважний", "розумний, освічений", "має почуття гумору", "стильний", "проявляє любов до дітей", "професійний", "має гарні вокальні дані", "відповідальний", "організований", "вміє добре пояснювати матеріал", "веселий, позитивний", "справедливий".

Цікавим є той факт, що деякі вихованці хору "Сяйво", як приклад і уособлення якостей керівника хору, вказали саме їхнього очільника – хормейстера з великим педагогічним досвідом, заслуженого працівника культури України Сергія Голуба.

Отже, з цього робимо висновок: важливим фактором, що сприяє формуванню інтересу та розвитку творчих здібностей школярів, є естетичне виховання, що здійснюється та залежить від особистості педагога-хормейстера.

На запитання: "Якби я була диригентом, що б я змінила / зробила?" серед учнів молодшого шкільного віку, які співають у хорових колективах "Промінець" та "Соняшник" найяскравішими є наступні відповіді: "я б любила дітей"; "придумала більше ігрових завдань"; "вчила більше цікавих вправ"; "вчила нові розспівки"; хвалила б учнів"; "більше власних показів інтонаційних складностей у творі", "все залишила би без змін". Хочемо зазначити, відповідь "залишила так, як є" вказали 27 % молодших школярів хору "Промінець" та 89 % – "Соняшник", що свідчить про креативність та педагогічну майстерність М. Батрак, керівника хору "Соняшник", а отже, засвідчує роль особистості диригента та його типу темпераменту. Респонденти підтвердили думку видатних теоретиків у галузі музичної педагогіки про те, що диригент-хормейстер, керівник дитячого колективу повинен бути професіоналом своєї справи, мати фахові компетентності, володіти почуттям гумору, ерудицією, бути відданим обраній справі.

Проведене дослідження дало змогу вивести педагогічні умови, необхідні для формування інтересу до вокально-хорової діяльності, які можна поділити на дві групи: організаційні та методичні.

#### **До організаційних ми відносимо:**

- забезпечення матеріально-технічної бази хорового колективу (відповідне приміщення, концертні костюми, наявність перкусійних інструментів, хорові партитури тощо);
- правильно підібраний **репертуар** хорового колективу, що відповідає основним дидактичним принципам: посильності, різножанровості, художньої цінності, орієнтованості на художні смаки вихованців хорового колективу;
- активна **концертно-виконавська** діяльність;
- наявність **традицій колективу**, що створюють умови для особистісного спілкування з однолітками та дітьми різного віку;
- висока компетентність **диригента-хормейстера**, від якого залежить розвиток дитячого хорового колективу, як творчої одиниці, так і кожного окремого його учасника.

#### **До методичних:**

- використання різноманітних форм репетиційної роботи;
- використання педагогом-хормейстером методичної наочності; проведення аналогій, порівнянь, для розвитку асоціативного мислення хористів, у процесі роботи над образною сферою творів;
- переважання інтерактивних методів навчання; впровадження музично-дидактичних ігор у репетиційний процес, танцювальних елементів, театралізації, музичних інструментів.

**Висновки.** Ми констатуємо, що основою особистісного зростання дитини є мотивація, що являє собою динамічний процес переходу потреби у мотив, при якому відбувається усвідомлення й обґрунтування дій, які спрямовані на задоволення потреби.

Інтерес як категорія мотивації учнів, пов'язаний з активізацією музичних здібностей, виступає головним психологічним і спонукальним фактором успішного оволодіння хоровим мистецтвом.

Відтак головними завданнями педагога у позашкільних мистецьких закладах є створення належних умов для формування, підтримання та збереження позитивної мотивації школяра до вокально-хорової діяльності та максимального розкриття його творчих можливостей.

**Перспективи подальших досліджень.** Ми розглянули лише один аспект формування мотивації до вокально-хорової діяльності як однієї з провідних видів музичної діяльності. У цілому проблема формування мотивації до даного виду діяльності недостатньо розроблена і може бути темою для подальших досліджень.

### Література

1. Бондаревський В. Б. Виховання інтересу до знань і потреби до самоосвіти: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1985. 144 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
3. Заря Л. О. Методика формування інтересу молодших школярів до музики з використанням мультимедійних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. *Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2013. 200 с.
4. Ковалев А. Г. Психология личности: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1970. 391 с.
5. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
6. Морозова Н. Т. Учителю о познавательном интересе. *Психология и педагогика*. 2009. № 2. С. 5–6.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
8. Хоменко Л. В. Формування мотивації як умова фахової підготовки студентів педагогічних коледжів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 20 (25). С. 117–122.
9. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.
10. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. Москва: Просвещение, 1984. 145 с.
11. Мендерецький В., Шуліка В., Дмитрук С. Розвиток пізнавального інтересу як психолого-педагогічна проблема. 2012. Ч. 4. С. 237–245. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/-znpudpu\\_2012\\_4\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/-znpudpu_2012_4_33) (дата звернення: 09.03.2019).

### References

1. Bondarevs'kyj V. B. (1985) *Vykhovannja interesu do znan' i potreby do samoosvity: knyha dlja uchytelja* [Education of interest in knowledge and the need for self-education: a book for teachers]. Moscow: Prosveshchenije. 144 p. (In Ukrainian).
2. Honcharenko S. U. (1997) *Ukrayins'kyj pedahohichnyj slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid'. 374 p. (In Ukrainian).
3. Zarja L. O. (2013) *Metodyka formuvannja interesu molodshykh shkoljariv do muzyky z vykorystannjam mul'tymedijnykh tekhnolohij*. Dys. kand. ped. nauk [Method of forming the interest of junior students to music using multimedia technologies. PhD ped. sci. diss.], Kyiv, 200 p. (In Ukrainian).
4. Kovalev A. G. (1970) *Psikhologija lichnosti: uchebnoje posobije* [Psychology of personality: a training manual]. Moscow: Prosveshchenije. 391 p. (In Russian).
5. Karpenko L. A., Petrovskij A. V., Yaroshevskij M. G. (1985) *Kratkij psikhologicheskij slovar'* [Brief Psychological Dictionary]. Moscow: Politizdat. 431 p. (In Russian).
6. Morozova N. T. (2009) *Uchitelju o poznavatel'nom interese* [For teacher about cognitive interest]. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. no. 2. pp. 5–6. (In Russian).
7. Savchenko O. JA. (1997) *Dydaktyka pochatkovoji shkoly: pidruchnyk dlya studentiv pedahohichnykh fakul'tetiv* [Primary school didactics: a textbook for students of pedagogical faculties]. Kyiv: Abrys. 416 p. (In Ukrainian).
8. Khomenko L. V. (2016) *Formuvannja motyvatsiji jak umova fakhovoji pidhotovky studentiv pedahohichnykh koledzhiv* [Formation of motivation as a condition of professional training of students of pedagogical colleges]. *Naukovyj chasopys Natsional'noho*

pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serija 14: Teorija i metodyka mystets'koji osvity: zb. nauk. prats'. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vol. 20 (25). p. 117–122. (In Ukrainian).

9. Shapar V. B. (2004) Psykholohichnyj tlumachnyj slovnyk [Psychological explanatory dictionary]. Kharkiv: Prapor. 640 p. (In Ukrainian).

10. Shchukina G. I. (1984) Aktual'nyje voprosy formirovanija interesa v obuchenii [Actual issues of interest in learning]. Moscow: Prosveshchenije. 145 p. (In Russian).

11. Menderets'kyj V., Shulika V., Dmytruk S. (2012) Rozvytok piznaval'noho interesu jak psykholoho-pedahohichna problema [Development of cognitive interest as a psychological and pedagogical problem]. P. 4. p. 237–245. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2012\\_4\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_4_33) (accessed 09.03.2019). (In Ukrainian).

---

### **Diachenko Tatyana**

master of Musical Art, teacher at the Children's Music School in Nizhyn

### **Kostenko Lyudmila**

Ph.D. in Pedagogical Sciences, professor, head of the department of vocal and choral skills Nizhyn Mykola Gogol State University

## **FORMATION OF INTEREST IN VOCAL-CHORAL ACTIVITY**

*The article is devoted to the problem of interest formation in vocal and choral activity; the results of approaches that aimed to define and clarify the concept of "interest" and "motivation" in the psychology and pedagogy field is highlighted; the essence of cognitive interest as one of the most significant motives of studying, the formation of which creates a reliable and solid basis for a schoolchild's personality development is disclosed; the current problems of reducing schoolchildren interest in the educational process and effective ways to solve them are presented; it is determined that one of the effective means of forming the interest and organization vocal and choral activity in school of arts is the music didactic game.*

*The article presents the results of the statement section of the formation level of interest in vocal-choral activity of students of arts schools was carried out. Members of children's choirs in Nizhyn took part in the research, namely: schoolchildren of the junior choir "Prominets", pupils of the senior choir "Siajvo" of the Children's Music School and singers of the junior choir "Soniashnyk", schoolchildren of the senior choir "Lileja" of the School of Arts. Based on its results, pedagogical conditions for the formation of interest in vocal and choral activity are given.*

*Key words: interest, cognitive interest, motivation, motive, motivational sphere of personality, musical activity, vocal-choral activity, choir, pedagogical conditions.*

УДК 373.5.016:78  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-60-67

**Коваль О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена проблемі педагогічного забезпечення процесу формування інтересу учнів до музичної діяльності на уроках музичного мистецтва.*

*Метою даної статті є спроба визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування інтересу школярів до музичної діяльності, які доцільно створювати на уроці.*

*Аналіз та узагальнення досліджень учених, що займалися даною проблемою, дав можливість дійти висновку, що інтерес до музичної діяльності не є вродженою якістю людини, а формується протягом життя. Він виступає формою вияву потреби в музичній діяльності, визначається цілеспрямованим відношенням до неї, сприяє активізації психічних процесів та спонукає до самовдосконалення особистості. Формування інтересу відбувається в послідовності: "процес – результат – зміст". Наголошено, що в ході свого розвитку в процесі цілеспрямованих впливів інтерес може перерости в стійку особистісну потребу.*

*Автором зацентровано увагу на існуючих суперечностях, які мають місце в мистецькому навчанні та вихованні. Також наголошується на важливості створення відповідних педагогічних умов, які опосередковано впливають на результат мистецького навчання. Запропоновані умови, можуть значно підвищити ефективність освітнього процесу. Серед них виокремлені такі, як: забезпечення учнів індивідуальною траєкторією розвитку; створення на уроці ситуації успіху; поєднання індивідуальної і колективної форм роботи, що дає можливість максимально розкрити можливості кожного школяра; оцінювання досягнень учнів за критерієм нестандартності та оригінальності; проведення відкритого й закритого моніторингу музичних уподобань учнів та можливість кореляції змісту навчальних програм вчителем музичного мистецтва.*

*Ключові слова:* інтерес, педагогічні умови, принципи, урок музичного мистецтва, музична діяльність.

**Постановка проблеми.** Сучасний урок музичного мистецтва характеризується різноманітністю видів музичної діяльності, при цьому більшою мірою колективні форми переважають. Сприймання, виконання, музично-творча чи музично-пізнавальна діяльність, будучи достатньо синкретичними напрямками роботи, у своїй єдності виступають як цілісна мистецька художньо-творча діяльність, що забезпечує вирішення освітніх завдань. Однак це повною мірою відбувається лише тоді, коли музика сприймається як живе й захоплює мистецтво, коли вона викликає справжній інтерес, а відчуття насолоди від спілкування з нею постійно супроводжує учня. Саме це потребує від вчителя постійної уваги до проблеми формування інтересу школярів до музичної діяльності і в даному контексті особливе місце належить створенню педагогічно опосередкованих умов, які б ефективно цьому сприяли.

Інтерес до музичної діяльності не є вродженою якістю людини і може формуватися протягом життя. Його рівень часто залежить від зовнішніх умов і не є постійним. Інтерес може посилюватися, чи навпаки знижуватися, інколи певний час людина може бути байдужою до тієї чи іншої діяльності, хоча згодом інтерес до неї переростає в справжнє захоплення. Виникає питання, а чи можна цей інтерес розвивати, як саме і які умови слід створити, аби процес його формування відбувався найбільш ефективно. Відповідь на нього дасть можливість глибше зрозуміти, яким має бути методичне забезпечення уроку музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема розвитку інтересу до музичної діяльності прямо чи опосередковано стала предметом дослідження багатьох науковців. На необхідності розвитку інтересу до музичної діяльності наголошували С. Горбенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін. А. Лозінська вивчала дану проблему в контексті взаємодії загальноосвітньої та музичної шкіл, Л. Заря розглядала методичні основи формування інтересу в дітей, І. Слятіна досліджувала особливості формування інтересів учнів підліткового віку в сфері музичного мистецтва, М. Ляшко вивчала проблему формування інтересу до народної музики в молодших школярів, К. Боякова присвятила своє дослідження вивченню особливостей виховання інтересу до музики в дітей старшого дошкільного віку тощо.

Втім, варто зазначити, що достатньо широке охоплення означеної проблеми вченими і розгляд її багатьох аспектів ще не дає остаточної відповіді на питання про те, а які саме умови є найбільш ефективними, необхідними і достатніми при формуванні інтересів учнів.

Відтак **метою** даної статті є спроба визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування інтересу школярів до музичної діяльності, які, на нашу думку, доцільно створювати на уроці музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Урок музичного мистецтва в закладах середньої освіти покликаний стати справжнім путівником у захоплюючий світ музики. В ньому школярі, як писав О. Ростовський, будучи залученими до активної діяльності і "відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм ... унікальним досвідом відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її". Далі вчений пише, що "життєрадісна атмосфера, ... яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, відкриттям і звершенням" буде сприяти цьому [16, с. 3].

Не менш важливо сформувати й стійкий інтерес до музичної діяльності і в цьому переконані як вчені-педагоги, так і вчителі-практики. Важко не погодитися з думкою, що інтерес, зацікавленість тією чи іншою діяльністю сприяє успіху в ній. Однак поряд з розумінням важливості й необхідності формування інтересу існують проблеми, які поки що не сприяють вирішенню даного питання. Тут варто зупинитися на суперечностях, які мають місце в мистецькому навчанні, а саме:

- між глибоко особистісним ставленням до мистецьких явищ і масовою освітою та навчанням школярів музичному мистецтву в умовах класу;
- між мінливістю мистецьких уподобань, впливу на школярів музичної моди, її динамічністю і певною інертністю програм з музичного мистецтва, зміст яких не завжди відповідає сподіванням учнів;
- між безмежним потенціалом музичного мистецтва відкривати захоплюючий світ переживань, вражень, образів тощо і неготовністю вчителя "бути справжнім провідником у дивовижному світі музики" [17, с. 6];
- між необхідністю викликати в учнів живий інтерес до музичної діяльності, бажанням вчителя це зробити і надмірним захопленням сформувати в учнів ті чи інші компетентності, поставивши на другий план музику як живодайне духовне джерело;
- між бажанням дітей займатися музикою, мрією багатьох школярів пов'язати життя з мистецтвом і прагматизмом сучасного суспільства.

Як же подолати існуючі суперечності, як запалити інтерес в учнів до музичної діяльності і чому саме інтерес виступає настільки важливим чинником у мистецькому навчанні. Дослідники, що вивчають дані питання намагаються дати на них вичерпні відповіді.

С. Бондаренко підкреслює, що інтерес як важливий чинник внутрішнього світу людини активізує всі психічні процеси, спонукає до постійного самовдосконалення [5, с. 20].

С. Ожегов тлумачить інтерес як увагу, збуджену чимось значним і привабливим, як певну цікавість, значущість, потребу [12, с. 204].

У психологічному розумінні інтерес – це форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності.

Психологи вважають, що задоволення інтересу не призводить до його згасання, а навпаки – викликає нові. При цьому інтерес може бути як безпосередній, що породжений привабливістю об'єкта, так і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення цілей діяльності [15, с. 146], а ще, переконані вчені, інтереси не можуть існувати поза практичною діяльністю, бо саме в ній вони формуються і реалізуються [19, с. 237].

Так, у психологічному словнику поняття "інтерес" трактується як певне відношення або мотиваційний стан, що спонукає до пізнавальної діяльності. Інтерес у процесі свого розвитку, вважають дослідники, може перерости в стійку особистісну потребу [22]. Вчені наголошують на тому, що інтереси людини варто розглядати в сукупності з іншими особистісними виявами, оскільки навіть вже це поняття виступає як досить синкретичне і не має чітких "контурів", а відтак лише системний підхід дозволить глибше осмислити означений феномен.

Л. Виготський підкреслював, що всі психічні функції людини діють не безсистемно, не автоматично і не випадково, а у відповідній системі і спрямовуються певними прагненнями, потягами та інтересами, що в ній сформувалися [7, с. 6].

У словнику з етики за редакцією І. Кона інтерес визначається як цілеспрямоване відношення людини до будь-якого об'єкта її потреби і виявляється як спонукання, вольовий імпульс, що спрямовує її дії. Інтерес може виступати як мотив, намір чи свідомо поставлена мета [18, с. 94].

В українському педагогічному словнику інтерес тлумачиться як "форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності". Вказується, що інтерес "... може перетворюватися в нахил як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес" [8, с. 147].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка поняття "інтерес" – це "активна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності". Маючи вибірковий характер, він відіграє виняткову роль у здійсненні будь-якої діяльності. Далі вказується, що інтерес є одним з найістотніших стимулів нагромадження знань, розширення світогляду, підвищення пізнавальної активності, а також важливою умовою творчого ставлення до навчання [14, с. 232].

На думку Н. Фролової і М. Дмитрієвої, музичний інтерес можна розглядати як певний мотиваційний стан, що спонукає до пізнавальної, продуктивно-творчої музичної діяльності, що виступає підґрунтям для динамічного розвитку здібностей і якостей особистості [20].

У психолого-педагогічній літературі часто зустрічається поняття "пізнавальний інтерес". Вчені виокремлюють кілька рівнів його розвитку. Першим називають потребу у враженнях, другим – допитливість, третій рівень пов'язують із соціально значущою пізнавальною діяльністю, що може бути викликана, наприклад, вибором професії [6, с. 19–20].

К. Волков, аналізуючи різноманітні підходи до формування пізнавального інтересу, вивчаючи особливості його розвитку, приходять до висновку, що в цілому їх можна розглядати як певну стратегію досягнення успіху. Однак вказує, що збудження "розумового апетиту" – це лише шлях його формування [6, с. 24].

Щодо етапів формування інтересу, то А. Іванова вважає, що спочатку формується інтерес до процесу навчальної діяльності, далі до його результату, а вже потім – до змісту. При цьому вчена зауважує, що при шаблонному викладі матеріалу інтерес може і не виникати. Його розвиток повною мірою залежить від майстерності вчителя, від його професійної підготовки. Втім, не слід забувати, що формування інтересу найбільш активно здійснюється в початковій школі і в підтвердження цьому наводить думку В. Давидова, що "... в молодшому шкільному віці закладаються основи пізнавальної діяльності: розвивається довільність, внутрішній план дій, аналіз та рефлексія" [9]. Звичайно, що роль вчителя в цьому процесі важко переоцінити і завдання перед ним постає непросте. Давньогрецький філософ і письменник Плутарх говорив, що "учень це не посудина, яку потрібно заповнити, а факел, що слід запалити".

Про важливість розвитку інтересу до музики писав Д. Кабалевський: "Інтерес до музики, захоплення музикою, любов до неї – неодмінна умова того, щоб вона широко розкрила й подарувала дітям свою красу, могла виконати свою виховну й пізнавальну роль". Варто згадати й слова композитора, що зацікавлення слухачів музикою, емоційне захоплення, "зараження" їх своєю любов'ю до музики є надзавданням музично-виховної роботи з дітьми, яким підпорядковані всі інші завдання [10, с. 14].

Ю. Алієв стверджував, що інтерес – це прекрасний стимул до учіння взагалі і залучення до музики зокрема. Під його впливом розвивається музична спостережливність, інтелектуальна активність, загострюється робота уяви, посилюється довільна увага та зосередженість [2, с. 125].

Аналіз та узагальнення згаданих положень дає можливість говорити про те, що інтерес до музичної діяльності виступає формою вияву потреби в ній, визначається цілеспрямованим до неї відношенням, сприяє активізації психічних процесів та спонукає до самовдосконалення особистості. Його формування відбувається у послідовності: процес – результат – зміст. У ході свого розвитку інтерес переростає в стійку особистісну потребу.

У процесі музичного учіння інтерес виступає його стимулом і впливає на розвиток музичної спостережливості, підвищує інтелектуальну активність, посилює довільну увагу, загострює уяву, сприяє зосередженості на тій чи іншій музичній діяльності та виступає важливим підґрунтям для розвитку усього комплексу музичних здібностей.

Все це вказує на важливість формування інтересу учнів до різних видів музичної діяльності на уроці й настановує на думку, що все, що відбувається на уроці, має бути цікавим, на ньому має панувати невимушена творча атмосфера, де кожна дитина відчуватиме справжню насолоду від спілкування з музикою.

Д. Кабалевський говорив, що "діти здатні сприймати, запам'ятовувати й навіть відтворювати досить складну музику, якщо ця музика яскрава, образна і природна в своєму розвитку" і, навпаки, ніколи не сприймуть і не запам'ятають таку, в якій нема яскравості й природності, бо вона не зворушить їхніх сердець і не вплине на їхню свідомість [10, с. 8].

Погоджуючись з думкою Е. Абдулліна та О. Ніколаєвої про те, що творче начало може виявлятися в усіх видах музичної діяльності на уроці музичного мистецтва, можна із впевненістю стверджувати, що не лише може, а й має в них виявлятися. І це підтверджується їх наступною думкою: "... заняття музикою без вияву творчого начала суперечить самій природі музичного мистецтва" [1, с. 44].

Сучасний урок музичного мистецтва в загальноосвітній школі передбачає залучення учнів до таких видів музичної діяльності як сприймання, музичне виконавство, музично-пізнавальна та творча продуктивна діяльність.

Часто постає питання стосовно того, як у рамках уроку ці види діяльності мають взаємодіяти і переплітатися, як забезпечити стійкий інтерес учнів не лише на конкретному уроці, а й протягом усього періоду навчання, як його сформував. Безперечно, що одним з чинників ефективності процесу формування інтересу виступають педагогічні умови.

Відомо, що умова – це філософська категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [17, с. 633].

На сьогодні існують різні визначення педагогічних умов. Це пов'язано з тим, що вчені розглядають їх у контекстному розумінні, а саме: як вони сприяють підвищенню результативності навчання, успішності формування тих чи інших здібностей, якостей, умінь, досвіду тощо.

Так, на думку Г. Падалки, яка розглядала педагогічні умови навчання мистецтва, вони виступають як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини, що забезпечують можливість досягнення його результативності [13, с. 160].

В. Андрєєв та А. Багдусва під педагогічними умовами розуміють обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів та відповідних організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [3, с. 12].

Існують й інші визначення поняття педагогічних умов, але всі вони стверджують, що це ті чинники, як впливають на результативність мистецького навчання і виховання.

У контексті формування інтересу до музичної діяльності такими умовами можуть бути наступні:

- забезпечення учнів індивідуальною траєкторією розвитку;
- створення на уроці ситуації успіху;
- поєднання індивідуальної і колективної форм роботи, що дає можливість максимально розкрити можливості кожного школяра;
- оцінювання досягнень учнів за критерієм нестандартності та оригінальності;
- проведення відкритого й закритого моніторингу музичних уподобань учнів та можливість кореляції змісту навчальних програм вчителем музичного мистецтва.

Щодо першої умови – *забезпечення учнів індивідуальною траєкторією розвитку*, то її дотримання передбачає створення таких можливостей для кожного школяра, за яких він би міг максимально розкрити свій художньо-творчий потенціал, виявити обдарованість, розкрити своє власне "Я". Досягається це через систему індивідуальних завдань на уроці та відповідних критеріїв оцінювання. Особливого значення набуває періодична діагностика рівня музичного розвитку учня і аналіз отриманих результатів.

Друга умова – *створення на уроці ситуації успіху* вимагає від вчителя розуміння і врахування можливостей учня. Успіх розглядається як позитивний результат чи досягнення, що отримує схвальний відгук, високу оцінку і викликає відчуття задоволення. Диференційований підхід, різні за складністю завдання, педагогічний супровід у процесі їх виконання дозволяють кожному учню справлятися з ними і досягати при цьому власного максимуму. Досягнення успіху в музичній діяльності сприяє появі впевненості в собі, розкріпає фантазію і є шляхом до самореалізації.

Наступною є умова *поєднання індивідуальної і колективної форм роботи* в класі. Її реалізація забезпечує динамізм перебігу уроку. Чергування різних форм попереджує зниження активності, виключає одноманітність та підтримує зацікавленість учнів в музичній діяльності. Окрім того, дане поєднання дозволяє сформувати в учнів такі якості, як почуття відповідальності, відчуття "ліктя", розвиває вміння працювати в колективі, і при цьому – поважати думку кожного.

Музикування на дитячих інструментах, виконання пісень із солістом чи солістами, поєднання співу та інструментального супроводу, залучення до обговорення музики – все це розвиває інтерес до музичної діяльності та робить урок емоційно насиченим.

Серед умов, що сприяють формуванню стійкого інтересу учнів, виокремлюється *оцінювання досягнень учнів за критерієм нестандартності та оригінальності*. Реалізація даної умови вимагає творчого підходу як до змісту уроку, так і до його характеру. В будь-якому випадку в його основі має бути творчість. Творчий характер забезпечується свободою вибору шляхів вирішення завдань. Відсутність в оцінюванні "правильної" чи "неправильної" відповіді, повагою до думки іншого та його правом на власні міркування.

Кожен учень з часом розуміє, що саме його трактовка чи інтерпретація твору, певна ідея або задум виступають цінними не лише для нього. Їх чують і поважають інші. Це дає можливість самостверджуватися в мистецькій діяльності, і як результат, підтримувати інтерес до музично-творчої діяльності.

Щодо умови *проведення відкритого й закритого моніторингу музичних уподобань учнів та можливості кореляції змісту навчальних програм вчителем музичного мистецтва*, то вона реалізується шляхом тестувань та опитувань учнів, бесід зі школярами на уроці і в позаурочний час. Отримана інформація аналізується вчителем і використовується з метою коригування змісту програм, розробки індивідуальних завдань, можливого включення в урок тем, які цікавлять учнів тощо. Це дозволяє вчителю завжди залишатися сучасником дітей, що розуміє їх захоплення, вподобання і при цьому бути авторитетним радником, який вміє знайти спільну мову і здатним до постійного професійного самовдосконалення.



Звичайно, що найкращого результату можна досягти лише при дотриманні всіх цих педагогічних умов у комплексі. Важливим чинником успіху є побудова освітнього процесу на принципах природодоцільності, систематичності, послідовності, орієнтації на духовний розвиток учня, опори на його внутрішні сили, орієнтації на художньо-естетичні потреби, принцип інтересу та емоційної захопленості музичною діяльністю.

**Висновки.** Результативність мистецького навчання визначається тим, наскільки вдалося вчителю відкрити перед учнем світ добра і краси, наскільки в учня відкрився цей світ і наскільки він відкрив себе у цьому світі. Запропоновані педагогічні умови мають значною мірою цьому сприяти.

Очевидно, що проблема формування інтересу до музичної діяльності ще потребує подальшого вивчення, оскільки викладене не є вичерпним для її розв'язання. Подальшого аналізу та узагальнення потребує досвід вчителів-практиків, які в умовах реального навчального процесу вирішують означену проблему. Не викликає сумнівів, що питання розвитку інтересів слід розглядати в комплексі, що дасть можливість всі порізно розглянуті напрямки інтегрувати в окрему проблему.

### Література

1. Абдуллин Е. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2004. 336 с.
2. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. Москва: ВЛАДОС, 2002. 336 с.
3. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий: автореф. дисс. ... канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, 2006. 23 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
5. Бондаренко С. В. Інтерес як рушійна сила навчально-виховної діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: зб. наук. праць. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. Вип. 18. С. 19–23.
6. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах: кн. для учителя / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Просвещение, 1981. 128 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
9. Иванова А. В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронного образовательного ресурса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-mladshih-shkolnikov-pri-obuchenii-informatike-s-ispolzovaniem-elektronnogo-obrazovatel'nogo/viewer> <https://www.b17.ru/dic/interes/> (дата звернення 22.04.2020).
10. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику? Київ: Музична Україна, 1981. 319 с.
11. Лозінська А. Розвиток інтересу до музики в учнів у процесі взаємодії загальноосвітньої та музичної шкіл. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. (29–30 грудня 2013 р.). Переяслав-Хмельницький. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/834> (дата звернення 13.04.2020).
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
13. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
14. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
15. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
16. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 216 с.
17. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

18. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. Изд. 3-е. Москва: Политиздат, 1975. 392 с.
19. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
20. Фролова Н. А., Дмитриева М. Б. Музыкальный интерес как специфическая разновидность категории интереса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnyu-interes-kak-spetsificheskaya-raznovidnost-kategorii-interesa/viewer> (дата звернення 22.04.2020).
21. Якименко С. І. Естетичний інтерес як педагогічна проблема інтегрованої технології. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3745/1/05yasiit.pdf> (дата звернення 22.04.2020).
22. URL: <https://www.b17.ru/dic/interes/> (дата звернення 14.04.2020).

### References

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebn. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2004. 336 s. [in Russian].
2. Aliev YU. B. Nastol'naya kniga shkol'nogo uchitelya-muzykanta. Moskva: VLADOS, 2002. 336 s. [in Russian].
3. Bagdueva A. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Buryatskij gosudarstvennyj universitet. Ulan-Ude, 2006. 23 s. [in Russian].
4. Bol'shoj psihologicheskij slovar'. Sost. i obshch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2003. 672 s. [in Russian].
5. Bondarenko S. V. Interes yak rushijna sila navchal'no-vihovnoї diyal'nosti. Visnik Gluhivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni Oleksandra Dovzhenka: zb. nauk. prac'. Vip. 18. Gluhiv: GNPU im. O. Dovzhenka, 2011. S. 19–23. s. [in Ukrainian].
6. Volkov K. N. Psihologi o pedagogicheskikh problemah: kn. dlya uchitelya / pod. red. A. A. Bodaleva. Moskva: Prosveshchenie, 1981. 128 s. [in Russian].
7. Vygotskij L. C. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 4. Detskaya psihologiya / Pod. red. D. B. El'konina. Moskva: Pedagogika, 1984. 432 s. [in Russian].
8. Goncharenko S. Ukraїns'kij pedagogichnij slovník. Kіiv: Libid', 1997. 376 s. [in Ukrainian].
9. Ivanova A. V. Formirovanie poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov pri obuchenii informatike s ispol'zovaniem elektronnoogo obrazovatel'nogo resursa. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-mladshih-shkolnikov-pri-obuchenii-informatike-s-ispolzovaniem-elektronnoogo-obrazovatel'nogo/viewer> <https://www.b17.ru/dic/interes/> (data zvernennya 22.04.2020) [in Russian].
10. Kabalevs'kij D. B. Yak rozpovidati dityam pro muziku? Kіiv: Muzichna Ukraїna, 1981. 319 s. [in Ukrainian].
11. Lozins'ka A. Rozvitok interesu do muziki v uchniv u procesi vzaemodii zagal'noosvitn'oi ta muzichnoi shkil. Materiali HVIII Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi internet-konferencii "Problemi ta perspektivi rozvitku nauki na pochatku tret'ogo tisyacholittya u kraїnah SND" (29–30 grudnya 2013 r.). Pereyaslav-Hmel'nic'kij. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/834> (data zvernennya 13.04.2020) [in Ukrainian].
12. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N. YU. SHvedovoj. 20-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz., 1988. 750 s. [in Russian].
13. Padalka G. M. Pedagogika mistectva (Teoriya i metodika vikladannya mistec'kih disciplin). Kіiv: Osvita Ukraїni, 2008. 274 s. [in Ukrainian].
14. Pedagogichnij slovník / za red. M. D. YArmachenka. Kіiv: Pedagogichna dumka, 2001. 514 s. [in Ukrainian].
15. Psihologiya. Slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. YArashevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Politizdat, 1990. 494 s.
16. Rostovs'kij O. Ya. Metodika vikladannya muziki u pochatkovij shkoli: navch.-metod. posibnik. 2-e vid., dop. Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan, 2000. 216 s. [in Ukrainian].
17. Rostovs'kij O. Ya. Teoriya i metodika muzichnoi osviti: navch.-metod. posibnik. Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan, 2011. 640 s. [in Ukrainian].
18. Slovar' po etike. Pod red. I. S. Kona. Izd. 3-e. Moskva: Politizdat, 1975. 392 s. [in Russian].
19. Filsofs'kij slovník / za red. V. I. SHinkaruka. 2-e vid., pererob. I dop. Kіiv: Golov. red. URE, 1986. 800 s.

20. Frolova N. A., Dmitrieva M. B. Muzykal'nyj interes kak specificheskaya raznovidnost' kategorii interesa. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnyy-interes-kak-spetsificheskaya-raznovidnost-kategorii-interesa/viewer> (data zvernennya 22.04.2020) [in Russian].

21. Yakimenko S. I. Estetichnij interes yak pedagogichna problema integrovanoi tekhnologii. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3745/1/05yasiit.pdf> (data zvernennya 22.04.2020) [in Ukrainian].

22. URL: <https://www.b17.ru/dic/interes/> (data zvernennya 14.04.2020).

---

---

### **Koval Olena**

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Music Pedagogy and Choreography Nizhyn Mykola Gogol State University

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF STUDENTS' INTEREST IN MUSICAL ACTIVITY**

*The article is dedicated to the problem of pedagogical support of the process of forming students' interest in musical activity in music lessons.*

*The aim of this article is to try to determine and substantiate the pedagogical conditions for the formation of students' interest in musical activities, which should be created in the classroom.*

*Analysis and generalization of scientists' research, who studied this problem, has led to the conclusion that interest in musical activity is not an innate quality of a person, but is formed during life. It is a form of expression of the need for musical activity, and it's determined by a purposeful attitude to it, promotes the activation of mental processes and encourages self-improvement of the individual. The formation of interest occurs in the sequence: "process – result – content". It is emphasized that in the course of its development in the process of purposeful influences the interest can grow into a stable personal need.*

*Interest acts as a stimulus to learning, affects the development of musical observation, increases intellectual activity, enhances voluntary attention, sharpens the imagination, focuses the student on a particular musical activity and promotes the development of the whole complex of musical abilities.*

*The author focuses on the existing contradictions that occur in art training and education. It also emphasizes the importance of creating appropriate pedagogical conditions that indirectly affect the outcome of art education. The proposed conditions can significantly increase the effectiveness of the educational process. Among them are highlighted such as: providing students with an individual trajectory of development; creating a situation of success in the lesson; a combination of individual and collective forms of work, which makes it possible to develop the full potential of each student; assessment of students' achievements by the criterion of non-standard and originality; conducting open and closed monitoring of students' musical preferences and the possibility of correlating the content of educational programs by a music teacher.*

*Key words: interest, pedagogical conditions, principles, music lesson, musical activity.*

УДК [37.013.31:7]:78  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-68-72

### Раструба Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової майстерності  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
orcid.org/0000-0003-2232-1190

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

*У статті висвітлено питання особливостей особистісно орієнтованих технологій як інноваційного інструменту навчання студентів мистецьких факультетів. Джерелознавчий матеріал та власний педагогічний досвід дозволяє актуалізувати проблему важливості застосування інноваційних технологій, які сприяють ефективному засвоєнню фахових знань майбутніх педагогів. Виокремлюються технології вільного виховання, гуманістично-особистісні та спірробітництва.*

*Ключові слова:* інноваційні технології, особистісно орієнтоване навчання, індивідуалізація, диференціація, мистецькі факультети, студенти.

**Постановка проблеми.** На сьогодні в Україні продовжується становлення системи навчання і виховання, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці, зокрема і в музичній. Тобто відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується до неї інший зміст та підходи, інше відношення та педагогічний менталітет. За таких умов підвищується роль особистості, активізуються процеси гуманізації суспільства, що покладає в основу особистісно орієнтовану освіту.

Вивчення проблеми особистісно орієнтованого навчання дає можливість виокремити в ній елементи педагогічної антропології, яка звертає увагу на природний фонд людини, тобто розглядає її як певний дар. Такий підхід (особистість як цінність) необхідно засвоїти і студентам для організації майбутньої мистецької педагогічної діяльності, коли акцент переміщується з контролю засвоєння знань і поведінки людини на самоконтроль, самонавчання, самовиховання, саморозвиток.

**Аналіз основних досліджень і публікацій** з означеної проблеми показав, що в наукових (філософських, психолого-педагогічних) та навчально-методичних працях розкрито різні аспекти досліджуваної проблеми: сприйняття людини як цілісності (О. Больнов, Г. Марсель, Т. Парсонс, Г. Плеснер, М. Полані, Б. Рассел та ін.); ідеї самодетермінації, саморозвитку, самоактуалізації (Д. Бюдженал, Р. Мей, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та ін.); особистісний саморозвиток як психолого-педагогічний феномен (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Л. Божович, А. Бушлинський, Л. Виготський, О. Газман, С. Кульневич, Н. Ліфарєва, Л. Новикова, О. Подліняєв, В. Сєриков та ін.).

Окремі питання фахової підготовки майбутніх спеціалістів галузі музичного мистецтва на основі особистісно орієнтованого підходу висвітлюють А. Болгарський, В. Волкова, С. Горбенко, Н. Гузій, Л. Коваль, А. Малінковська, М. Михаськова, І. Назаренко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Рапацька, А. Растрюгіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін. Зокрема, аспекти вокально-хорових дисциплін щодо методики роботи над елементами хорової звучності, розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців, теоретичних і методичних питань диригентської підготовки та ін. висвітлюються у працях: Ю. Алієва, Ф. Вейнгартнера, Т. Грум-Гржимайло, А. Єгорова, О. Іванова-Радкевича, М. Канерштейна, М. Колесси, І. Коваленко, М. Олійник, Л. Остапенко, К. Пігрова, К. Птиці, Г. Рождественського, Т. Смирнової, Б. Тевліна, І. Шинтяпіної та ін.

**Мета статті** – розкрити сутність особистісно орієнтованих технологій як інноваційного інструменту навчання студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальновідомо, що в межах особистісно орієнтованих технологій самостійними спрямуваннями виокремлюються гуманістично-особистісні технології, технології співробітництва та технології вільного виховання [1; 4; 10]. Відтак *гуманістично-особистісні технології* відрізняються у першу чергу своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю щодо підтримки особистості. Головною їх характерною особливістю є ідеї поваги й любові до дітей та молоді, оптимістична віра в їх творчий потенціал, відштовхуючи примусовість. *Технології співробітництва* реалізують демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога й учня / студента. Вони сумісно працюють над цілями, змістом навчання і виховання, оцінюють їх, водночас знаходяться у стані співпраці, співтворчості. *Технології вільного виховання* акцентують свою увагу на наданні особистості свободи вибору та самостійності у більшій сфері її життєдіяльності. Здійснюючи вибір, молодь найкращим способом реалізує позицію суб'єкта, йдучи до результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу.

Разом із цим існують технології індивідуального навчання, які більшою мірою притаманні навчанню на мистецьких факультетах ЗВО. Індивідуальне навчання – форма, модель організації освітнього процесу, в якому: викладач взаємодіє лише з одним студентом; один учень / студент взаємодіє лише з засобами навчання (підручник, комп'ютер, музичний інструмент тощо) [9, с. 176]. Специфікою такого навчання та головним достоїнством є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темп навчальної роботи студента до його особистісних особливостей, слідкувати за його діями та операціями у вирішенні конкретних задач, за його динамікою досягнення знань, вносити необхідні корективи в освітній процес та ін. Такий вид діяльності дозволяє студенту працювати економно, контролювати витрачені власні ресурси, діяти в оптимальний для себе час, що призводить до досягнення високих результатів навчання.

Аналіз наукової літератури [2; 3; 6] дозволив нам виокремити значення дефініції *індивідуальне навчання* як організацію освітнього процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється особливостями учнів / студентів; як різний навчально-методичний, психолого-педагогічний та організаційно-управлінський захід на основі індивідуального підходу. Звідси принагідно підкреслити, що індивідуальний підхід – це принцип педагогіки, згідно якого в процесі навчально-виховної роботи з групою / класом викладач взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, враховуючи особистісні особливості; це орієнтація на індивідуальні особливості студента у спілкуванні з ним; це створення психолого-педагогічних умов не тільки для розвитку всіх учнів / студентів, але й для розвитку кожного окремо [7, с. 64].

За цих обставин технологіями індивідуального навчання вважається така організація освітнього процесу, при якій індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання стають пріоритетними (нагадаємо, що таке навчання більшою мірою притаманно мистецькій освіті). Подібні технології демонструють динамічні системи, які охоплюють всі ланки навчального процесу (мета, зміст, методи, засоби). При цьому нам видається логічним підкреслити, що мета зосереджується на збереженні та подальшому розвитку індивідуальності студента, його потенційних можливостей (здатностей), на сприянні засобами індивідуалізації виконання навчальних програм кожним студентом, попередження їх неспішності; на покращення навчальної мотивації та розвитку пізнавально-творчих інтересів фаху; на формування особистісних якостей (самостійність, працелюбність, творчість, креативність).

Однак не слід забувати про основні принципи індивідуального навчання на мистецьких заняттях: індивідуалізація як стратегія процесу навчання; індивідуалізація виступає в ролі необхідного фактору формування індивідуальності; використання такого підходу на всіх музичних дисциплінах освітньої програми; інтеграція індиві-

дуальної роботи з іншими формами освітньої діяльності; навчання в індивідуальному темпі та стилі; адекватний рівень розвитку компетентностей студентів тощо.

Звідси можемо виокремити загальні особливості технологій індивідуалізації – це врахування: факторів, які обумовлюють неуспішність студентів (проблеми у знаннях, дефекти у мисленні, навичках навчальної діяльності, знижена працездатність та ін.); способів подолання індивідуальних недоліків у знаннях, уміннях, навичках у процесі мислення та творчої роботи; нерозвиненості мотивації, або її зниження, слабкості волі; оптимізації навчального процесу для здібних та обдарованих учнів; надання свободи вибору низки елементів освітнього процесу; використання сучасних технічних засобів навчання [8, с. 17].

Відтак виникають нові педагогічні технології, притаманні особистісно орієнтованому підходу. Їх ідеї полягають у переході від пояснення до розуміння, від соціального контролю до розвитку та самоконтролю, від управління до самоуправління. В основі таких технологій лежать діалогові концепції культури, яка у своїй основі вбачає взаєморозуміння, співпрацю, рівність [11]. При цьому підкреслимо, що при організації особистісно орієнтованого процесу необхідно враховувати дидактичні умови виникнення діалогу: діяльність студента опосередкована культурним текстом, творчістю, а не авторитарністю викладача; навчальний зміст дисципліни передається за допомогою діалогу; позиція студента виступає в ролі співавтора змісту професійної освіти та рівноправного партнера.

В умовах європейської інтеграції та оптимізації навчально-виховного процесу в ЗВО нерідко звертаються до диференційованого навчання. Не є це винятком і для мистецьких факультетів, бо таке навчання трактують як: форму організації навчального процесу, при якій викладач працює з групою студентів, котра складена з урахуванням у них певних якостей (гомогенна група); частину загальної дидактичної системи, яка забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп студентів. У сучасній вищій музичній освіті в основному застосовується "батьківська" система навчання, яка пропагувалася у США. Принцип такої системи полягає у розмежуванні навчання на дві частини. Перша – робота з групою студентів у цілому, а друга – індивідуальні заняття з тими, хто потребує ці заняття (тобто цикл вибіркового дисциплін).

Поряд з цим у вищій школі широко популярними є ідеї об'єднання модулів з проєктами проблемного навчання. За допомогою цього створюються нові технології навчання, тобто реалізація освітнього процесу в конкретних організаційно-педагогічних умовах. Стрімкий технократичний прогрес суспільства призвів до того, що у процесі навчання сьогодні широко використовуються комп'ютерні технології [5], зокрема і в музичній освіті. Такі технології сприяють розвитку ідей проєктного навчання, відкривають зовсім нові варіанти освіти.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, розглянувши особистісно орієнтовані технології як інноваційний інструмент навчання студентів мистецьких факультетів, можна констатувати, що особистісно орієнтоване навчання – це навчання, яке орієнтоване на студента як основну цінність освітнього процесу (студентоцентризм). Воно обумовлює необхідність диференціації, орієнтації на розвиток цілісної особистості, а не окремих якостей. Всі вищеперераховані технології об'єднуються прагненням врахувати при організації особистісно орієнтованого навчання індивідуальних особливостей його учасників, що є найбільш актуальним для мистецької освіти. Принципи особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти молоді перетворюють застосування відповідних технологій у субдомінанту педагогічного процесу, що дозволяє цілеспрямовано відстежувати вплив його факторів на професійне становлення студентів, прогнозувати виникнення негативних ситуацій, приділяти особливу увагу на кризових етапах навчання, більш глибоко та різносторонньо будувати навчальну роботу.

Предметом подальшого педагогічного пошуку можуть стати: формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами віртуальної освіти.

### Література

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Тюмен. гос. ун-т, Тюмен. науч. центр РАО. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. 215 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 559 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 203 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / под ред. Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Москва; Р. н / Д, 1999. 560 с.
5. Василенко Е. Шляхи застосування комп'ютерних технологій на уроках музичного мистецтва. *Мистецтво в школі*. 2010. № 1. Січень. С. 3–5.
6. Горбенко С. С. Развитие идей гуманистического воспитания учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 407 с.
7. Кузнецова А. Г. Личностно-ориентированный подход к современному уроку: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, слушателей учреждений дополнительного педагогического образования. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. 94 с.
8. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2001. 20 с.
9. Михайличенко О. В. Актуальные проблемы организации обучения в высшей и средней школе – история, теория, практика: монография / общ. ред. О. В. Михайличенко. Саарбрюккен, Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. 294 с.
10. Селевко Г. К. Тихомирова Н. К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990. 62 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

### References

1. Alekseev, N. A. (1997). *Lychnostno-oryentirovannoe obuchenye: voprosy teoryy y praktyky* [Personal-oriented training: theory and practice issues]. Tiumen: Yzd-vo Tiumen. hos. un-ta. [in Russian].
2. Amonashvyly, Sh. A. (1990). *Lychnostno-humannaia osnova pedahohycheskoho protsessa* [Personal and humane basis of the pedagogical process]. Mynsk: Unyversytetskoe. [in Belarus].
3. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia* [Personal oriented education]: naukovy-metodychnyi posibnyk. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
4. Bondarevskaia, E. V. (1999). *Pedahohyka: lychnost v humanistycheskykh teoryiakh y systemakh vospytaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education]. Moskva: R. n / D. [in Russian].
5. Vasylenko, E. (2010). *Shliakhy zastosuvannia kompiuterykh tekhnolohii na urokakh muzychnoho mystetstva* [Ways to use computer technologies in music lessons]. *Mystetstvo v shkoli. № 1. Sichen. 3–5*. [in Ukrainian].
6. Horbenko, S. S. (2015). *Rozvytok idei humanistychnoho vykhovannia uchniv zasobamy muzyky (XX – poch. XXI st.)* [Development of ideas of humanistic education of students by means of music (XX-beginning XXI art.)]: monohrafiia. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
7. Kuznetsova, A. H. (2001). *Lychnostno-oryentirovannyyi podkhod k sovremennomu uroku: uchebnoe posobyie dlia studentov vysshyykh uchebnykh zavedenyi, slushatelei uchrezhdenyi dopolnytelnoho pedahohycheskoho obrazovaniya* [Personal-oriented approach to the modern lesson: a textbook for students of higher educational institutions, students of institutions of additional pedagogical education]. Khabarovsk: KhK YPPK PK. [in Russian].
8. Kuznetsova, V. H. (2001). *Formuvannia humanistychnykh tsinnosti u maibutnykh vchyteliv* [Formation of humanistic values in future teachers]: avtoref. dys... kand. ped. nauk. Luhansk. [in Ukrainian].
9. Mykhailychenko, O. V. (2018). *Aktualnye problemy orhanyzatsyy obucheniya v vysshei y srednei shkole – ystoriya, teoryia, praktyka* [Actual problems of organization of education in higher and secondary schools-history, theory, practice]: monohrafiya. Saarbriikken, Hermaniya: LAP LAMBERT Academic Publishing. [in Germany].

10. Selevko, H. K., Tykhomyrova, N. K. (1990). *Pedahohyka sotrudnychestva y perestroika shkoly* [Pedagogy of collaboration and school restructuring]. Yaroslavl: Verkh.-Volzh. kn. yzd-vo. [in Russian].

11. Selevko, H.K. (1998). *Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnolohyy* [Modern educational technologies]: Uchebnoye posobyе. Moskva: Narodnoye obrazovanye. [in Russian].

---

---

### **Rastruba Tetiana**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of vocal and choral skills, Nizhyn Mykola Gogol State University  
orcid.org/0000-0003-2232-1190

### **PERSONAL ORIENTED TECHNOLOGIES AS AN INNOVATIVE TOOL FOR TEACHING ART STUDENTS THE USE OF INNOVATIVE**

*The article highlights the issues of features of personality-oriented technologies as an innovative tool for teaching students of art faculties. Source material and own pedagogical experience allows us to actualize the problem of the importance of using innovative technologies that contribute to the effective assimilation of professional knowledge of future teachers. Technologies of free education, humanistic-personal and cooperation are highlighted.*

*The **purpose** of the article is to reveal the essence of personality-oriented technologies as an innovative tool for teaching students of art faculties of higher educational institutions.*

*The research **methodology** is based on an interdisciplinary approach that involves the use of not only General scientific methods of analysis, synthesis and generalization, but also the method of comparative analysis, which is used in understanding the problems associated with the study of the impact of innovative technologies on the personal-oriented training of students at art faculties.*

*The **results** of scientific research have shown that the use of innovative technologies makes it possible to develop a personality-oriented approach in teaching students at art faculties. The most effective development of students is provided by a continuous system of education and comprehensive pedagogical influence.*

*The **scientific novelty** consists in revealing the essence of personality-oriented technologies as an innovative tool for teaching students of art faculties of higher education institutions. It is established that personality-oriented learning is learning that is focused on the student as the main value of the educational process (student-centered learning). The principles of a person-centered approach to art education of young people make the use of appropriate technologies a subdominant of the pedagogical process, which allows us to purposefully monitor the impact of its factors on the professional development of students.*

*The **practical significance** of the work lies in the fact that the actual material and the results obtained on personality-oriented technologies in music education, which constitute the essence of an innovative tool for teaching students, will contribute to expanding the area of pedagogical thought, the study of the value-semantic component of scientific discourse.*

*Key words: innovative technologies, personality-oriented training, individualization, differentiation, art faculties, students.*



УДК 378.016-051:78

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-73-78

**Ростовська І. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті висвітлено основи формування мотивації музичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наголошено на необхідності педагогічного спрямування цього процесу на пріоритетність таких особисто значущих вищих смислоутворюючих мотивів, як прагнення до самоактуалізації та самовдосконалення.*

*Використано науково-бібліографічний метод – аналіз психолого-педагогічної та музикознавчої літератури, що дає змогу систематизувати теоретичні здобутки з проблеми дослідження; метод педагогічного спостереження – з майбутніми вчителями музичного мистецтва; метод узагальнення – висвітлення умов успішного формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки.*

*Студенти з пріоритетністю художньо-пізнавальних та процесуально-змістовних мотивів натхненно включаються в творчу діяльність; беруть активну участь у концертах та конкурсах; із більшим задоволенням розучують музичні твори індивідуальної програми; захоплені пошуками переконливого творчого втілення художнього образу музичного твору; прагнуть до вдосконалення власної інструментально-виконавської майстерності.*

*Теоретично обґрунтовано основи формування мотивації музичної діяльності, висвітлено умови, які, на думку автора, сприятимуть успішності цього процесу в ході інструментально-виконавської навчальної діяльності. Здійснено спробу визначити шлях формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

*Запропоновано загальний шлях формування мотивації музичної діяльності, який полягає в оптимальній педагогічній взаємодії при спрямуванні особистості на внутрішнє прийняття мети діяльності як особистісно значущої, що призводить до пріоритетності таких вищих смислоутворюючих мотивів, як самовдосконалення та самоактуалізація у сучасному суспільстві.*

*Ключові слова: мотивація, мотивація музичної діяльності, формування мотивації, інструментально-виконавська підготовка, самовдосконалення, самоактуалізація.*

---

Виховання всебічно розвиненої творчої особистості, мотивованої до оволодіння новими знаннями, невинного професійного саморозвитку та активної соціальної адаптації є метою сучасної мистецької освіти. Тому дослідження мотивації музичної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, стимулювання його прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення є актуальним питанням у сфері музичної педагогіки та психології. Проблема формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки ще не дістала належного висвітлення в науково-методичній літературі. Це й визначає актуальність проблеми, до якої ми звернулися в своєму дослідженні.

**Аналіз останніх досліджень.** Зазначимо, що до проблеми мотивації музично-виконавської діяльності, а також інструментально-виконавської діяльності так чи інакше зверталися такі вчені в галузі музичної педагогіки та психології, як Л. Баланчивадзе, Д. Богоявленська, Л. Бондаренко, Л. Бочкарьов, Д. Кірнарська, Г. Коган, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Нейгауз, Р. Сулейманов, Г. Тарасова, Г. Тарасов, А. Торопова, Ю. Цагареллі та інші. Існують різноманітні погляди дослідників на

психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога-музиканта, однак залишаються відкритими деякі питання: за допомогою яких шляхів і методів можна досягнути вищих рівнів мотивації музичної діяльності; як розвинути прагнення до подальшого самовдосконалення в музично-педагогічній сфері; як привести майбутніх педагогів-музикантів до усвідомлення особистої суспільної відповідальності та активної соціальної адаптації у його подальшій професійній діяльності? На думку автора, відсутність поглиблених досліджень з цих та інших питань може негативно відбиватися на якості підготовки майбутніх педагогів-музикантів до подальшої професійної діяльності.

**Метою** даної статті є висвітлення теоретичних основ формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Музично-виконавська діяльність має дуже неоднозначну, ієрархічну, динамічну та мінливу структуру мотиваційної сфери. Визначення цих мотивів, їх кількість виглядають досить умовно, враховуючи, що не всі її складові рівнозначні за змістом і частотою вияву, тому вважаємо за необхідне виділити *стрижневі* мотиваційні чинники, що дасть змогу відобразити специфічні особливості мотивації такого складного художньо-творчого процесу, як інструментально-виконавська діяльність.

Згідно з філософським словником, *мотиви* – це спонуки людської діяльності, зумовлені об'єктивними потребами. Мотиви виконують спонукальну, спрямовуючу, контролюючу, коригуючу та смислоутворюючу функції, безпосередньо передують конкретній поведінці людини й органічно пов'язані з нею [7, с. 402].

У психолого-педагогічній науці (О. Леонтьєв, Л. Божович, В. Онищук, І. Підласий та інші) розрізняють дві великі групи мотивів навчальної діяльності: *пізнавальні* (прагнення до отримання нової інформації та відчуття задоволення від отриманих результатів) та *соціальні* (пов'язані з суспільними взаємовідносинами та комунікацією з іншими учасниками навчального процесу).

За Леонтьєвим, мотивація визначає цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [1, с. 246].

Дослідник І. Подласий об'єднав мотиви у наступні групи за спрямованістю та змістом: соціальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні [5, с. 361].

Чим більше в людини різноманітних мотивів, тим більше розвинутою є її мотиваційна сфера. Тобто усвідомлюючи мотиви, які спонукають особистість до певної активності, можна цілеспрямовано здійснювати позитивний вплив на її діяльність, підсилюючи дію одних і послаблюючи дію інших (небажаних) мотивів.

Мотиваційна сфера кожної особистості виступає як складна мінлива структура, яка складається з різних спонук, де місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від зовнішніх та внутрішніх стимулів. Мотиви становлять певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні; інші – другорядні, підпорядковані. Крім того, вони різняться між собою широтою змісту, стійкістю, тривалістю дії, ступенем усвідомленості і тому мають різну спонукальну силу.

Як відомо, мотивація музично-виконавської діяльності вміщує в собі багато складових (суспільні ідеали, цілі, спонуки, мотиви, потреби, емоції, оцінки, художні смаки, цінності, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нову взаємодію один з одним. Тобто музично-виконавська діяльність, як і будь-яка інша, є *полімотивованою*, а специфіка мотивів полягає в тому, що вони безпосередньо пов'язані з їх *особистісною значущістю* для суб'єкта.

Такі видатні корифеї в галузі музичного виконавства, як О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Коган у своїх книгах часто звертаються до такого важливого мотиву в музично-педагогічній діяльності, як чиста і щира любов до музичного мистецтва, а також неодноразово наголошують, що структура музично-виконавської діяльності була би неповною без включення в неї потреби до сценічного самовираження.

Ситуації успішних виступів у концертних умовах приносять відчуття задоволення результатами нелегкої і послідовної праці над вивченням музичного твору,

впливають на творчу активність студента, сприяють закріпленню стійкого інтересу до самовдосконалення у музично-виконавській діяльності.

В процесі інструментально-виконавської підготовки під впливом досвідченого педагога відбувається підвищення рівня музичної майстерності студента, спостерігається зростання інтересу до обраної ним професії майбутнього вчителя музичного мистецтва, що призводить до змін пріоритетних мотивів та перебудови мотиваційної сфери особистості, утворюючи нові смисли і спрямованості.

Смисл навчання – це складне особистісне утворення, яке включає в себе усвідомлення *об'єктивної* значущості навчання, орієнтованого на суспільні цінності, прийняті в соціальному оточенні даної особистості, розуміння *суб'єктивної* значущості навчання для себе крізь призму власних домагань, самоконтролю і самооцінки досягнень. На думку О. Леонтьєва, смисл навчальної діяльності – це внутрішнє відношення людини до навчання, "прикладання" навчання до себе, свого життєвого досвіду [1, с. 212].

За Леонтьєвим, усвідомлення смислу навчальної діяльності не відбувається *автоматично* в ході засвоєння знань і способів дій – його потрібно виховувати через *ставлення* до самих знань і способів їх набуття. Тому виявлення мотивації музичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки та розуміння її смислу для особистості має важливе значення для визначення методів педагогічного впливу викладача.

У процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у кожного викладача за роки практики виробляється власна система засобів спонукання і формування мотивів навчання, яка багато в чому визначає відношення студента до музично-виконавської діяльності. Але інколи спостерігається переоцінка впливу *зовнішніх спонук* на мотиви навчально-творчої діяльності (вимогливість, примушення, покарання, заохочення тощо) і, на жаль, недооцінка ролі *внутрішніх стимулів*.

Усвідомленість ставлення студента до інструментально-виконавської діяльності багато в чому визначається тим, які стимули активізації діяльності переважають – зовнішні чи внутрішні. Тому є важливим питання знаходження *доцільного* співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів музичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Слід враховувати, що мотиви формуються досить ефективно лише за умови *єдності* таких складових мотиваційної сфери, як потреби, цілі, особистісний смисл діяльності; де потреби виконують *спонукаючу* функцію, цілі – *спрямовуючу*, мотиви – *смыслеутворюючу*. Остання полягає у наданні відображеній в індивідуальній свідомості дійсності особистісного смислу, що виражає відношення суб'єкта до усвідомлюваних об'єктивних явищ [2, с. 237].

Відомий психолог Г. Тарасов теж наголошує на індивідуальній, суб'єктивній природі музичної мотивації, де емоційно-ціннісна сфера індивіда, яка відображає реальні відношення до життя, є тим вихідним "полем" значущості, на якому розгортається музична мотивація як процесуальне явище [6, с. 77].

Дослідник зазначає, що спонукальна і виконавська ланки музичної мотивації взаємозумовлені, оскільки будь-яка музична спонукка включає в себе і суто суб'єктивний, і суто музичний аспекти; будь-яка музична спонукка як суб'єктивна повинна знайти свою визначеність через засіб музичного вираження [6, с. 85–86].

Генезис музичної мотивації – перетворення *суб'єктивних* феноменів активності (почуттів, відношень індивіда) в *об'єктивні* музичні форми активності. Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане виключно з позитивним значенням для індивіда об'єктивних музичних впливів.

Структуру процесу формування мотивації музично-виконавської діяльності складають зовнішні (об'єктивно-предметні) та внутрішні (суб'єктивно-особистісні) складники. Соціальна специфіка музичних впливів визначає домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності [6, с. 140].

Тому формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки не варто розглядати тільки як зростання позитивного

ставлення до навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності, а важливо усвідомлювати ускладнення структури мотиваційної сфери особистості, встановлення нових, більш складних зв'язків між потребами цього процесу.

Згідно з відомою 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 та здібності, розвинути власну особистість [3, с. 120].

Прагнення до самоактуалізації визначається як "безперервна актуалізація потенцій, здібностей і талантів, як здійснення місії, як повне знання й прийняття власної потаємної суті, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції та синергії особистості" [4, с. 32].

Успішне формування мотивації музичної діяльності можливе лише тоді, коли різні потреби, мотиви, спонуки, здібності, цілі, суспільні ідеали, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, які входять до структури мотиваційної сфери його особистості, набувають єдиної спрямованості, що призводить до пріоритетності *вищих смислоутворюючих* мотивів.

З позицій психологічної науки найсприятливіші умови для здійснення як навчально-пізнавальної, так і художньо-творчої діяльності виникають тоді, коли *мета* цієї діяльності переживається як особистісно значуща та займає в структурі мотиваційної сфери особистості місце провідного мотиву. А зміна пріоритетного мотиву призводить до перебудови мотиваційної сфери та сприяє новому усвідомленню *смыслу* діяльності особистості.

Студенти з пріоритетністю *художньо-пізнавальних* та *процесуально-змістовних* мотивів натхненно включаються в творчу діяльність; беруть активну участь у концертах та конкурсах; із більшим задоволенням розучують музичні твори індивідуальної програми; захоплені пошуками переконливого творчого втілення художнього образу музичного твору; прагнуть до вдосконалення власної інструментально-виконавської майстерності.

Тому важливо розуміти, що змістом інструментально-виконавської підготовки виступає не тільки відпрацювання потрібної кількості технічних прийомів і навичок для майстерного оволодіння музичним інструментом; набуття ним необхідного художнього і сценічного досвіду, а спрямування його особистості до таких вищих смислоутворюючих мотивів, як самовдосконалення та самоактуалізація у сучасному суспільстві.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, теоретичні основи формування мотивації музичної діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва складають ідеї щодо активної ролі суб'єкта в діяльності, коли усвідомлена мотивація виступає сутнісною характеристикою особистості; положення загальної і мистецької психології щодо ролі особистісного ставлення суб'єкта до мети, змісту, способів здійснення і результатів власної діяльності; а також музикознавчі знання щодо специфіки інструментально-виконавської діяльності.

Аналіз різних підходів дає підставу стверджувати, що у випадках пріоритетності *вищих смислоутворюючих* мотивів музичної діяльності та усвідомленні особистісно значущої мети інструментально-виконавської підготовки як важливої складової майбутньої професійної компетентності орієнтують студента на прагнення свідомо та творчо поповнювати фахові знання та вміння, на особистісний та професійний саморозвиток.

Успішність формування мотивації музичної діяльності значною мірою визначається якістю педагогічної взаємодії в процесі інструментально-виконавської підготовки, при спрямуванні цього процесу в русло внутрішнього прийняття мети цієї діяльності як особистісно значущої, що сприятиме переважанню у студентів *художньо-пізнавальних* та *процесуально-змістовних* мотивів.

Пріоритетність *вищих смислоутворюючих* мотивів музичної діяльності, як-от: *художньо-пізнавальні* та *процесуально-змістовні*, проявляється як особисто значущі прагнення студента до розширення кола знань у сфері музичного мистецтва, як бажання розвитку власних інструментально-виконавських можливостей та збагачен-

ня художнього та естетичного тезаурусів, як прагнення до вдосконалення особистісних та професійних якостей, до самореалізації внутрішнього творчого та духовного потенціалу.

Подальших наукових досліджень потребує пошук шляхів стійкого досягнення високих рівнів мотивації до самовдосконалення в інструментально-виконавській майстерності; формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, забезпечення його конкурентоспроможності на сучасному ринку праці; вивчення всіх потенційних можливостей особистості з позицій теорії діяльності при послідовному врахуванні набутого життєвого, творчого, естетичного і художнього-ціннісного досвіду особистості.

### Література

1. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1–2. С. 232–241.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 352 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: тексты. Москва: МГУ, 1982. С. 108–117.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Москва: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1. 576 с.
6. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности. Москва: Наука, 1979. 191 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: УРЕ, 1986. 798 с.

### References

1. Leont`ev A. N. Izbranny`e psikhologicheskie proizvedeniya: v 2kh t. Moskva: Pedagogika, 1983. T. 2. 320 s.
2. Leont`ev A. N. Psikhologicheskie voprosy` formirovaniya lichnosti studenta. *Psikhologiya v vuze*. 2003. # 1–2. S. 232–241.
3. Maslou A. Motivacziya i lichnost`. Sankt-Peterburg: Piter, 2006. 352 s.
4. Maslou A. Samoaktualizacziya. Psikhologiya lichnosti: teksty`. Moskva: MGU, 1982. S. 108–117.
5. Podlasy`j I. P. Pedagogika. Novy`j kurs: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. Moskva: VLADOS, 2000. Kn. 1. 576 s.
6. Tarasov G. S. Problema dukhovnoj potrebnosti: Moskva: Nauka, 1979. 191 s.
7. Fi`losofs`kij slovník / za red. V. I`. Shinkaruka. Kiyiv: URE, 1986. 798 s.

---

#### Rostovska Irina

Ph.D. in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Instrumental and Performing Training  
Nizhyn Mykola Gogol State University

#### THE FORMATION OF MOTIVATION OF MUSICAL ACTIVITY DURING THE PROCESS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPARATION

*The purpose of this study is to present theoretical bases of the formation of future music teacher's motivation of musical activity during the process of instrumental-performing preparation.*

*The author uses the scientific-bibliographic method that applies the analysis of psychological, pedagogical, and musicological literature to classify the theoretical achievements of the research problem, pedagogical observation with future musical art teachers, and generalization of the conditions of successful motivation for musical activity formation during the process of instrumental-performing preparation.*

*The results indicate that students with artistic-cognitive and procedural-substantive priorities are enthusiastically attracted in creative activities, take an active part in concerts and competitions, learn musical works of the individual program with a great*

*pleasure, are passionate about the search for a convincing creation of the artistic image of a musical work, strive to develop their own instrumental-performing skills.*

*The scientific relevance of this study lies in substantiating of the basics of formation of the musical activity motivation, the conditions which, according to the author, will promote success of this process in the course of instrumental and executive educational activity are outlined. An attempt is made to determine the way of formation of future music teacher's motivation of musical activity during the process of instrumental-performing preparation.*

*The author suggests the general way of formation of motivation of musical activity which consists in optimal pedagogical interaction in directing the individual to the internal awareness of the purpose of activity as personally significant. This leads to the predominance of higher meaning-making motives like self-improvement and self-actualization in a modern society.*

*Key words: motivation, motivation of musical activity, formation of motivation, instrumental-performing training, self-improvement, self-actualization.*

УДК 78.071.2-057.87:792.09:159.944.4  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-79-84

**Тімакова Ю. С.**

викладач кафедри теорії музики і вокалу Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського"  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9776-0978>

## **СТАН СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ-СПІВАКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ ТА ЙОГО ПРИЧИНИ**

*У статті розглядаються механізми виникнення сценічного хвилювання студентів-співаків до і під час виступу та даються методичні поради щодо управління їх психофізичним станом. Вони можуть бути корисними не лише для вокалістів, а й для всіх музикантів-виконавців, оскільки порушене коло питань значною мірою стосується психології музичної творчості. Стаття природно не претендує на вичерпне вирішення означеної проблеми, адже ціла низка питань виноситься на обговорення, що, у свою чергу, дає можливість і надалі досліджувати проблему різнобічно, керуючись рекомендаціями видатних музикантів-виконавців, педагогів та психологів.*

***Ключові слова:** сценічне хвилювання; виконавці; педагоги-співаки; концертний зал; деструктивне, конструктивне, творче хвилювання; емоційні; нервово збудження; стрес; самооцінка; причина.*

---

**Актуальність** проблематики сценічного хвилювання є незаперечним фактом. Адже немає жодного виконавця, який би не усвідомлював важливість цієї теми у тій чи іншій мірі. Упродовж усього свого артистичного життя музиканти та представники сценічних професій можуть відчувати гостроту цього питання, особливо це стосується таких початківців, як, наприклад, студенти, що мають регулярно освоювати та виконувати навчальний репертуар. Іноді нездатність подолати страх публічних виступів змушує музично обдарованих людей взагалі відмовитись від кар'єри артиста. Тому й навчання співу студентів – як майбутніх учителів – у класі з постановки голосу слід здійснювати з урахуванням специфіки їхньої підготовки до співочо-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Упродовж кількох століть тема сценічного хвилювання розглядається професійними музикантами-виконавцями, досліджується педагогами, методистами та науковцями, залишаючись, проте, невичерпною. Адже актуальність її доводиться тим, що будь-який виконавець, яким би великим сценічним досвідом він не володів, може потерпіти невдачу на сцені, не впоравшись із хвилюванням. Готовність до виступу залежить від адаптації нервової системи до будь-яких "несподіванок" на сцені, де й перевіряється швидкість реагування виконавця на ту, чи іншу ситуацію. Людський мозок не встигає відрізнити загрозу реальну від уявної (навіть в такій, здавалося б, безпечній, із точки зору "виживання", ситуації як черговий залік, або академконцерт). Тому, розглядаючи тему з цього боку, слід звернутися до досліджень авторів, які роблять наголос на проблематиці особливостей нервової системи (А. Л. Готсдінер). Проте дуже важливу роль у цьому питанні відіграє й самооцінювання виконавця. Адже як недооцінювання своєї здатності, так і переоцінка її – можуть призвести до однаково негативних результатів та їх наслідків. Тому, з іншого боку, дослідники розглядають прояви сценічних станів, пояснюючи їх ще й інтелектуально-творчими якостями особистості (Л. Бочкарьов, Л. Виготський).

**Метою дослідження** є розгляд та визначення причини сценічного хвилювання та їхній вплив на підготовку та подальшу педагогічну діяльність майбутніх педагогів-співаків; проаналізувати стан виконавського хвилювання з різних сторін, розглянувши його не лише як деструктивний, але й як протилежний – конструктивний.

Аналізуючи проблему виконавського хвилювання, звернемо увагу на те, що в цьому питанні багато факторів залежать від типу нервової системи та психофізіоло-

гічного устрою студента. Адже на кожну людину сценічне хвилювання може впливати по-різному, проявляючись досить різними "відтінками", в багатьох випадках протилежними. Немає двох виконавців, які могли б пережити одні й ті ж самі почуття та емоції в момент виходу на виступ. Один може відчувати страх, побачивши зал, переповнений глядачами, інший – навпаки, починає більше хвилюватись, коли зал напівпустий. Страх забути текст, зробити помилку, відчуття недостатньої підготовки та професіоналізму – ось далеко не повний список станів виконавського хвилювання. З боку фізіології хвилювання може проявлятися в скутості рухів, тремтливих ногах, крижаних руках, нерозбірливій артикуляції, напружується міміка. Нерідко на обличчі або руках можуть з'являтися червоні або білі плями, долоні – стати занадто вологими. Жести можуть бути прискореними, або навпаки, починається "гальмування". Весь корпус виконавця стає скутим і вже не може бути контрольованим достатньою мірою. Якщо піднімаються плечі, дихання стає поверхневим, що само вже суперечить якісному вокальному виконанню. З точки зору психофізіології, ми розглядаємо явища, що виникають внаслідок сильного психологічного збудження, яке особливо часто у виконавській діяльності виникає при зіткненні з публікою. Його причиною є поширення збудження по тим системам кори і підкірки мозку, доступ до яких повинен був бути перегорджений гальмуванням. Проте зрозуміло, що організм протягом тривалого часу не може перебувати в стані гострого дискомфорту. Нервова система рано чи пізно реагує на стрес і, як захисна функція, в організмі "включається" стан апатії. Нервова млявість, пасивність – найгірше для виконавця. Психічні стани кожної людини індивідуальні і неповторні. Але все ж, стосовно естрадного хвилювання, можна виділити досить чітку періодичність зі своїми психологічними особливостями. Отже, ми можемо спостерігати, як сценічне хвилювання в своєму розвитку проходить значну кількість фаз.

*Перша фаза* – тривалий передконцертний (передекзаменаційний або передзаліковий) стан. Вона може не мати чітких часових меж, оскільки настає як тільки співакові (студентові) стає відома дата виступу. Залежно від підготовленості до нього або власних розрахунків, хвилювання періодично виникає та зникає, потім знов з'являється, кожного разу наростаючи з різною силою. Однак, у міру наближення до дати концерту (заліку, екзамену), думка про виступ все частіше відвідує і розбухує виконавця: з'являється дратівливість, безсоння, часта зміна настроїв. Все це посилюється і в день виступу або напередодні його стає болісно гострим.

Це і є *друга фаза*, безпосередньо передконцертний стан. У деяких змінюється тиск, може навіть підвищитись температура. Співак може відчути сильне нездужання, біль та набряк у носоглотці, навіть відчути, що захворів і відмінити виступ. Однак, якщо педагог або сам виконавець не подолає цей стан, пов'язаний, як правило, з естрадним хвилюванням, воно буде завжди супроводжувати передконцертні і концертні ситуації. Подолання ж малодушності, що вимагає чималих вольових зусиль з боку педагога і з боку співака, заспокоює виступаючого і приносить йому полегшення. У другій фазі найчастіше виявляється характер естрадного хвилювання, і виявляються основні його різновиди. Це:

*Хвилювання-підйом* – стан підвищеного натхнення, що супроводжується легкою ейфорією, нетерплячим бажанням якомога швидше вийти на сцену, зустрітись із глядачами, радісним плануванням свого виступу. Це оптимальний і найбільш бажаний передконцертний стан [3, с. 284].

*Хвилювання-паніка* – стан, пов'язаний із сильним збудженням, яке зовні проявляється в метушні рухів, відсутності зосередженості, руки пітніють, дихання прискорюється, легка тривожність виростає до сильного страху. Такий передконцертний стан призводить до випадковостей, виконання часто стає некерованим. Подолати його або впоратися з ним важко, але можливо, якщо за допомогою педагога, або власного вольового зусилля, переключити увагу зі свого самопочуття на музичний твір, продумування виконавського плану, виконання темпових і динамічних вказівок і т. д. (Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Г. Коган та ін.)

*Хвилювання-апатія* – від якого теж можна очікувати негативних результатів. Це – пригнічений стан, коли мета і зміст виступу йдуть кудись на периферію свідомості, а в ньому наполегливо звучить одна думка виконавця: "Скоріше б все це закінчилось!" [7, с. 90].

Але ось настає час виходу на сцену. Це найкоротша і найгостріша фаза сценічного хвилювання. Ця фаза проходить нерідко як "в тумані" і може навіть не



зафіксуватись в пам'яті. Для цього педагогу необхідно прорепетирувати зі співаком-виконавцем вихід на сцену, бажано неодноразово. Ці зовнішні атрибути, крім створення внутрішньої готовності до виконання, допомагають виникненню спокійного і ділового настрою у виступаючого [3, с. 247–248].

Наступний етап – початок виконання. Тут важливо внутрішньо підготуватися до виконання, зосередитися і уявити собі темп, динаміку, відтінки у характері виконаного твору, за допомогою внутрішнього слуху, так би мовити, проспівати "про себе". Якщо програма добре відпрацьована студентом за допомогою педагога та самостійно, репетиції закріпили основні деталі концертного виступу і поведінки, виконання буде стійким і впевненим.

У процесі досліджень слід наголосити на тому, що дуже велике значення для студента-виконавця має післяконцертний стан. На жаль, важливість саме цього етапу, частіше за все, недооцінюється [7, с. 93]. Крім того, багато педагогів навіть ігнорують й сам факт його наявності. Проте переживання, яке насичене емоційними переважаннями, не може миттєво припинитися після закінчення виступу – воно триває ще досить довго і має різні "відтінки". Воно може відчуватись, як радісний стан піднесення після вдалого виступу, або, навпаки, настає відчуття сильної виснаги аж до повної знемоги, невдоволення собою і запізніле бажання – "Ось тепер би я заспівав по-справжньому!" [4, с. 190–191]. Отже, зазначимо наскільки важлива в цих випадках спокійна впевненість педагога, підтримка друзів, однолітків. Рідко хто навіть із зрілих виконавців буває байдужим до відгуків. Велика вірогідність нестійкості і вразливості психіки деяких початківців, як-от: студенти-співаки, вимагає особливого ставлення до післяконцертних переживань.

Результати досліджень дають можливість констатувати, що в руховому, слуховому і зоровому аналізаторах відбувається пожвавлення нервових слідів, у даному випадку зовсім зайвих. Саме вони і спотворюють всю картину творчих результатів, змінюючи темпи, плутаючи відтінки, розриваючи струнку "виконавську форму". Неврівноваженість збудження з гальмуванням є однією з причин так званого сценічного хвилювання. Це явище можна розглядати з двох позицій як деструктивне, і конструктивне. Знайти цю тонку грань – завдання кожного виконавця, але й насамперед його педагога. Отже, розглянемо ці дві протилежності:

**Деструктивна** форма сценічного хвилювання – переживання дискомфорти психічних станів співаком, які є істотною перешкодою у виконавській, а подалі й у педагогічній діяльності студента (Г. Коган). Під впливом такого роду хвилювання нерідко йде нанівець мало не вся ретельно виконана студентом та його педагогом підготовча робота. Вироблені співочі навички розлагоджуються, з'являється м'язова скутість, частішає серцебиття, втрачається дихання, співаку зраджує пам'ять, він плутає, забуває в найнесподіваніших місцях все, що так ретельно було відпрацьовано. Звичайний результат такого виступу – сильна психічна травма, що поглиблюється від виступу до виступу, якщо співак не зможе впоратися з собою. Також слід зазначити, що у стані тривоги-паніки спостерігається також зниження активності особистості. У цьому стані у співака зростає сугестивність, знижується активність волі, тому-то він так легко і піддається самонавіюванню, в результаті зниження активності свідомості і волі продукт власної фантазії представляється співакові реальною дійсністю (Шаляпін був так само впевнений, що у нього пропав голос), а це тягне за собою втрату віри у власні сили.

**Конструктивне**, творче хвилювання – стан деякої схвилюваності при художньому переживанні, що позбавляє виконання від відчуття "буденності". Певна схвилюваність, піднесеність перед виходом на сцену і під час виступу не тільки природна, але й бажана, корисна, вона благотворно впливає на виразність виконання, позбавляючи виступ від "сірості", ординарності, надає відчуття артистичного та емоційного підйому, що сприяє позитивному "проживанню" твору, який виконується співаком. Але "переживання" означає емоцію, почуття хвилювання. Як же розуміти цю суперечність? Справа у тому, що є не один, а два роди хвилювання. У акторському середовищі це зветься "хвилюванням в образі" і "хвилюванням поза образом". Хвилювання "в образі" – особливий творчий стан, коли виконавець сконцентрований на почуттях і думках героя, образ якого він відтворює на сцені. У разі хвилювання "поза образом" – виконавець насамперед більш зацікавлений у тому враженні, яке він справить на глядачів або слухачів. Проти такого "акторського" хвилювання

повставав Станіславський, вимагаючи від виконавця "творчого спокою". Але як же можливо в один і той же час хвилюватися і не хвилюватися, хвилюватися "в образі" і не хвилюватися "в собі"? Цю особливість творчо-виконавського процесу Станіславський визначає, як стан роздвоєння" [8, с. 35]. Барвисту замальовку цього своєрідного стану дає Шаляпін: "Тут актор стоїть перед дуже важким завданням – завданням роздвоєння на сцені. Коли я співаю, образ який втілюється переді мною завжди на огляді. Він перед моїми очима в будь-який момент. Я співаю і слухаю, дію і спостерігаю. Я ніколи не буваю на сцені один. На сцені два Шаляпіна. Один грає, – інший контролює" [9, с. 122–123].

Таким чином, доходимо висновку, що цілком можливо поєднувати хвилювання "в образі" з творчим спокоєм "поза образом". Крім того, перше "розквітає" саме на ґрунті другого, хвилювання "в образі" отримує тим більший простір для розвитку, чим менше виражено хвилювання "в собі" [7, с. 89].

Науковці, методисти та педагоги підкреслюють, що хвилювання в тій, або іншій мірі, присутнє у всіх виконавців. Але, як доводить практика, ті співаки, які навчились брати контроль над ним, можуть використати енергію хвилювання з позитивного боку, що сприятиме більш натхненному виконанню; у той самий час в інших – хвилювання, що вийшло за межі контролю, викликає гальмування, що може призвести до повної емоційної та сценічної невиразності. У третій хвилювання виражається у надмірному збудженні, що викликає непомірну квапливість, яка також заважає як виконавцю, так і глядачу. Таким чином, доходимо висновків, що страх перед публічними виступами сковає прояв творчих здібностей, заважає розкриттю природного потенціалу, що, врешті-решт, може негативно позначитися на творчих досягненнях особистості. Тому дуже важливо проаналізувати комплекс причин сценічного хвилювання. Адже причини деструктивного сценічного хвилювання можуть бути різними, індивідуальними. Вони відносяться до глибинних, сенсоутворювальних процесів професійно-особистісного розвитку музикантів. Серед причин можна назвати наступні: особливості професійної мотивації, надцінність професії, рання "професіоналізація" і разом з тим підвищена інфантилізація студентів професійних вишів, найвищі вимоги як від зовнішніх авторитетних "інших" (як правило, це батьки та педагоги), так і нереалістично високий рівень внутрішньої вимоги (постійні думки, як: "Що скажуть вчителі про мій спів?", "Як слухачі оцінять якість мого виступу?" і т. п. Все це дуже заважає розвитку виконавця, тільки підвищує рівень хвилювання, погіршуючи тим самопочуття студента-виконавця ще більше.

Таким чином, доходимо висновків, що "коріння" сценічного хвилювання криються в природних для людини страхах невдачі, насамперед "прилюдної", яка може мати дуже негативні наслідки на подальший творчий розвиток та професійне становлення. Але тут ще дуже важливо розглянути й зовсім іншу причину, яка криється у звичці недосвідченого студента-співака до "постійних акустичних умов", наприклад, знайомої акустики класу. Такий співак, потрапляючи в незвичні акустичні умови, не може відразу налагодити саморегулювання, те що вдається в класі, – не вдається на сцені у зв'язку зі зміною умов слухового контролю. Голос, на його думку, може втратити дзвінкість, польотність, погіршитися за тембром. Тому виконавець повинен заздалегідь ознайомитися з акустикою приміщення, що допоможе запобігти зайвому хвилюванню під час виступу. Втім, характерно, що деякі викладачі вважають відсутність хвилювання ще більш небажаним для виконавця, ніж присутність його в надмірних формах. Вважається, якщо співак зовсім не хвилюється перед виходом на сцену, якщо він байдужий до виконуваного їм твору – він не гідний зватися артистом, йому немає місця на сцені.

Страх сцени має в своїй основі безліч психологічних причин: студент може відчувати паніку при думці про те, що сторонні люди будуть його оцінювати. Співак може побоюватися потерпіти публічну невдачу перед товаришами по навчанню. Як майбутній викладач, він може турбуватися через те, що на нього буде дивитись велика аудиторія. Можливо, він просто боязкий і скромний від природи. Або у минулому він міг зазнати невдалого досвіду публічного виступу, який тепер не дає йому спокою. Врешті-решт йому може просто не вистачати практичного досвіду... В одних випадках людина сумнівається в своїх здібностях, а в інших – побоюється за непередбачувані результати своєї творчої діяльності. Згідно з дослідженням Л. Л. Бочкарьова, зазначимо, що причинами сценічного хвилювання можуть бути такі критерії, як:

- спрямованість внутрішньої концентрації не стільки на якість виконання твору, скільки на самооцінювання під час виступу;
- сформована та закріплена установка на неодмінність негативного хвилювання перед виступом;
- якість підготовки не відповідає професійним вимогам, що заздалегідь не гарантує успішного виконання.

Найдосвідченіші виконавці знають, що однією з найперших та найважливіших причин сценічного хвилювання є боязнь забути текст. Парадокс полягає в тому, що "провали" в пам'яті на сцені трапляються не обов'язково в результаті недостатньо якісно вивченого тексту. Проте задля спокою виконавця, твір має бути вивченим, як то кажуть, "вздвож й попереки"! І навпаки: буває так, що людина виступала без найменших ознак страху, але починає відчувати страх сцени після пережитої хвороби, трагедії в сім'ї та інше. Нарешті, страх сцени може виникнути навіть від того, що рейс затримується і виконавець прибув на місце "захекавшись"; потрапив під дощ, який абсолютно зіпсував одяг і зачіску, або йому просто сказали щось неприємне, і він ще не прийшов до тями після цього.

Якщо не брати до уваги відхилення патологічного характеру, то причиною хвилювання зазвичай буває невіра в себе, в свої здібності, недооцінка свого обдарування. Але є і протилежна причина: співак може бути занадто самовпевненим і не боїться, що не справить належного враження на слухачів – йому байдуже (І. Герсамія). Стосовно даного питання немає великої різниці в тому, перебільшує людина свої здібності або применшує їх: самозвеличення і самоприниження – два боки однієї і тієї ж "медалі". Переоцінює себе на сцені виконавець або недооцінює, вважає себе бездарністю або генієм – в обох випадках він зайнятий оцінкою себе, розгляданням себе в блискучому чи, навпаки, в жалюгідному вигляді [7, с. 76–77].

З огляду на вищесказане, можна визначити комплекс походження (витоки) причин сценічного хвилювання:

- страх невдачі, особливо "прилюдної";
- побоювання співака забути текст;
- почуття надмірної відповідальності виконавця за свій виступ;
- у виконавця може статися фіксація на невдалому виконанні.

Починається страх можливості повторення невдачі на сцені. Дискомфорт на сцені посилюється і автоматично викликає зниження якісного рівня виконання:

- причина криється у звичці недосвідченого співака (студента) до постійних акустичних умов;
- зовнішній вигляд виконавця має дуже важливе значення. Якщо артисту подобається, як він виглядає у сценічному вбранні, в нього піднімається настрій, що сприяє відчуттю впевненості у собі. Так і, навпаки: невдалий одяг або зачіска можуть зіпсувати настрій, що вплине негативно на його самопочуття під час виступу;
- перебільшене побоювання критичної оцінки слухачів. Багатьох студентів, у кого спів спочатку не виходить, "тюкують" так, що вони далі вже не можуть прогресувати;
- в деяких випадках боязнь успіху або страх перед змінами змушує внутрішню свідомість зробити все від неї залежне, щоб перекрити шлях до мети. Щоб вирватися з цієї психологічної пастки, виконавець повинен "обдурити" свій розум, переконати його, що він вже й раніше робив щось подібне, і розширити таким чином свою "зону комфорту". Внаслідок усіх цих причин, у значної кількості виконавців формується неадекватна, хвороблива самооцінка, яка веде особистість до стану постійної напруги та стресу.

В цілому можна зробити висновок, що причинами страхів, пов'язаних зі сценою, з публічними виступами є: 1) недолік знань, навичок та умінь; 2) певні, негативні для даної діяльності, риси характеру; 3) професійна непридатність; 4) несприятливі фізіологічні та психологічні стани (емоційні, інтелектуальні, вольові); 5) емоційні і когнітивні процеси; 6) індивідуально-типові особливості темпераменту. Ці внутрішні психологічні причини можуть носити як постійний стійкий, так і тимчасовий характер, що необхідно враховувати при подоланні страхів і сценічних бар'єрів.

**Висновки.** Результати досліджень дають підставу констатувати той факт, що хвилювання має місце у всіх. Отже, феномен сценічного хвилювання є невід'ємною частиною виконавської діяльності вокаліста. Детермінуючими факторами сценічного

стану співака вважаються особливості психологічних процесів, тип темпераменту виконавця, його емоційно-чуттєву сферу. Втім, з боку педагогів, важливо не стільки проаналізувати та індивідуально виявити походження сценічного хвилювання у кожного студента, скільки допомогти молодому виконавцю, майбутньому вчителю, вдало впоратися з ним .

### Література

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка, 1974. 337 с.
2. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя. *Вопросы психологии*. Москва, 1975. Вып. 1. С. 65–81.
3. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 351 с.
4. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы над музыкальным произведением.. Музыкальная психология: хрестоматия / сост. М. С. Старчеус. Москва, 1992. С. 186–202.
5. Выготский Л. Психология искусства. Москва: Искусство, 1965. 572 с.
6. Гарсия М. Школа пения. Москва: Музыка, 1957.
7. Коган К. У врат мастерства. Москва: Музыка, 1969. 340 с.
8. Станиславский К. Работа актёра над собой. Москва: Искусство, 1951. Т. 2. 576 с.
9. Шаляпин Ф. Маска и душа. Москва: Моск. рабочий, 1989. 384 с.

### References

1. Barenbojm L. A. Muzy`kal`naya pedagogika i ispolnitel`stvo Leningrad: Muzy`ka. 235с.
2. Bochkaryov L. Psikhologicheskie aspekty` publichnogo vy`stupleniya muzy`kanta-ispolnitelya. *Voprosy` psikhologii*. Moskva, 1975. Vy`p. 1. S. 65–81.
3. Bochkaryov L. L. Psikhologiya muzy`kal`noj deyatel`nosti. Moskva: Institut psikhologii RAN, 1997. 351 s.
4. Viczinskij A. V. Psikhologicheskij analiz proczessa raboty` nad muzy`kal`ny`m proizvedeniem.. *Muzy`kal`naya psikhologiya: khrestomatiya / sost. M. S. Starcheus*. Moskva, 1992. S. 186–202.
5. Vy`gotskij L. Psikhologiya iskusstva. Moskva: Iskusstvo, 1965. 572 s.
6. Garsiya M. Shkola peniya. Moskva: Muzy`ka, 1957.
7. Kogan K. U vrat masterstva. Moskva: Muzy`ka, 1969. 340 s.
8. Stanislavskij K. Rabota aktyora nad soboj. T. 2. Moskva: Iskusstvo, 1951. 576 s.
9. Shalyapin F. Maska i dusha. Moskva: Mosk. rabochij, 1989. 384 s.

### Yuliia Tymakova

Lecturer at the Chair of Theory of Music and Vocal at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

### STATE OF STAGE EXCITEMENT OF THE STUDENTS-SINGERS IN THE PROCESS OF PERFORMANCE THE EDUCATIONAL REPERTOIRE AND ITS REASONS

*The article considers the mechanisms of stage excitement of students-singers before and during the performance and gives methodical advice on managing their psychophysical condition. They can be useful not only for vocalists, but also for all musicians, as the range of issues is largely related to the psychology of musical creativity.*

*The article, of course, does not claim to be a comprehensive solution to this problem, because a number of issues are brought up for discussion, which, in turn, provides an opportunity to further explore the problem in many ways, following the recommendations of prominent musicians, educators and psychologists.*

*Key words:* stage excitement; performers; teachers-singers; concert hall; destructive, constructive, creative excitement; emotional; jitters; stress; self-esteem; reason.

УДК 373.3.016:78  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-85-90

**Чабан-Чайка С. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

## **УРОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА – ОСНОВНА ФОРМА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ**

*Урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл, від організації та проведення якого залежить вирішення завдань музичної освіти. У статті розглянуто специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів.*

*Ключові слова: уроки музичного мистецтва, учні, педагогіка, музична освіта, виховання, музичне сприймання.*

---

Сучасна педагогіка розглядає урок як динамічну варіантну форму організації процесу цілеспрямованої навчально-пізнавальної взаємодії вчителя і учнів, спрямованої на вирішення освітніх завдань. Це цілісний, логічно завершений, обмежений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу, який забезпечує активну і цілеспрямовану навчально-пізнавальну діяльність учнів певного віку і рівня підготовки. Як цілісна система, урок реалізує освітню, виховну і розвиваючу функцію навчання. Він є частиною навчального курсу, окремої теми і посідає відповідне місце в системі навчального предмета, вирішуючи лише йому властиві в даний момент дидактичні завдання [4].

Досліджуючи специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів, ми брали за основу висновків науковців у царині педагогіки та музикознавства: О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, О. Ростовського.

Урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл та повинен відповідати тим основним вимогам, які ставляться до уроків з інших предметів. "Водночас специфіка спілкування учнів з музикою передбачає "переінтонування" змісту загальнодидактичних вимог у відповідності з їх спрямованістю на досягнення музики як мистецтва, що зумовлює необхідність врахування вчителем специфіки уроку музичного мистецтва як уроку мистецтва" [4, с. 46].

**Мета** статті: розглянути специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів.

Сучасний урок музичного мистецтва повинен відповідати таким вимогам:

- спрямованість кожного уроку на досягнення загальної мети музичної освіти – формування музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури; на вирішення в єдності трьох провідних завдань: розвиток емоційного, усвідомленого і діяльнісно-практичного ставлення учнів до музики;

- чітке усвідомлення вчителем мети і завдань уроку, визначених ним відповідно до загальної мети і завдань музичної освіти учнів, конкретної теми і змісту уроку;

- опора на закономірності й принципи музичної освіти;

- відповідність між завданнями, змістом, формами і методами навчання і рівнем музичного розвитку учнів;

- поєднання колективної, групової та індивідуальної форми роботи на уроці;

- постійне збагачення учнів музичними знаннями і вміннями, і на цій основі систематичний розвиток їхніх музичних здібностей;

- використання методів педагогічного впливу, що відповідають природі музичного мистецтва й активізують музично-творчі здібності учнів;

- стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності;

- позитивне спрямування загальної емоційної атмосфери на уроці;

- диференційований підхід до учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, можливостей, прагнень, сподівань, інтересів, потреб, смаків тощо [5, с. 62].

Організація уроку музичного мистецтва вимагає осмислення музичної діяльності учнів для підпорядкування усіх її видів темі уроку, семестру і вирішення освітніх завдань – навчальних, виховних, розвивальних. Як результат творчості вчителя, урок музики володіє величезною силою емоційного впливу на внутрішній світ учня, пробуджує інтерес до музики, потребу у спілкуванні з нею.

Особливості шкільного уроку музичного мистецтва визначається специфікою музичного мистецтва, в якому емоційна сфера відіграє визначальну роль. Тому пізнання художнього світу музики, яке відбувається в процесі навчання, не може зводитися тільки до роботи думки, а має органічно поєднувати свідомість і почуття. Це визначає головну особливість уроку музичного мистецтва – урок мистецтва. Музика має сприйматися як живе й захоплююче явище, тому таким же живим і цікавим має бути навчання. Важливо, щоб спілкування з музикою виявляло особистісне ставлення, власне переживання школяра. Це визначає наступну особливість уроку музичного мистецтва – обов'язкова єдність емоційного і свідомого у процесі пізнання і творення музики [1].

Музична діяльність учнів пов'язана зі сприйманням, виконанням і творенням музики, вимагає відповідних навичок і вмінь. Для того, щоб вміння учнів були не лише технічними (спрямованими на вироблення певної навички), а й мати художнє (естетичне) забарвлення. Тому однією з важливих характеристик уроку музичного мистецтва є неодмінна єдність художнього і технічного, коли робота над технікою виконання водночас є роботою над його виразністю. При цьому оволодіння навичками є засобом для досягнення цілі – художнього виконання музичного твору.

До особливостей уроку музичного мистецтва відноситься колективна форма музичної діяльності: усі учні одночасно слухають і виконують музичні твори, аналізують їх, обмінюються враженнями. Колективна музична діяльність дає школярам змогу пережити стан єднання з іншими учнями, відчути себе виконавцем, слухачем, композитором, людиною, здатною самовиразитися за допомогою творів музичного мистецтва.

Для уроків музичного мистецтва початкових класів характерним є постійна зміна видів діяльності, що допомагає підтримувати інтерес і увагу учнів. Уся діяльність на уроках має об'єднуватися спільною темою, якій би підпорядковувалися окремі елементи. Це дає змогу досягти цілісності уроку, єдності усіх його складових частин, оскільки в основу його побудови покладено не види діяльності учнів, а різні грані музичного мистецтва як єдиного цілого. Згідно з концепцією Д. Кабалевського, стрижнем уроку, що забезпечує його цілісність, є відповідна тема [3].

Методика проведення уроку музичного мистецтва в початкових класах значною мірою визначається його типом. У педагогіці існує кілька підходів до класифікації уроків, кожен з яких вирізняється певними ознаками й особливостями. Зокрема, уроки класифікують на основі дидактичної мети, змісту і способів проведення уроку, методів навчання, способів організації навчальної діяльності учнів. Відповідно до цього, виокремлюються такі основні типи уроків: урок засвоєння нових знань; формування навичок і вмінь; урок застосування знань, навичок і умінь; узагальнення і систематизації знань; урок перевірки знань, умінь і навичок; комбінований урок [3].

За своїм змістовним наповненням уроки музичного мистецтва можна віднести до комбінованого типу, оскільки в кожному з них зазвичай представлено декілька дидактичних цілей, у різних варіантах поєднуються всі основні види навчальної діяльності: вивчення нового матеріалу, його закріплення, перевірка засвоєння знань і вмінь тощо. Відповідно до тематичної побудови програми виділяються такі типи уроків музичного мистецтва: урок введення в тему, урок поглиблення теми, урок узагальнення теми. Окремо можна виділити підсумкові уроки та уроки-концерти.

Головною ознакою уроку введення в тему є наявність у його змісті початкової інформації щодо теми; пошукової ситуації, в якій учні, розглядаючи музичний матеріал під новим кутом зору, заданим темою, і спираючись на набутий життєвий і музичний досвід, роблять перші узагальнення. Особливістю уроку поглиблення теми

є наявність у його змісті нового знання, що виступає однією з граней теми. На основі сприймання музики і роздумів про неї, активного музикування учні мають виділити і усвідомити нову для них якість теми. Цьому сприяє активізація наявного життєвого і музичного досвіду, необхідного для поглиблення теми [4].

Урок музичного мистецтва є складною структурою, основними компонентами якої є мета, завдання, зміст, форми і методи навчання, які у свою чергу є складними підструктурами. Структура уроку залежить від мети, завдань і змісту конкретного уроку. Конкретна мета певного уроку може визначати включення різних видів музичної діяльності, їх послідовність, спрямованість на забезпечення цілісності уроку. До змісту уроку входять твори, різні за характером і настроєм, тому для досягнення його цілісності необхідно визначити його структуру, послідовність різних видів музичної діяльності. Продумуючи емоційний план уроку, перехід від одного твору до іншого, вчитель має підтримати необхідний емоційний стан, використовуючи прийоми переключення уваги школярів.

Д. Кабалевському належить ідея побудови уроку музичного мистецтва як своєрідного драматургічного твору, в якому є вступ, що визначає емоційну спрямованість усього уроку; композиція уроку, що поєднує в собі контрасти і тотожність різних за характером музичних творів, різні форми і види музичної діяльності, характер спілкування вчителя і учня; емоційно-естетична кульмінація уроку, пов'язана зі сприйманням або виконаннями учнями яскравого музичного твору; закінчення уроку твором певного змісту і характеру, що логічно завершує загальну композицію уроку [3].

Складовими частинами композиції уроку музичного мистецтва є її образність і змістовність, відповідність форми і тексту, діалогічність і асоціативність, оптимальний розподіл часу між взаємопов'язаними між собою елементами уроку, прогнозування емоційної та інтелектуальної складових уроку. Композиція уроку має включати також інтонаційно-сміслові віхи, в яких у концентрованому вигляді знаходили б втілення основні ідеї уроку, тобто логіка розгортання музично-педагогічної думки.

Для учнів молодшого шкільного віку навчання музичному мистецтву вимагає особливої уваги. Вже з перших уроків вчитель має привчати учнів до правил поведінки в класі, до того, що під час звучання не можна займатися сторонніми справами, розмовляти. Неодмінною умовою уроків має стати простота і лаконічність вимог до учнів, одноразовий показ зразка виконання кожної вимоги чи правила, заохочення дітей до правильної поведінки. Учні молодшого шкільного віку мають постійно знаходитися у русі, оскільки цей вік дітей передбачає активність і часту зміну форм та видів діяльності. Важливо знайти правильне співвідношення ігрових і навчальних форм діяльності у класі. З цієї метою доцільно якомога частіше використовувати в навчальній роботі ігрові форми і водночас вчити дітей спостерігати музичні явища, порівнювати їх, знаходити спільне і відмінне. На чільному місці мають бути сприймання і виконання, адже цей процес передбачає розвиток музичних уявлень. Важливо створити умови для творчої активності кожного учня. Музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм втілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики. Важливим стимулом для творчості є створення на уроці пошукових ситуацій. Це і впізнання музичних жанрів за їх характерними ознаками, знання мелодій у різному тембровому звучанні, знаходження виконавських засобів для втілення певного образу [60].

Уроки музичного мистецтва в початкових класах загальноосвітніх шкіл будуються за принципом "мозаїки, калейдоскопу". Як правило, учні на уроці слухають 2–3 твори, співають поспівки і пісні, виконують довільні і танцювальні рухи, підбирають темброво-ритмічні супроводи, розмірковують про музику, приймають участь у музичних іграх. Важливим для сприймання та активізації уваги учнів є чіткі і зрозумілі пояснення вчителя, необхідним є поєднання групової та колективної роботи учнів. При доборі творів для вивчення та виконання вчитель має дотримуватися певних правил та вимог:

- вправи мають бути короткими, простими, виразними і вимагати осмисленого й емоційного виконання. Слід уникати нецікавих і формальних вправ. Найпростіша пісенька має розкривати учням художній образ;

- займатися ними на кожному уроці слід лише кілька хвилин, не перевтомлюючи дітей і не ставлячи їм надмірно високих виконавських завдань;
- не слід одразу вимагати від учнів бездоганної якості виконання адже успіх приходить лише в результаті систематичної роботи [2].

Оскільки на одному уроці звучить кілька пісень, слід подбати про те, щоб завдання роботи над ними були різними: з однією піснею учні тільки знайомляться, іншу вивчають, наступну повторюють як добре вивчену. Робота над різним пісенним матеріалом дозволяє переключати увагу дітей, тим самим активізуючи їх. Зокрема, розучування нової пісні вимагає більшого напруження уваги, слухової зосередженості, але меншого вокального навантаження. Повторення вивчених пісень не вимагає такого напруження, але значно зростає співацьке навантаження.

Наприкінці уроку учні молодшого шкільного віку втомлюються, починають відволікатися, потребують активних дій. Тому в різні моменти уроку слід надавати дітям можливість рухатися, співати не тільки сидячи, а й стояти, виступати в ролі "диригентів" у процесі слухання музичних творів, грати на уявних інструментах. Є ціла низка причин, які послаблюють увагу учнів. Одна з них – втома, що настає досить швидко, якщо учні виконують важкі, нецікаві, одноманітні завдання. Постійна слухова увага може викликати стомленість, байдужість до музики, навіть негативне ставлення до неї, зниження сприйнятливості, перенасичення музичними враженнями. Тому вчителю слід ретельно готуватися до уроку музичного мистецтва, щоб він пройшов плідно і захоплює [2].

Ефективним засобом попередження надмірної втомлюваності учнів на уроці є музично-ігрові розминки. Часто вчитель про них згадує лише в тому випадку, коли учні стомилися і стали неуважними. Найбільша ефективність музичних розминок досягається при різноманітності їх форм і змісту, наявності ігрових моментів. Можна проводити такі розминки:

- танцювальні (всі рухи довільні, бажані можуть підспівувати);
- ритмічні (відрізняються від танцювальних чіткішим виконанням рухів);
- мовно-рухові (колективне читання дитячих фольклорних текстів і виконання рухів);
- наслідувальні (імітація гри на різних музичних інструментах).

Учителю слід ретельно обдумувати план кожного уроку, дотримуючись генеральної лінії програми, не захоплюватися окремими видами роботи, не підмінювати прагнення до кінцевої мети (формування основ музичної культури учнів) намаганням досягти успіху в одному з видів діяльності. Деякі вчителі не можуть уникнути спокуси домогтися на уроці засвоєння цікавої гри та її бездоганного проведення, або поєднати виконання пісні з добре підібраним супроводом та злагодженим веденням хороводу. Це вимагає тривалих тренувань, численних повторень якоїсь дії. Слід пам'ятати, що якщо вчитель знаходить задоволення у нагромадженні педагогічних прийомів замість того, щоб разом з учнями проникати в глибинні скарби музики і у такий спосіб досягати впливу музичного мистецтва на дітей, він ніколи не дійде рівня вимог духовного росту дитини. Не слід перетворювати урок на розвагу. Певне розумове і фізичне напруження учні повинні відчувати у навчальній діяльності, оскільки це сприяє розвитку особистості. Відомо, що відсутність труднощів знижує інтерес до будь-якої діяльності, тому певна втомленість дітей на уроці музики цілком природна. Навчаючи учнів співу, прийомів музикування, слід опиратися на вроджену здатність дітей до наслідування. Однак наслідувальний спосіб навчання, якщо лише ним обмежитися, легко набуває бездумного, механічного характеру. Тому необхідно заохочувати дітей до вільного вираження у співі та грі власних почуттів і уявлень, розвиваючи їхню фантазію, вчити стежити за розвитком музики, обмінюватися враженнями, порівнювати твори, виражати їх зміст пластичними рухами. Головне, не давати учням готових оцінок і суджень, які вони мають запам'ятати, а ставити їм запитання, на які б вони самостійно знаходили відповіді. Важливо звільняти учнів від побоювань висловити неправильну думку, вчити їх мати власне судження і вміти його аргументувати [4].

Ефективність уроку музичного мистецтва значно підвищується, якщо вчитель не викладає готові істини, а керує процесом самостійного їх відкриття й засвоєння



учнями, формує потрібні для нього розумові дії та операції. Важливо створити умови для виникнення в учнів бажання виразити свої враження і переживання у процесі виконавської діяльності, сприймання музики чи засвоєння музичних знань. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самодостатньою, як і свою власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці музичного мистецтва. Емоційний аспект є визначальним для художньо-педагогічного спілкування. Лише встановлення емоційно-духовного зв'язку між учнями і музичним твором сприятиме досягненню його естетичного змісту. Цей чинник набуває на уроках музичного мистецтва вирішального значення. Необхідність емоційного налаштування учнів на сприймання музики відбита у понятті "емоційна драматургія уроку". Саме використання цієї стратегії у побудові уроку є одним із засобів активізації емоційного ставлення школярів до музики, створення атмосфери зацікавленості музичною діяльністю.

Отже, урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл. Тому від організації і вдалого проведення уроків залежить вирішення завдань музичної освіти. Кожен урок повинен бути завершеним і цілісним, і водночас бути частиною системи уроків, пов'язаних між собою загальною метою і загальними завданнями.

### Література

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учебн. пособ. Москва: Просвещение, 1983. 224 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ: Музична Україна, 1978. 256 с.
3. Кабалеvський Д. Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі. Київ: Муз. Україна, 1973. 190 с.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль: Богдан, 2000. 215 с.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.

### References

1. Apraksina O. A. Metodika muzyikalnogo vospitaniya v shkole: uchebnoe posobie. M.: Prosveschenie, 1983. 224 s.
2. Vetlugina N. Muzichniy rozvitok ditini. K.: Muzichna UkraYina, 1978. 256 s.
3. Kabalevskiy D. B. Pro troh kitlv ta pro lnshl tsikavil rechl. K.: Muzichna UkraYina, 1973. 190 s.
4. Rostovskiy O. Ya. Metodika vikladannya muziki v pochatkovly shkoll. Ternopl: Bogdan, 2000. 215 s.
5. Rostovskiy O. Ya. Pedagoglka muzichnogo spriymannya. K.: IZMN, 1997. 248 s.

---

### Chaban-Chaika Svitiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko

### LESSON OF MUSIC ART – THE MAIN FORM OF MUSIC EDUCATION OF STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

*The article deals with the specifics of conducting music art lessons with elementary school students. The lesson of musical art is the main form of musical education of secondary school students, whose organization and conduct depends on the tasks of musical education. The lesson of musical art is a complex structure, its main components are the purpose, task, content, forms, and teaching methods, which in turn are a complex substructure. The structure of a lesson depends on the purpose, objectives, and content of a particular lesson. The specific purpose of a particular lesson can determine the inclusion of different types of music activities, their sequence, and focus on ensuring the integrity of the lesson.*

*Organization of a musical art lesson requires understanding of the musical activity of the students in order to subordinate all its types to the subject to the lesson, semester and solve learning tasks, i.e. educational, awareness-raising, and developmental. As a result of a creative approach on the part of the teacher, the music lesson has a huge force of emotional influence on the inner world of the student, awakens interest in music, and the need to communicate with it. Features of the musical art lesson at school are determined by the specificity of musical art, in which the emotional sphere plays a decisive role. Therefore, knowledge of the artistic world of music, which emerges in the process of learning, cannot be reduced only to the work of thought, and must organically combine consciousness and feeling. This determines the main feature of the musical art lesson – a lesson in art.*

*The lesson of musical art is the main form of musical education of secondary school students. Therefore, organization of the successful teaching of music depends on the tasks of musical education. Each lesson must be complete and integral, and at the same time be part of a system of lessons related to each other by the general purpose and general tasks.*

*Key words: musical art lessons, students, pedagogy, musical education, education, musical perception.*

---

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

УДК 378.147.091.3:78.071.2

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-91-98

**Качуринець Л. В.**

викладач кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
orcid.org/0000-0002-7800-789X

**ДО ПИТАННЯ ВИБОРУ РЕПЕРТУАРУ  
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ДИРИГЕНТА**

*У статті розглядаються проблеми виконавського репертуару для студентів у класі хорового диригування, окреслюються основні принципи та критерії його вибору. Пропонуються можливі варіанти хорових творів, у яких, на думку автора, міститься потрібний технічний та художньо-образний матеріал для здійснення поетапного та ґрунтового розвитку майбутнього фахівця – керівника хору.*

*Ключові слова: репертуар, фахова підготовка, майбутній диригент.*

---

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування системи мистецької освіти, фахових вимог до виконавської диригентсько-хорової майстерності, професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника-диригента закладів вищої освіти одним із базових завдань, яке постає в процесі підготовки майбутніх диригентів, є вибір музичного репертуару, метою якого є отримання ними музично-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, знайомство з кращими зразками національної та світової культури для збагачення духовного світу, розвитку творчого потенціалу та художньо-образного мислення. Репертуар диригента повинен не лише відображати його мистецькі здібності, а й містити потенціал для розвитку вокально-хорової майстерності, бути зрозумілим для студентів своїм художньо-образним змістом. Вибір навчального репертуару є тим питанням, що не втрачає актуальності й сьогодні, адже саме музичний твір, його художнє наповнення покликані допомогти студенту розкритися, знайти та розкочувати головну ідею художнього образу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** щодо проблеми вибору навчального репертуару у фаховій підготовці диригента дає можливість дійти висновку, що це питання недостатньо розроблене в сучасній науковій літературі, наявні розвідки в цьому напрямку є досить застарілими та поверховими для важливої "естетичної проблеми виконавського мистецтва" (Б. Асаф'єв). До прикладу, А. Коломієць у праці "Хрестоматія з хорового диригування" (1971) знайомить студентів з кращими зразками української національної хорової школи [4], але значне місце в хрестоматії займають твори ідеологічного спрямування, що в сучасній підготовці майбутніх диригентів вже є неактуальним.

У контексті нашої публікації важливими є праці Л. Василенко [1], І. Васишин [3], Л. Лабінцевої [5], Ю. Цагареллі [9], Л. Шумської [10], проте окреслена проблема недостатньо висвітлена й потребує більш ґрунтового аналізу та переосмислення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасний мистецький простір характеризується надзвичайною строкатістю музичної інформації, представленій найрізноманітнішими течіями та напрямками, часто надзвичайно сумнівного ґатунку. В умовах такої музичної перенасиченості складною і надзвичайно важливою є проблема вибору музичного репертуару для студентів, які

---

навчаються диригентського мистецтва. Зацікавити молоде та енергійне сучасне студентство, яке перебуває в різновекторному інформаційному просторі, надзвичайно складно, як і прищепити глибокі, вироблені багатовіковим досвідом поколінь духовні та естетичні цінності справжнього професійного музичного мистецтва.

Суттєвим недоліком музичного виховання загалом, диригентського, зокрема, є недостатня увага викладачів до вибору музичного репертуару студентів, адже цілеспрямований, систематичний розвиток майбутнього фахівця – це насамперед стратегія в послідовності та своєчасності введення до репертуару творів, які будуть містити не тільки можливості для поступового вироблення належних технічних навичок володіння диригентським апаратом, але й мати потенціал до значного художнього розвитку, забезпечувати накопичення численних та яскравих художніх вражень. Одне із важливих завдань, які постають перед викладачем, – захопити студента художнім образом твору; стимулювати його до самостійного аналізу засобів художньої виразності виконавського репертуару, до допитливості на етапі пошуків правильного розуміння закладеної автором ідеї твору; "проживання" його сюжету, уміння передати своє бачення хоровому колективу і донести цей образ до слухача.

**Мета** публікації – проаналізувати стан проблеми виконавського репертуару для студентів у класі хорового диригування в науково-педагогічній літературі, окреслити основні принципи та критерії його вибору, запропонувати можливі варіанти хорових творів, у яких, на думку автора, міститься потрібний технічний та художньо-образний матеріал для здійснення поетапного та ґрунтового розвитку майбутнього фахівця – керівника хору.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Специфіка диригентсько-хорової підготовки студентів у сучасному освітньому просторі вимагає від закладів вищої освіти розробки нових підходів до визначення змісту, форм і методів фахового навчання з метою розширення загальної музичної ерудиції студентів, їхньої орієнтації на таку музичну інформацію, яка б забезпечувала поглиблення фахових знань, розвиток спеціальних умінь і навичок.

Музичний матеріал, який використовує викладач у роботі зі студентом, має надзвичайно важливе значення у формуванні особистості майбутнього фахівця. Доцільно дібраний з огляду на художню цінність, різнобічний у стилістичному сенсі репертуар буде сприяти комплексному формуванню естетичних смаків студентів, практичного досвіду, художньо-образних уявлень та активізувати їхній інтерес, а відтак – стимулювати мотивацію до роботи в класі хорового диригування.

Важливим фактором процесу вибору репертуару, на думку К. Пігрова, є художня зацікавленість [8, с. 42–43]. Специфіка диригентського мистецтва, диригентської обдарованості полягає в здібності диригента зробити музику зрозумілою для виконавців та глядачів.

Видатні диригенти не раз помічали, що вибір концертної програми – це 70 % успіху, причому мова йде не про успіх у публіки, а про глибокий художній розвиток особистості. У виборі програми викладач має бачити не репертуар для складання семестрового заліку, а стратегію загального музичного, зокрема, диригентського, розвитку на рік. До цієї програми повинні входити твори, які покликані поетапно забезпечувати розвиток професійних диригентських умінь і навичок, інтенсивно розкривати природні художні нахили майбутнього фахівця. Задля усунення однобокості музичного розвитку потрібно додати твори, художні образи яких не зовсім близькі певному студенту. До прикладу, студент має м'який, спокійний характер, йому дуже добре вдаються образи ліричного характеру, а драматичні сюжети викликають труднощі у виконавській інтерпретації. Неправильно працювати в зоні образного комфорту окремого студента, не зайвим і навіть потрібним буде вибір репертуарних творів, які вимагають інтенсивної внутрішньої роботи над собою, пошуку та напрацювання власних художньо-образних уявлень.

З особливо обдарованими студентами, які вже мають значний досвід роботи з диригентським репертуаром та практику роботи з хором, можна використовувати більш масштабні репертуарні форми, наприклад, додати до річної програми кантату

"Весна" М. Скорика на вірші І. Франка (усі частини) або кантату М. Лисенка "Радуйся, ниво неполитая" тощо. Це дасть можливість зрозуміти художній образ окремого твору в контексті усього циклу і зуміти вибудувати загальний образ циклу з образів його складових частин.

Репертуарна політика викладача щодо розвитку майбутнього диригента – це один із значущих та суттєвих складників його професійного зростання. Однотипність образної сфери та диригентсько-хорових завдань гальмують професійний розвиток студентів та значно знижують інтерес до навчальної діяльності в хоровому класі, натомість цікаві та різнопланові твори – це щоразу новий виклик, новий художній код, який потрібно розшифрувати, збагнути, це інтенсивна інтелектуальна і духовна праця.

У музиканта будь-якої музичної спеціалізації осягнення художнього твору відбувається одночасно з репетиційним процесом, на відміну від диригента, у якого досить довгий шлях роботи з партитурою до зустрічі з хоровим колективом. Хорова партитура – це не просто схема чи літературний текст, а сама музика, яка повинна ожити у владних рухах виконавця.

Робота над твором розпочинається із знайомства з ним. Це можна зробити, програвши партитуру на фортепіано, вокально проспівати хорові партії, прослухати твір у запису тощо. Основне завдання етапу знайомства з твором – отримати повноцінне враження про нього. Провідний оперний диригент А. М. Пазовський зазначав: "Від гостроти, глибини і свіжості вражень, народжених першим знайомством з партитурою, залежить багато чого. Насамперед – ступінь активності свого ставлення до твору, вільне, зігрите безпосереднім почуттям і уявою про нього" [6].

Наступним етапом роботи над хоровим твором є детальне вивчення партитури на фортепіано та вокально-інтонаційне вивчення хорових партій, яке дозволяє виявити характер вокального дихання відповідно до довжини вокальних фраз, штрихів, способу атаки тощо, логіку розвитку кожного голосу та багато інших складників аналізу твору.

Після двох етапів відбувається комплексний аналіз твору, який охоплює музично-теоретичний, історико-стилістичний, вокально-хоровий та диригентсько-виконавський аналіз. Головною метою комплексного аналізу є глибоке розуміння літературного тексту, виявлення основних образів та картин у тексті та свого художнього ставлення до них, аналіз відповідності засобів музичної виразності із змістом літературного тексту, яким чином музика відображає літературні образи, віднайти способи вираження художнього задуму у виконанні. Потрібно намітити певний план у розкритті художнього задуму композитора і поета: початок, розвиток, кульмінація, художньо-технічні засоби втілення музичного образу, емоційні напруження та розвантаження.

В аналізі та інтерпретації музичного тексту потрібно поважати художній задум композитора. Влучно зауважив А. М. Пазовський: "Таким чином, першою умовою для диригента, який бажає бути дійсно оригінальним інтерпретатором, є ретельне вивчення тексту партитури – без найменшої спроби підмінити автора собою. Чим глибший і багатший твір, тим складніше розкрити музику партитури і донести її до слухача такою, якою її уявляв сам автор. Завдання диригента в цьому і полягає. Якою б не була індивідуальна інтерпретація музичного твору, якщо тільки вона до кінця продумана і відчута, – ніколи вона не буде підмінити авторську ідею виконавською, авторський задум – довільним тлумаченням. Ідея виконавця, нав'язана автору, завжди звучить фальшиво" [6].

Отже, завдання репертуарної політики у фаховій підготовці диригента полягають: у виробленні технічних навичок та володінні звуком, належних знань і вмій для розкриття художнього змісту твору, у вихованні естетичних смаків, утвердженні власних музичних уподобань, набутті умінь установлення творчого контакту, спочатку з концертмейстером, а потім – з хоровим колективом. Вибір репертуару повинен відбуватися згідно з принципом доступності та поступовості підвищення складності творів, відповідно до I, II, III, IV курсів.

Для проведення занять зі студентами перших курсів педагогічно доцільним буде підготувати:

– три-чотири вправи на різні види диригентської техніки (позиції, площини, амплітуда, ауфтакт, точка, відображення, зняття звуку, прості схеми, сітки, функції рук та їхнє розмежування, штрихи тощо), роботи над якими має підготувати диригентський апарат;

– два-чотири нескладні різнохарактерні твори малої форми;

– чотири-вісім одно-двоголосних дитячих пісень з показом розучування;

– аналіз твору (відомості про авторів, характеристика епохи, у яку створено твір, визначення художньо-емоційного змісту твору, стильові, жанрові й технічно-виконавські особливості тощо).

На старших курсах до вищезгаданого переліку творів варто додавати такі, які містять різноманітні метро-ритмічні групування, складні розміри, дроблені ауфтаки, диригування *alla breve*, зіставлення контрастних динамічних нюансів, агогічні відхилення, членування музичного твору на частини тощо. У педагогічному репертуарі доцільним є впровадження творів великої форми та два-чотири твори з репертуару навчального хору, у якому студент співає та згодом матиме можливість працювати з цим колективом.

Підготовка майбутніх диригентів до роботи з хоровими колективами різного спрямування (народними, академічними, естрадними, церковними) вимагає володіння багатоманітною палітрою музичного репертуару. Для різнобічного виховання майбутнього диригента педагогічно доцільним є використання в його навчальному репертуарі народно-пісенних зразків, шкільних пісень, творів малої форми (хорової мініатюри), зразків класичної хорової музики, творів великої форми та перекладень для хору інструментальних та естрадних популярних творів.

**Народний пісенний матеріал.** Відомий учений, фольклорист, мистецтвознавець А. Іваніцький зазначав, що "народний пісенний матеріал, якщо брати широко, складається не тільки із видів народного мистецтва..., а й увібрав естетичний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь" [2, с. 7]. І справді, у ліричних народних піснях з притаманними зображально-виражальними засобами, що розкривають у сюжеті особливості життя українського народу, його проблеми та переживання, виховується та возвеличується сила любові як світле і ніжне почуття, радість, добро, вірність; пізнається нерозділене або зрадливе кохання, розлука, ревності, складності сімейного життя й створення міцної родини ("Дошик" в обр. Ю. Анткова; "Ой, там за лісочком", "Діброва зелена" в обр. А. Авдієвського тощо). У жартівливих піснях, сповнених народного гумору, оптимізму, чистоти народної моралі, виховуються національна свідомість, патріотизм, любов і цікавість до народних традицій ("Ой, ти знав, нащо брав" в обр. Т. Кравцова, "Грицю, Грицю до роботи" в обр. М. Леонтовича тощо).

Хоровий репертуар, заснований на народно-пісенних джерелах, наділений яскравими та зрозумілими художніми образами, які виражають ідеї одвічних людських цінностей, зберігають кращі традиції, у яких виявляється глибока народна мудрість.

**Шкільний пісенний репертуар**, на нашу думку, – це одне з дійових джерел формування педагогічного репертуару у фаховій підготовці диригента. Завданнями шкільного репертуару є: цілеспрямована виконавська та методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва та керівника вокально-хорової роботи в шкільній та позашкільній діяльності; розуміння основ роботи над вокально-хоровим репертуаром чинної шкільної програми; оволодіння методами, прийомами роботи над пісенним репертуаром, вивчення ладових та ритмічних особливостей пісень.

У результаті опанування шкільного репертуару студент-диригент повинен володіти: навичками самостійного освоєння пісенного репертуару та його творчої інтерпретації; знаннями про робочий діапазон дитячого голосу в молодших, середніх та старших класах; уміннями одночасно співати, грати та диригувати лівою рукою, показувати ауфтаки, зняття, витримані звуки, а також графічно відображати мелодію пісні, досвідом акомпанування. Також студенти повинні знати основний шкільний репертуар, уміти вибирати вокально-хорові твори для роботи з різними віковими групами на уроці музичного мистецтва та в позаурочний час ("Музика

звучить" Л. Горової, "Зелене слоненя" І. Кириліної, "Пісня про рушник" П. Майбороди тощо).

**Твори малої форми або хорові мініатюри**, що виконують а *cappella*, мають великий дидактичний потенціал і відзначаються характерними рисами: витонченістю, високим рівнем художності, емоційною та ідейною концентрацією, сконцентрованою виразу яскравих образів, доступним змістом сюжету, розмаїттям інтонаційних та динамічних відтінків, вокальною зручністю, ритмічною простотою. Це значно збагачує професійний досвід майбутніх диригентів та презентує необхідний матеріал для педагогічного репертуару школи хорового співу [1, с. 32–33.] ("Сон" М. Лисенка, "Перший лід" другий твір з циклу "Чотири хори а *cappella*" Р. Щедрина, "Вечірня зоря" Р. Шумана, "Осінь" М. Речкунова тощо).

Загалом хорова мініатюра є важливим складником жанрової системи української хорової музики. У ній розкривається сфера духовного життя людини, поглиблюється лірико-психологічна образність, переосмислюються народнопісенні традиції, утверджуються національно-стильові принципи музичного мислення. Велике значення надають фольклорній тематиці, використанню фольклорних текстів ("Ой на Купала" з кантати "Пори року" І ч. "Літо" Л. Шукайло, "Чуєш, брате мій" муз. А. Авдієвського, "Веснянка" В. Стеценка тощо).

На думку автора, хорова мініатюра – один із самих затребуваних жанрів у національній хоровій творчості. Стилістичне багатство та різноманітна палітра форм цього жанру спричинили виникнення на його основі важливого різновиду – хорової п'єси, яка втілюється не тільки у формі невеликої мініатюри, але й у більш розгорнутих варіантах ("Прощавай, ХХ сторіччя" В. Мужчиля, "Слава тим, хто прагне волі" Б. Лятошинського тощо).

Л. Пархоменко в монографії "Українська хорова п'єса: типологія, тематизм, композиція" зазначив, що жанр хорової п'єси – це "великий і різноманітний за образністю, жанровими прикметами і конструкціями доробок оригінальних творів, що постає як правомірна аналогія до фортепіанної, скрипкової та іншої інструментальної мініатюри невеликих форм, стосовно яких вживається термін "п'єса"... Хорова п'єса – це невеликий твір для хору, який має певну жанрову основу та різноманітну тематику" [7, с. 5].

**Класична хорова музика.** Одне із важливих місць у репертуарі майбутнього диригента належить класичній спадщині, перевіреній часом, адже формування художнього мислення нового покоління неможливе без пізнання художньої цінності минулого. Звернення до класичної хорової музики долучає майбутніх фахівців до духовних цінностей, які панували раніше і не втратили актуальності сьогодні, виховує дбайливе ставлення до академічної традиції хорового співу, формує мистецькі смаки та моральні ідеали, привчає до української церковної музики, відроджуючи основи національної духовності, яка була майже втрачена в часи радянської влади ("Закувала та сива зозуля" П. Ніщинського, "Сонце ся сховало" С. Людкевича, хоровий цикл "Пори року" Б. Лятошинського, "Ой чого ти почорніло" Л. Ревуцького тощо). Головна особливість класичних зразків – це високий рівень їхньої художності, глибини змісту, ідейна наповненість та досконалість форми.

У процесі виховання національних художніх ідеалів у студентів не потрібно нехтувати й творами зарубіжних композиторів, адже національне не існує саме по собі, а тільки в контексті інших національностей та культур. ("Весільний хор" з опери "Лоенгрін" Р. Вагнера, "Як сонце вируша в дорогу" терцет з опери "Чарівна флейта" В. Моцарта тощо).

Окремо хочемо згадати про жанр хорового концерту, який зазвичай складається з 4 частин, які чергуються за принципом темпових та динамічних контрастів, написаний для чотириголосого хору а *cappella* на церковні тексти (найчастіше на тексти Давидових псалмів) і виконується під час богослужінь.

Використання в навчальному репертуарі хорових концертів дає змогу здійснювати багатоаспектний художньо-виховний вплив на особистість студентів: долучати їх до знань про рідну культуру, привчати до сприйняття духовних цінностей, формувати систему орієнтацій у багатоманітному світі естетичних цінностей, розвивати почуття національної гідності.

Хорові концерти є складним матеріалом для навчання, тому ми пропонуємо включати їх до навалного репертуару на старших курсах (духовний концерт № 3 "Господи! Силою Твоею возвеселится царь" Д. Бортнянського, хоровий концерт "Не отвержи мене во время старости" М. Березовського, хоровий концерт "Краю мій рідний" Л. Дичко тощо).

**Твори великої форми** (наскрізної та епізодичної, хори з опер, частини мес, кантат тощо) рід час вивчення спрямовані на формування вокально-хорових і диригентських навичок, диригентської культури, розвиток естетичного смаку та ціннісних орієнтацій студентів тощо.

Великі за обсягом твори в основі мають різноманітні засоби музичної виразності, за допомогою яких змальовуються постаті дійових осіб, взаємодія або конфлікт між ними та різноманітні драматичні колізії. Складний, багатогранний зміст творів великої форми вимагає виконання різних ідейно-художніх та диригентських завдань, уміння підпорядкувати будь-яку частину в творі одному наскрізному розвитку для досягнення єдності виконання (хорові частини кантати "Carmina burana" К. Орфа, інтродукція-пролог опери "Коза-Дерева" М. Лисенка, "Поёт зима" 2 ч. поеми "Памяти Сергея Есенина" Г. Свиридова, меса "Реквієм" В. Моцарта тощо).

**Перекладення інструментальних та естрадних творів для хору a cappella** дозволяє урізноманітнити роботу над слуховими уявленнями студентів, додасть до їхнього репертуарного списку "цікавинку", а також розширить досвід роботи з художніми образами зовсім іншого плану.

Перекладення популярних інструментальних та естрадних творів зараз досить затребуване слухачем, їхнє написання пов'язане з естрадною виконавською специфікою, використанням вокальної імітації інструментальної групи тощо. Крім того, цей вид перекладення зорієнтований не на хори, а на мобільні вокальні ансамблі з невеликою кількістю учасників, де кожен має власну автономну вокальну партію ("Солоха" аранжування О. Токар, "Besame mucho" аранжування І. Цмура, "Mission: impossible" саундтрек з к/ф "Місія нездійсненна" та "Червона рута" аранжування М. Хлебана тощо).

**Висновки.** Питання вибору репертуару займає одне з важливих місць у комплексній підготовці майбутнього диригента. В умінні дібрати корисний і цікавий репертуар для студента, на якому він зможе різнобічно розвивати здібності, уміння і навички, виявляється професіоналізм і частково педагогічний талант викладача.

Вибір репертуару має спиратися на принципи доступності та послідовності, крім того, він повинен бути різноплановим і художньо вартісним, викликати зацікавленість у студента, бажання "шукати" звук, можливості віднайти і передати у власних рухах усі градації та нюанси художнього образу твору, перетворювати власну енергію в експресію художньої виразності. "Проживання" виконавцем яскравих сюжетів та образів музичних творів закономірно формує в нього власне ставлення до них, художні смаки, мистецький світогляд та виконавський досвід.

Упорядкований вибір навчального репертуару, стратегічно розподілений на весь період навчання, допомагає студентові опанувати належний діапазон умінь та навичок хорового диригування.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку** полягають у вивченні питань сучасних тенденцій у питаннях педагогічної спрямованості добору педагогічного та виконавського репертуару майбутнього диригента, видання навчально-репертуарного посібника з дисципліни "Хорове диригування".

### Література

1. Василенко Л. М. Проблема свідомого та позасвідомого у теорії та практиці вокального виконавства. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 94. С. 31–40.
2. Іваніцький А. Український музичний фольклор. Вінниця: Нова книга, 2004. 320 с.
3. Івасишин І. Музично-виконавська діяльність як засіб творчого розвитку особистості. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. № 11. С. 153–155.
4. Коломієць А. Г. Хрестоматія з хорового диригування. Київ: Музична Україна, 1971. 152 с.
5. Лабінцева Л. П. Концертний виступ як особливий вид музично-виконавської діяльності. *Вісник ХДАДМ*. 2010. № 1. С. 215–216.



6. Пазовский А. М. Записки дирижера. Москва: Советский композитор, 1968. 559 с.
7. Пархоменко Л. О. Українська хорова п'єса: Типологія, тематизм, композиція. Київ: Наук. думка, 1979. 218 с.
8. Пигров К. К. Руководство хором. Москва: Музыка, 1964. 220 с.
9. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Санкт-Петербург: Композитор, 2008. 212 с.
10. Шумська Л. Ю. Хорове диригування. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 143 с.

#### References

1. Vasylenko L. M. Problema svidomogo ta pozasvidomogo u teorii ta prakty`ci vokal`nogo vy`konavstva. *Pedagogichni nauky`*. 2011. Vy`p. 94. S. 31–40.
2. Ivanicz`ky`j A. Ukrayins`ky`j muzy`chny`j fol`klor. Vinny`cya: Nova kny`ga, 2004. 320 s.
3. Ivasy`shy`n I. Muzy`chno-vy`konavs`ka diyal`nist` yak zasib tvorchoho rozvy`tku osoby`stosti. *Girs`ka shkola ukrayins`ky`x Karpat*. 2014. # 11. S. 153–155.
4. Kolomiyecz` A. G. Xrestomatiya z xorovogo dy`ry`guvannya. K.: "Muzy`chna Ukrayina", 1971. 152 s.
5. Labinceva L. P. Koncertny`j vy`stup yak osoby`vy`j vy`d muzy`chno-vy`konavs`koyi diyal`nosti. *Visny`k XDADM*. 2010. #1. S. 215–216.
6. Pazovsky`j A. M. Zapy`sky` dy`ry`zhera. M.: Sovetsky`j kompozy`tor, 1968. 559 s.
7. Parxomenko L. O. Ukrayins`ka хорова п'єса: Ty`pologiya, tematy`zm, kompozy`ciya. K.: Nauk. dumka, 1979. 218 s.
8. Pigrov K. K. Rukovodstvo xorom. Moskva: Muzyka, 1964. 220 s.
9. Czagarelli Yu. A. Psy`xology`ya muzykal`no-y`spolny`tel`skoj deyatel`nosity`. Sankt-Peterburg: "Kompozy`tor", 2008. 212 s.
10. Shums`ka L. Yu. Xorove dy`ry`guvannya. Nizhy`n: NDU im. M. Gogolya, 2011. 143 s.

---

#### Kachurynets Lilia

lecturer of the department of vocal and conductor-choral disciplines  
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
orcid.org/0000-0002-7800-789X

#### TO THE QUESTION OF CHOICE OF REPERTURE IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE CONDUCTOR

*The significant drawback of music education in general, conductor, in particular, is the lack of attention of teachers to the choice of students' music repertoire, because purposeful, systematic development of the future specialist is first and foremost the strategy in the sequence and timeliness of introducing into the repertoire of works that will contain not only abilities for gradual acquiring the proper technical skills of mastering the conductor apparatus, but also have the potential for significant artistic development, to ensure the accumulation of numerous and bright artistic impressions. One of the important tasks facing the teacher is to capture the student in the artistic way of the work; to stimulate him or her to independent analysis of the means of artistic expressiveness of the performer's repertoire, to be curious at the stage of searching for the correct understanding of the idea of the work laid down by the author; "living" the plot, the ability to convey personal vision to the choir and to convey this image to the listener.*

*The purpose of the publication is to analyse the state of the problem of the performing repertoire for students in the class of choral conducting in the scientific-pedagogical literature, to outline the basic principles and criteria for its selection, to propose possible variants of choral works, which, in the author's opinion, contain the necessary technical and artistic material for implementation of the step-by-step and thorough development of the future specialist – choir leader.*

*The results of the research proved that training of the future conductors to work with choirs of different directions (folk, academic, variety, church) requires mastering of diverse palette of musical repertoire. For the versatile education of the future conductor it*

*is pedagogically appropriate to use in the repertoire of folk songs, school songs, works of small form (choral miniature), samples of classical choral music, works of large form and transcriptions for the choir of instrumental and pop songs.*

*Therefore, the orderly choice of teaching repertoire, strategically distributed over the entire period of study, helps the student to master the proper range of choral conducting skills.*

*Key words: repertoire, professional training, future conductor.*

УДК 378.016-051:793.3

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-99-107

**Максименко В. І.**

викладач, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Людина може голодувати через відсутність  
самореалізації так само сильно, як і через відсутність їжі.  
Річард Райт

*У статті на основі аналізу наукової літератури та результатів дослідження висвітлено аспекти творчої самореалізації студентів-хореографів та її значення як фундаментальної цінності в системі навчання та виховання. Увага акцентується на розвитку й реалізації здібностей студентів у процесі творчої діяльності, поступовому особистісному зростанні (кар'єрні устремління), самоосвіті, розвитку внутрішнього потенціалу і прагненню до максимально повної самореалізації своїх можливостей у майбутньому. Розкривається сутність та значення навчального процесу як вагомого чинника формування творчої особистості майбутнього вчителя хореографії. Визначено основні підходи щодо вивчення феномену самореалізації та подано їх основні характеристики. Комплексний підхід до розвитку творчої діяльності студентів являє собою цілісну систему діалектично взаємозалежних науково-педагогічних принципів, методів і засобів виховання їхньої творчої активності.*

*Ключові слова: творчість, самореалізація, самоствердження, виховання, особистість, творча діяльність, студент-хореограф, навчання, устремління, креативність, мистецтво.*

---

**Вступ.** Проблема самореалізації творчої особистості є досить актуальною у педагогічній науці. Інтеграція України в європейське і світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, реформування освіти передбачають орієнтацію на людину як найвищу цінність суспільства, яке чекає на нові, творчі звершення, чим дає можливість кожній особистості виявити і реалізувати власний творчий потенціал. У контексті тенденцій гуманізації освіти важливе значення має теза про особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, утвердження нових цінностей – творчості, самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Тому однією з найактуальніших проблем сьогодення є формування творчої, всебічно розвинутої особистості. Серед визначень поняття "творча особистість" виділимо таке: творчою називають "креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула потрібні для актуалізації творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності" [18, с. 61]. Це визначення перегукується з думкою Н. Посталюк, що творчу особистість характеризує високий творчий потенціал та високий ступінь активності в його реалізації [11, с. 13].

Саме від творчості залежить науково-технічний прогрес і створення нового. На сьогодні немає єдиної теорії творчості, оскільки немає єдиної, визнаної всіма науковцями дефініції творчості. Творчість завжди втілює в собі жадання життя як засіб усунення душевної самотності.

Як зазначає академік В. Маляко, саме розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена "психолізація" всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо допомогти студенту пізнати себе, свої здібності, нахили.

Хореографічне мистецтво здатне забезпечити гармонію фізичного і духовного розвитку особистості, розвивати пізнавальну і творчу активність людини, її емоційну чутливість, естетичні потреби й смаки, сприяти зростанню її внутрішніх потенціалів, удосконаленню розумових процесів та творчої діяльності, стимулювати прагнення до самовдосконалення та самореалізації як основи будь-якого розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел показує, що проблема самореалізації особистості упродовж тривалого історичного періоду є темою жвавих дискусій, а відтак досліджувався багатьма вченими. Особливих результатів досягнуто у XIX ст., коли сформувалися такі галузеві науки, як психологія, соціологія, фізіологія, в межах яких і вивчалось це явище. Різноманітні аспекти проблеми творчої самореалізації особистості як цілісного процесу становлення людини на своєму життєвому шляху досліджували вчені: М. Михайлов, М. Муляр, М. Недашковська, Н. Циба вивчали філософські аспекти зв'язку самореалізації особистості із сенсом життя та свободою людини; І. Бех, Т. Вівчарик, В. Давидов, Ю. Долинська, Л. Рудкевич – психологічні аспекти самореалізації та її складових, механізмів, зв'язок із віковою та гендерною динамікою самозмін у людини; О. Горячева обґрунтовувала самореалізацію як основу гуманістичної педагогіки; В. Андреев, І. Зязюн, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоєва, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова обґрунтовували педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу; Л. Брильова визначала шляхи саморозкриття; Б. Гершунський створював концепції самореалізації в системі обґрунтування цінностей і цілей освіти; Г. Балл, Є. Вахромов, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл досліджували сутність самоактуалізації та самореалізації особистості з акцентом на розвиток творчого й духовного потенціалу людини, максимальній реалізації всіх її можливостей тощо.

Теоретики і практики хореографічного мистецтва (В. Авраменко, Н. Базарова, Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Ваганова, М. Вантух, К. Василенко, М. Васильєва-Рождественская, Верховинець, П. Вірський, К. Голейзовський, А. Гуменюк, І. Гутнік, Ж. Ж. Новер, С. Забрєдовський, Є. Зайцев, Р. Захаров, С. Зубатов, Л. Іванов, В. Костровицька, О. Колосок, А. Кривохижа, С. Легка, А. Підлипська, К. Станішевський, Т. Ткаченко, Л. Цветкова, Д. Шариков та багато інших) вважають, що залучення молоді до танцювального мистецтва важливе для їх духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров'я, формування інтересу до рухливої діяльності тощо. Переважна більшість їх публікацій щодо сфери хореографічної діяльності є мистецтвознавчими. Їх можна використовувати в якості концептуальної основи для опрацювання педагогічних технологій підготовки хореографів. Про художньо-педагогічні та методичні аспекти підготовки вчителя мистецького профілю ми дізнаємось з дисертаційних робіт Л. Андрощук, Т. Благова, О. Бурлі, О. Пархоменко, О. Реброва, М. Рожко, Т. Сердюк, Ю. Ростовська, О. Таранцева та інших науковців.

**Метою статті** є аналіз наукових підходів до проблеми творчої самореалізації студентів-хореографів у процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема самореалізації особистості є центральною, або, принаймні, дуже значущою для багатьох сучасних концепцій про людину. Самореалізацію особистості потрібно розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між "Я"-ідеалом і "Я"-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку.

Вирішальним чинником теоретичних відмінностей концепцій творчості є, в основному, різні погляди авторів на процеси творення, його джерел та продуктів, що, відповідно, пов'язано з домінуючими у даному періоді фізіологічними, психологічними і соціологічними теоріями. К. Юнг однозначно доходить висновку, що тільки психічно здорова людина здатна до справжньої творчості. Так, за А. Маслоу, психічно здорова людина – це щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, любить навколишній світ, людей і творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованість.

У вітчизняній філософії й педагогіці існує тісний зв'язок між поняттями "творчість", "самореалізація" та процесами саморозвитку й самоствердження особистості (С. Березін, І. Ведін, Л. Коган, Д. Леонтьєв). Вітчизняній науковці (М. Гінзбург, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Орлов, М. Пряжников, А. Реан та С. Рубінштейн) трактують самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття та опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності.

Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй, і педагогу, можливостей реалізувати себе переважно через творчість. В окремих психологічних і педагогічних словниках поняття "самореалізація особистості" визначається як "втілення в життя своїх внутрішніх можливостей і здібностей" [20, с. 57], та як "одна з цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити нахили і здібності" [12, с. 253].

Системі професійної підготовки належить значна роль у формуванні основ професіоналізму хореографа-педагога, який забезпечить досягнення найвищих результатів у діяльності шляхом самореалізації як самого педагога, так і його учнів. Багатьма педагогами хореографами висловлено думку, що танець розкриває можливості кожного, активізує формування творчої спрямованості особистості, її пізнавальної самостійності.

У процесі *творчої діяльності* формуються й удосконалюються такі психологічні та моральнодуховні особистісні якості, як нестандартне, новаторське мислення, винахідливість, логічність мислення, уміння інтенсивно міркувати, розсудливість, здатність до аналізу, комунікабельність, розвинені уява та фантазія, самостійність, воля, почуття гідності, комунікабельність, безпосередність, впевненість у своїх силах, цілеспрямованість, наполегливість, вміння у звичайному бачити незвичайне, прагнення до самовдосконалення, натхненність, ентузіазм, захопленість певною справою, творчий підхід до роботи, здатність до візуалізації, розвинена інтуїція, спостережливість, розкутість у творчій самореалізації, усвідомлене прагнення до самоактуалізації та самовираження [15, с. 12].

Як зазначає Л. Коростильова, термін "самореалізація" (self-realization) вводить до Словника з філософії та психології, виданому в 1902 р. в Лондоні і трактується як "здійснення можливостей розвитку Я" [6, с. 8]. *Самореалізація* – це процес формування людиною свого стилю життя під впливом творчих здібностей особистості. Ця творча сила робить людину вільним індивідумом, що самовизначається. Вітчизняний вчений І. Краснощок передбачає, що людина в процесі самореалізації усвідомлює те, чим вона володіє та чого вона хотіла б досягти, а також робить вибір практичних дій для втілення свого досвіду в реальну дійсність [7, с. 12].

Заслуговує на увагу структурно-функціональна модель самореалізації, яку запропонувала зарубіжний науковець Л. Коростильова, де автор виокремлює три основні блоки ("хочу", "можу", "потрібно"), які за умови правильного співвідношення стають запорукою успішної самореалізації. Блок "хочу" містить бажання, інтереси, прагнення, що спонукають людину до активної діяльності, тим самим демонструючи можливості самореалізації. Блок "можу" передбачає самопізнання людиною своїх можливостей та адекватне самооцінювання. Якщо особистість здатна усвідомити свої реальні здібності та якості, то уявлення своїх можливостей буде адекватним. Блок "потрібно" сприяє самоорганізації та саморегуляції особистості, а також визначає соціальний запит стосовно людини. Цей блок охоплює поняття свободи та контролю, в свою чергу контроль поділяється на самоконтроль та соціальний контроль [6, с. 58].

Важливим для нашого дослідження є педагогічні ідеї А. Мудрика, який розглядає самореалізацію як "реалізацію людиною активності у значущих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин" [9, с. 26]. Зокрема, науковець О. Румянцева визначає самореалізацію як основний життєвий процес особистості, в якому людина розкриває свої здібності та можливості за допомогою реалізації своїх цілей та прагнень у життя. Автор вважає основним внутрішнім критерієм самореалізації – активність особистості в реалізації життєвих установ. Вона визначає три рівні аналізу

проблеми самореалізації особистості, а саме: філософський, соціологічний та психологічний [14, с. 19].

Поняття "самореалізація" часто застосовують як синонім терміну "*самоактуалізація*", "*реалізація своїх можливостей*". У статті сутності вказаних категорій розкриваються у вимірі професійно-педагогічної діяльності. Їхній взаємозв'язок полягає в наявності стійких позитивних особистісних змін, у реалізації природного потенціалу; бажання стати всім, ким можливо стати (А. Маслоу); сила, яка примушує людину розвиватися на будь-яких рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів (К. Роджерс); повна реалізація наявних можливостей (К. Хорні) [2, с. 5].

Досліджуючи проблему самореалізації в контексті професійної підготовки В. Демиденко доводить, що "самореалізація – це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті". У становленні й розвитку самореалізації автор виділяє такі етапи: усвідомлення людиною своєї сутності, потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів діяльності, усвідомлення власного "Я"; визначення життєвої мети та програми дій щодо її досягнення; побудова моделі діяльності; діяльність та її самооцінка; порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності й набутого власного статусу; формування висновків про перспективи розвитку власного "Я"; внесення за потреби відповідних коректив, що будуть унеможливлувати деструктивні тенденції. Отже, спостереження, пізнання й самопізнання є необхідною умовою самореалізації як важливої якості особистості [3, с. 33].

Н. Пилипенко під поняттям "професійна самореалізація" розуміє соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття й здійснення особистісного й професійного потенціалу [11, с. 75].

У сучасній науці вчені виділяють стадії, етапи і рівні, які проходить фахівець у своєму професійному становленні в процесі фахової підготовки. К. Левітан виділяє три основні стадії професійного становлення особистості: "підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала" [8, с. 43]. Наприклад, В. М. Ємельянова резюмує, що професійне становлення особистості відбувається поетапно впродовж усього життя і обов'язково супроводжується непередбаченими обставинами, які іноді кардинально змінюють траєкторію професійного життя людини [4].

Виокремлені стадії, безперечно, стосуються професійної підготовки майбутніх викладачів хореографічних спеціальностей, їхнього професійного становлення як фахівців, починаючи з довузівської та закінчуючи післявузівською підготовками. Процес професійного становлення майбутнього вчителя в період навчання у вищому навчальному закладі не тільки може бути багатоаспектним і багатоплановим, а й інтегрованим, синергетичним. А. Маркова стверджує, що людина стає професіоналом не одразу, а проходить багато великих і малих етапів на шляху свого професійного становлення.

Дійовий вплив на виховання творчої особистості справляє хореографічне мистецтво, а виховні можливості танцю потребують різноманітної духовної та творчої діяльності. Сучасний викладач хореографії – це високоосвічений фахівець, який володіє фундаментальними соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними і фаховими знаннями, вміє використовувати ці знання у своїй професійній діяльності. Основою для самореалізації творчої особистості, безперечно, є творча діяльність, котра характеризується творчою активністю, цілеспрямованістю, свободою вибору засобів самовираження та ступенем соціальноактивної людини у суспільних відносинах.

Особливе місце у формуванні творчої самореалізації особистості хореографа, її пізнавальних здібностей мають виховання й навчання, оскільки танець відображає всю повноту природи людини в усій її гармонійній цілісності.

Хореографічний навчально-виховний процес є важливою складовою вищої освіти. Він справляє величезний вплив на формування індивідуальності студентів-хореографів. Саме завдяки хореографії можливо переноситися в минуле і в процесі творчості набувати художньо-творчого досвіду.

Педагогічна цінність танцю полягає в тому, що на його матеріалі можна успішно здійснювати цілісний підхід до розвитку творчої особистості: впливаючи на почуття студентів-хореографів, формувати інші сфери її особистості: морально-естетичну; емоційно-вольову, інтелектуальну тощо.

Система навчання в університеті, зокрема на мистецько-педагогічному факультеті, має свою специфіку. Крім підготовки студентів до педагогічної діяльності, як викладача хореографії, їх необхідно готувати до самореалізації в якості хореографа-виконавця, балетмейстера, викладача тощо. У цьому процесі в майбутніх учителів хореографії важливо формувати прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, розвитку здібностей до хореографічної і педагогічної творчості. Результатом самореалізації педагога-хореографа має бути потреба до безперервного саморозвитку та самовдосконалення, *мотивація* до розвитку творчого потенціалу особистості.

Формування системи пошукових і дослідницьких умінь та навичок творчої особистості сприяє розвитку високого рівня її творчої активності, оскільки забезпечує постійну спрямованість особистості на подальшу пізнавальну та творчу діяльність.

Розвитку професійного інтересу і творчої активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку вишівських дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт. Важливо підкреслити, що реальний процес підготовки творчої особистості складний та неоднозначний, тому жодна програма не здатна передбачити заздалегідь кінцевий результат. У зв'язку з цим від педагога вимагається велика творча віддача та методичні знання, щоб допомогти студентам самовиразитися та самореалізуватися через мистецтво.

Найбільш важливою якістю, необхідною для повноцінної творчої самореалізації студентів хореографів, є *креативність*, яка як властивий людині потенціал залежить від неї і виявляється в мисленні і діяльності, сприяє появі нового, новаторського продукту, що є важливою складовою особистісного та професійного зростання самого фахівця.

Найбільші можливості в удосконаленні особистості, на думку психологів, відкриває творчість. Саме творча самореалізація сприяє розвитку особистості, досягненню нею багатьох цілей; при цьому спосіб її стає індивідуальним. "Саме у творчості знаходиться джерело самореалізації особистості, яка вміє аналізувати проблеми, які виникають, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне рішення, прогнозувати можливі наслідки, реалізації таких рішень і т. ін.", – наголошував С. Л. Рубінштейн [13, с. 277].

Дослідники вважають, що людина, яка творить – це, перш за все, людина вільна, бо творець, передусім, повинен мати свободу в пошуку та визначенні засобів досягнення мети. Підґрунтям особистісного розвитку є свобода, яка постає головною умовою творчої діяльності. Але будь-яка діяльність має в собі елементи творчості.

За висновками відомих мислителів (М. Бердяєв, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Моляко, Е. Фромм) для формування творчої особистості необхідна саме *вільна* творча діяльність. На їхній погляд, у творчій діяльності важливі не лише творче мислення та уява, але і підсвідомість та набутий раніше досвід. А ще вони підкреслюють те, що творча діяльність, як акт вільного волевиявлення особистості, априорі передбачає досягнення унікального результату.

Лише творчість містить у собі елементи свободи, якою людина може володіти: розвиток, нові можливості, динамічність, активність. Водночас творчий процес – це діяльність, що не може не враховувати об'єктивні закономірності, вона не відривається від необхідності.

Творчість є необхідним для свободи втіленням. Реалізація свободи у творчості дає особистості можливість реалізовувати певні прагнення. Отже, свобода є можливістю для творчості і водночас – втіленням самої творчості. Результатом творчості стає сама свобода, яка, не задовольняючись конкретним втіленням, знову-таки виступає можливістю для нового втілення – передумовою розвитку творчого процесу [5, с. 123–124]. Прагнення до незалежності примушує людей порушувати звичайний хід речей, впливає на долю сильних особистостей, породжує авантюристів, "великих", або просто оригінальних людей. Е. Фромм навіть зазначає, якщо потяг до творчості не отримує реального виходу, виникає тягіння до руйнування. Психічне напруження стає таким сильним, що, якщо людина не має можливості поєднати себе із світом у творчості, з'являється спонука до усунення та руйнування світу [19, с. 15]. Так парадоксально виглядає потреба людини в творчості. Отже, ми з'ясували, що до творчості самоактуалізації мотивує прагнення розвиватися, а позитивним мотивом самоактуалізації в творчості виступає прагнення до незалежності. В обох випадках творчість виступає як джерело самоактуалізації, відіграє роль своєрідного постачальника енергії.

Освітній процес мистецько-педагогічного факультету сприяє формуванню у студентів певної ідеї (мети) власного творчого розвитку і самозростання, що передбачає наявність особистісних цілей, стандартів, принципів, очікувань і переконань щодо свого "Я" і своїх творчих можливостей, які відповідають професійним нормам та вимогам соціуму. Створення умов вільного прояву і творчого розвитку студентів в умовах навчання є однією з головних характеристик сучасної педагогічної освітньої установи.

Професійна самореалізація студентської молоді пов'язана з перспективами професійного шляху, що трансформується в професійне майбутнє. Зарубіжні та вітчизняні вчені стверджують, що початковим моментом активності особистості на шляху досягнень і самореалізації є *устремління*. Саме рушійна сила устремління є пусковим механізмом професійної самореалізації особистості. Маючи лише усвідомлені професійні устремління, людина може окреслити, спланувати, а якщо треба, й відкоригувати свої дії на шляху професійного просування. Водночас чітко визначені устремління дають людині відчуття передбачуваного задоволення від очікуваного успіху та схвалення соціального оточення.

За допомогою свободи вибору людина переосмислює своє життя, трансформує свої певні, уже напрацьовані і перевірені, цінності у внутрішні істини даного етапу творення світу. Таким чином, вибір відкриває нові альтернативи пізнання та пошуку сенсу життя, самореалізації й самотворення. Він є механізмом смислового регулювання життя та кардинальної трансформації життєвих смислів [17, с. 320].

Досягнення особистістю професійної самореалізації більшою мірою залежить від того, наскільки швидко та інтенсивно особистість реалізує власний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосовується до її вимог і умов [15]. Педагог мистецьких факультетів повинен створювати умови для творчої самореалізації своїх учнів. "Не ганьба, а горе тому вчителю, який не бачить у своїх учнях особистостей і кожним своїм кроком не здійснює індивідуальний підхід" – С. Максименко.

На лекційних і практичних заняттях з хореографії майже всім студентам даються однакові завдання, але кожен їх виконує своєрідно. Результати виконання завдань аналізуються спільно – це демонструє різний рівень творчої самореалізації кожного студента. У процесі навчання за допомогою дій викладача, у спілкуванні з ним студент опановує певними знаннями. Таким чином реалізується принцип спільної діяльності і співпраці.

Уможливити творчі досягнення студентів – хореографів можна за допомогою індивідуального підходу викладача як в теоретичних, так і в практичних методах навчання. В процесі фахової підготовки ми спостерігаємо унікальні можливості своїх студентів. Творча унікальність являє собою і процес, і результат розвитку людиною своєї неповторної індивідуальної своєрідності в процесі творчості як необхідної умови для реалізації свого творчого потенціалу [1, с. 27].

За планування, процес і результат навчання має відповідати не лише викладач, але й студенти, які активно співпрацюють з ним. Для успішної самоосвіти



необхідними рушійними силами постає сильна й постійна мотивація та зацікавленість як процесом, так і результатами навчальних дій. Але, які б методи і прийоми навчання й мотивації викладач не використовував, бажаних результатів не буде, якщо студенти не будуть брати активну участь у навчальному процесі. Суть навчання в університеті полягає в тому, щоб допомогти студентам реалізувати себе, підготуватися до професійної діяльності і вибудувати життєві ідеали.

У багатьох підручниках з теорії навчання увагу приділено лише методам навчання, а те, що саме викладач скеровує мислення студентів, заохочує пошуки того, де можна застосувати знання, й показує, як розвивати думку на основі відомої інформації, залишається поза увагою. Конструктивний підхід передбачає активну участь викладача в процесі навчання як співавтора отриманих знань.

Нині все більшого значення набуває розвиток таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використовувати здобуті знання, генерувати ідеї, застосовувати знання й уміння в новій ситуації, що, своєю чергою, сприяють подальшій самореалізації особистості. З огляду на сказане, необхідними умовами самоосвітнього процесу як передумови самореалізації виокремлено наполегливість і систематичність у творчій діяльності. Потреба в навчанні, емоційне включення в процес навчання, уміння приймати виклик, рух від свідомого використання нових знань через їхнє осмислення до активного застосування – це і є динаміка особистісних перетворень на шляху самореалізації.

Аналіз визначеної джерельної бази дав підстави стверджувати, що професійну творчу самореалізацію студентів хореографів можна розглядати як свідомий, безперервний, цілеспрямований процес максимального розкриття сутнісних сил особистості та їхній подальший розвиток. У результаті цього відбуватиметься ствердження власного "Я" і, відповідно, здійснюватиметься процес самореалізації особистості загалом. У творчій самореалізації на першому місці стоїть особистість, а не її досягнення. Людина, яка творить – це, перш за все, людина вільна, бо творець, передусім, повинен мати свободу в пошуку та визначенні засобів досягнення мети. Адже без вільного вибору засобів мета виступає у вигляді невизначеного ідеалу, до якого можна прагнути та не мати можливості для його реалізації.

У процесі дослідження ми пересвідчилися, що останнім часом зростає інтерес до процесу творчості. Якщо в деяких психічних процесах людині допомагають складні механізми, то творчість не може бути механічною. Але саме від творчості залежить науково-технічний прогрес і створення нового.

Хореографічне мистецтво є способом пізнання цінностей буття, отже, спонукає особистість дивитися на світ ціннісними категоріями. Унікальність хореографії в тому, що вона передбачає світосприйняття як думкою, так і переживанням цієї думки. Мистецтво танцю у поєднанні з іншими видами мистецтва в культурно-освітньому просторі України моделює особистість, сприяє розвитку емоційної сфери, естетичної культури, моральних норм, розширює її пізнавальні інтереси та фізичні і творчі можливості.

**Висновки.** Самореалізацію особистості розглядаємо як умову творчого зростання, а призначення самореалізації вбачаємо у створенні умов для творчості, за яких особистість саморозвивається і самореалізується. Професіоналізм майбутнього викладача хореографії можна визначити як індивідуально-особистісне утворення, котре є здатністю самореалізуватися в процесі хореографічно-педагогічної діяльності та передбачає високу продуктивність праці, включеної в загальну життєдіяльність людини. Одним з головних завдань професійно-педагогічної підготовки студентів є розвиток у них зацікавленості й потреби в постійному самовдосконаленні, як необхідної якості педагога, що зумовлює подальше становлення їх як професіоналів, спроможних до проєктування і реалізації, корекції та розвитку власної діяльності. Отже, у викладанні фахових дисциплін в університеті необхідно використовувати такі методи і засоби, які сприяють творчій самореалізації особистості, оскільки майбутній педагог хореограф не може відбутися як професіонал, якщо він здійснює професійну діяльність рутинно, без проявів творчості.

#### Література

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности. Москва, 2002. 256 с.

2. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2005. 25 с.
3. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 32–37.
4. Емельянова М. Н. Профессиональное становление педагога: трудности и свершения. URL: [http://www.o-detstve.ru\\_profession](http://www.o-detstve.ru_profession).
5. Зубарева О. Г. Творчість як засіб надбання свободи. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Філософія, соціологія, політологія"*. 2008. Вип. 17. С. 121–126.
6. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 222 с.
7. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2002. 214 с.
8. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Топаз, 1991. 135 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебн. для студ. высш. учеб. зав. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр "Академия", 2007. 224 с.
10. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія*. 2005. № 3 (11). С. 72–79.
11. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. Казань, 1989. 204 с.
12. Психологический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких и др. Москва: Большая рос. энцикл., 2003. 528 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебн. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 712 с.
14. Румянцева О. М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Российская госуд. акад. физ. культ. Москва, 2001. 174 с.
15. Савицька І. М. Феномен свободи як звільненої свідомості: філософсько-антропологічний дискурс: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
16. Старинська Н. В. Адапційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. Г. С. Сковороди*. Вип. 38. Харків: ХНПУ, 2011. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc-Gum/vkhnpu-psykno/2011-38/index/html>
17. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 367 с.
18. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
19. Фромм Е. Психологія і етика. Москва: ООО "Издательство АСТ-ЛТД", 1998. 568 с.
20. Шестак Н. В. Высшая школа: технология обучения. Москва: Вузовская книга, 2000. 80 с.

### References

1. Varlamova E. P. (2002) *Psykholohyia Tvorcheskoi Unykalnosity*, С. Yu. Stepanov, 256 [in Russia ].
2. Hupalovska V. A. (2005) *Profesiina Samorealizatsiia Yak Chynnyk Stanovlennia Osobystosti Zhinky: [Avtoref. Dys]... Kand. Psykholoh. Nauk*, 25 [in Ukrainian].
3. Demydenko V. (2004). *Samorealizatsiia: Sutnist, Stanovlennia, Rozvytok, Ped. I Psykh*, 2, 32–37 [in Ukrainian].
4. Emelianova M. N. *Professyonalnoe Stanovlenye Pedahoha: Trudnosty Y Sversheniya [Elektronnyy Resurs]*. – Rezhym Dostupa: . – Zahol. Z Ekranu. – Mova Ros.
5. Zubarieva O.H. (2008) *Tvorchist Yak Zasib Nadbannia Svobody [Visnyk Dnipropetrovskoho Universytetu]*. – *Filosofii, Sotsiolohiia, Politolohiia. Vyp.17*, 121-126 [in Ukrainian].
6. Korostyleva L.A. (2005) *Psykholohyia Samorealyzatsyy Lychnosity: Zatrudneniya V Professyonalnoi Sfere – SPb: Yzd-Vo "Rech"*, 222 [in Russia ].
7. Krasnoshchok I.P. (2002) *Osobystisna Samorealizatsiia Maibutnoho Vchytelia V Navchalno-Vykhovnomu Seredovyschi Pedahohichnoho Universytetu: Dys. ...Kand. Ped. Nauk, Spets.: 13.00.07 "Teoriia Ta Metodyka Vykhovannia"* Kirovohradskyi Derzh. Pedahohichni Un-T Im. Volodymyra Vynnychenka, 214 [in Ukrainian].

8. Levitan K. M. (1991) Lychnost Pedahoha: Stanovlenye Y Razvytye – *Topaz*, 135 [in Russia ].
9. Mudryk A.B. S (2007) otsyalnaia Pedahohyka: Ychebn. Dlia Stud. Vyssh. Ycheb. Zav. / A.B. Mudryk. – 6-E Yzd., Pererab. Y Dop. – *Yzdatelskyi Tsentr "Akademyia"*, 224 [in Russia ].
10. Pylypenko N. (2005) Psykholohichni Osoblyvosti Samorealizatsii Osobystosti V Umovakh Profesiinoi Kryzy Sotsialna Psykholohiia. – 3(11), 72 – 79.
11. Postaliuk N. Yu. (1989) Tvorcheskyi Styl Deiatelnosti. [Pedahohycheskyi Aspekt] , 204 [in Russia ].
12. Psykholohycheskyi Entsiklopedycheskyi Slovar (2003) / Hl. Red. B.M. Bym-Bad; Redkol.: M.M. Bezrukykh [Y Dr.]. – *Bolshaia Ros. Entsykl*, 528 [in Russia ].
13. Rubynshtein, S. L. (2009) Osnovy Obshchei Psykholohyy [Tekst]: Uchebnoe Posobyе – *SPb*, 712 [in Russia ].
14. Rumiantseva O.M. (2001) Tsennostnye Oryentatsyy Kak Faktor Samorealizatsyy Lychnosti V Sporte: Dys. ...Kand. Psykh. Nauk: 19.00.01 Rossyiskaia Hosud. Akad. Fyz. Kult, 174 [in Russia ].
15. Savytska I. M. (2011) Fenomen Svobody Yak Zvilnoi Svidomosti: Filosofsko-Antropolohichni Dyskurs: Avtoref. Dys. ... Kand. Filosof. Nauk: 09.00.04 Nats. Ped. Un-T 44 Im. M. P. Drahomanova, 20 [in Ukrainian].
16. Starynska N. V. Adaptsiinyi Potentsial Yak Chynnyk Profesiinoi Samorealizatsii Osobystosti / N. V. Starynska // *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu Im. H. S. Skovorody [Elektronnyi Resurs]: Zb. Nauk. Prats. – Vypusk 38. – Kharkiv-KhNPU–2011. – Rezhym Dostupu Do Zbirnyka: <http://www.Nbu.gov.ua/Portal/Soc-Gum/Vkhnpu-Psyknol/2011-38/Index/Html>*
17. Tytarenko T. M. (2003) Zhyttievyi Svit Osobystosti: U Mezkhakh I Za Mezhamy Budennosti – *Lybid*, 367 [in Ukrainian].
18. Turylnina O. L. (2007) Psykholohiia Tvorchosti: Navch. Posib. *MAUP*, 160 [in Ukrainian].
19. Fromm E. (1998) Psykhoanalyz Y Etyka. OOO "Yzdatelstvo AST-LTD", 568 [in Russia ].
20. Shestak N.V. (2000) Vysshaia Shkola: Tekhnolohyia Obuchenyia – *Vuzovskaia Knyha*, 80 [in Russia].

---

---

### **Maksymenko Vira**

Postgraduate student of Music pedagogy and Choreography Department of Nizhyn Mykola Gogol State University

### **CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

*In the article, which is based on the analysis of scientific literature and the results of the research, aspects of creative self-realization of students-choreographers and its importance as a fundamental value in the system of teaching and education are illuminated. Attention is placed on the development and realization of students' abilities in the process of creative activity, gradual personal growth (career aspirations), self-education, development of inner potential and desire for the fullest self-realization of their opportunities in the future. The essence and the importance of learning process as an important factor in the formation of the creative personality of the future choreography teacher is revealed. The main approaches to the study of the phenomenon of self-realization are identified and their main characteristics are given. An integrated approach to the development of students; creative activity is an all-in-one system of dialectically interdependent scientific and pedagogical principles, methods and means of educating their creative activity.*

Key words: *creativity, self-realization, self-affirmation, upbringing, personality, creative activity, student-choreographer, training, aspirations, creativity, art.*

УДК 378.016-051:78  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-108-114

**Павленко О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ORCID iD 0000-0001-5164-6504

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті окреслюється проблема необхідності та важливості формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Представлено особливості компетентнісного підходу до організації навчального процесу у закладах вищої освіти. У процесі наукового пошуку запропоновано розуміти творчу компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегровану професійно-особистісну характеристику, яка забезпечить ефективність професійної діяльності в типових і неординарних ситуаціях музично-педагогічної реальності, продуктивно використовуючи власний творчий потенціал. Представлено основні шляхи розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: можливість побачити та окреслити проблему; вміння діяти в нешаблонних ситуаціях; здатність віднайти нові рішення; реалізація творчого потенціалу; активізація творчих здібностей; готовність до інноваційної діяльності; відкритість новому, адаптивність. Окреслено зміст творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, який полягає в багатогранному поєднанні внутрішніх процесів і зовнішніх характерних проявів творчої особистості. З'ясовано, що формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятиме становленню кваліфікованих фахівців з високим творчим потенціалом та готовністю до творчого виконання професійної діяльності, здатності виходити за межі стандартної діяльності, здійснюючи інноваційні процеси.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, творчість, творча компетентність, майбутній вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка.*

**Постановка проблеми.** Сучасні зрушення у суспільстві, затвердження нової парадигми освіти, зміщення акцентів в освітньому середовищі з інформаційно-предметних позицій на особистісно орієнтовані, творчо-розвиваючі, актуалізують потребу в особистості, яка схильна до інноваційної діяльності, творчих пошуків, здатності нетрадиційно вирішувати освітні проблеми.

Особливість сьогодення полягає в тому, що на ринку освітніх послуг актуальні висококваліфіковані, компетентні фахівці, творчі особистості, які вміють адаптуватися до постійно мінливих умов. Майбутні вчителі повинні мати не лише сформований комплекс компетентностей, а й такі якості особистості, як гнучкість, мобільність, критичне мислення, готовність до творчого виконання професійної діяльності, реалізації творчого потенціалу. Саме тому особливої актуальності набуває формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва з огляду на нові стратегії розвитку мистецької освіти, багатоплановість і багатофункціональність педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні основи формування професійної компетентності відображені в працях Н. Булинського, В. Гриньової, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, В. Каташева, Е. Лузік, В. Максимова, О. Назарової, І. Павлова, Г. Романцева, В. Свистун, О. Ткаченко, А. Хуторського та ін. Проблеми формування творчої компетентності майбутніх фахівців присвячено наукові дослідження О. Волобуєвої, О. Гройсмана, В. Жукова, Н. Зіновкіної, Н. Кухарева, О. Морозова, Н. Тарасевич, О. Тутолміна, Н. Храпченкової, С. Яланської та ін. Однак питання

щодо творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки потребують подальшого дослідження.

**Мета** – здійснити теоретичний аналіз проблеми творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначити суть поняття "творча компетентність", виділити характерні особливості творчої компетентності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасних умовах освітнього середовища активно використовується компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців. Такий підхід є відображенням усвідомленої потреби суспільства в підготовці фахівців які не тільки знають, але вміють застосувати свої знання на практиці. Також формується здатність бачити проблему, формулювати завдання, знаходити спосіб їх вирішення. Оскільки призначення компетентнісного підходу полягає у спрямуванні змісту навчання у напрямку професійної діяльності, конче важливим є набуття майбутнім вчителем музики практичного та творчого досвіду вже під час навчання.

Змістовна і процесуальна складові компетентнісного підходу націлені на досягнення нового, цілісного освітнього результату та відображає підсумок засвоєння змісту освіти і розвитку особистості. Методи і технології навчання, що використовуються у компетентнісному підході, відповідають діяльній частині компетенцій, тобто дозволяють набутти досвіду зі знаннями. В результаті підвищується ймовірність вияву і розвитку особистісних рис, необхідних для ефективної діяльності в рамках певної компетентності. Переважаючими методами повинні бути такі, які забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію особистості, дозволяючи їй шукати і осмислювати способи вирішення професійних ситуацій.

Проблемі компетентнісного підходу в освіті присвячено праці В. Адольфа, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Н. Сороко, А. Хуторського та ін.

Базовими категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетентності та компетенції. Дж. Равен розглядає компетентність як складну інтегровану якість, яка характеризує певний рівень розвитку особистості людини та є категорією, динамічною в часі. Складовими компетентності є: внутрішньо мотивовані характеристики, пов'язані із системою особистих цінностей; уявлення й очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому [5, с. 24].

На переконання вченого Е. Зеєра, компетентність передбачає не стільки обсяг знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання й уміння, використовуючи їх у потрібний момент під час реалізації своїх професійних функцій.

А. Хуторський, досліджуючи методологічні основи застосування компетентнісного підходу до проєктування освіти, пропонує розуміти компетенцію як нормативну вимогу до освітньої підготовки учня / студента, додержання якої необхідно для його ефективної і продуктивної діяльності в певній галузі. На думку вченого, компетентність – це володіння учнем / студентом відповідною компетенцією; сукупність особистісних якостей того, кого навчають, які необхідні для здійснення продуктивної діяльності щодо певного об'єкта. Таким чином, компетенція – це норма, задана ззовні, а компетентність – особистісна якість, яка характеризує володіння цією нормою [7].

Важливим аспектом компетентнісного підходу є те, що він передбачає високу міру готовності майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності, сприяє активізації механізмів професійного саморозвитку студента, організації саморуку до кінцевого результату. Саме тому одним із важливих напрямів такого підходу є створення умов для самоорганізації діяльності та особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування власної педагогічної позиції, виявлення і розвитку його творчих можливостей.

Одним із найважливіших чинників, який сприяє продуктивності й успішності фахової діяльності вчителя музичного мистецтва є творчість. Це зумовлює необхідність розвитку творчої особистості, реалізації творчого потенціалу у процесі фахової підготовки. Творчість – це вищий прояв активності людської діяльності, засіб до самореалізації і самоствердження, самопізнання і самооцінки, самовираження, самосвідомості, саморегуляції, саморефлексії, творчого мислення.

Учені (П. Блонський, Д. Богоявленська, П. Кравчук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов та ін.) розуміють творчість як найвищу форму активності особистості, спрямовану на перетворення не лише зовнішнього світу, але і внутрішнього, саморозвиток і самореалізацію. Також науковці трактують творчість через продукт і творчий результат діяльності (В. Андрєєв, Ю. Кулюткін та ін.), процеси, що мають місце у творчій діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Д. Маккіннон та ін.); особистість, її риси, характеристики і здібності (В. Біблер, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов та ін.); критерії творчого саморозвитку (Дж. П. Гілфорд, Л. Терман та ін.).

Аналіз наукової літератури дає підстави виокремити такі ознаки творчості: продуктивність; новизна; індивідуальна неповторність; оригінальність; особистісна і соціальна значущість; активність і самостійність; прогресивність; наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; наявність об'єктивних і суб'єктивних передумов для творчості.

У сучасному освітньому середовищі актуалізується проблема формування та розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки. Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що з'явилися дослідження, які присвячені проблемі творчої компетентності в освіті, зокрема: творча компетентність як механізм успішної психолого-педагогічної діяльності (С. Яланська), творча компетентність викладача вищої школи (О. Волобуєва), професійно-творча компетентність педагога початкової освіти (О. Тутолмін), музично-творча компетентність майбутнього вчителя музики (О. Баришнікова).

С. Яланською представлено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. Основою концепції є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості за С. Максименком. Вчена зазначає, що творча компетентність майбутнього вчителя – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно. Структура розвитку творчої компетентності базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду. Основними показниками досягнення творчої компетентності є: ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення [8, с. 60].

Звертає на себе увагу також концепція становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя О. Тутолміна, що розглядається в системі педагогічної освіти як нове наукове обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців. Вчений зазначає, що творча компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою вчителя, що забезпечує йому ефективність діяльності в типових та нетрадиційних ситуаціях шкільного життя, є системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя.

Запропонована концепція базується на таких позиціях: творчо розвиваючий характер освітнього простору є чинником становлення і розвитку творчої компетентності (саморозвиток, атмосфера пошуку, вибір індивідуального освітнього напрямку); процес розвитку творчої компетентності стане ефективним, якщо буде ґрунтуватися на принципах: єдності формування і розвитку в процесі становлення творчої компетентності; єдності компетентнісного, системного, особистісно-розвивального підходів; взаємозумовленості узагальненої освітньої траєкторії; безперервності і наступності; формування орієнтовно-пошукової позиції стосовно свого педагогічного досвіду; підвищення рівня розвитку творчої компетентності забезпечують стратегії інноваційного творчого саморозвитку, що спрямовані на розширення ерудиції, вмілості, особистісних якостей [6, с. 28].

О. Баришнікова, досліджуючи творчу компетентність майбутнього вчителя музики, визначає її як готовність і здатність педагога вирішувати типові та неординарні педагогічні завдання нестандартними способами та прийомами залежно від педагогічної ситуації. На думку дослідниці, основними показниками творчої компетентності є такі компетенції: дослідницька (пошукова діяльність, допитливість), інноваційна

(пошук і знаходження нового й ефективного вирішення), креативна (необхідний потенціал, здатність дивуватися і пізнавати нове, глибоко усвідомлювати набутий досвід, спрямованість на відкриття нового) [1].

У контексті нашого дослідження треба також звернути увагу на творчу компетентність викладача вищого навчального закладу. Сучасний викладач ВНЗ повинен бути творчим (креативним) у своїй професійній діяльності. О. Волобуєва, досліджуючи творчу компетентність викладача вишу, дійшла висновків, що це: складна інтегративна якість професійно-особистісна характеристика особистості педагога, яка забезпечує готовність здійснювати педагогічну діяльність; сукупність здібностей, якостей і властивостей викладача, які необхідні для успішної діяльності в умовах вишу; особистісні можливості викладача, його знання, вміння та педагогічний досвід, що надає можливість вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Для викладачів із високим рівнем сформованості творчої компетентності дослідниця вказує на такі характеристики: особливий характер пізнання, що ґрунтується на ускладненому наслідуванні, здатності кардинально змінювати настанову інтелекту у вирішенні педагогічних проблем; евристичні вміння, які є передумовою виникнення нових ідей; стиль роботи, який передбачає здатність концентрувати увагу, вибіркове ставлення до проблем, високу енергійність [2].

Важливим аспектом розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є активізація його творчої діяльності у процесі фахової підготовки. М. Кашапов, виходячи з розуміння творчості як вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду, виділяє такі основні групи механізмів творчої діяльності:

1. Творча активність, фантазія.
2. Саморозкриття через сходження особистості до "ідеального Я", позитивне переструктурування свого досвіду: від інтуїції через вербалізацію до формалізації.
3. Пошук невідомого за допомогою механізму – аналіз через синтез.
4. Пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного і логічного.
5. Пошук невідомого за допомогою асоціативного механізму.
6. Пошук невідомого за допомогою наступних евристичних прийомів і методів: переформулювання вимог завдання; блокування складових; аналогія.
7. Механізм творчої рефлексії: взаємозв'язок зовнішнього (предметного) і внутрішнього (модельного) планів дій [4, с. 343–345].

У процесі наукового пошуку ми дійшли висновків, що творча компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється у мистецько-педагогічній ерудиції, творчій вправності, музично-творчій готовності. Це актуалізує психолого-педагогічні та мистецькі знання, знання організаційних форм та видів творчої діяльності; комунікативно-організаторські вміння, імпровізаційні вміння, вміння здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність; здатність до винахідливості, рефлексії, емпатії, музичної творчості; готовність вирішувати завдання мистецької освіти, застосовувати в майбутній професійній діяльності сучасні технології музичного навчання й виховання, використовувати сучасні технічні засоби навчання.

Визначення сутності творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва свідчить про те, що вона не утворюється самостійно і вимагає цілеспрямованих зусиль з її формування. Пропонуємо розуміти творчу компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегровану професійно-особистісну характеристику, яка забезпечить ефективність професійної діяльності в типових і неординарних ситуаціях музично-педагогічної реальності, продуктивно використовуючи власний творчий потенціал.

Окреслимо зміст творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, який полягає в багатогранному поєднанні внутрішніх процесів і зовнішніх характерних проявів творчої особистості:

- раціоналізація і модернізація змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця;
- комплексне і варіативне використання у фаховій діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;

– бачення нової проблеми в знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення;

- здійснення творчих дій в конкретній педагогічній ситуації;
- проведення систематичного самоаналізу професійної та творчої діяльності;
- реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.

Аналіз наукових джерел надав нам можливість дійти висновків про те, що в структурі творчої компетентності особистості можна виокремити такі якості: здатність до творчості, вирішення нестандартних, проблемних завдань; гнучкість, винахідливість розуму, розвинена інтуїція; впевненість у своїх діях; здатність до аналізу, синтезу, комбінування; вміння переносити творчий досвід, передбачення; емоційно-образні якості; емоційна бадьорість у творчих ситуаціях; творча уява; відчуття творчої новизни; вміння долати стереотипи; схильність до творчого ризику; здатність до емпатії; прагнення до творчої свободи.

Однією з головних умов підвищення рівня творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є врахування таких педагогічних принципів: системності, послідовності, комплексності, цілеспрямованості, перспективності, синергії, добування та структурування інформації.

**Висновки.** Таким чином, формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятиме становленню кваліфікованих фахівців з високим творчим потенціалом, готовністю до творчого виконання професійної діяльності, здатності виходити за межі стандартної діяльності, здійснюючи інноваційні процеси.

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що творча компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це інтегрована професійно-особистісна характеристика, яка забезпечить ефективність професійної діяльності в типових і неординарних ситуаціях музично-педагогічної реальності, продуктивно використовуючи власний творчий потенціал.

Пропонуємо основні шляхи формування творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- можливість побачити та окреслити проблему;
- вміння діяти в нешаблонних ситуаціях;
- здатність віднайти нові рішення;
- реалізація творчого потенціалу;
- активізація творчих здібностей;
- готовність до інноваційної діяльності;
- відкритість новому, адаптивність.

Варто зазначити, що майбутній вчитель музичного мистецтва має бути мобільним, здатним до творчого нестандартного мислення. Саме тому лише творчі викладачі здатні здійснювати інноваційне навчання, підбирати ефективні освітні технології, компетентно підтримати творчий розвиток учнів.

### Література

1. Барышнікова О. В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагогическая проблема. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11–6. Взято з <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30796> (дата звернення 17.04.2020).
2. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30) (дата звернення 17.04.2020).
3. Гумінська О. Формування творчої компетентності вчителя у процесі моделювання уроку музичного мистецтва. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1. С. 98–101.
4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. Санкт-Петербург: Алетей, 2000. 463 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
6. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". / Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2009. 42 с.



7. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования. *Высшее образование*. 2017. № 12. Взято з <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostno-go-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (дата звернення 17.04.2020).

8. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посіб. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2014. 180 с.

### References

1. Baryshnikova O. V. (2012). Formirovaniye muzykaljno-tvorcheskoj kompetentnosti budushhego uchytelja muzyky kak psikhologho-pedagoghycheskaja problema [The formation of musical and creative competence of a future music teacher as a psychological and pedagogical problem]. *Fundamentalnyye yssledovaniya*, 11, 6. Vзяto z <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30796> (data zvernennja 17.04.2020) [in Russian].

2. Volobujeva O. F. (2011). Tvorchja kompetentnistj vykladacha vyshhoji shkoly: psikhologhichnyj aspect [Creative competence of the teacher of the high school: the psychological aspect]. *Visnyk Nacionalnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy*, 4. Vзяto z [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30) (data zvernennja 17.04.2020) [in Ukrainian].

3. Ghuminsjka O. (2017). Formuvannja tvorchoji kompetentnosti vchytelja u procesi modeljuvannja uroku muzychnogho mystectva [Formation of creative competence of the teacher in the process of modeling a lesson of musical art]. *Nova pedagoghichna dumka*, 1. 98–101 [in Ukrainian].

4. Kashapov M. M. (2000). *Psikhologhija pedagoghycheskogho myshlenija (Psychology of pedagogical thinking)*. [Monoghrafija]. Sankt-Peterburgh: Aletejja [in Russian].

5. Raven Dzh. (2002). *Kompetentnostj v sovremennom obshhestve: vyjavlenje, razvytye y realizacija [Competence in modern society: identification, development and implementation]*. Moskva: Koghyto-Centr [in Russian].

6. Tutolmyn A. V. (2009). *Stanovlenje y razvytye tvorcheskoj kompetentnosti budushhego uchytelja (na osnove systemnogho podkhoda) [Formation and development of creative competence of a future teacher (based on a systematic approach)]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Cheboksary [in Russian].

7. Khutorskoj A. V. (2017). Metodologhycheskye osnovaniya prymeneniya kompetentnostnogho podkhod k proektirovaniyu obrazovaniya [Methodological grounds for applying the competency-based approach to educational design]. *Vysshee obrazovaniye*, 12. Vзяto z <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostno-go-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (data zvernennja 17.04.2020) [in Russian].

8. Jalansjka S. P. (2014). *Psikhologhija tvorchosti: navchalnyj posibnyk [The psychology of creativity: a textbook]*. Poltava: PNPU imeni V. Gh. Korolenka [in Ukrainian].

---

---

### Pavlenko Oleksii

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Instrumental-Performing Preparation of Nizhyn Gogol State University  
ORCID iD 0000-0001-5164-6504

### FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

*The problem of necessity and importance of formation of creative competence of the future teacher of music art in the process of professional preparation is outlined in the article. The peculiarities of the competence approach to the organization of educational process in higher education institutions are presented. The purpose of the article is to carry out a theoretical analysis of the problem of creative competence of a future music teacher, to determine the essence of the concept of "creative competence", to distinguish the characteristic features of creative competence. In the process of scientific search it is offered to understand the creative competence of the future teacher of music*

*art as an integrated professional-personal characteristic, which will ensure the effectiveness of professional activity in typical and extraordinary situations of music-pedagogical reality, productively using their own creative potential.: opportunity to see and outline the problem; ability to act in non-template situations; ability to find new solutions; realization of creative potential; activation of creative abilities; readiness for innovation; openness to the new, adaptability. The content of the creative competence of the future teacher of music art, which is a multifaceted combination of internal processes and external characteristic manifestations of the creative personality, is outlined. It has been found that the formation of creative competence of a future music teacher will promote the development of skilled professionals with high creativity and willingness to creatively perform professional activities, the ability to go beyond standard activities, carrying out innovative processes.*

*Key words: competence approach, creativity, creative competence, future teacher of music art, professional training.*

УДК 374.134:792

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-115-120

**Пархоменко О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО СПРИЙМАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ У ПРОЦЕСІ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

*У статті висвітлюється зміст мистецької проблеми – формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки студентів. Наголошено на закономірності пов'язаних на методичне забезпечення, яке зумовлено теоретичною і практичною значущістю для фахової підготовки майбутніх учителів хореографії. Проаналізовано й обґрунтовано теоретико-методичну підготовку майбутніх учителів хореографії, яка об'єднує педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для його балетмейстерської діяльності.*

*Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції окреслює розробленість фахової методики навчання у контексті вибіркового курсів "Мистецтво балетмейстера", "Композиція і постановка танцю", "Майстерність хореографа", які б заохочували розвиток балетмейстерської діяльності, враховуючи при цьому означені компоненти навчання (мотиваційний, когнітивний, діяльно-творчий, операційний) і розв'язання їх постає в єдиній художньо-образній формі, означивши для цього певні художньо-творчі та композиційно-виразні засоби.*

*Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії зумовлюється його здатністю адекватно відтворювати балетмейстерську модель сценічного образу, творчо осмислювати запропонований автором життєвий матеріал, самостійно розв'язувати практичні завдання, володіти балетмейстерськими вміннями, аналізувати, синтезувати та інтерпретувати образний зміст хореографічної композиції. Ці положення вимагають від студентів балетмейстерських знань та вмінь, сприйняття хореографічних творів, самостійно-творчого пошуку, самовияву у різних видах виконавської діяльності.*

*Художньо-образне сприйняття хореографічної композиції потребує від майбутніх учителів хореографії досконалого та правильного відчуття образної будови, природності, національної характеристики танцювального твору, який задумав балетмейстер і відобразив мовою пластики, мовою танцю.*

*Ключові слова: художньо-образне сприйняття, балетмейстерська підготовка, балетмейстерська діяльність, хореографічна композиція, вчитель хореографії*

---

**Постановка проблеми.** Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції є однією з ключових у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії. Саме тому вагоме місце у хореографічно-професійній підготовці студентів мистецьких вишів окреслює розробленість фахової методики навчання у контексті вибіркового курсів "Мистецтво балетмейстера", "Композиція і постановка танцю", "Майстерність хореографа", які б заохочували розвиток балетмейстерської діяльності, враховуючи при цьому означені компоненти навчання (мотиваційний, когнітивний, діяльно-творчий, операційний) і розв'язання їх постає в єдиній художньо-образній формі, означивши для цього певні художньо-творчі та композиційно-виразні засоби.

Залежно від методології дослідження даної проблеми, акцент, ставиться на теоретичні аспекти, що певною мірою дозволить створити цілісну картину художньо-образної природи хореографічної композиції, створення власних танцювальних композицій різних за видами, стилями й формами, спрямованих на формування балетмейстерських умінь і навичок, художньо-образного сприймання творів хореографічного мистецтва.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У професійній підготовці майбутніх фахівці хореографічного мистецтва проблема балетмейстерської підготовки займає особливе місце, дозволяє поглибити та активізувати процес створення власних хореографічних композицій, сформувати їх професійні вміння, педагогічну та виконавську майстерність.

До проблеми балетмейстерської підготовки вчителів хореографії зверталися багато відомих педагогів-хореографів (П. Білаш, Р. Захаров, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, В. Нікітін, І. Смірнов, В. Шевченко та ін.), які розкривали загальні питання хореографічної освіти; акцентували на власний досвід у балетмейстерській діяльності та ідею розвитку навчальної, постановочної та виконавської діяльності майбутніх учителів хореографії. Однак на сьогодні багато важливих питань, які б стосувалися саме проблеми формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції залишилося за межами наукового дослідження.

**Метою** нашої статті є висвітлення науково-методичних основ формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції в процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії.

**Виклад основного матеріалу.** Хореографічна діяльність – специфічний вид мистецької діяльності, що виявляється в творчості, виконавстві, сприйманні. Вона носить творчий характер: балетмейстер створює хореографічний твір, виконавець активно відтворює його, глядач же більш або менш активно сприймає.

Відомо, що сприймання – це процес споглядання або слухання творів мистецтва в художньому задумі автора, по суті, інформація, яку отримує людина.

На думку М. Кордуеля, сприймання як дія, за допомогою якої інформація перетворюється у почуттєвий досвід про події, звуки, об'єкти тощо. Це поєднання фізіологічних процесів, пов'язаних із діяльністю органів чуття і процесів усвідомлення їх [2, с.168].

О. Горожанкіна у своєму дослідженні, сприймання розрізняє за сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові та ін.), ставленням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні), за складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу) [1, с.106].

О. Орлова визначає у структурі сприймання такі показники, як: факт перцепції як частина взаємодії особистості з довкіллям; комплекс апперцепції – внутрішній світ людини, що вступає в діалог з дійсністю; перцептивний образ із почуттєвим [4, с.13].

У філософському розумінні "сприймання" має два значення. У першому значенні це образ предмета, що виникає в результаті сприймання, у другому – процес формування цього образу [10, с. 660]. Ми використовуємо цей термін у другому значенні як процес формування хореографічного образу в свідомості глядача.

Сприймання хореографічного твору можна означити як специфічний вид художньо-практичної діяльності, послідовне осягнення емоційно-виражального змісту композиції, осмислення тих значень, якими володіє танець як мистецтво. Це активний процес, в ході якого глядач оцінює результати діяльності балетмейстера, композитора, виконавців як в цілому, так і окремо по всіх елементах танцювального твору (музики, лексики, виконавців, костюмів, сценічного оформлення). І чим складніше взаємодія всіх цих компонентів, тим більше доводиться глядачеві прикладати зусиль аналізувати власне враження.

Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутнього вчителя хореографії є провідною проблемою хореографічної освіти сьогодні. У цьому процесі заслуговують спеціальні методики навчання у контексті вибіркового курсів "Мистецтво балетмейстера", "Композиція і постановка танцю", "Майстерність хореографа", які б заохотили студента до цього феномену, враховуючи певну поетапність формування – поняття та осмислення композиційності танцювальної мови; розвиток асоціативного мислення танцювально-виражальними засобами; цілісне віддзеркалення хореографічного образу, що певним чином дозволяє інтерпретувати, виявити його за допомогою засобів хореографії.

Варто зазначити, що хореографічна композиція сприймається візуально, тому у постановочному тезаурусі балетмейстера повинні бути використані всі виражальні засоби, які підпорядковані певній меті – створити видовище.

При створенні хореографічної композиції (вистави) балетмейстер повинен уміти поставити себе на місце глядача, розібратися з особливостями його сприйняття, як буде сприйматися твір з партеру, балкону, враховуючі всі тонкощі постановочного процесу, не викликаючи незадоволення у глядача.

Виділимо основні моменти сприйняття хореографічної композиції.

**Сприйняття простору та часу.** Сценічний простір для хореографічної композиції є найважливішим фактором, як і фізичний, він має певні межі. Дані межі визначаються балетмейстером та виконавцями. На організацію простору в хореографічній композиції впливають такі фактори – задум, форми композиції, місце виконання, кількість виконавців, музика, декорації, освітлення.

А. Кривохижа визначає поняття "простір-рисунок" – це сукупність ліній (напряму), за якими виконавці рухаються по сцені. Лінійні, діагональні, рухи по колу з урахуванням трьох планів сцени і просценіуму, а також рельєфу (як третього сценічного виміру). Все вищезгадане з використанням ракурсів збагачує композицію в просторі [3, с. 84].

На особисте сприйняття часу, істотно впливає якість хореографічної композиції. Один і той же відрізок сценічного часу, заповнений одним виконавцем, сприймається більш тривало, порівняно з тим, коли на сцені декілька виконавців.

**Корекція візуального відчуття.** Балетмейстер вибудовує у своїй свідомості композицію в тривимірному просторі. Глядач бачить її зі свого місця. Виявляється, що від місця, яке займає глядач, неодноразово залежить, наскільки повно сприймається хореографічний твір, і задум збігається з баченням постановника.

Рівень сприйняття глядачем хореографічної композиції залежить від його готовності – імовірності очікуваного від запропонованого балетмейстером; вимог, що диктуються потребами глядача, і наявністю його активності; від змісту і форми хореографічної композиції, динаміки її розвитку, несподіваних будов рисунку [7].

Сприйняття змінюється з досвідом глядача, переглядаючи кілька разів хореографічний твір, він отримує різні враження. Сприйняття змінюється не тільки від повторення, але і від появи нових стимулів, бажань, завдань.

**Уміння глядача розрізнити головні та другорядні елементи танцю.** У балетмейстерському мистецтві існують принципи, що визначають, який рисунок, рух, комбінація в хореографічній композиції буде основною, а яка – другорядною. Лексика, рисунок танцю означені балетмейстером і мають виконуватись на передньому плані сцени – є основним, а все інше, що відбувається в цей час на сцені є другорядним.

Танцювальні фігури першого плану несуть певну думку, сприяють розвитку дії в часі і просторі, підпорядковуючи собі все те, що відбувається на другому плані. Всі дії першого та другого плану взаємопов'язані і залежать від змісту і форми хореографічної композиції.

**Емоційна готовність до сприйняття танцювальної композиції.**

Підґрунтям сприйняття танцювальної композиції є культура і досвід глядача, його готовність до сприйняття змісту хореографічного твору. Подібність відчуттів, переданих у композиції, з відчуттями сприймають її глядачів і породжує позитивну оцінку сприйманого.

**Наявність глядацького досвіду.** Навички глядацького сприймання хореографічного твору залежать від часу та професійної діяльності глядача.

С. Пензин, ґрунтуючись на власний досвід і практичну діяльність, приділяв увагу особливостям вихованню глядача. Він розкрив поняття "портрет ідеального" глядача [6].

У нашому випадку "ідеальним глядачем" можна вважати професійного постановника або танцівника, який вбачає всі нюанси хореографічної композиції, співвідносячи її зміст і форму.

Балетмейстерська діяльність є однією з найскладніших складових у професійній роботі майбутнього вчителя хореографії, що вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, комунікативних та організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановчих умінь.

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 є суттєвою умовою результативності творчої балетмейстерської діяльності.

Процес формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутнього вчителя хореографії залежить від компонентів навчання.

**Мотиваційний компонент** відображає рівень особливих інтересів та захопленість майбутніх учителів хореографії, їх зацікавленість та активну участь у творчій діяльності. Він включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку [9, с. 10]; ціннісні установки самореалізації в професійній діяльності; стимулює творчий вияв балетмейстера у фаховій практиці; виражає наявність інтересу до балетмейстерської діяльності, який характеризує потребу вчителя хореографії в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності [8, с. 51].

**Когнітивний компонент** забезпечує вільне оволодіння балетмейстером знаннями, характеризує пізнавальні можливості людини і включає в себе комплекс знань про балетмейстерське мистецтво як відображення об'єктивних властивостей та зв'язків, що були накопичені у процесі хореографічної діяльності, і які слугують для її здійснення у формі понять та уявлень.

Теоретичні знання майбутнього вчителя хореографії визначають успіх майбутньої балетмейстерської діяльності й одночасно поповнюються у процесі самої діяльності [5, с. 28].

**Діяльно-творчий компонент** розкриває творчі здібності вчителя хореографії, його здатність до самореалізації у професійній діяльності, готовність до балетмейстерської творчості. Даний компонент характеризує балетмейстерську діяльність в усіх її виявах, відображає пізнавальну і творчу активність студентів, відзначається пошуком, утвердженням і реалізацією художньо-естетичних цінностей, міру її самостійності. Основою цього компоненту є вміння як сукупність способів здійснення певної балетмейстерської діяльності, що сприяють творчій інтерпретації змісту хореографічного твору, практичному застосуванню знань і вмінь, втіленню набутого досвіду у постановчій, виконавській діяльності, творчості, а також спілкуванні.

Балетмейстерська творчість – свідомий процес створення хореографом якісно нового у будь-яких стилях танцювального мистецтва, досягнення художньо-естетичного результату, який відображає в образно-сценічній формі неповторні образи дійсності; ступінь мистецької культури хореографа, естетичного пізнання та перетворення життєвого матеріалу в завершений хореографічний твір; удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості в творчій балетмейстерській діяльності.

**Операційний компонент** включає комплекс умінь і навичок організації творчої діяльності, способи виконавських дій та розумових логічних операцій, а також форми практичної діяльності. Він є одним із найскладніших аспектів професійної діяльності балетмейстера, який вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, вербальної та невербальної комунікативної діяльності, організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановочних умінь, досконале володіння танцювальною технікою, знання режисури та акторської майстерності, організації та проведення концертних виступів.

**Висновки.** Отже, проблема формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії буде залежати від певних компоненти навчання (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий, операційний) і розв'язання їх постає в єдиній художньо-образній формі, означивши для цього певні художньо-творчі та композиційно-виразні засоби.

Художньо-образне сприйняття хореографічної композиції потребує від майбутніх учителів хореографії досконалого та правильного відчуття образної будови, природності, національної характеристики танцювального твору, який задумав балетмейстер і відобразив мовою пластики, мовою танцю.

### Література

1. Горожанкіна О. Ю., Горячева Н. Г. Формування навичок сприймання творів оперного мистецтва учнями молодших класів. *Наукові записки. Серія "Психолого-*

педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 2. С. 105–111.

2. Кордуэлл М. Психология. А–Я: словарь-справочник. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 440 с.

3. Кривохижа А. М. Гармонія танцю: навч.-метод. посібн. для студ. педагогічн. навч. закладів. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 90 с.

4. Орлова О. Теорія та методика художнього сприйняття літератури: посібник. Полтава, 2012. 300 с.

5. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Ніжин, 2016. 250 с.

6. Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 1987. 176 с.

7. Рождественская Н. "Психология сценической деятельности"; "Психология художественного творчества". Минск, 1999. С. 653–663.

8. Ростовська Ю. О. Професійні переконання як якісна характеристика особистості вчителя хореографії. *Наукові записки НДПУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2003. № 2. С. 51–53.

9. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.

10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: УРЕ, 1986. 800 с.

#### Referense

1. Gorozhanki`na O. Yu., Goryacheva N. G. Formuvannya navichok sprijmannya tvoriv`v operno-mistecztva uchnyami molodshikh klasi`v. Naukovi` zapiski. Seri`ya "Psikhologo-pedagogi`chni` nauki" (Ni`zhins`kij derzhavnij uni`versitet i`meni` Mikoli Gogolya) / za zag. red. prof. Ye. I. Kovalenko. Ni`zhin: NDU i`m. M. Gogolya, 2015. # 2. S. 105–111.

2. Kordue`ll M. Psikhologiya. A–Ya: slovar`-spravochnik. M.: FAIR-PRESS, 1999. 440 s.

3. Krivokhizha A. M. Garmoni`ya tanczyu. Navchal`no-metodichnij posi`bnik dlya studentiv`v pedagogi`chnikh navchal`nikh zakladi`v. Ki`rovograd: RVCz KDPU i`m. V. Vinnichenka, 2006. 90 s.

4. Orlova O. Teori`ya ta metodika khudozhn`ogo sprijnyattya li`teraturi: posi`bnik. Poltava, 2012. 300 s.

5. Parkhomenko O. M. Formuvannya baletmejsters`kikh umi`n` majbutni`kh uchiteli`v khoreografi`yi u proczei` fakhovoyi pi`dgotovki: dis...kand. ped. nauk. Ni`zhin, 2016. 250 s.

6. Penzin S. N. Kino i e`steticheskoe vospitanie: metodologicheskie problemy`. Voronezh: Izd-vo Voronezh. unta. 1987. 176 s.

7. Rozhdestvenskaya N. "Psikhologiya sczenicheskoy deyatel`nosti"; "Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva". Minsk. 1999 g. S. 653 – 663.

8. Rostovs`ka Yu. O. Profesi`jni` perekonnnya yak yakis`na kharakteristika osobistosti` vchitelya khoreografi`yi. Naukovi` zapiski NDPU i`m. M. Gogolya. Psikhologo-pedagogi`chni` nauki, 2003. #2, S. 51 – 53.

9. Taranczeva O. O. Formuvannya fakhovikh umi`n` majbutni`kh uchiteli`v khoreografi`yi zasobami ukrayins`kogo narodnogo tanczyu: avtoref. dis. kand. ped. nauk. Kiyiv, 2002. 20 s.

10. Fi`losofs`kij slovník / za red. V. I. Shinkaruka. K.: URE, 1986. 800 s.

---

#### Parkhomenko Oleksandr

PhD in pedagogical sciences,  
Department of music pedagogy and choreography  
Nizhyn Mykola Gogol State University

#### OF FORMING ARTISTICALLY-FIGURATIVE PERCEPTIONS OF THE CHOREOGRAPHIC COMPOSITION IN THE PROCESS OF BALLET MASTER TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS

*The article enlightens the plot of the artistic issue – of forming artistically-figurative perceptions of the choreographic composition in the process of ballet master training of future choreography teachers. It emphasizes the consistent patterns connected with*

*methodological guidance, which results from theoretical and practical significance for professional training of future choreography teachers. The article analyses and substantiates theoretically-methodological training of future choreography teachers, which comprises pedagogical and professional knowledge and skills, essential for their ballet master occupation.*

*Of forming artistically-figurative perceptions of the choreographic composition indicates the devised professional teaching methodology in context of optional courses "Ballet master art", "Dance composition and production", "Choreographer proficiency", which might spur the development of ballet master profession, taking into account the indicated components of studying (motivational, cognitive, actively-creative, operational) and resolutions to them occur in artistically-figurative form, indicating for this purpose artistically-creative and compositionally-expressive means.*

*Professional training of future choreography teachers results from their capability of appropriate reproduction of ballet master scenic image model, artistic comprehension of the suggested by the author vital material, independent solution of practical tasks, ballet master skills proficiency, analytical capability, synthesizing and interpreting of figurative plot of choreographic composition. These regulations demand ballet master knowledge and skills, comprehension of choreographic works, independently-creative search, self-expression in various types of performing activities from students.*

*Artistically-creative comprehension of choreographic composition demands from future choreography teachers perfect and correct sense of figurative build, naturalness, national characteristics of a dance, which were conceived by the ballet master and expressed by means of plasticity, by means of dance.*

*Key words: artistically-creative comprehension, ballet master training, ballet master occupation / profession, choreographic composition, choreography teacher.*



УДК 378.016:792.8

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-121-127

**Ростовська Ю. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Сучасна філософія мистецько-педагогічної освіти розглядає ідею гуманізації навчального процесу у закладах вищої освіти як провідну та наголошує на необхідності формування у майбутніх педагогів їх ціннісних орієнтацій, які є свідченням зрілості особистості, наявності у неї психологічної готовності до педагогічної діяльності. Високий рівень сформованості професійних якостей особистості педагога, повне розкриття його індивідуальних, потенційно-особистісних можливостей забезпечує активну педагогічну діяльність.*

*Будучи компонентом структури особистості, ціннісні орієнтації виявляються в діяльності людини як певні ієрархії переваг, що їх людина надає матеріальним, соціальним і духовним цінностям. Соціальні цінності виступають для викладача хореографії як стратегічні цілі його педагогічної діяльності, впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів.*

*Метою методичної підготовки майбутніх педагогів-хореографів є формування основ їх професійної культури, здатності оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання хореографії, цілісного бачення педагогічного процесу. Як результат оволодіння теорією і технологією мистецької освіти методична підготовка включає в себе індивідуальний соціально-особистісний досвід учителя як сукупність методичних знань і умінь, що дозволяють йому виявити особистісну науково-обґрунтовану позицію у вирішенні мистецько-освітніх проблем.*

*Ключові слова: ціннісні орієнтації, педагогічна спрямованість, соціальна активність, методична підготовка, особистість педагога.*

---

**Постановка проблеми.** Завдання, поставлені перед сучасними закладами вищої освіти, вимагають суттєвих змін у професійній підготовці майбутніх викладачів хореографії, а саме – переорієнтації мистецько-педагогічної освіти на пріоритетний розвиток особистості студентів. Важливе місце у цьому процесі посідає формування ціннісних орієнтацій, які свідчать про зрілість особистості, про наявність у неї психологічної готовності до педагогічної діяльності та виступають як узагальнений показник рівня духовного розвитку.

Особистість майбутнього педагога-хореографа є не простою сукупністю якостей і характеристик, а цілим динамічним утворенням, основою якого є його світогляд, переконання, потреби, мотиваційна сфера, моральна свідомість, які складають її соціальну та професійну позицію, що виступає показником професіоналізму учителя. Серед значущих якостей особистості сучасного викладача хореографії особливо виділяються соціальна активність, педагогічні переконання, педагогічна спрямованість та ціннісні орієнтації.

У зв'язку із пошуками нових освітніх технологій значно підвищилися вимоги до методичної підготовки майбутніх викладачів хореографії, покликаної забезпечити усвідомлення ролі танцювального мистецтва в системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння теоретичних засад хореографічної освіти, оволодіння методами й організаційними формами роботи з хореографічними колективами [3, с. 6].

Набуті за час навчання у закладах вищої освіти знання, тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки май-

бутнього викладача хореографії. Будь-які знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, "пропускаються" крізь емоційно-ціннісні "фільтри" особистості вчителя [3, с. 24].

Широкий діапазон усвідомлених життєвих цінностей дозволяє молодому педагогу-хореографу додержуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання і виховання, бачити діалектику педагогічного процесу, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. Ставлення вчителя до певної ідеї чи концепції зумовлюється його ціннісними орієнтаціями, а також установками, знаннями, з якими він порівнює різні погляди і підходи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ціннісних орієнтацій була предметом дослідження у соціологічному (Л. Богомолів, Г. Дюркгейм, Н. Наумова), психологічному (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, М. Заброцький, І. Кон, Д. Леонтьєв, Л. Смірнов, І. Тюріна, В. Ядов) та педагогічному аспектах (І. Бех, І. Білецька, О. Вишневецький, М. Казакіна, М. Сметанський, О. Рудницька та інші).

Однак питання формування ціннісних орієнтацій особистості майбутніх педагогів у процесі методичної підготовки досліджувалися мало, здебільшого опосередковано (О. Ростовський, В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

З огляду на те, що означена проблема не привернула належної уваги науковців, **метою даної статті** є аналіз сутності ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів хореографії та розгляд їх формування у процесі методичної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із проблем формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога є спрямованість на нову філософію педагогічної освіти, відповідно до якої ідея гуманізації навчального процесу у закладах вищої освіти має стати провідною.

Відповідно до цього завдання педагогічної освіти має полягати не стільки в засвоєнні знань, набутті умінь і навичок, скільки у вихованні особистості студента, адже успіх освітньої діяльності викладача хореографії безпосередньо залежить від того, наскільки органічно розвивалась його особистість під час навчання у виші.

Особистість вчителя варто розглядати в її внутрішній цілісності, де професійне та особисте "Я" тісно пов'язані системою цінностей. Зі становленням особистості посилюється зв'язок різних властивостей і характеристик, з'являються нові потенції розвитку, розширюються і поглиблюються зв'язки особистості з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми [1, с. 159].

Важливим критерієм прогресивного розвитку особистості є зростаюча багаторівневість і системність ціннісно-сміслових ставлень людини до світу, які проявляються в її творчій праці, у спілкуванні, в активному спогляданні, естетичному переживанні [1, с. 160]. Однією з якостей особистості викладача хореографії є педагогічна спрямованість, що визначається цілями, в ім'я яких він діє, його потребами, інтересами, мотивацією, схильністю, переконаннями, ціннісними орієнтаціями.

**Ціннісні орієнтації** – це вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об'єкти мети й засоби для задоволення потреб особистості чи соціальної групи [6, с. 35]. Сформована в процесі соціалізації особи ціннісна орієнтація опосередковує вплив зовнішнього середовища, в ній акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених орієнтацій характеризує зрілість людини як особистості.

Поняття "ціннісна орієнтація особистості" безпосередньо пов'язане з філософською категорією "**цінність**", що означає позитивне чи негативне значення явищ дійсності. Тому, що саме вважати за добре і зле, моральне й аморальне, прекрасне і потворне, залежить від того, які цінності становлять основу світогляду особистості, яким орієнтирам вона надає перевагу в ієрархії цінностей [4, с. 19].

Для того, щоб те чи інше явище дійсності стало цінністю, воно повинне мати певні властивості, корисні для людини. У такому розумінні цінність об'єктивна. Цінність об'єктивна й тоді, коли сам відбір та використання потрібних властивостей визначається інтересами і потребами людей. Отже, цінність – це значення предмета для людини. Поза людиною цінність позбавлена сенсу. У цьому сенсі поняття цінності – суб'єктивне [4, с. 19].

Істотним у цінностях є ступінь вираження духовного багатства особистості. Цінності – це особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей. З одного боку, цінності є результатом засвоєння людиною предмета або явища, а з іншого – інструментом цього засвоєння, що постає як основа і критерій виявлення властивостей предмета під час оцінювання.

У психологічних дослідженнях зазначається, що наявність цінностей є виявом небайдужого ставлення людини до довкілля, яке виникає із значущості різних сторін і аспектів навколишнього світу для її життя. Вони є результатом оволодіння середовищем з погляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості [7, с. 74]. Існування цінностей пов'язане з особливою здатністю людської свідомості відображати та фіксувати значення духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб та реалізації інтересів.

Кожна людина має свій набір життєвих цінностей, одні з яких для неї є вирішальними, а інші – похідними. Ієрархія цінностей будується за ступенями їх значущості для існування людини. Вона підпорядкована принципу субординації, де кожна цінність належить до певної вищої цінності й відіграє роль засобу або умови.

Зрозуміло, що ціннісна ієрархія людини не є незмінною, а перебудовується впродовж усього життя. В деяких ситуаціях на перший план можуть виходити цінності, які зовсім не є основними регуляторами життя людини. Але загалом можна стверджувати про наявність у кожної людини більш-менш складеної, хоча й не завжди усвідомленої системи пріоритетів, які визначаються залежно від епохи, суспільства, типу особистості.

Поняття "ціннісна орієнтація" широко використовується в науках про людину. Воно виникло на перетині психології, соціальної психології, філософії й активно вводилося до категоріального апарату різних наук паралельно з розробкою поняття "цінність". Саме завдяки цим наукам ціннісна орієнтація отримала статус самостійної філософської категорії.

В узагальненому вигляді ціннісна орієнтація – це загальна соціальна спрямованість людини на певні суспільні цінності, що реалізується в актах її поведінки. Це своєрідна установка особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства. Особистісні цінності народжуються шляхом переломлення крізь призму індивідуального життя соціальних цінностей і виходять на рівень переконань [7, с. 36].

Ті соціальні цінності, які виступають для людини в якості стратегічних цілей її діяльності, і є ціннісними орієнтаціями особистості. Вони посідають найвищий щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію довгострокового визначення поведінки, діяльності й життя людини взагалі, роблячи його (життя) осмисленим і послідовним, визначаючи зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів.

Ціннісні орієнтації людини розглядаються психологами в тісному взаємозв'язку з іншими її якостями і рисами. Розглядаючи особистісні цінності як показник рівня розвитку особистості, її самосвідомості, психологи допускають, що через ціннісні орієнтації відбувається опосередкований перехід на вищий рівень особистісних структурних новоутворень, що виступають регуляторами діяльності і поведінки. Особистісні цінності народжуються шляхом переломлення крізь призму індивідуального життя соціальних цінностей і виходять на рівень переконань.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний, багатогранний і передбачає наявність особливих психологічних механізмів. При цьому на перший план виходить оцінна діяльність, спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання їх властивостей, задоволення потреб та інтересів особистості в реалізації цілей її діяльності.

З психологічного погляду ціннісна орієнтація є компонентом структури особистості, який відображає накопичений нею в індивідуальному розвитку життєвий досвід. Ціннісна орієнтація виявляється в діяльності людини як певна ієрархія переваг, що їх людина надає матеріальним, соціальним і духовним цінностям. Ціннісна

орієнтація характеризує структуру особи з боку її соціального змісту (переконання, моральні принципи, інтереси, мотиви тощо). Психологічним механізмом функціонування ціннісної орієнтації є установки. Сформована на рівні переконань, ціннісна орієнтація адекватно виявляється в поведінці особи.

**Ціннісні орієнтації особистості майбутнього учителя хореографії** – це такі соціальні цінності, які виступають для педагога-хореографа як стратегічні цілі його діяльності, посідають особливе місце в мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності й впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смислотворча активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей [2, с. 26].

У широкому діапазоні усвідомлених і визнаних цінностей важливе місце посідають педагогічні переконання викладача хореографії. Психологи розглядають переконання як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями. Зміст потреб, що виступають у формі переконань, відбиває певне розуміння природи і суспільства. Утворюючи упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [3, с. 31].

Можна виокремити два типи професійних переконань майбутніх учителів хореографії: емпіричний і теоретичний. Емпіричні переконання є продуктом утворення зовнішнього стереотипу професійної поведінки ("робити як усі"), в якому емоційний компонент домінує над інтелектуальним. Теоретичні переконання утворюються внаслідок інтелектуальної діяльності, що сприяє формуванню **ціннісної орієнтації** у професійній сфері. У цьому випадку переконання є продуктом свідомо прийнятих педагогічних норм і цінностей, які стали регуляторами свідомості й професійної поведінки вчителя.

Джерелом формування ціннісних орієнтацій є відображення не тільки особистісного досвіду професійної діяльності, а й досвіду суспільного, представленого у змісті свідомо засвоєних педагогічних знань. Формування ціннісних орієнтацій, як і переконань особистості, завжди пов'язане з переживаннями. Якщо знання, фіксуючи сутність явища, можуть і не викликати у людини особливих емоцій, то ціннісні орієнтації міцно пов'язані з переживаннями, обумовленими процесами реального життя.

Ціннісні орієнтації майбутніх викладачів хореографії формуються в 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 викладання хореографічних дисциплін**, яка інтегрує психолого-педагогічні та фахові знання й уміння, необхідні для професійної діяльності, переводить їх у практичну площину.

Методична підготовка буде успішною лише тоді, коли методичні знання набудуть для студентів особистісного змісту. Для цього необхідно приділяти увагу розвитку в майбутніх учителів-хореографів мотиваційно-оцінного ставлення до даного аспекту їхньої професійної підготовки і насамперед сформувати переконаність у необхідності оволодіння методичними знаннями, розвинути інтерес до дослідницької роботи. Це стане можливим лише тоді, коли студенти усвідомлять практичне значення методичних знань, цілеспрямовано використовуватимуть їх при вирішенні навчально-педагогічних завдань.

Формування ціннісних орієнтацій вимагає створення таких умов, які б забезпечували глибокий науковий рівень, логічну аргументацію педагогічної ідеї. Необхідно цілеспрямовано розвивати у майбутніх учителів хореографії позитивне ставлення до педагогічних ідей, готовність застосовувати їх у своїй роботі.

Один із можливих прийомів – використання педагогічних фактів, які б підтверджували методичні положення. Приклади із життя та діяльності різних хореографічних колективів не тільки оживлюють процес навчання, а й допомагають глибше засвоїти методичні знання. Органічно вплітаючись у лекцію, педагогічні факти такого роду опосередковано, непомітно для студентів сприяють їх причетності до практики у хореографічних колективах та мистецьких закладах, розвивають стійкі стимули до професії вчителя.

Педагогічна професія вимагає від викладача хореографії сформованої потреби в художньо-освітній діяльності, усвідомлення її значення для духовного розвитку суспільства; високого рівня світоглядної, гуманітарної та естетичної культури; розвинутих професійно-педагогічних здібностей, глибоких фахових знань і умінь, досвіду художньо-педагогічної діяльності.

Відтак професійну основу педагогічної діяльності викладача хореографії складають:

- науковий світогляд, національна самосвідомість як відображення цілей, потреб, інтересів, морально-естетичних ціннісних орієнтацій особистості;
- усвідомлення соціальної ролі педагогічної діяльності, виявлення громадської та соціальної активності;
- стійкі пізнавальні інтереси, прагнення до постійного самовдосконалення і духовного збагачення;
- педагогічна спостережливість, увага, свобода мислення з поєднанні з повагою до суджень інших людей;
- толерантність, доброзичливість, тактовність, скромність, вимогливість до себе та до інших, наявність почуття власної гідності.

Оскільки йдеться про ціннісні орієнтації майбутніх педагогів-хореографів, їх формування тісно пов'язане з естетичними цінностями, з художньо-естетичною культурою. Художньо-естетичні цінності включають у себе усвідомлення прекрасного в мистецтві, особисте сприйняття естетичних цінностей, емоційний відгук на художні твори, потребу діяти за законами краси.

Формування ціннісних орієнтацій студентів-хореографів відбувається не тільки у процесі методичної підготовки, а й під час вивчення історії хореографічного мистецтва, лексики класичного, українського народного та народно-сценічного, сучасного танців; оволодінні виконавськими уміннями, мистецтвом балетмейстера.

Щоб виконувати професійні функції, викладач хореографії повинен знати:

- загальнотеоретичні дисципліни в обсязі, необхідному для успішного розв'язання психолого-педагогічних та управлінських завдань, засвоєння методологічних та прикладних питань свого фаху;
- основні напрямки і перспективи розвитку освіти і педагогічної науки в Україні та світі;
- форми і типи культур, основні культурно-історичні центри та регіони світу, історію культури України, її місце в системі світової культури та цивілізації;
- історію хореографічного мистецтва, стильові особливості та специфіку виконання танців різних народів;
- теоретичні основи класичного, народно-сценічного, українського народного, сучасного танців, мистецтва хореографа;
- методику викладання хореографічних дисциплін, організації та роботи з хореографічним колективом.

На означених знаннях формуються ціннісні орієнтації майбутніх педагогів-хореографів, що справляють істотний вплив на напрям мислення і дій особистості, зумовлюючи лінію поведінки, загальний стиль педагогічної діяльності, формуючи відповідні установки.

Інтегруючими якість особистості майбутнього вчителя хореографії є **художня розвиненість** (любов до хореографічного мистецтва, емоційно-ціннісне ставлення до нього), **художня освіченість** (володіння сукупністю знань, умінь і способів хореографічної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій), **професійна спрямованість** (ставлення до педагогічної професії, зацікавленість і відповідальність за власну професійну підготовку, цілі, установки, потреби й інтереси, **ціннісні орієнтації**).

Формуванню ставлення студентів-хореографів до знань як до істини сприятиме створення творчої атмосфери в навчальному процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, **ціннісних орієнтацій** та мотивів, індивідуаль-

но-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів; максимальне наближення змісту навчальних занять з фахових дисциплін, особливо з методики викладання хореографічних дисциплін, до практики у мистецьких закладах та хореографічних колективах.

**Висновки.** Доводиться констатувати, що прагнення сучасних шкільних та позашкільних закладів до побудови істинно гуманістичної освіти поки що мало відбилосся в перегляді мети, принципів і змісту педагогічної освіти. Однак зміна освітньої парадигми, безумовно, має вплинути і на спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії.

Тому необхідний суттєвий перегляд системи цінностей і пріоритетів їх професійної підготовки на основі висунення на чільне місце гуманістичних ідей та орієнтирів, пронизаних повагою до особистості студента, турботою про розвиток його сутнісних сил.

У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що гуманізація педагогічної освіти має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у виші, а формування творчої особистості майбутнього вчителя-хореографа – основою педагогічної освіти [5, с. 6].

Майбутній вчитель має досягти достатнього рівня хореографічної та педагогічної культури, щоб бути здатним на гуманістичних засадах здійснювати хореографічну освіту дітей. Як підкреслював О. Я. Ростовський, гуманізувати художню освіту дітей зможе лише той вчитель, особистість якого розвивалася у виші теж на гуманістичній основі. Методологічно важливим є висновок ученого про те, що не можна гуманізувати педагогічну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів хореографічного мистецтва [5, с. 7].

Ціннісно-орієнтаційний підхід до осмислення феномена хореографічного мистецтва у поєднанні з особистісно зорієнтованим підходом до студентів сприятиме формуванню професійних переконань як системотворчої якості особистості вчителя.

### Література

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. № 3–4. С. 157–163.
2. Василенко В. А. Переконання як форма вияву світогляду. *Філософська думка*. 1971. №1. С. 11–16.
3. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник. Київ – Ужгород: Ліра, 2000. 228 с.
4. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки НДПУ: Психолого-педагогічні науки*. 2003. № 2. С. 5–8.

### References

1. Bekh I. D. Stanovlennya profesi`onala v suchasnikh soczi`al`nikh umovakh. *Pedagogi`ka tolerantnosti`*. # 3–4. S. 157–163.
2. Vasilenko V. A. Perekonannya yak forma viyavu svi`toglyadu. *Fi`losofs`ka dumka*. 1971. #1. S. 11–16.
3. Dryapi`ka V. I. Teori`ya i` praktika formuvannya czi`nni`snikh ori`yentaczi`j pedagoga-muzikanta: Navchal`nij posi`bnik. Kiyiv – Uzhgorod: Li`ra, 2000. 228 s.
4. Psykholohiya: slovar / pod obshch. red. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho. Moskva: Polytyzdat, 1990. 494 s.
5. Rostovs`kij O. Ya. Problema metodologi`chnoyi pereori`yentaczi`yi profesi`jnoyi pi`dgotovki majbutni`kh uchiteli`v muziki u konteksti` reformuvannya suchasnoyi zagal`no-osvi`tn`oyi shkoli. *Naukovi` zapiski NDPU: Psikhologo-pedagogi`chni` nauki*. 2003. #2. S. 5–8.

**Rostovska Yuliia**

PhD in pedagogical sciences,  
Department of music pedagogy and choreography  
Nizhyn Mykola Gogol State University

**FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE  
TEACHERS-CHOREOGRAPHERS IN THE PROCESS  
OF METHODOLOGICAL TRAINING**

*The modern philosophy of art and pedagogical education considers the idea of humanization of the educational process in higher education institutions as leading and emphasizes the need to form future teachers' values, which are evidence of personal maturity, psychological readiness for teaching. The high level of formation of professional qualities of the teacher's personality, full disclosure of his individual, potential and personal capabilities provide active pedagogical activity. As a component of personality's structure, value orientations are manifested in human activity as certain hierarchies of benefits that a person provides to material, social and spiritual values. Social values act for the teacher of choreography as strategic goals of his pedagogical activity, influence the content and direction of his needs, motives and interests. The aim of methodical training of future teachers-choreographers is to form the foundations of their professional culture, the ability to operate with knowledge and skills in the process of understanding the problems of teaching choreography, a holistic vision of the pedagogical process. As a result of mastering the theory and technology of art education, methodological training includes individual socio-personal experience of the teacher as a set of methodological knowledge and skills that allow him to identify a personal scientifically sound position in solving art and educational problems. Based on the synthesis of opportunities, pedagogical abilities, social activity, inclusion of the individual in pedagogical activity, the subject of activity with his position, professional plans, beliefs, behaviour, attitude to the results of his own activity and value orientations is formed.*

Key words: value orientations, pedagogical orientation, social activity, methodical training, personality of the teacher.

УДК 378.016:781.62  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-128-133

**Спілюті О. В.**

доцент, кандидат педагогічних наук Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **НАКОПИЧЕННЯ ДОСВІДУ, ЗНАТЬ, МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

*У статті актуалізується проблема накопичення досвіду, знань та музично-аналітичних умінь студентів музичних спеціалізацій у процесі їх фахової підготовки. Автор розкриває питання когнітивної сфери у процесі навчання та наголошує на її важливу роль у процесі усвідомлення музичних явищ. Одним з ключових критерій сформованості професійних якостей музиканта є когнітивний, який свідчить про ступінь теоретичної обізнаності людини. Ступінь теоретичної обізнаності залежать від особистих здібностей студента, властивостей психіки та попередньої музично-теоретичної підготовки. Особливу роль у процесі засвоєння музично-теоретичної інформації відіграє інтелектуальна сфера людини.*

*Музичне мислення як головна якість музиканта-педагога можливе за наявності у студентів життєвого та музичного досвіду, знань про музичний твір, обсягу музично-теоретичної інформації. Музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечити правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію. Розуміння засобів виразності, що складають важливі ознаки стилів і жанрів, допомагають майбутнім учителям музики визначити зміст твору.*

*У статті розглядається аспект збагачення музично-теоретичних знань як чинник удосконалення музично-аналітичних умінь. Зосереджується увага на накопичення музичного тезаурусу, який відіграє провідну роль у процесі формування професійних якостей майбутнього вчителя музики. Наводяться методичні положення формування умінь та навичок цілеспрямованого аналізу музичного твору.*

*Дане теоретичне дослідження зорієнтоване викладачів вищих навчальних закладів на базові пріоритети у процесі фахової підготовки студентів, а саме: збагаченню музично-теоретичних знань, набуттю досвіду та музично-аналітичних умінь.*

*Ключові слова: досвід, музично-теоретичні знання, музично-аналітичні уміння, фахова підготовка студентів.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні музична освіта знаходиться у стані активного реформування та капітальних змін. Незважаючи на стрімку динаміку розвитку освіти та концептуальні сучасні підходи, головні завдання її залишаються традиційними, а саме пошук ефективних засобів навчання, створення відповідних умов для професійного становлення та творча самореалізація студентів. Завдяки цим орієнтирам, вимальовується зразкова модель майбутнього музиканта широкого профілю, який має не тільки фахові компетенції, а й володіє розвинутим загальнокультурним кругозором, навичками здійснення різних видів діяльності, впевнено розбирається у проблемах сучасної музики та культурному житті суспільства.

У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої музичної освіти одним з результатів навчання є володіння музично-аналітичними навичками для жанрово-стильової та образно-емоційної атрибуції музичного твору в процесі створення **виконавських, музикознавчих та педагогічних інтерпретацій**. Виходячи з цього, ступінь сформованості професійного музиканта-педагога залежить від його музичного досвіду та знань, від наявності музично-аналітичних умінь.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У музичній педагогіці проблема накопиченню досвіду, знань та музично-аналітичних умінь знайшла відображення у працях



Д. Кабалецького, О. Лобанової, В. Медушевського, Я. Мільштейна, М. Михайлова, О. Ростовського, Г. Ципіна, О. Щолокової та ін.

**Мета статті** – висвітлити аспект накопичення досвіду, знань та музично-аналітичних умінь студентів музичних спеціалізацій у процесі їх фахової підготовки, акцентувати увагу на значущості даної проблеми у процесі формування професійних якостей майбутнього вчителя музики.

**Виклад матеріалу.** Людина, набуваючи досвід, формує в собі модель світу. У процесі усвідомлення людиною моделі світу значне місце посідає когнітивна сфера, тобто пізнавальна. Психологи серед пізнавальних процесів виділяють: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уяву, увагу. Слід зазначити, що у житті людини всі ці процеси єдині і залежать від структури і змісту її діяльності, мотивів, глобальної мети тощо.

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

Пізнавальний процес залежить від інтелекту людини. Сучасна психологія тлумачить інтелект як розуміння, розсудок, осягнення розумом; як систему розумових операцій з образами, символами, знаками; як об'єднання завдань; як розумову здатність, здібність, обдарованість. Інтелектуальну діяльність пов'язують з відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно виконувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації. Ці здатності зумовлюються функціями мислення, стійкої уваги, оперативної пам'яті, сприймання, уяви тощо [3, с. 182–184].

У процесі навчання студент вивчає естетичні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, виконавські дисципліни, де він отримує комплекс знань. Збагачення музичного досвіду і знань здійснюється завдяки інформаційному забезпеченню. Під інформацією мається на увазі система знань про навколишній світ і явища, які в ньому відбуваються, що знімають невизначеність [4, с. 121]. Накопичення інформації, яка отримується людиною у процесі музичної діяльності, створює інформаційний банк, який у науковій літературі прийнято називати *тезаурусом*.

Так, базовою основою формування музично-інтонаційного мислення є накопичення *музичного тезаурусу*. Я. Мільштейн зазначав: "Чим вищий тезаурус виконавця ... чим більше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим ширша та глибша його особистість, тим значніші, яскравіші, змістовніші асоціації, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первиною інформацією" [1, с. 18].

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

Збагачення музично-теоретичних знань удосконалює музично-аналітичні уміння, які реалізуються у процесі аналізу структури, фактури, гармонії, стилю музичного твору, у знаходженні конкретних ознак музичного твору. У музично-аналітичній діяльності важливим аспектом є логіко-конструктивна сфера, виховання у студентів вільної слухової орієнтації, уміння диференціювати та інтегрувати матеріал музичного твору. Завдяки розвитку понятійно-логічних, конструктивних умінь студент зможе визначити специфіку музичних творів, різних за стилем та жанром [2, с. 8].

Складовим компонентом музично-аналітичних умінь є уміння музично-стильової атрибуції (Д. Кабалецький, О. Лобанова, В. Медушевський, М. Михайлов). У процесі музичного навчання уміння музично-стильової атрибуції вченими розглядається як здатність на слух визначити той чи інший стиль, відрізнити музику одного

композитора від музики іншого [5]. Усвідомлення атрибутів певного музичного стилю здійснюється за допомогою операційних дій, а саме: виокремлення з потоку музичної інформації, співставлення, порівняння, класифікація, систематизація тощо. Музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечити правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію. Розуміння засобів виразності, що складають важливі ознаки стилів і жанрів, допомагають майбутнім учителям музики визначити зміст твору.

Одним з ключових критеріїв сформованості професійних якостей музиканта є **когнітивний**, який свідчить про ступінь теоретичної обізнаності людини. Музично-інтонаційне мислення як головна якість музиканта-педагога можливе за наявності у студентів життєвого та музичного досвіду, знань про музичний твір, обсягу музично-теоретичної інформації.

Системність музичних знань у процесі фахової підготовки повинна розглядатися як процес оволодіння теорією, об'єднання її елементів у певну структуру. Одна із найбільших проблем музичного навчання полягає в тому, що велика кількість інформації, яку засвоює студент у процесі навчання, розрізнена у пам'яті, оскільки інформація накопичується без зв'язку з іншими знаннями, безсистемно. О. Ростовський зазначає, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Найважливішим для майбутнього вчителя є не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі [4].

Глибина знань утворюється шляхом установлення зв'язків не тільки всередині певного предмета, але й між предметами. Тому, на думку О. Щолокової, необхідно використовувати міжпредметні зв'язки, які включають: постановку теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними завданнями різних предметів; визначення спільних методів викладання та їх впровадження у фахову підготовку; зближення навчального матеріалу різних дисциплін; створення ситуацій емоційно-асоціативного збагачення і їх використання у навчанні [6, с. 129].

Ступінь теоретичної обізнаності залежить від особистих здібностей студента, властивостей психіки та попередньої музично-теоретичної підготовки. Особливу роль у процесі засвоєння музично-теоретичної інформації відіграє інтелектуальна сфера людини. Важливою властивістю інтелекту є запас знань (ерудиція), однак не можна оцінювати розум людини тільки за обсягом знань. У житті трапляється так, що знижуються пізнавальні можливості, але при цьому зберігаються розсудкові дії (аналіз, синтез, судження).

Інтелект пов'язують із відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно розв'язувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем. Ці здатності зумовлені функціями мислення, а саме: стійкою увагою, оперативною пам'яттю, сприйманням, уявою, інтуїцією, пізнанням нового й реалізацією його результатів.

У процесі накопичення музично-теоретичних знань майбутній учитель повинен усвідомлювати їх значущість та вміти застосувати їх у практичній діяльності. У практиці музичного навчання часто спостерігаються випадки, коли викладачі, даючи значний обсяг теоретичної інформації, не приділяють достатньої уваги практичному аспекту. І навпаки, викладачі інструментально-виконавських дисциплін у процесі тлумачення твору не аргументують свої судження загальними музично-теоретичними положеннями. Також помилковим поглядом є пов'язування ерудованості студента з практичною діяльністю. Не завжди достатній обсяг музично-теоретичних знань може дати високий результат у виконавстві. Дана проблематика полягає у правильному доборі необхідної теоретичної інформації для вирішення поставлених завдань у практичній діяльності. Відтак ступінь здатності застосовувати набуті знання у практичній діяльності визначається умінням правильно добирати ту інформацію, якої потребує певна дія.

У процесі теоретичної підготовки студента *накопичення досвіду, знань, музично-аналітичних умінь*, слід сконцентрувати увагу на наступних завданнях, а саме: *накопичення музично-теоретичної інформації; формування умінь диференціації звукового потоку; формування музично-слухових уявлень.*

Накопичення музично-теоретичної інформації відбувається під час вивчення теорії та історії музичної культури, основних етапів розвитку музичного мистецтва та музичної практики. Обов'язковою у цьому процесі має бути ілюстрація теоретичної та історичної інформації музичними прикладами.

Отже, саме в такій системі процес накопичення музично-теоретичної інформації набуває логічного зв'язку – від здібностей до знань та навпаки. Цей принцип має зворотний зв'язок, оскільки обсяг знань впливає на формування та розвиток музичних здібностей, які отримують уже нову професійну якість.

Музично-аналітичні уміння можуть удосконалюватися на заняттях з курсу "Аналіз музичних творів", який відкриває студентам нові засоби пізнання музики, виховує вміння працювати над музичним твором. Передусім курс "Аналізу музичних творів" потребує відповідної організації художньо-пізнавальної діяльності студентів.

На жаль, у процесі музичного навчання студент приділяє здебільшого увагу таким аспектам, як: аналіз окремих побудов, мелодико-ритмічним, гармонічним засобам виразності. Його більш цікавить питання: "Як це зроблено композитором?", що свідчить про прямолінійний підхід до пізнання музичного твору. Однак необхідно на чільне місце ставити питання "чому так зроблено?", та детальніше – "як необхідно виконати той чи інший фрагмент твору?", "що виокремити, які виконавські прийоми використати у процесі гри?" тощо.

Таким чином, у процесі *набуття досвіду, знань і музично-аналітичних умінь*, необхідно зосереджуватися на головному завданні – формуванні у студента *уміння та навички цілеспрямованого аналізу музичного твору*. Цей процес вимагає урахування таких методичних положень:

- не обмежуватися тільки з'ясуванням особливостей форми-схеми музичного твору, оскільки такий підхід до аналізу викликає пасивне ставлення студента до цієї діяльності;

- враховувати особистісні якості студентів. В історії виконавського мистецтва визначилися два типи виконання: інтуїтивно-стихийний та свідомо-аналітичний. Для музикантів, у яких розвинуто інтуїтивно-стихийне начало, констатувальний аналіз може заважати процесу пізнання твору, його виконанню. Водночас ігнорування музичного аналізу може привести до дилетантства у тлумаченні твору;

- розгляд структурної побудови, всіх засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей необхідно здійснювати у нерозривному контексті зі змістом, головною ідеєю та смислом твору. Важливим є неодноразове підкреслювання взаємозв'язку інтонаційних поєднань зі змістом, їх семантичного значення; спрямувати спостереження за тематичним розвитком, який визначає драматургію певного музичного твору. Також важливим у процесі аналізу є усвідомлення особистих фактів життя композитора, які впливали на створення музики (коло інтересів, оточення автора, його світогляд тощо);

- особливе значення має розвиток музично-слухових уявлень студента під час художнього аналізу музичного твору. Ефективним засобом розвитку музично-слухових уявлень є засвоєння музичного матеріалу шляхом заглиблення в його виразну сутність через виконання подумки, з нот (Г. Ципін). Цей методичний прийом має удосконалюватися під час занять із сольфеджіо. Так, у процесі сольфеджування музичних номерів студент повинен проспівати їх подумки з обов'язковим диригуванням, визначити ритмічні, ладо-тональні, гармонічні особливості тощо (корисним є підтримати усний спів релятивними діями, оскільки цей спосіб допоможе усвідомити стійкість та нестійкість ступенів);

- застосування порівняльного аналізу як методу усвідомлення єдності та диференціації будь-яких музичних явищ, тобто з'ясування загальноприйнятих форм (стосується форми як змістової категорії), схожості процесів розвитку та навпаки; усвідомлення індивідуальності форми, притаманної конкретному музичному твору. Особливо корисним є впровадження порівняльного аналізу на перших етапах систематичного курсу аналізу музичних творів, оскільки обсяг музично-інтонаційного фонду студента поки що недостатній;

- використання жанрового аналізу, який має певні пріоритети: зв'язок між змістом та формою. Так, наприклад, будь-який жанр: мазурка, вальс, марш тощо

володіє певними мелодичними, ритмічними, ладо-гармонічними особливостями; дозволяє усвідомлювати історико-соціальну природу певного музичного твору. Користь жанрового аналізу полягає, з одного боку, у можливості кристалізувати певну трактовку образу музичного твору; з другого – забезпечує захист від усталених асоціацій, що нав'язуються виконавцеві ззовні. Аналізуючи будь-яку музичну тему, безумовно, визначаєш її походження від первісних жанрів, та жанрів, які історично на той час існували. Прикладом може бути fuga до-мінор Й. С. Баха (ДТК, т. I), тема якої нагадує танок буре; ре-мінор (ДТК, т. I) – помпезно-героїчну інтонацію старовинної французької увертюри (Ля-мажор – куранта, Мі-мажор – токато тощо).

**Висновки.** Таким чином, на підставі теоретичного аналізу досліджень було встановлено, що когнітивна сфера у процесі навчання відіграє важливу роль. Наявність досвіду, музично-теоретичних знань та музично-аналітичних умінь є необхідною базою для вдосконалення професійних якостей майбутнього вчителя музики.

### Література

1. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства. Москва: Советский композитор, 1983. 266 с.
2. Панасенко Т. Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу "Сольфеджіо"): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
3. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 6-е вид., стер. Київ: Либідь, 2008. 560 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
5. Щербініна О. М. Теорія та практика пізнання музичного стилю: навч. метод. посіб. Ніжин: НДУ, 2009. 87 с.
6. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: ІЗМН, 1996. 170 с.

### References

1. Mil'shtejn Ya. Voprosy` teorii i istorii ispolnitel`stva. Moskva: Sov. Kompozitor, 1983. 266 s.
2. Panasenko T. G. Formuvannya muzichno-anali`tichnikh umi`n` studentiv` (na materi`ali` kursu "Sol`fedzhi`o"): avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.02. Kiyiv: 2001. 20 s.
3. Psikhologi`ya: pi`druchnik / Yu. L. Trofi`mov, V. V. Ribalka, P. A. Goncharuk ta i`n; / za red. Yu. L. Trofi`mova. 6-t. Kiyiv: Libi`d', 2008. 560 s.
4. Rostovs`kij O. Ya. Pedagogi`ka muzichnogo sprijmannya: navch.-metod. posi`bnik. Kiyiv: I`ZMN, 1997. 248 s.
5. Shherbi`ni`na O.M. Teori`ya ta praktika pi`znannya muzichnogo stilyu: navch. metod. posi`b./ Ni`zhin: NDU, 2009. 87 s.
6. Shholokova O.P. Osnovi profesi`jnoyi khudozhn`o-estetichnoyi pi`dgotovki majbutn`ogo vchitelya. Kiyiv: I`ZMN, 1996. 170 s.

### Spilioti Olena

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Nizhyn Mykola Gogol State University

### ACCUMULATING EXPERIENCE, KNOWLEDGE, AND MUSICAL-ANALYTICAL SKILLS WHILE PROVIDING PROFESSIONAL TRAINING TO STUDENTS

*The article deals with the problem of students' accumulation of experience, knowledge and musical-analytical skills in the process of professional training. The author focuses on the cognitive field of the learning process and emphasizes its importance in the process of musical phenomena awareness rising. Cognitive criterion is one of the key criteria for a musician's professional qualities formation as it indicates the degree of the person's appreciation of music theory. The level of understanding depends on the student's personal abilities, the characteristics of their cognition and the previous*

*musical-theoretical training. Intellectual sphere of the person is playing the crucial role in the process of assimilating the musical-theoretical information. Musical thinking, as the main quality of a musician-teacher, becomes possible due to students' music experience, knowledge about musical composition, amount of musical-theoretical information. Musical-theoretical knowledge can and must ensure the correct interpretation of the musical composition, confident artistic interpretation. Understanding expressiveness, constituting important signs of styles and genres, helps future music teachers determine the meaning of the musical piece*

*Enriching musical-theoretical knowledge is considered to be one of the factors of improving musical-analytical skills. The focus is on the accumulation of musical thesaurus, which plays a leading role in the budding music teacher's professional development. The methodical guidelines for developing the skills of purposeful analysis of a musical piece are given. This theoretical study will orientate the teachers of higher educational institutions on the basic priorities in the process of professional training of students, namely: enrichment of musical-theoretical knowledge, acquisition of experience and musical-analytical skills.*

*Key words: experience, musical-theoretical knowledge, musical-analytical skills, professional training.*

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.091.373.51:78

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-1-134-140

**Горбенко С. С.**

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М. П. Драгоманова  
ORCID 0000-0002-2336-2616

**ІДЕЇ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ II ПОЛ. XX – ПОЧ. XXI СТ. У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ОРІЄНТИРІВ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

*Стаття присвячена висвітленню деяких шляхів музичного навчання і виховання гуманістичного спрямування учнів закладів загальної середньої освіти. Пропонуються ідеї відомих українських педагогів, учених у галузі мистецької освіти. Характеризуються погляди, думки, переконання І. Беха, І. Зязюна, О. Лобової, Г. Побережної, О. Рудницької, О. Ростовського, Г. Філіпчука, які стосуються мети і завдань цілісного процесу розвитку особистості, конструювання специфічних педагогічних ситуацій, формування почуттів, уявлень, інтелекту, активізації мистецько-творчої діяльності учнів, виховання низки національно-культурних цінностей.*

*Ключові слова:* гуманістичні ідеї, мистецьке навчання і виховання, естетичний досвід, емоційна сфера, ціннісні орієнтації, резонансні принципи, національний дух.

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття в багатьох країнах посилилась увага до проблеми гуманізації освіти. Не є виключенням у реалізації цієї моделі навчання і виховання й Україна. Це пов'язано, перш за все, з еволюцією сучасних філософських світоглядів, згідно з якими, не дивлячись на високий рівень технології, техніцизм, все ж таки найвищою цінністю на Землі є неповторна людська особистість. Ідеї гуманізму пронизували розвиток педагогіки впродовж усієї її історії. В різні періоди зусиллями прогресивних педагогів, просвітників ці ідеї клялися в основу побудови педагогічних систем та обстоювалися як принципи розбудови гуманної педагогіки на противагу педагогіці авторитарній.

Сучасна система освіти в Україні знаходиться в парадоксальній ситуації, коли гуманістично спрямовані концепції навчання і виховання не поєднуються з готовністю педагогів до їх реалізації та прагматичними установками значної частини учнівської молоді. Така ситуація найбільше вражає духовну сферу кожної особистості, яка формується, значною мірою, під впливом різних видів мистецтва, основне завдання якого – гуманістичне виховання особистості на основі всього прекрасного і звеличеного.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Гуманістичні ідеї щодо навчання і виховання підростаючого покоління в різні історичні періоди досліджувались і проголошувались філософами (В. Андрущенко, В. Зеньковський, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, Ж. Мартінен, Е. Фромм та ін.), психологами (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Моляко та ін.), педагогами (Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Краєвський, Л. Лузіна, Ю. Мальований, Н. Ничкало, О. Норкіна, О. Пометун, О. Савченко, Г. Філіпчук та ін.). У мистецькій педагогіці гуманістичні ідеї зустрічаємо в працях О. Гончарової, О. Гумінської, О. Михайличенка, О. Лобової, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на очевидну активність учених у дослідженні даної проблеми, все ж у роботах, що маємо на сьогоднішній день, не ставиться завдання цілісного підходу до розвитку гуманістичних ідей педагогів указанного періоду на основі їх практичного досвіду, не піддаються вони і всебічному аналізу в контексті гуманізації навчання і виховання особистості. Тому, **метою** статті є зосередити увагу на змісті ідей відомих українських учених-педагогів сучасності у контексті гуманізації мистецького навчання і виховання особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи особистість у духовно-ціннісному контексті, І. Бех виходить із того, що особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається у міру оволодіння вихованцем надбаннями людської культури. Так само мораль не задається дитині спадково, вона виховується. Вчений зазначає: "Виховання є загальною формотворчою основою морально-духовного розвитку особистості і саме воно задає його суспільну якість... Образно кажучи, людина у кінцевому підсумку "ліпить" свою особистість із матеріалу культури..." [1, с. 49]. Він вважає, що підростаюче покоління як суб'єкт художньої творчості є невід'ємною складовою цілісного процесу виховання і наголошує, що "світ діє на людину, благодатно змінюючи її, а людина впливає на світ за законами Краси і Добра" [Там само]. Виховна стратегія має полягати в тому, щоб особистість випробувала себе у всіх формах самостійної творчості і сприйняття художніх творів, шукала своє місце в одній із них як провідній, але при цьому не ігнорувала інші форми. І. Д. Бех проводить ідею щодо орієнтації педагога, організатора художнього виховання учнів, на досягнення емоційного стану, повноти насолоди як основного критерія і закону художнього розвитку особистості [1]. Щоб естетичний образ був повноправним репрезентантом художнього розвитку особистості, він має бути пронизаний естетичним переживанням, яке залежить від диференційованості результатів пізнавальних процесів. На думку І. Беха, метою освіти має бути моральне самоусвідомлення учнів та розвиток у них духовних вартостей. "Про духовну цінність можна говорити лише тоді, – відмічає вчений, – коли ставимо питання, заради чого здійснюється діяльність людини... Лише особистісно-орієнтована освіта може досягти цієї мети" [1, с. 44].

Значну кількість гуманістично спрямованих ідей щодо художньо-естетичного розвитку особистості висловлює І. А. Зязюн. На його думку, в школі необхідне створення належного освітнього простору, який би сприяв вияву, застосуванню естетичного досвіду вчителя у царині виховання особистості, єдності культури й освіти. Він наголошує на величезному значенні мистецтва в житті людини, відстоює думку про необхідність якомога ранішого залучення дитини до мистецької діяльності. Адже саме в цей період мистецтво програмує підсвідомість дитини на вияв себе через почуття. Вчений стверджує, що особистість, яка не пройшла школу мистецтва ніколи не стане людиною в розумінні її гуманістичності й не відчуватиме себе реалізованою у житті. Музичне мистецтво творить духовне начало в людині, формує і розвиває повноцінну особистість. При цьому воно не просто виховує, воно пробуджує Людину в людині, тобто гуманізує особистість за певних умов, розвиває її, вдосконалює почуттєву сферу, олюднює емоційні стани, наповнює новим смислом людські переживання. І. А. Зязюн зазначає: "... розвиток дитини буде успішним, ефективним лише в тому випадку, якщо освіта, навчання і учіння супроводжується позитивними естетичними почуттями..." [2, с. 22]. Для дитини мистецтво носить експресіоністичний характер – "дитина творить не те, що бачить, а те, що відчуває".

До когорти українських вчених у галузі мистецької освіти, які висловлювали значну кількість гуманістичних ідей у зазначений період, належить О. П. Рудницька. Нею вперше у педагогічній науці було теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено залежність музики і розвитку індивіда, в основу якого покладено спільні ознаки педагогічного і музичного спілкування. Розроблено концепцію професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій, впливу музичного сприйняття на формування особистісних якостей майбутнього вчителя. "Впливаючи на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери, мистецтво забезпечує середовище для особистісного вираження потреб людини, виступає засобом пізнання себе та навколиш-

нього світу" [6, с.11]. На її переконання, сутністю та основною його властивістю є емоційність, без якої неможливе сприймання, "бо шлях до розуміння художнього змісту лежить через його переживання". Пріоритетною ідеєю педагога, у більшості наукових робіт, проходить думка про якість фахової підготовки вчителя до навчання і виховання учнів. "Зрілість учителя як особистості – відмічає вчена – виступає невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особистісні риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості". На її думку, завдання особистісної орієнтації зумовлюють необхідність володіння вчителем нетиповими, для традиційної освіти, вміннями:

- розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору;
- "відчувати" внутрішній світ іншого, його особистісні потреби;
- здійснювати діалогове спілкування;
- активізувати процеси переживання дітей;
- бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій.

На переконання дослідниці, "особистісний компонент змісту освіти не можна забезпечити звичною програмно-інструктивною технологією навчання. Він потребує конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які актуалізують в освітньому процесі потребу самовираження. Такі ситуації створює спілкування з мистецтвом, що дає підстави говорити про виняткове значення мистецької освіти" [6, с.12].

В контексті уваги сучасної науки до проблеми особистості важливою є науково-педагогічна діяльність О. Я. Ростовського, який, досліджуючи проблему музичного сприймання, висловив ряд гуманістичних ідей щодо виховання учнів засобами музики. Перш за все, слід відмітити думку вченого про те, що мистецтво справляє на людину цілісний і особистісний вплив, який визначається взаємодією в художньому переживанні усіх рівнів психіки людини – почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом "перенесення" її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення ( ідентифікації) себе з героями твору. В процесі такого співпереживання з'являються ставлення, естетичні й моральні оцінки, які мають незрівнянно більшу спонукальну силу, ніж висловлення свого відношення оцінки, що просто передаються і засвоюються [5, с. 58].

Основним завданням учителя на сьогоднішній день є створення умов для вияву кожним учнем своїх творчих можливостей і здібностей. У зв'язку з цим, на думку О. Я. Ростовського, "міжособистісні контакти вчителя і учнів повинні ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. Поза особистісним спілкуванням творча атмосфера на уроці виникнути не може" [5, с. 124].

Ще одна гуманістична ідея виховання учнів у процесі освоєння творів музичного мистецтва О. Я. Ростовського полягає в умінні вчителя вступати у безпосередній контакт з кожним учнем, чим визначає ціннісні орієнтації, запити і правильну поведінку дітей. За цих обставин важливого значення набуває відповідність запропонованих музичних творів внутрішнім потребам учнів, можливість їх вільного вибору, виключення будь-якого нав'язування вчителем готових рецептів і схем сприймання музичного твору. На думку педагога, слід "організувати таку спільну діяльність на уроці музики, яка була б засобом виховання почуттів і розвитку творчого мислення школярів" [5, с. 155].

Значний внесок в теорію і практику гуманістичного виховання учнів молодшої школи засобами музичного мистецтва в останні роки зробила О. Лобова. Вона відстоює ідею формування гуманістичних ціннісних орієнтацій на засадах духовного, морально-етичного, естетичного, національного, громадянського та інших видів виховання засобами музичного мистецтва. Впроваджуючи системний підхід до формування музичної культури школярів, вона ставить у центр цього процесу особистісну спрямованість розвитку, яка дає можливість презентувати дитині високі ідеали добра, справедливості і шляхетності. При цьому педагог приділяє значну увагу у виховному процесі особистості вчителя і виділяє наступні гуманістичні чинники в його професійній діяльності: стиль спілкування, індивідуальний підхід, створення



ситуацій успіху, емоційність викладання, педагогічна підтримка активності учнів, творчість, використання синтезу мистецтв.

На думку вченої, в структурі та процесі формування музичної культури дитини першочергового значення набувають мотиваційний, емоційний і ціннісно-орієнтаційний компоненти. Вона дійшла висновку про доцільність їх поєднання в спільний структурний блок – музичну спрямованість до якої відносить мотивацію учіння, музично-ціннісні орієнтації дитини, почуття, суспільні прагнення [3, с.152]. Тобто, ті складові, які визначають особливості та характер відносин індивіда з навколишнім середовищем значною мірою детермінують особливості його поведінки. Спираючись на досвід педагогів різних поколінь, які ототожнюють музичну освіту з музичним або музично-естетичним вихованням, О. Лобова проводить ідею невід'ємності виховної складової від процесу навчання музики [3, с. 182]. Цей сегмент зближує нас із гуманістичною педагогікою, яка покликана не лише навчати музики, а й формувати особистість. Педагог розглядає виховний компонент музичної культури учнів початкової школи, що передбачає такі напрями особистісного збагачення дитини, як: музична вихованість, загальнокультурне виховання, різнобічна вихованість особистості в художньо-естетичній, моральній, національній, громадянській, комунікативній, трудовій сферах [3, с. 194]. Провідною педагогічною умовою ефективного виховання особистості вчена вважає організацію різноманітної музичної діяльності.

Гуманістичним характером відрізняються погляди О. Лобової на функції музики в суспільстві та її ролі у вихованні особистості. Саме музичне мистецтво, "залучає уважного слухача не лише до "діалогу культур", а й до діалогу особистісних "духовних світів" [3, с. 233]. При цьому важливого значення набуває комунікативна спрямованість діяльності вчителя, його вміння налагодити взаємодовірливі, фасилітативні взаємини з учнями. Слушною гуманістичною ідеєю О. Лобової є надання можливості дитині брати участь у доборі музичних творів для виконання і слухання, який має враховувати не лише природовідповідні особливості учнів, а й особистісні уподобання, які є різними у представників не тільки тих чи інших вікових категорій дітей, а й певних географічних регіонів.

На сьогоднішній день все більшої популярності набувають ідеї щодо впровадження у виховній роботі з учнями музикотерапії. Одним із яскравих представників цього гуманістичного напрямку є Г. І. Побережна. Вона дотримується думки про те, що "музика – це безпосередній вплив на підсвідомість людини, а тому є одним із наймогутніших засобів трансформації її психіки, особливо дитини. За допомогою різних форм і методів музикотерапії педагог може корегувати поведінку, психоемоційний стан, активізувати інтелектуальну діяльність, підвищувати увагу та загалом збільшувати інтелектуальний потенціал своїх учнів" [4, с. 11]. Вчена акцентує увагу на тому, що "кожна людина фактично є клітинкою, що виконує свою унікальну роль у вселенському організмі". Місія індивіда тут вбачається як усвідомлене сприяння своєму власному зростанню, а музикотерапія, в цьому контексті, може допомагати не тільки згармонізувати людину, а й віднайти її унікальне місце у світі. Тому, музикотерапія є актуальним антропологічним вектором виховання, що вимагає врахування природи кожної дитини, якій притаманне явище резонансу.

Кожен індивід, як установили вчені, продукує на клітинному рівні власну частоту вібрацій (кожна емоція має свою частоту). Вона повинна бути "співзвучна", синхронізована з навколишнім простором, космосом. Лише, потрапляючи в резонанс із "світовим плином", людина знаходить життєву силу для самореалізації [4, с. 10]. Відчуті зазначені резонансні принципи, налаштувати людину на потрібну частоту дає можливість музика. Не дивно, що в педагогіці значна увага приділяється основам розвитку дітей через народну музичну творчість. Педагог пропонує наступні найважливіші компоненти музикотерапевтичної технології, які можна використовувати в освітній роботі: аксіологічний (відбір системи ціннісних орієнтацій); когнітивний (відомості про людину як унікальний феномен світу, природу своїх емоцій, темперамент, способи реагування, що допомагають або заважають у виконанні життєвих завдань тощо); особистісний (стимулювання індивідуального зростання учнів, їх прагнення до самореалізації та ін.); діяльнісно-творчий (розвиток творчих, виконавських, комунікативних здібностей) [4, с. 11].

Гуманістичні ідеї Г. Г. Філіпчука стосуються, перш за все, етнокультурологічного компоненту сучасної освіти, який сконцентрований у творах мистецтва, народних традиціях, звичаях, національних цінностях. Він тісно пов'язує духовність з культурою, принципами гуманізму в творенні людської особистості. За його переконанням, "становлення громадянського суспільства, націотворчі завдання, духовність людини зумовлює впровадження в зміст виховного процесу таких цінностей, як: "національний дух", "національний інтерес", "національне право", "національна гідність", "національна культура" [7, с. 148]. Вчений проводить ідею домінантності музичної і пісенної культури у вихованні національної свідомості особистості. Він дуже слушно і точно проголошує, що музичне виховання є саме тією ділянкою освітньої політики, де твориться духовність [Там само, с. 145]. Він відстоює позицію посилення музичного фактору в змісті вітчизняної освіти і приходиться до думки, що триада "духовна культура – музика – педагогічна діяльність" є однією із слабовирішувальних проблем, зумовлюючи невід'ємність духовно-практичного впливу на становлення особистості" [Там само, с. 149].

Г. Г. Філіпчук висловлює своє стратегічне бачення місця музики в суспільстві, культурі, потребах людей і вважає, що вона більш коадаптивна, ніж адаптивна, оскільки не лише середовище здійснює свої важливі впливи по відношенню до цього виду мистецтва, але й не меншою мірою музика є вагомим чинником впливу на атмосферу в суспільстві, розвиток людської особистості. Обереігаючи й розвиваючи універсальні цінності, загальнолюдське в людині, музика була національним оберегом для українства, а народна пісня часто виконувала національно-оберегаючу функцію. Вчений відстоює ідею активізації музично-творчої, мистецької діяльності учнів, їх самоствердження та максимальне спрямування виховного процесу в бік морально-естетичних цінностей, які часто замінюються прагматичними і вузькокорисливими зразками. Нерідко спостерігаємо спроби максимально комерціалізувати сферу культури, що значно звужує можливості доступу дітей та молоді до їх активної творчої мистецької діяльності [7, с. 554]. Вчений наголошує, що живлять мистецьку освіту "не комерційні митці, що обслуговують "сильних", а М. Березовський і Д. Бортнянський, С. Крушельницька і М. Лисенко, А. Ведель і М. Вербицький, В. Івасюк і Н. Яремчук та багато інших велетнів національного духу" [7, с. 522].

**Висновки та перспективи подальших розвідок даного напрямку.** Отже, ідеї наведених українських педагогів одностайні у визнанні пріоритетності гуманістичного підходу до музичної освіти підростаючого покоління. Разом з тим вони справедливо наголошують на проблемі стану готовності педагога до здійснення завдань оновлення системи мистецького навчання і виховання. Це потребує нових вимог до змісту фахової підготовки вчителя закладів загальної середньої освіти, який повинен бути здатним створити максимально сприятливі умови для розкриття і розвитку мистецьких та, зокрема, музичних здібностей і потенційних можливостей кожного учня для його самореалізації, самовизначення, духовного збагачення. Для цього необхідно зосередити увагу на зміщенні акцентів у підготовці вчителя мистецьких дисциплін у бік його готовності до особистісно орієнтованого навчання і виховання.

### Література

1. Бех І. Д. Гуманістична модель виховання в межах теоретичного дискурсу. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3 (840). С. 46–54.
2. Зязюн І. А. естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
3. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: монографія. Суми: ВВП "Мрія", 2010. 516 с.
4. Побережна Г. І. Педагогічний потенціал музикотерапії. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 2. С. 9–12.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
6. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 3. С. 10–13.

7. Філіпчук Г. Г. Національна освіта: особистість і суспільство: зб. наук. пр. Чернівці: Зелена Буковина, 2013. 844 с.

#### Referense

1. Beh I. The humanistic model of education within theoretical discourse // Pedagogy and psychology. 2014. №3 (840). P.46-54.
2. Ziazun I. The aesthetic principles of personality development // Art in personality development: Monograph / Ed. NG Nichkalo. Chernivtsi: Green Bukovina, 2006. P.14-36.
3. Lobova O. Formation of the basics of musical culture of younger students: theory and practice: Monograph. Sums: Mri GDP, 2010. 516 p.
4. Coastal G. Pedagogical Potential of Music Therapy // Arts and Education. 2008. №2. P.9-12.
5. Rostovsky O. Music Education Theory and Methods: A Textbook. Ternopil: The Educational Book – Bogdan, 2011. 640 p.
6. Rudnitskaya OP Worldview function of art // Art and education. 2001. №3. P.10-13.
7. Filipchuk G. National education: personality and society. Collection of Sciences. wash. Chernivtsi: Green Bukovina, 2013. 844 p.

---

#### Gorbenko Sergii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of musical education, choral singing and conducting  
by the National Pedagogical University named after Drahomanov

#### **IDEAS OF UKRAINIAN EDUCATORS of the 2nd half of the 20th – beginning. Of 21st century. IN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC GUIDING LINES OF ART TEACHING AND EDUCATION**

*The article is devoted to covering some ways of art education and education of humanistic guiding lines of students of general secondary education institutions. The ideas of well-known Ukrainian teachers, scholars in the field of art education are offered. The views, thoughts, beliefs of I.Bech, I.Ziazun, O.Lobova, G.Poberezhnaya, O.Rudnitskaya, O.Rostovsky, G.Filippchuk are characterized, which are related to the purpose and tasks of the holistic process of personality development, constructing specific pedagogical situations, feelings, ideas, intelligence, activation of students' artistic and creative activity, education of a number of national and cultural values.*

*Particularly, the views of Academician I. Bech are centered around the idea that the humanistically directed development of an individual is not predetermined by nature, but occurs as a mastery of human culture as well as the aesthetic experience. The artistic image of the work of art must be imbued with the aesthetic experience of the student, aimed at his moral self-awareness. Academician I. Ziazun assures that the humanization of the educational process requires the earliest possible involvement of the child in artistic activities. A person who has not completed an art school that embodies emotional states will never be human in understanding his or her humanity.*

*The focus is on O. Rudnitskaya's ideas concerning the teacher's readiness for the realization of humanistically oriented teaching, mastering a complex of skills: personal vision of a work of art; realization of dialog communication; activation of experiencing processes; constructing specific pedagogical situations that actualize the need for self-expression. The main content of O. Rostovsky's pedagogical ideas is reduced to the necessity of interaction of feelings, ideas, intelligence, memory, intuition in artistic experience; exclude any teacher-made recipes and schemes for perceiving a piece of music.*

*The ideas of O. Lobova are offered, who is convinced of the necessity of introducing a systematic approach to the formation of students' musical culture based on the personal orientation of their development, which makes it possible to present to the child the high ideals of Goodness, Justice, Nobility. The humanistic direction of G. Poberezhnaya's views concerning the use of different forms and methods of music therapy, through which the teacher can adjust the psycho-emotional state, intellectual and cultural*

*potential of students, is highlighted. Some profoundly humanistic ideas of Academician G.Filipchuk concerning the ethnocultural component of contemporary art education are proposed.*

*Key words: humanistic ideas, art education and upbringing, aesthetic experience, emotional sphere, value orientations, resonant principles, national spirit.*

УДК 78.(09)(477.51)

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-141-147

**Кавунник О. А.**

кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **КУЛЬТУРОТВОРЧИСТЬ НАТАЛІЇ ДАНЬШИНОЇ – ПЕДАГОГА-ВОКАЛІСТКИ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається актуальна проблема розвитку національних музично-освітніх традицій у творчості педагогів-виконавців, творців інноваційних проєктів сьогодення, гідних наслідування. В контексті теми статті здійснено аналіз форм педагогічної, навчально-методичної, концертно-виконавської, музично-просвітницької праці Н. Д. Даньшиної – старшого викладача кафедри вокально-хорової майстерності НДУ ім. Миколи Гоголя. Виокремлено поняття культуротворчості в контексті об'єктивних та суб'єктивних чинників діяльності як константи мистецько-освітньої професійної творчості, як потреби душі. Охарактеризовано архівні, документальні джерела, мемуари, наукові дослідження, періодичні статті з даної теми. Розкрито етапи життєвого та творчого шляху Н. Д. Даньшиної на прикладі тріади "освіта–навчання–виховання". Проаналізовано сфери діяльності Н. Д. Даньшиної у площині традицій родинного виховання, музичної освіти в навчальних закладах школа–училище–інститут, кола її мистецького оточення.*

*Доведено значення культурно-освітніх проєктів Даньшиної-співачки, хорового диригента, сценариста-постановниці (тематичні концерти, до календарних свят, творчі звіти, літературно-музичні композиції), її ініціатив (заснування хору ветеранів війни та праці, концерти з нагоди видатних дат, особистостей, відкриття церковної недільної школи) в контексті музично-естетичного виховання різнобічної аудиторії слухачів, популяризації жанрів вокального мистецтва України, впливу сольного, ансамблевого, хорового співу на формування музичної культури студентів, розвиток їх світоглядних позицій, потяг до знань і мистецької довершеності.*

*Стверджено форми педагогічної, концертно-виконавської, музично-просвітницької праці, особі Н. Д. Даньшиної, як засадничі для створення цілісної картини збереження та розвитку мистецько-освітніх традицій Ніжинської вищої школи сьогочасною плеядою педагогів-піаністів, баяністів, оркестрових, хороших диригентів, вокалістів факультету інституту в стінах закладу Ніжина, містах Чернігівщини, регіонах України, країнах Європи, світу.*

*Ключові слова:* культуротворчість, мистецька освіта, форми діяльності, вокальні традиції.

---

**Постановка проблеми.** У розвитку музично-освітніх традицій національної культури України важливим є дослідження сфер діяльності викладачів-виконавців, творців інноваційних проєктів сьогодення, гідних наслідування. Наразі педагог по вокалу Наталія Дмитрівна Даньшина, нині ветеран праці, яка залишила наступникам цікавий приклад культуротворчості, що становить сутність її життя.

**Актуальність** теми криється в розкритті основ плідної та натхненної діяльності Н. Д. Даньшиної – старшого викладача кафедри вокально-хорової майстерності, з 1982 р. – Відмінника освіти України, з 1993 р. – заслуженого працівника культури України, у 2015 р. – кавалера ордена Почаївської Божої матері. Її культуротворчість, як потреба душі, є взірцем для наступних поколінь викладачів, вчителів музики. Період навчання й початок трудової діяльності Н. Даньшиної припав на період становлення й розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, коли в Ніжинському державному педагогічному інституті ім. Миколи Гоголя (з 2006 р. університет) було відкрито 1964 р. перший в Україні музично-педагогічний факультет, на якому

першими педагогами-музикантами були М. Ф. Бровченко (вокал), В. А. Розен (фортепіано), В. М. Іконник (диригування), М. К. Мельник (баян). Вони заснували форми педагогічної, концертно-виконавської, музично-просвітницької праці, що стали засадничими в становленні мистецько-освітніх традицій Ніжинської вищої школи, розвитку яких сприяла у подальшому Н. Д. Даньшина.

На підставі проведеного дослідження життя й творчості Н. Д. Даньшиної ствердимо вірність вислову: знання отримуються через досвід, освіту шляхом спостереження, дослідження, навчання. Провідна роль у цьому твердженні належить Ніжинському державному педагогічному інституту (далі НДУ), перебування в якому з 1955 р. в якості студентки, з 1961 р. – співробітника кафедри музики та співів, у 1963–2003 рр. – викладача, сприяло формуванню чеснот праці та старанності ("Labore et Zelo" – завіт І. Безбородька, прим. авт.), стверджуваних нею впродовж 40 літ педагогічної праці в НДУ ім. Миколи Гоголя.

**Метою** є розкриття культуротворчості як сутності життя Даньшиної – педагога-методиста, співачки, музично-громадського діяча в розвитку мистецьких традицій Ніжинської вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Хронологію культуротворчості як потреби душі Даньшиної-педагога, співачки, музично-громадського діяча зберігають численні статті в обласній ("Деснянська правда"), районній ("Життя Лебединщини"), міській ("Під прапором Леніна", "Вісті") пресі. Її стверджують документальні джерела з архіву НДУ ім. Миколи Гоголя, матеріали краєзнавчого довідника "Музиканти Ніжина" (4), монографії "Музичне середовище Ніжина" (5). Фото-літопис, мемуари як фрагментарні записи подій минулого з власного архіву Н. Д. Даньшиної, інтерв'ю з колегами кафедр, безпосередні контакти тотожні мистецько-просвітницькій, навчально-методичній, музично-громадській сферам тріади "освіта-навчання-виховання". Надані мисткинею 2020 р. рукописи мають цінність, оскільки містять факти з минулого та сьогодення НДУ ім. Миколи Гоголя, контекст яких сприяє створенню цілісної картини розвитку мистецько-освітніх традицій ніжинської вищої школи за участю сьогочасної плеяди педагогів-піаністів, баяністів, оркестрових, хорових диригентів, вокалістів у стінах закладу, Ніжина, містах Чернігівщини, регіонах України, країнах Європи, світу.

**Виклад основного матеріалу.** В трудовій книжці Н. Д. Даньшиної єдиний запис місця роботи – НДУ ім. Миколи Гоголя. Втім, на практиці він характеризується численними векторами її діяльності в науково-педагогічній, навчально-методичній, концертно-виконавській сферах в стінах рідного університету, на сценах Ніжина, концертних майданчиках міст та районів Чернігівщини, Сумщини, Залу ВДНГ столиці України, селищ Чорнобильської зони, на обласних, республіканських теле, радіо студіях.

З огляду на минуле та сьогодення її життєвого шляху саме культуротворчість є визначальною як духовна потреба Даньшиної-педагога, співачки, хормейстера, сценариста, поетеси, що вмотивовують етапи її життєвого та творчого життя: I – шкільні (післявоєнні) 1947–1955-й роки; II – студентські 1955–1961 роки; III – 1961–1970-ті роки – початок педагогічної, концертно-виконавської діяльності; 1980–2007 роки – творча зрілість. Кожен з них насичений цікавими фактами з життя Н. Д. Даньшиної. Так, її проникливе ліричне сопрано на понад 1000 сольних, тематичних концертів линуло до сокровених струн душі різновікової аудиторії слухачів: школярів, студентської молоді, ветеранів війни та праці, лікарів, робітників підприємств, військових, матерів, солдатських вдів, жінок-трудівниць.

Талант Даньшиної-хормейстера, котрому сприяв спів у хорі школи № 1 в м. Лебедин, що на Сумщині, набув розквіту в студентському мішаному аматорському хорі Інституту на чолі з диригентом В. М. Іконником, який став для Наталії взірцем наслідування навичок диригента-хормейстера. У наступні 1961–1966 роки, закінчивши заочно диригентсько-хоровий відділ Київського музичного училища ім. Глієра, як дипломований керівник Н. Д. Даньшина працює з жіночим вокальним ансамблем, студентськими аматорськими хорами фізико-математичного, філологічного (іноземне відділення) факультетів. Вже у 1985–1986 рр. вона ініціювала й вела хор ветеранів війни та праці при міському Будинку культури міста, а впродовж 1986–

2007 рр. була регентом церковного хору Миколаївського кафедрального собору й 25 років вчила церковним піснеспівам дітей-учнів недільної школи Ніжина.

Даньшина-педагог, випускниця класу вокалу М. Ф. Бровченко, зі слів Наталії Дмитрівни – "педагог від Бога", понад 40 літ (1966–2003 рр.), стверджувала на сольних концертах, у вокальному дуеті з тенором М. М. Денисенко, у складі лауреата Республіканського конкурсу "Золотого тріо" зі Світланою Козловою, Аллою Щербак, з молодіжним хором "Світич" НДУ ім. Миколи Гоголя (диригенти, професори Людмила Костенко та Людмила Шумська), вокальні традиції своєї наставниці: співати виразно, натхненно, з майстерністю.

Гідною наслідування є ініціатива Даньшиної-методиста з багаторічним досвідом педагогічної роботи безоплатно працювати вчителем музики в загальноосвітній школі № 10 Ніжина. Відоме також її мистецтво сценариста-постановниці, поетеси, котру традиційно запрошували як співачку й ведучу для проведення впродовж 13 літ святкових шкільних заходів до села Вертіївка, впродовж 10 років – з концертами до Будинків культури селищ Кукшин, Велика Кошелівка, Черняхівка, Григоро-Іванівка, Дорогинка, Дуболугівка. Багато ніжинців пам'ятають вокальний гурт міського Загу, в якому вона 15 років співала, зачитувала власні поетичні рядки-побажання, посилюючи молодятam урочистість створення нової родини.

Джерелом формування культуротворчості стали для юної Наталії родина, освіта, мистецьке оточення. Вони були своєрідним імпульсом у розвитку світоглядних позицій, набуття добродітності й доброзичливості в людських стосунках, потягу до знань й мистецької довершеності. Саме мистецьке оточення було благодатним середовищем для становлення й розвитку талантів Н. Д. Даньшиної-педагога, співачки, освітянина, що всю себе віддавала служінню громаді. В ряду прикладів – популяризація творчості славетного земляка, всесвітньовідомого Бориса Гмирі, зустрічі з видатними митцями, осібно, Сергієм Лемішевим (Москва, 1955 р.), Дмитром Кабалевським (Ніжин, Суми, Свердловськ), Арамом Хачатуряном, Миколою Кондратюком (Ніжин, Москва), Віктором Іконником (Ніжин), Марією Бровченко (в Ніжині з 1958–2008 рр.), Веддою Розен (в Ніжині з 1959–2017 рр.).

Так, з іменем викладача вокалу, заслуженою артисткою України, засновницею ніжинської вокальної школи Марією Федорівною Бровченко (1919–2009 роки життя), в минулому–випускницею класу видатної співачки, професора Марії Литвиненко-Вольгемут Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського, пов'язані успіхи, майстерність Н. Д. Даньшиної. А педагог Ведда Абрамівна Розен (роки життя 1934–2018), що мала блискучу освіту піаністки, навчаючись, як відомо, в Київській музичній десятирічці ім. М. Лисенка, Саратовській консерваторії ім. Н. Нежданової, Інституті мистецтв ім. Гнесіних у Москві, стала спочатку педагогом загального фортепіано, а потім колегою в НДУ ім. Миколи Гоголя та незамінним концертмейстером Н. Д. Даньшиної впродовж 40 творчих років на усіх концертах. Цей творчий тандем гарантував успіх їх власним мистецьким проектам, літературно-музичним композиціям, тематичним концертам, яких було безліч, і які завжди щиро віталися різновіковою глядацькою аудиторією. Для прикладу у 1976–1980 рр. – це літературно-музичні композиції "Вальс про вальс", "Золота осінь", "Комсомол – це молодість", концерти з нагоди ювілейних дат: до 50-річчя композитора О. Пахмутової, до 60-річчя композитора П. Майбороди, 80-річчя композитора І. Дунаєвського "для студентів НДУ, учнів культурно-освітнього училища, технікуму механізації, профтехучилища № 18, робітників меблевої, швейної фабрик, міської лікарні, відділення стоматології, учнів шкіл міста, с. Вертіївка, проведення музичних зустрічей на філологічному факультеті до ювілейних дат письменникам Л. Толстому, О. Пушкіну, С. Єсеніну, О. Блоку" (зі "Звіту" про роботу: стор. 83, Особистої справи Н. Д. Даньшиної в архіві НДУ). У 1980–2000-ті роки відбувалися щорічні концерти до календарних свят, звітні концерти у міському Будинку культури "Рідна мати моя", "Пісні дзвонкової криниці", "Пісні на замовлення", "Минулых лет очарованье", "Нам дороги эти позабыть нельзя", "Это было недавно, это было давно". У 2002 р. в актовому залі НДУ ім. Миколи Гоголя відбувся бенефіс Н. Д. Даньшиної з нагоди ювілейного 65-річчя педагогині-співачки, на якому її вітали представники влади міста, ректорат, декани

філологічного (Г. В. Самойленко), музично-педагогічного (О. Я. Ростовський) факультетів, мама, чоловік, діти, онуки, колеги, друзі.

Нездоланне прагнення творити для людей закладене в Н. Д. Даньшиній генетично від народження, коли пригадувала, як "у 1937 р., саме під час гри на сцені вистави "Наталка Полтавка", мама відчула наближення пологів та, ледь догравши свою роль Терпелихи, за кулісами народила донечку, яку назвали Наталкою. І це була я". В родині Дмитра і Катерини Корж, що мали 64 роки (!) подружнього життя, їх діти Микола, Наталія, Ольга жили в атмосфері уваги, любові, мали за приклад працьовитість батьків, що і вдома, і на сцені зачаровували красою співу. Адже мама й тато знали багато українських народних пісень, романсів, які виконували дуєтом, співали в церковному хорі, мали неабиякий акторський хист, граючи на театральних підмостях Народного дому (Будинок культури, прим. автора) міста Лебедин Сумщини.

Формуванню культуротворчості як сутності життя сприяли три диплома Н. Д. Даньшиної, а саме: навчання на двох – філологічному та музично-педагогічному факультетах НДУ ім. Миколи Гоголя й диригентсько-хоровому відділі Київського музичного училища ім. Глієра. Участь другокласниці Наталії в художній самодіяльності школи № 1, доручення вожатої у 8–10 класах, сольні виступи на сцені, на міському радіо збагачували музично-естетичний досвід, форми комунікації у спілкуванні з друзями. Так, закладалися увага та повага до людей. І нині з хвилюванням вона промовляє ім'я вчителя музики Бриля Василя Юдовича, який підготував її у 1947 р. до участі в обласному (м. Суми), далі – II республіканському зльоті юних піонерів у Києві. В інституті ім. Миколи Гоголя, своїй Alma mater, вона накопичувала науковий досвід завдяки участі в науковому гуртку, збагачувала соціоактивність як комсорг групи, набувала мистецької довершеності, виступаючи на музичних вечорах та співаючи в інститутському хорі. Успішне навчання, червоний Диплом "філолога і музиканта", участь у культурно-мистецькому середовищі інституту сприяли її запрошенню на роботу працювати старшим лаборантом кабінету музики, бути співорганізатором дитячої музичної студії при інституті, в якому 2 роки викладати сольфеджіо, теорію, керувати хором, на республіканських й обласних курсах підвищення кваліфікації вчителів співів працювати на посаді викладача загального фортепіано, погодинно – сольфеджіо. У наступні роки викладач Н. Д. Даньшина органічно поєднувала науково-педагогічну роботу викладачки з проведення лекційних і практичних занять з методики роботи в школі, з курсу історії української музики. Як досвідчений викладач-методист вона була відряджена у липні 1980 р. на 2 зміни до міста-побратима Пардубіце ЧССР працювати та навчати російської мови чеських школярів студентів, співати їм радянських авторських, українських народних пісень.

Упродовж років вона була на посаді завідувача секції вокалу, керівником педагогічної практики студентів у школах №№ 1, 3, 4, 7, 9, 10 Ніжина, Носівки, Вертіївки. Традиційно Н. Д. Даньшина обиралася до профкому інституту, була у 1976–1980 рр. куратором групи на факультеті: організовувала екскурсії, в гуртожитку читала лекції на морально-етичні теми, як-от: "Поки молодий, кинь сигарету", допомагала порадами, власним життєвим досвідом у головному: "оволодіти професією, бути людиною серед людей" [1, с. 83].

У її Звіті за 1981–1986 роки щодо ідейно-виховної роботи міститься педагогічне правило: "... через колектив виховувати особистість, виховувати на прикладі їх викладача його відношення до людей, до роботи, сім'ї, до всіх доручень", чому сприяє й концертно-виконавська діяльність як форма творчих зустрічей з кращими людьми міста, ветеранами війни та праці. Там само є мистецьке кредо Н. Д. Даньшиної "Моя робота і навчальна, і виховна, громадська, концертна, лекційна направлена для добрих начал в людях, особливо молоді" [1, с. 84].

Про її фаховість, уміння спілкування свідчать цитати колег, як-от: В. А. Розен: "... в методичній роботі, яку проводить Н. Д. Даньшина є багато позитивного щодо методики проведення уроків музики і співів в школі, де я була неодноразово"; М. Ф. Бровченко: "Наталія Дмитрівна добросовісно відноситься до роботи, бере активну участь в громадському житті факультету, постійно веде педагогічну практику"; М. К. Мельника: "Я знаю її вже 20 (!) років як студентку і викладача з позитивного



боку" (з Протоколу № 4 засідання кафедри музики і співів від 05.10.1976 р.) [1, с. 58]; В. М. Курсона: "Вважаю, що вакантна посада доцента для Наталії Дмитрівни не нагорода, а об'єктивна оцінка її праці (з Протоколу № 11 від 24 травня 1989 р.) [1, с. 133]. У 1994 р. він зазначає "Н. Д. Даньшину як людину хорошу, знаючу впродовж роботи за всі роки на муз-пед. факультеті", характеризує її як спеціаліста з великої літери, що стверджує й Л. В. Костенко: "Н. Д. Даньшина багато і плідно працює. Вона розробила і провела безліч літературно-художніх вечорів, лекцій-концертів. Про Б. Гмирю треба зробити навчально-методичний посібник" (з Протоколу № 6 14.02.2001 р.) [1, с. 175].

Ці приклади стверджують провідні мистецькі позиції методики Даньшиної, як от: складання індивідуальних планів студентів з урахуванням репертуару до потреб школи: арія, романс, народна пісня як джерело наспівності і краси про рідну землю, природу, про школу. Даньшина-вчитель продовжувала на громадських засадах ведення уроків музики у с/ш № 10 Ніжина. Вона любила в ході роботи спостерігати ріст музичних смаків дітей, прагнути формувати співацькі навички у школярів, навчити їх любити і розуміти музику. Проводила відкриті показові уроки для класоводів шкіл міста, студентів-практикантів, для вчителів музики Чернігівської, Полтавської, Хмельницької областей на курсах перепідготовки. Як писав Й. Харжевський, учитель музики з с. Горчичанське Дунаєвського району Хмельниччини: "... під керівництвом учительки діти не тільки захоплено подорожують в чарівний світ музики, а й самі творять її... Знання, майстерність дають їй можливість протягом 45 хвилин повністю володіти дитячими серцями" [6, с. 4]. В сучасних методиках уроків музики в загальноосвітній школі й донині зберігаються традиції проведення цікавих творчих форм з досвіду Н. Д. Даньшиної: тематичні ранки "Свято Букварика", "Зірочки", "Нашим рідним мамам", лінійки, родинні свята з батьками. Цьому великою мірою сприяв досвід Н. Д. Даньшиної – учасниці двох всесоюзних нарад у 1978 р. (Суми), 1979 р. (Свердловськ) з питань музичного виховання щодо шкільної Програми музики Д. Б. Кабалевського. Саме цьому було присвячено статтю "Музика в школі" в ніжинській пресі [2, с. 3], де вміщено основні принципи і методи автора Програми.

Таким чином, культуротворчість становить органічну складову педагогічної, навчально-методичної, музично-просвітницької громадської діяльності Н. Д. Даньшиної у контексті тріади "освіта, навчання, виховання". Вона стверджує мистецько-освітні, концертно-виконавські традиції, осібно, вокалістів у сьогоденні Ніжинської вищої школи. Це засвідчують на практиці її колишні студенти по вокалу, зокрема, Сергій Олександрович Голуб, заслужений працівник освіти України, директор дитячої музичної школи Ніжина, диригент зразкового хору "Сяйво", завідувача секції постановки голосу кафедри вокально-хорової майстерності НДУ ім. Миколи Гоголя, старший викладач Алла Борисівна Хоменко, вокальний дует "Горицвіт" у складі Людмили Близнюк та Ганни Мудрої з м. Буча Київської області. Мистецьке середовище родини Даньшиних Наталії та Віталія Олексійовича (1937–2007 роки життя), у 1960–2007 рр. викладача-баяніста вищої категорії, методиста, завуча Ніжинського училища (нині коледж) культури і мистецтв ім. М. Заньковецької, проявилось в творчості їх дітей Андрія, Катерини, осібно, вчителя-методиста ННЗ № 16, завідувачки метод-об'єднанням вчителів музики Ніжина, онуків: Віталіна – співачка, випускниця факультету культури і мистецтв НДУ ім. Миколи Гоголя; Даниїл – випускник факультету "Скульптура" національної Академії образотворчого мистецтва Києва, автор-виконавець з граніту пам'ятників "Добровольцям АТО" в Києві, "Героям слава" в Ніжині; Богдан – художник, фотограф, майстер ниткової графіки, випускник відділу декоративно-прикладного мистецтва НУКІМ ім. М. Заньковецької, автор вишиваних портретів І. Франка, Лесі Українки, гербу Чернігова.

В контексті культуротворчості Н. Д. Даньшиної показовий запис з її Звіту 1976–81 рр.: "Професія учителя музики багатогранна і синтетична. Саме від нього, від його педагогічної майстерності, знань і вміння певною мірою залежить рівень естетичного розвитку підростаючого покоління. На це й направлена моя робота як викладача і вихователя".

Дослідження традицій концертно-виконавської та мистецько-освітньої творчості викладачів старшої, середньої генерації музично-педагогічного факультету, реформованого в 2004 р. у факультет культури та мистецтв, з 2019 р. – навчально-

науковий Інститут мистецтв ім. О. Ростовського НДУ ім. Миколи Гоголя, важливе в контексті розвитку музично-освітніх традицій національної культури України на зламі ХХ–ХХІ століть.

### Література

1. Архів НДУ ім. М. Гоголя. Ф№Р 128 Опис №1-К. Од. зб. № 123.
2. Даньшина Н. Д. Музика в школі. Рубрика "Роздуми педагога". *Під прапором Леніна*. Ніжин, 1979. С. 3.
3. Даньшина Н. Д. Поки молодий, кинь сигарету. Рубрика "Ти і твоє здоров'я". *Під прапором Леніна*. Ніжин. 1982. С. 4.
4. Кавунник О. А. Музиканти Ніжина. Ніжин: Міланік, 2008. С. 35–36.
5. Кавунник О. А. Музичне середовище Ніжина: монографія. Київ: ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України. Київ, 2016. С. 163-164.
6. Каганов Ю. Зоря її – пісня. *Під прапором Леніна*. 1982. С. 4.
7. Козлова С. Пісня, що летіть з ласкавого серця. *Альма Матер*. Ніжин: НДУ, 1997р. Травень–червень.
8. Кулішенко М. Лебединський соловейко. *Життя Лебединщини*. 1997. С. 2.
9. Самойленко Г. В. Театральне та музичне в Ніжині в XVII–XX ст. *Нариси культури*. Ніжин: НДПІ, 1995. Ч. II. С. 163–164.

### References

1. Arkhiv Mukola Gogol NDU. FN#P 128. Ozd. Zb. № 123.
2. Danshyna, N. D. (1979) Muzyka v shkoli. Rubryka Rozdumy pedahoha: *Pid praporom Lenina*. Nizhyn. 3. [in Ukrainian].
3. Danshyna, N. D. (1982) Poky molodyi, kyn syharetu. Rubryka ty i tvoie zdorovia. *Pid praporom Lenina*. Nizhyn. 4. [in Ukrainian].
4. Kavunnyk, O. A. (2008) Muzykanty Nizhyna. Nizhyn: Milanik. 188. [in Ukrainian].
5. Kavunnyk, O. A. (2016) Muzychne seredovishche Nizhyna: monohrafiia. Kyiv: IMFE im.. M. Rylskoho NAN Ukrainy. Kyiv. 328. [in Ukrainian].
6. Kahanov, Yu. (1982) Zoria yii – pisnia. *Pid praporom Lenina*. 4.
7. Kozlova, S. Pisnia, shcho llietsia z laskavoho sertsia (1997) [Alma Mater]. Nizhyn: NDU. traven-cherven. [in Ukrainian]
8. Kulishenko, M. Lebedynskiy soloveiko (1997) *Zhyttia Lebedynshchyny*. 2. [in Ukrainian].
9. Samoilenko, H. V. (1995) Teatralne ta muzychne v Nizhyni v XVII–XX st.. Narysy kultury chastyna II. Nizhyn: NDPI. 166. [in Ukrainian].

### Kavunnyk Olena

candidate of Art history (PhD), a teacher of the Department of Music Pedagogy and Choreography of Gogol State University of Nizhyn

### CULTURAL CREATIVITY OF NATALIA DANSHYNA – TEACHER-VOCALIST OF NIZHYN HIGHER SCHOOL

*The article considers the actual problem of development of national musical and educational traditions in creativity of teachers-performers, creators of innovative projects of the present, worthy of imitation.*

*In the context of the topic of the article the analysis of forms of pedagogical, educational-methodical, concert-performing, musical-educational work of N.D. Danshyna – a senior lecturer at the Department of Vocal and Choral Skills of Gogol State University of Nizhyn.*

*Special attention was paid to the concept of cultural creativity in the context of objective and subjective factors of activity as a constant of artistic and educational professional creativity, as the needs of the soul. Archival, documentary sources, memoirs, scientific researches, periodicals on this topic are characterized. The stages of N.D. Danshyna's life and creative path are revealed on the example of the triad "education-training-education". In this paper, was analyzed The spheres of activity of N.D. Danshyna in the*

*field of traditions of family upbringing, music education in educational institutions school-school-institute, the circle of her artistic environment.*

*A general conclusion is made concerning the importance of cultural and educational projects of Danshyna-singer, choral conductor, screenwriter-producer (thematic concerts, calendar holidays, creative reports, literary and musical compositions), her initiatives (founding of the Choir of war veterans and labor veterans, concerts on the occasion of outstanding dates, personalities) is proved opening of a church Sunday school) in the context of musical and aesthetic education of different age audiences, popularization of genres of vocal art of Ukraine, influence of solo, ensemble, choral singing on formation of musical culture of students, development of their worldviews, desire for knowledge and artistic perfection.*

*This paper were approved forms of pedagogical, concert-performing, musical-educational work, especially N. D. Danshyna, as the basis for creating a holistic picture of preservation and development of artistic and educational traditions of Nizhyn Higher School by a modern constellation of teachers-pianists, accordionists, orchestral, choral conductors, vocalists, of the faculty of Institute within the walls of the institution, Nizhyn, cities of Chernihiv region, regions of Ukraine, European countries, the world.*

*Key words: cultural creativity, art education, forms of activity, vocal traditions.*

УДК 78.03(477.51)  
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-148-152

**Ляшенко Т. В.**

кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ДРАМАТИЧНІ СТОРІНКИ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЧЕРНІГІВЩИНИ  
30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті на основі історичних матеріалів та виявлених архівних документів проаналізовані окремі аспекти культурної діяльності навчальних інституцій та осередків Чернігівщини. Розкриваються трагічні сторінки політичних репресій тоталітарного режиму проти фахівців з когорти української інтелігенції регіону наприкінці 20-х – на початку 30-х років.*

*Висвітлено інформацію з кримінальних справ архіву Служби безпеки України. Досліджуються окремі аспекти репресивної кампанії у "боротьбі зі шкідництвом" у мистецькому та освітньому середовищі Чернігівської області початку 30-х років. Реконструйовано репресивні сторінки біографії багатьох відомих особистостей з викладацького складу й студентства навчальних закладів та керівників мистецьких осередків регіону.*

*На думку автора, так звана "боротьба зі шкідництвом" у культурному середовищі у 30-х роках минулого століття, належить до найтрагічніших сторінок вітчизняної історії, викликаючи протягом останніх десятиліть незмінну зацікавленість у широких кіл української історичної науки.*

*Автор констатує, що висвітлення трагічного минулого цього періоду, крім суто наукового сенсу, має ще й моральне значення, оскільки йдеться про відновлення історичної правди щодо багатьох відомих діячів культури та мистецтва регіону, які безслідно згинули в застінках або були знищені у той драматичний історичний період нашої країни.*

*Ключові слова: регіон, хоровий рух, культура, мистецтво, музична освіта.*

**Актуальність.** Глобальні політичні, соціокультурні та економічні перетворення, гуманізація та демократизація українського суспільного простору, створила належні умови для переосмислення історичного минулого нашої країни. Сучасні погляди й наукові думки істориків та мистецтвознавців рухаються вперед для пошуку, оприлюднення, повернення творчої спадщини і незаслужено забутих не завжди визнаних імен культурних українських діячів. Новий, об'єктивний аналіз їх діяльності й внеску у розбудову національної культури, сприятимуть подальшому поглибленню історико-культурних досліджень. Трагічні долі українських митців, які зазнали репресій у 30-х роках минулого століття, висвітлені надзвичайно фрагментарно. На сьогодні малодослідженим залишається культурно-мистецький простір периферійних регіонів України.

Діяльність репресованих освітян та свідомих українців Чернігівщини у сфері культури, взагалі є "білою плямою" вітчизняної історіографії. Вивчення явищ регіонального музично-освітнього розвитку, повернення фактів та забутих імен, розкриття сумних сторінок нашого минулого є одним з пріоритетних питань сучасної історичної науки. Саме це і визначає актуальність обраної проблематики даної роботи.

**Мета.** Відродити незаслужено забуті імена репресованих діячів культури краю. Дослідити і подати невідомі сторінки функціонування навчальних закладів та культурно-мистецьких осередків Чернігівщини у 30-х роках минулого століття.

**Ступінь дослідження.** Методологічну базу публікації складають наукові концепції з питань історії культури України, Чернігівського регіону зокрема. У статті використано особливо цінні, поки що маловідомі матеріали стосовно музичної діяльності товариств та осередків у 20–30-х роках, які містяться у сховищах архіву

Служби безпеки Чернігівської області та в партійному фонді Державного архіву Чернігівської області.

Опрацьовано архівні матеріали та рукописні документи із фондів Державного архіву Чернігівської області та фондів його філії в Ніжині. Чернігівська колекція доповнена фондами Центрального Державного історичного архіву України у Києві. Для досліджуваної проблеми важливими є також документальні матеріали, що зберігаються у Державному архіві-музеї літератури та мистецтв України, у рукописних фондах Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського.

Проблема вивчення музичної діяльності Чернігівщини є достатньо актуальною, про що свідчить численна кількість публікацій, які з'явилися на шпальтах мистецької, історичної та культурологічної преси. Це насамперед роботи з регіонального музикознавства Л. Дорохіної, О. Васюти, Т. Ляшенко; з історії регіональної педагогіки С. Матвієнко; з історичного краєзнавства Г. Самойленко.

**Основний виклад матеріалу.** Незважаючи на цілком реальні позитивні зрушення у 20-х роках у галузі музичного просвітництва й освіти, у 30-х роках на Чернігівщині було практично згорнуто хорову й узагалі культурно-мистецьку діяльність. Причиною такого 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", "формалістичним трюкацтвом", "хutorянщиною", "просвітянщиною" тощо. На зміну етапу українізації культури і потужних ренесансних процесів 17–20-х років прийшов період "розстріляного відродження" кінця 20–30-х років.

Зміни політичного курсу на авторизацію і централізацію суспільного життя спричинили "уніфікацію художнього мислення, жорстку критику музикантів-новаторів, звинувачення їх в бездіяльності та формалізмі, зростання ролі соціального замовлення, пригнічення творчої індивідуальності, деформацію музичної культури, вихолощення її національного духу" [1, с. 655].

У культурному процесі Чернігівщини як одного із центральних регіонів України чітко простежувався зазначений вектор розвитку: від стрімкого національного культурного будівництва 20-х років – до регламентації владою композиторської творчості, уніфікації художньої творчості, практики репресій і нескінченних чисток з метою виявлення "ворогів народу".

Відомо, що у тяжкий 1933 рік паралельно з репресивними акціями проти діячів культури і мистецтва розпочався тиск на Наркомат освіти УРСР. Характерні для тоталітарного режиму репресивні процеси відбувалися в губернських центрах і повітових містечках.

Як уже зазначалося, на Чернігівщині функціонувало чимало навчальних закладів та освітніх інституцій – численних гімназій, ліцеїв, шкіл, а також три інститути. Тому край зазнав особливо відчутного удару репресивної машини саме в освітній сфері. Наведемо декілька характерних прикладів. Так, у вересні 1930 року було розформовано науково-дослідну кафедру історії, культури, мови Ніжинського ІНО, а у грудні 1933 внаслідок звільнення з роботи провідних викладачів-професорів відбувся остаточний розгром Ніжинської історичної школи [3, с. 80].

Іншим прикладом є знищення історико-краєзнавчої школи в Чернігівському інституті. Засуджено декана П. Федоренко, викладачів Д. Заушкевич, С. Баран-Бутович. Розстріляно директора Чернігівського учительського інституту Г. Василенко.

Відбувся фатальний злам і в системі музичної освіти. В умовах тотального терору, спрямованого проти інтелектуальних сил суспільства, особливо постраждало хорове мистецтво України, яке ототожнювалося з "церковщиною": скасовані уроки співу у школах, масового характеру набула ліквідація хорових капел; некомпетентне втручання у художній процес і навіть викорінення чотириголосної фактури як ознаки церковного стилю унеможливили саму хорову творчість. Наступ репресивних дій у музично-освітній галузі регіону знову розпочався з української хорової капели робітників відділу народної освіти.

Паралельно зі справою української крайової капели було розгорнуто кампанію боротьби із культурною елітою Чернігівщини, представниками тієї невеликої когорти освітян-ентузіастів, що своєю діяльністю намагалися зберегти і примножити куль-

турні здобутки краю, шанобливо ставилися до національних традицій, сповідували віковічні людські цінності й у своїй освітній роботі прагнули виховати нову українську генерацію. Під ніж репресій, що проводилися під гаслом боротьби з буржуазними націоналістичними проявами, потрапили люди, віддані своїй професії, непорушні у своїх переконаннях. Назвемо їхні імена.

Йосип Верховинець-Костів – один із братів відомого українського етнографа, хореографа, педагога і композитора Василя Верховинця – викладач співів у загальноосвітніх школах Ніжина, керівник хорового класу та хорового колективу при Ніжинському педагогічному інституті з 1930 по 1937 роки. Звинувачений в організації студентських фольклорних експедицій на Чернігівщині з метою зібрання зразків народної творчості і подальшого наукового їх опрацювання.

І. Зоценко – дяк автокефальної церкви, керівник церковного хору в Ніжині, вихованець музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка. Виною І. Зоценка було спілкування з П. Козицьким, М. Веріківським, К. Квіткою, Л. Старицькою-Черняхівською. Злочином вважався і творчий зв'язок із регентським відділом інституту, Софіївським собором, яскравими постатями з українського духовенства В. Липківським, Н. Шараївським, В. Дурдуковським, Ю. Міхновським.

П. Тобілевич – син Панаса Тобілевича-Сагсаганського. Його арештовано як представника відомої української родини театральних діячів і акторів Тобілевичів. Інкримінувалося насадження учнівській та студентській молоді Чернігівщини національних музично-театральних традицій, що глибоко вшановувалися у його великій родині.

Ю. Масютін – родом з міста Нова Басань, що на Чернігівщині – журналіст, музичний критик, науковий працівник Академії наук УРСР, редактор журналу "Музика". Серед численних звинувачень – тісний зв'язок із творчою інтелігенцією рідного краю Ю. Масютіна страчено у 1938 році.

Г. Зосимович – викладач співів у чоловічому духовному училищі Чернігова. М. Бельмас – співачка, викладач Чернігівського музичного училища. Їй інкримінувався зв'язок із закордонними особами.

У ті часи були також арештовані музиканти-хормейстери, що працювали у невеликих містечках і селищах Чернігівщини: С. Зоценко (Вертіївка), П. Сліпенький (Комарівка).

Арешти не минули і родину Павла Тичини. У 1938 році ув'язнено старшого брата поета Івана Тичину. Його злочином була активна участь у літературно-музичних гуртках Ніжина. Інший брат Павла Тичини, Євген, як уже було згадано раніше, один із небагатьох репрезентантів українського хорового руху Чернігівщини, у карних справах характеризувався як завзятий контрреволюційний агітатор на Козелеччині та Остерщині. Хоча сам Павло Тичина не зазнав арештів, проте загальновідомим є факт заборони його творів, наприклад, вірша, присвяченого курсантам, загинлим 29 січня 1918 року в селі Крути на Чернігівщині.

До уже зазначених імен, знищених режимом митців, можна додати ще велику кількість діячів, що переслідувалися тогочасним урядом – Ф. Проценко, А. Рашевський, М. Жук, Л. Могилянська, О. Корнієвський та інші.

Архівні документи, донедавна суворо засекречені карні справи, дають підстави період 30-х років для культурно-освітніх та музично-педагогічних інституцій регіону вважати фатальним. Масові репресії спричинили жахливий за своїми наслідками злам практично в усіх навчальних та мистецьких установах краю. За директивами із центру розпочалася масова ліквідація мистецьких організацій – спілки робітників мистецтв, місцевого відділення музичного товариства ім. Леонтовича, історичного музею Ніжинського педагогічного інституту. Життя людини знецінювалося "шляхом перманентних пошуків ворога" [1, с. 428].

Окреслимо фактори, що призвели до занепаду культури на Чернігівщині у 30-ті роки. Назвемо передусім ті, що були типовими для України загалом. Сфери освіти і мистецтва ідеологами радянської влади мислилися як надзвичайно важливі насамперед з погляду впливу на маси. Тому кадрова політика держави у цих галузях диктувалася прагненням контролювати думки і настрої суспільства, скеровувати їх у бажане русло. Ці завдання й мали виконувати "ідеологічно надійні" працівники.

Результатом масових репресій стало вилучення з освітнього і мистецького процесу, фізичне знищення національно свідомих громадян, кваліфікованих фахівців з належною освітою (які не завжди могли похвалитися пролетарським походженням), а на їхні місця призначалися ті, кому влада довіряла більше.

Нова влада намагалася підкорити українську інтелігенцію, спрямувати творчі зусилля її представників на службу режимові. Характерною для того часу стала практика змовницької музики до червоних дат, проведення масових широко-масштабних парадно-показових заходів, де виконувалися пісні панегіричного змісту, патріотичні оди. Під впливом ідей пролеткульту з концертних програм були вилучені твори репресованих композиторів як "ворогів народу", хорові жанри як прояв церковщини і хуторянщини, класична спадщина як ідеологічно шкідливий пережиток буржуазного минулого, мистецтво молодих композиторів-сучасників як приклад формалізму і наслідування "загниваючого Заходу".

Поряд із загальноукраїнськими зазначимо і регіональні фактори, які пов'язані зі специфічним явищем, так званим провінціалізмом, що "виконував роль негласного механізму контролю і тиску на особистість, являючись, по суті, інструментом підкорення цієї особистості імперській державній машині" [2, с. 89]. У регіонах, провінціях було набагато легше підкорити народні маси шляхом "вичавлювання" із соціуму яскравих особистостей. І тут важливу роль відіграв особистий фактор – намагання знайти цю яскраву особистість – ученого, освітянина чи митця – і нанести відчутого морального удару за допомогою арешту або психічного тиску з метою зламу його світоглядних позицій, політичних переконань, загалом життєвих цінностей – розтоптати його як особистість.

Подібні процеси відбувалися в усіх регіонах України. Репресивні заходи, що під приводом боротьби з націоналізмом були спрямовані на викорінення всього українського, суттєво загальмували розвиток національних культурних традицій.

**Висновок.** Освітні реформи, розпочаті у 20-х роках, мали досить тривалий, зтяжний характер. Своє остаточне завершення отримали у 30-х роках – у період особливо активних репресивних акцій проти українського народу та його культури. Очевидно, це було однією з важливих причин відсутності очікуваних результатів освітньої реформи. Тотальні репресії охопили всю Україну. Найбільш яскраві чернігівські діячі – освітяни, музиканти, художники, письменники – були вирвані репресованими органами з мистецького процесу краю. І тільки зараз, із відкриттям раніше засекречених архівів, ми можемо хоча б частково повернути втрачене, заповнити "білі плями" на карті історії регіону, належно оцінити той вагомий внесок, який здійснили чернігівські освітяни, митці у розвиток культури краю.

#### Література

1. Бойко О. Історія України. Київ: Видавничий центр "Академія", 2001. 655 с.
2. Зозуля С. Роль провінціалізму у долі професора І. Г. Турцевича. *Література та культура Полісся*: збірник статей. Вип. 18. Ніжин, 2002. 249 с.
3. Острянка А. Ніжинська історична школа в українській історіографії кінця ХІХ поч. ХХ ст. *Література та культура Полісся*: збірник статей. Вип. 18. Ніжин, 2002. 249 с.
4. Статистические сведения основного обследования учреждений профорбра Черниговской губернии 1922 г. ДАЧО. Ф. Р-942. Оп. 1. Спр. 4771. Арк. 19.
5. Шварчук В. Підкоп під академіка (за матеріалами справи №103632 Ніжинського райвідділу НКВС. Фонд зберігання П-7969). *Літературний Чернігів*. 1993. № 5. С. 830–886.
6. Шварчук В. Шкідництво в ефірі (за матеріалами "Справи № 989" особливого відділу УДБ НКВС. Фонд зберігання П-1022). *Літературний Чернігів*. 1997. № 11. С. 107–112.

#### References

1. Boyko O. I`stori`ya Ukrayini. Kiyiv: Vidavnichij cenztr "Akademi`ya", 2001. 655 s.
2. Zozulya S. Rol` provi`nczi`ali`zmu u doli` profesora I`. G. Turczevicha. Li`teratura ta kul`tura Poli`ssya: zbi`nik statej. Vip. 18. Ni`zhin, 2002. 249 s.
3. Ostryanko A. Ni`zhins`ka i`storichna shkola v ukrayins`kij i`stori`ografi`yi ki`nczya Khl`Kh poch. KhKh st. Li`teratura ta kul`tura Poli`ssya: zbi`nik statej. Vip. 18. Ni`zhin, 2002. 249 s.

4. Statisticheskie svedeniya osnovnogo obsledovaniya uchrezhdenij proforbra Chernigovskoj gubernii 1922 g. // DACHO. F. R-942. Op. 1. Spr. 4771. Ark. 19.

5. Shkvarchuk V. Pi`dkop pi`d akademi`ka (Za materi`alami spravi #103632 Ni`zhins`kogo rajvi`ddi`lu NKVS. Fond zberi`gannya P-7969). Li`teratumij Cherni`gi`v. 1993. # 5. S. 830-886.

6. Shkvarchuk V. Shki`dnictvo v efi`ri` (Za materi`alami "Spravi # 989" osoblivogo vi`ddi`lu UDB NKVS. Fond zberi`gannya P-1022). Li`teratumij Cherni`gi`v. 1997. # 11. S. 107-112.

---

### **Lyashenko Tetiana**

Candidate of Art Criticism (Ph. D.),  
Associate Professor of Instrumental and Performing Training  
Nizhyn Mykola Gogol State University

### **DRAMATIC PAGES OF THE MUSICAL CULTURE OF THE CHERNIHIV REGION OF THE 30-S OF THE XX CENTURY**

*The article analyzes some aspects of cultural activities of educational institutions and centers of Chernihiv region on the basis of historical materials and identified archival documents. The author reveals the tragic pages of the political repressions of the totalitarian regime against specialists from the cohort of Ukrainian intellectuals in the region in the late 1920s and early 1930s. Information on criminal cases from the archives of the Security Service of Ukraine is highlighted. Some aspects of the repressive "pest control" campaign in the artistic and educational environment of the Chernihiv region in the early 1930s are studied. The repressive pages of the biographies of many famous personalities from the teaching staff and students of educational institutions and leaders of art centers in the region were reconstructed. According to the author, the so-called "pest control" in the cultural environment in the 30s of the last century, is one of the most tragic pages of national history, causing constant interest in the last decades in a wide range of Ukrainian historical science. The author states that the highlighting of the tragic past of this period, in addition to purely scientific meaning, also has a moral significance, as it is about restoring the historical truth about many famous cultural and artistic figures of the region, who died without a trace or were destroyed in that dramatic historical period of our country.*

Key words: region, choral movement, culture, art, music education.



УДК 78.071.2(477)(092)

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-153-158

**Мартинюк А. К.**

кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"

## **ФЕНОМЕН ДИРИГЕНТСЬКОГО МИСТЕЦТВА І ПЕДАГОГІКИ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ АКАДЕМІКА В. І. РОЖКА**

*У статті розглянуто диригентське мистецтво і педагогіка у науковому дискурсі академіка В. І. Рожка. Проаналізовано наукові праці видатного українського хорового диригента, педагога, громадського діяча, які дозволяють значно поширити уявлення про диригентське мистецтво і педагогіку митця і водночас усвідомити його значення для українського музичного мистецтва. Акцентовано увагу на масштабності його музичної діяльності, підкреслено значний вплив на розвиток українського диригентського мистецтва і педагогіки, адже музичне мистецтво є частиною духовного відродження української нації. На основі досліджень академіка В. І. Рожка у статті аналізуються приклади втілення виконавського диригентського мистецтва. Зазначено, що диригентське мистецтво і педагогіка академіка В. І. Рожка базується на засадах національних загальнокультурних цінностей. Проаналізувавши висловлення науковців, відомих диригентів, педагогів, композиторів сучасності, дає підстави стверджувати, що у навчальному процесі з диригентсько-хорового мистецтва В. І. Рожок використовує аксіологічний підхід.*

*Підкреслено, що впровадження наукового досвіду видатного хорового диригента, педагога, академіка В. І. Рожка у навчальний процес, у тому числі стосовно окресленої проблеми, є одним із завдань мистецької освіти. Основні кроки у цьому напрямку здійснено у навчальному процесі музичних академій, і дана проблема потребує подальшої постійної уваги. На думку автора, це один із шляхів, яким повинна рухатися сучасна мистецька освіта для виходу із пріоритетів колишнього мислення. Доведено, що значущість педагогічних ідей і досвіду В. І. Рожка підтверджуються їх актуальністю і впровадженням у сучасну практику виховання, тобто диригентське мистецтво і педагогіка видатного хорового диригента, педагога, громадського діяча сприяють формуванню розвитку освіти, навчання і виховання молодого покоління.*

*Ключові слова: музична освіта, диригентське мистецтво, педагогіка, академік В. І. Рожок.*

---

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах необхідність удосконалення національної музичної освіти є гострою та актуальною проблемою сьогодення. Система освіти потребує серйозного поліпшення. Слід якісно оновити педагогічні та виконавські методики, більш активно впроваджувати до навчально-виховного процесу інноваційні технології, майбутніх музикантів готувати на рівні світових стандартів і вимог сучасності. На теперішньому соціокультурному етапі у музичному навчально-освітньому процесі засвоєння кращих попередньо набутих педагогічних методик має поєднуватися з якісним оновленням та трансформацією вітчизняного педагогічного досвіду з метою програмування її розвитку щодо соціокультурних інституцій. Музичне мистецтво має зайняти чільну позицію в ієрархії художніх та духовно-засадничих цінностей сучасного громадянина української держави, надаючи йому змогу задовольнити потребу в отриманні якісної музичної та культурно-мистецької освіти загалом. У цьому контексті особливо важливим є вивчення мистецького і педагогічного досвіду відомих педагогів-музикантів, адже від якого залежить формування духовності студентської молоді, розвитку свідомості й самосвідомості молодого покоління.

Серед видатних діячів української музичної культури початку ХХ століття особливо яскраво вирізняється видатний український хоровий диригент, педагог, громадський діяч, академік Володимир Рожок [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Постать митця довгі роки аналізується та пропагується мистецтвознавцями, видатними диригентами, композиторами, педагогами, шанувальниками культурної громади, а саме: А. Антонюк, Г. Гаврилець, А. Лащенко, Т. Мартинюк, Є. Станкович та інші. Однак дослідники диригентсько-хорової діяльності В. Рожка та розгляд особливостей диригентського мистецтва і педагогіки залишаються не до кінця розкритими, тому й визначають актуальність нашої статті. Отже, **метою статті** є висвітлення ролі диригентського мистецтва і педагогіки у науковому дискурсі видатного хорового диригента, педагога, діяча, академіка Володимира Рожка.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Висвітлення феномену української диригентської школи є актуальним завданням сучасного музикознавства. Виняткову теоретичну і практичну значущість у цьому контексті мають ґрунтовні наукові праці Володимира Рожка. Композитор сучасності Є. Станкович вважає, що Володимир Іванович Рожок – "хороший музикант, ректор із музичним інтелектом, який знає напрями розвитку музики" [10].

Схиляємось до думки видатного хорового диригента, педагога, громадського діяча, академіка В. І. Рожка, що важливим джерелом глибокого пізнання диригентського мистецтва і педагогіки є впровадження в систему мистецької освіти напрацьованих вчених про музично-виконавську діяльність, своєрідність художньої естетики та педагогічні погляди видатних диригентів минулого і сучасності. Осягнення майбутніми фахівцями унікального творчого досвіду на етапі становлення і розвитку національних та регіональних диригентських шкіл передбачає праці культуротворчий вплив на нову генерацію митців.

Слід зазначити, що вагомим надбанням українського музикознавства стала дисертація Володимира Рожка "Творчість Стефана Турчака в контексті музично-театральної культури України 60–80-х рр. ХХ століття" на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. Вперше у нашій країні предметом наукового дискурсу стало висвітлення діяльності видатного митця-музиканта та визначення її впливу на розвиток музично-театральної культури зазначеного періоду. Автор наукової праці досліджує витоки і джерела становлення неповторної творчої індивідуальності диригента; здійснює музикознавчий аналіз його виконавських інтерпретацій в контексті еволюції української музично-театральної культури 60–80-х рр. ХХ століття; вводить до наукового обігу низку маловідомих фактів його життя і творчості; відтворює широку панораму мистецької діяльності диригента в тісному взаємозв'язку з тенденціями духовного розвитку суспільства; створює узагальнюючий образ артиста, мистецтво якого сприяло розвою національної музичної культури і стало її цінним надбанням. Важливим пріоритетом і заслугою Стефана Турчака була пропаганда української музичної культури: "Музика українських композиторів була для нього не лише часткою свого власного широкого репертуару, а, перш за все, могутнім живильним джерелом, звідки він черпав нові задуми, ідеї, знаходив яскраві музично-сценічні форми" [8, с. 43]. Зазначено, що усі його виконавські інтерпретації віддзеркалювали самобутній талант і українську ментальність диригента. Робиться висновок про те, що "Фактично в творчості Стефана Турчака сформувалася і на повну силу розкрилася українська диригентська школа як естетичне явище національного музично-виконавського мистецтва" [8, с. 44].

Привертає увагу наукова стаття В. І. Рожка "Велика хорова держава", що містить у собі осмислення феномену української диригентсько-хорової школи. Видатний хоровий диригент висловлює думку про те, що хорове мистецтво є невід'ємною частиною буття нашого народу, адже зважаючи на доступність і демократичність, найбільш суттєві риси ментальності українців відображаються у хоровому співі. Науковець зазначає, що провідною лінією еволюції національної хорової культури є унікальний і багатолітній досвід народного музикування, яскраві традиції духовного співу в особі невідомих головщиків, деместиків, регентів, мистецький універсалізм таких знакових особистостей як М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, М. Ли-

сенко, К. Стеценко, М. Леонтович, О. Кошиць; подвижницька творча праця наступної генерації видатних диригентів і педагогів, серед яких М. Колесса, К. Пігров, Н. Городовенко, К. Греченко, П. Муравський, М. Кречко, А. Авдієвський, Є. Савчук [6].

Розглядаючи феномен диригентського мистецтва і педагогіки в просторі творчої практики В. Рожок зазначає, що в другій половині ХХ століття простежується позитивна динаміка розвитку української хорової культури. Масштабні культурно-мистецькі заходи, фестивалі та огляди з нагоди відзначення різних дат, попри всі недоліки, викликали надзвичайний інтерес до масової творчості в різних шарах суспільства, сприяли виникненню багатьох самодіяльних колективів, у тому числі і хорових. Про це свідчить: піднесення аматорського хорового руху в Україні; створення нових професійних хорових колективів та розширення жанрових і стильових обріїв хорового виконавства; відкриття в п'ятнадцяти містах нашої країни середніх спеціальних навчальних закладів – музичних училищ з обов'язковими відділеннями для підготовки хорових диригентів; створення музично-хорового товариства України, розбудова широкої мережі музично-хорових шкіл у всіх областях; презентація в Тернополі першого Співочого поля; проведення всеукраїнських конкурсів хорів імені М. Д. Леонтовича.

Важливою віхою в розвитку національної диригентсько-хорової школи стали Всеукраїнські конкурси хорових диригентів. Такі конкурси не мають аналогу в інших країнах. Перший (1998 р.) і другий конкурси (2002 р.) виявили низку тенденцій в галузі хорового виконавства і диригентсько-хорової освіти. Дослідник музично-творчої діяльності видатного хорового диригента О. Антонюк визначає: "Важливим напрямом діяльності Володимира Рожка є творча робота, у яку він вкладає душу і серце, сприяючи проведенню заходів, спрямованих на піднесення авторитету Академії як провідного центру професійного музичного виконавства, показу перед широкою громадськістю в Україні та за її межами найкращих здобутків академічних творчих колективів і окремих виконавців" [2].

У підготовці і вихованні професійних хорових диригентів надзвичайно виразно простежуються інтегральні процеси. Підкреслимо, що особливою рисою сучасної диригентської педагогіки є збереження традицій української класичної школи, примноження здобутків визначних майстрів, внесення в їх системи елементів новаторства [6, с. 44]. До вимог конкурсу хорових диригентів відносяться питання щодо методики роботи з хором. Кожний учасник демонструє своє бачення цієї важливої складової музично-виконавського процесу. Конкурсні програми передбачає інтерпретацію української хорової музики, зокрема таких хорових творів, як "Із-за гаю сонце сходить" Б. Лятошинського, "Милість спокою" К. Стеценка, Концерт для хору № 4 Д. Бортнянського, "Святий Боже" Л. Дичко, "Плач Ярославни" із симфонії-диптиха Є. Станковича та ін. Ці твори, як і новітня музика українських композиторів є підґрунтям для формування самобутнього художнього стилю хорових капел і дозволяє новій генерації хорових диригентів всебічно розкрити свою творчу індивідуальність. З цього приводу Володимир Іванович зазначає: "Водночас спільним для всіх було недостатнє знання стилістики хорового письма виконуваних творів, їх дещо поверхове трактування, невміння розподілити час, виокремити головні фрагменти, тримати стрій тощо" [6, с. 45]. Отже, усі зауваження потребує внесення певних коректив у систему диригентсько-хорової освіти.

Важливим вектором наукової діяльності академіка Володимира Рожка є історія диригентського мистецтва. Як окрема галузь наукових знань і навчальна дисципліна історія диригентського мистецтва перебуває у процесі свого самовизначення. Основними її складовими є розвиток наукової думки щодо розкриття феномену диригентського мистецтва, висвітлення його методичних засад, еволюція диригентського виконавства, формування системи диригентської освіти [4].

Нові вимоги до музичного мистецтва, навчання професійних кадрів, зокрема диригентів-хормейстерів, зумовили нагальну потребу у виданні відповідних українських методичних посібників, підручників. Тому поява навчального посібника "Історія українського диригентського виконавства: творчість Стефана Турчака" вирізняється особливими рисами. Багатогранна творча діяльність цієї знакової особистості

розкривається як одне із вершинних досягнень національної музичної культури ХХ століття [5].

Надзвичайно глибоким за своїм змістом є перший розділ книги В. І. Рожка "Диригентське виконавство як професійна мистецька діяльність". Зазначено, що окремі аспекти диригентського мистецтва і педагогіки привертала увагу відомих митців ще у ХVІІІ столітті, однак вона не мала в ті часи самостійного статусу. В дослідженні містяться цінні міркування стосовно співвідношення темпу і характеру музики. Виокремлено, що наукові праці, створені у першій половині ХІХ століття позначені більш глибоким розкриттям сутності диригентського мистецтва, висвітленням його функцій, розробкою системи диригентських схем, виокремленням постаті диригента серед колективу музикантів і наданням йому особливого статусу, ґрунтовним викладом широкого кола питань виконавської інтерпретації музики, психологічної взаємодії диригента і художнього колективу тощо.

В другому розділі академік В. Рожок "Етапи становлення диригентської майстерності Стефана Турчака" висвітлює основні етапи біографії визначного музиканта і формування його художнього світогляду і неповторної мистецької індивідуальності. Висловлюється думка про те, що виконавська діяльність С. Турчака, неповторна манера диригентського мистецтва народжувала у сучасників відчуття романтичної піднесеності, відкритої емоційності, глибокий ліризм, які притаманні національному мистецтву [5, с. 48]. Автор книги зазначає, що "перше десятиліття у багатогранній і надзвичайно інтенсивній діяльності Стефана Турчака – це час осягнення, засвоєння і синтезу досвіду, традицій" [5, с. 63]. Академік В. І. Рожок наголошує на тому, що це був складний період, який не лише забезпечував становлення самобутньої індивідуальності митця, а й окреслював важливі риси диригентського мистецтва як своєрідного явища національної художньої культури. Наступний етап творчої праці С. Турчака віддзеркалює реалії того часу, який був позначений піднесенням національної самосвідомості. Третій етап диригентської діяльності музиканта визначається уособленням національної диригентської школи.

Загальновідомо, що від майстерності диригента залежить якість звучання хору або оркестру, вони єдине ціле у співпраці, результатом якої стає довершений музичний твір. Отже, диригентське мистецтво і педагогіка В. І. Рожка проявляється в підготовці твору до виконання, в керівництві хором чи ансамблем, в передачі динамічних ефектів, характеру музики та відтворенні змісту [3].

Таким чином, диригентське мистецтво і педагогіка В. Рожка є віддзеркаленням епохи, свідченням незламності, глибинності коренів музичного таланту українського народу, адже українців вважають однією із співочих націй світу. Саме через мистецтво ми маємо можливість зрозуміти себе, свої прагнення, надії і сподівання.

**Висновки.** Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що диригентське мистецтво і педагогіка академіка В. І. Рожка базується на засадах національних загальнокультурних цінностей, тобто у навчальному процесі використовує аксіологічний підхід. Митець живить своєю творчою енергією молоде покоління та вказує на актуальність проблем, професійну музичну майстерність і специфіку українського мистецького мислення, яке відповідає запитам сучасних професійних виконавських колективів і хорових диригентів.

Перспективою подальшого розгляду досліджуваної проблеми передбачають конкретизацію педагогічних умов диригентсько-хорового мистецтва і педагогіки В. І. Рожка, дотримання яких забезпечуватиме основи духовно-творчого розвитку майбутнього фахівця.

### Література

1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського / авт.-упоряд.: А. П. Лашенко та ін. Київ: Музична Україна, 2004. 560 с.
2. Антонюк О. В. Володимир Рожок – ректор Академії. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2013. № 4. С. 95–103.
3. Мартинюк А. К. Диригентська діяльність Миколи Олексійчука в контексті музичної культури Поділля другої половини ХХ – початку ХХІ століття: монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г. 2019. 200 с.

4. Національній музичній академії України ім. П. І. Чайковського 100 років / авт.-упоряд. В. Рожок. Київ: Музична Україна, 2013. 512 с.
5. Рожок Володимир Іванович. Історія українського диригентського виконавства: творчість Стефана Турчака: навчальний посібник. До 100-річчя Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, 2013. 328 с.
6. Рожок В. І. Музика і сучасність: монографічні дослідження. Науково-популярні, критичні та публіцистичні твори. Київ: Книга пам'яті України, 2003. 219 с.
7. Рожок Володимир. Стефан Турчак: передне слово Бориса Олійника. Київ: Либідь, 2013. 248 с.
8. Рожок В. І. Творчість Стефана Турчака в контексті музично-театральної культури України 60-х–80-х рр. ХХ століття: автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства. Київ, 1997. 47 с.
9. Володимир Рожок: Шлях до визнання (до 70-річчя від дня народження). Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2016. 336 с.
10. Станкович Є. Людина, яка сприяє розвитку музичного мистецтва / Володимир Рожок. Шлях до визнання. До 70-річчя від дня народження: наук.-попул. вид. / ред. О. Голинська. Київ: Музична Україна, 2016. С. 272–273.

### References

1. Akademi`ya muzichnoyi eli`ti Ukrayini: I`stori`ya ta suchasni`st`: Do 90-ri`chchya Nacz. muz. akad. Ukrayini i`m. P. I`. Chajkovs`kogo / Avt.-uporyad.: A. P. Lashhenko ta i`n. Kiyiv: Muzichna Ukrayina, 2004. 560 s.
2. Antonyuk O. V. Volodimir Rozhok – rektor Akademi`yi. Chasopis Naczi`onal`noyi muzichnoyi akademi`yi Ukrayini i`meni` P. I`. Chajkovs`kogo. 2013. # 4. S. 95–103.
3. Martinyuk A. K. Dirigents`ka di`yal`ni`st` Mikoli Oleksi`jchuka v konteksti` muzichnoyi kul`turi Podi`llya drugoyi polovini KhKh – pochatku KhKhI` stoli`ttya: monografi`ya [A. K. Martinyuk, T. V. Martinyuk, O. S. Ali`ksi`jchuk]. Kam`yanecz`-Podi`l`s`kij: Vidavecz` PP Zvolejko D. G. 2019. 200 s.
4. Naczi`onal`ni`j muzichni`j akademi`yi Ukrayini i`m. P. I`. Chajkovs`kogo 100 roki`v / avt.-uporyad. V. Rozhok. Kiyiv: Muzichna Ukrayina, 2013. 512 s.
5. Rozhok Volodimir I`vanovich. I`stori`ya ukrajins`kogo dirigents`kogo vikonavstva: tvorchi`st` Stefana Turchaka: navchal`nij posi`bnik. Do 100-ri`chchya Naczi`onal`noyi muzichnoyi akademi`yi Ukrayini i`meni` P. I`. Chajkovs`kogo, 2013. 328 s.
6. Rozhok V. I`. Muzika i` suchasni`st`: Monografi`chni` dosli`dzhennya. Naukovo-populyarni`, kritichni` ta publi`cizistichni` tvori. Kiyiv: Kniga pam`yati` Ukrayini, 2003. 219 s.
7. Rozhok Volodimir Stefan Turchak / Volodimir Rozhok: perednye slovo Borisa Oli`jnika. Kiyiv: Libi`d`, 2013. 248 s.
8. Rozhok V. I`. Tvorchi`st` Stefana Turchaka v konteksti` muzichno-teatral`noyi kul`turi Ukrayini 60-kh–80-kh rr. KhKh stoli`ttya: Avtoref. dis. ... doktora mistecztvoznastva. Kiyiv, 1997. 47 s.
9. Volodimir Rozhok: Shlyakh do viznannya (Do 70-ri`chchya vi`d dnya narodzhennya). Ni`zhin: Vidavecz` Lisenko M. M., 2016. 336 s.
10. Stankovich Ye. Lyudina, yaka spriyaye rozvitku muzichnogo mistecztva / Yevgen Stankovich // Volodimir Rozhok. Shlyakh do viznannya. Do 70-ri`chchya vi`d dnya narodzhennya: nauk.-popul. vid. / red. O. Golins`ka. Kiyiv: Muzichna Ukrayina, 2016. S. 272–273.

---

### Martyniuk Anatolii

PhD in Art History, Associate Professor of the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods of the SHEI 'Pereiaslav-Khmelnitskyi Skovoroda State Pedagogical University' Hryhorii

### THE PHENOMENON OF CONDUCTING ART AND PEDAGOGY IN THE SCIENTIFIC DISCOURSE OF THE ACADEMICIAN V. I. ROZHOK

*In the article it is considered the conducting art and pedagogy in the academic discourse of the academician V. I. Rozhok. The scientific works of the famous Ukrainian choral conductor, pedagogue, public figure are analyzed, that can significantly expand the understanding of conducting art and pedagogy of the artist and at the same time to*

*realize its value for the Ukrainian musical art. The attention is focused on the scale of his musical activities, emphasized a significant impact on the development of the Ukrainian conductor's art and pedagogy, as the musical art is a part of the spiritual revival of the Ukrainian nation. Based on the academician V. I. Rozhok's research in the article it is analyzed the examples of embodiment for performing the conducting art. It is noted that conducting art and pedagogy of the academician V. I. Rozhok are based on the principles of national cultural values. Analysis of the statements of scientists, famous conductors, pedagogues and composers of our time gives grounds to assert that in the teaching process of the conducting and choral art V. I. Rozhok uses the axiological approach.*

*It is emphasized that the implementation of scientific experience of the outstanding choral conductor, pedagogue, academician V. Rozhok in the educational process, including in relation to the identified problem, is one of the objectives of art education. The basic steps in this direction are implemented in the educational process of musical academies, and this problem requires further ongoing attention. According to the author, it is one of the ways along which the contemporary art education must move to exit from the priorities of the past thinking. It is proved that the importance of pedagogical ideas and experience of V. I. Rozhok are confirmed by their relevance and implementation in practice of modern education, that is conducting art and pedagogy of the outstanding choral conductor, pedagogue, public figure contribute to the development of education, teaching and upbringing of the young generation.*

*Key words: music education, conducting art, pedagogy, academician V. I. Rozhok.*

УДК 78.071.2

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-1-159-164

**Щербініна О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1438-7010>

**ПРОБЛЕМА ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ  
У СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті подано аналіз науково-методичних підходів сучасних китайських вчених-музикантів стосовно фортеп'яної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Визначено пріоритетні напрямки вдосконалення фортеп'яного навчання, що ґрунтуються на розвитку художньо-комунікативного досвіду особистості.*

*Ключові слова: фортеп'яна підготовка, науково-методичні підходи, фортеп'яна освіта Китаю, художня культура, комунікація, виконавська культура.*

---

Глобалізація освітнього простору виступає пріоритетним напрямком та вагомим чинником розвитку сучасної педагогічної системи. Відкритість європейської освіти надає можливості для взаємодії національних та інтернаціональних інтересів на ґрунті культурно-освітньої співпраці. Модернізація української освітньої системи та прагнення китайських студентів долучитися до вагомих здобутків європейських країн у галузі культури та мистецтва зумовили виникнення в українських вишах міжкультурного фахового середовища, що сприяє взаємному обміну культурними традиціями Сходу та Заходу. В умовах взаємопроникнення національних культур особливу увагу привертає фортеп'яна освіта Китаю.

Виступаючи однією з найважливіших форм самовираження в музичному мистецтві, фортеп'яне виконавство, реалізуючи інтерпретаторський досвід музиканта, забезпечує трансляцію художнього змісту музичного твору як культурного феномену. Високий виконавський рівень китайських піаністів, визнаний у всьому світі, дозволяє музикантам Китаю виконувати найвизначніші твори музичного мистецтва, отримувати найвищі нагороди на престижних виконавських конкурсах. Поряд з цим у системі фортеп'яної освіти залишається невирішеним коло важливих питань, пов'язаних з методичним забезпеченням навчального процесу.

Важливо зазначити, що усвідомлення необхідності винайдення ефективних способів удосконалення фортеп'яної освіти відбилось у низці наукових праць китайських вчених-музикантів, присвячених проблемам фортеп'яної педагогіки (Ню Яцян, Се Хен), розвитку китайської фортеп'яної освіти (Янь Цзе, Хуан Даган), реформуванню фортеп'яного навчання (Лян Сяомей), окремим аспектам фортеп'яного виконавства (Бай Бін, Ван Яюєці, Лі Данься, Лу Чен, Се Фан, Чжан Цзе). Суттєвий науковий доробок китайських вчених дає можливість проаналізувати науково-методичне підґрунтя китайської фортеп'яної освіти.

**Мета статті** – здійснити аналіз сучасних науково-методичних підходів у контексті проблем фортеп'яної підготовки китайських студентів, висвітлити дискусійні питання стосовно ефективності існуючих методик фортеп'яного навчання в закладах мистецької освіти.

Упродовж тривалого історичного періоду китайське фортеп'яне мистецтво залишалось осторонь світових тенденцій розвитку музичного виконавства. Лише у другій половині минулого століття в Китаї окреслюються підстави для становлення фортеп'яної культури та освіти, а саме: налагоджується імпорт музичних інструментів, починають працювати фабрики з виготовлення фортеп'яно; відкриваються Пекінська та Шанхайська консерваторії, зростає кількість музичних коледжів, інститутів. Відновлення фортеп'яної освіти після часів так званої "культурної революції" виокремилось кардинальними позитивними зрушеннями, зокрема: відродженням професійних основ фортеп'яної підготовки; розробкою нових стандартів навчання;

публікаціями спеціальних навчальних видань для фортепіанної підготовки; створенням китайськими композиторами музики для фортепіано (Ван Лісан, Дін Шанде, Сі Снхай, Хе Лутін); досягненнями китайських віртуозів (Лан Лан, Ван Юйцзя, Лі Юньд); впровадженням фортепіано в загальний шкільний ужиток.

Незважаючи на стрімкий розвиток фортепіанного виконавства та освіти в сучасному Китаї, немає єдиної методики навчання гри на фортепіано, яка б об'єднала національні традиції й надбання з усталеними педагогічними підходами, визнаними в Європі. З огляду на це, заслуговують на особливу увагу дослідницькі праці китайських вчених, зорієнтовані на теоретичне осмислення наукового доробку всесвітньо відомих музикантів-педагогів, розробку новітніх підходів щодо реформування мало-ефективних китайських методик з фортепіанного навчання відповідно до вимог сьогодення. Розглянемо найцікавіші з них у контексті фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.

Вважається, що професіоналізм музиканта значною мірою визначається рівнем його духовного та загальнокультурного розвитку. Досвід фортепіанного навчання показує, що ефективність навчально-педагогічного процесу значною мірою визначається спроможністю учнів до самостійного пошуку ціннісних сенсів, винайдення морально-етичних вимірів, які відповідають особливостям соціально-культурного розвитку сьогодення. Акцентуючи увагу на динамічних змінах в усіх сферах сучасного суспільства, Ван Яюеци вказує на актуальність пошуку нових світоглядних орієнтирів, підкреслюючи, що в умовах ствердження нових цінностей зростає увага до іманентних якостей особистості. Найважливішою вимогою суспільства до фахівців педагогічної сфери дослідниця вважає визначеність соціальної та професійної позиції вчителя, досвід створення шкільного соціокультурного середовища, здатність забезпечити гармонічний розвиток учнів, уміння залучати їх до загальнолюдських ідеалів та духовних цінностей. Усвідомлення вчителя як носія певної системи цінностей визначає потребу звернення до продуктивних способів формування його світогляду. Апелюючи до розмаїття музично-культурних явищ XXI століття, Ван Яюеци зумовлює необхідність формування поліхудожнього світогляду, як основи для творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення вчителя музичного мистецтва [1, с. 76–80].

Нові вимоги до підготовки сучасного вчителя музики змушують китайських вчених прагнути вдосконалення не лише фахових навичок студента, але й передусім забезпечити культурно-особистісне зростання майбутнього спеціаліста. Такі позиції екстраполюються на процес музично-інструментальної, зокрема фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, результатом якої повинен стати високий рівень сформованості їх виконавської культури. Обґрунтовуючи значущість культурологічної спрямованості фортепіанної підготовки студентів мистецьких факультетів, китайські дослідники виходять з розуміння виконавської культури як системи поглядів до вивчення артефактів культури та організації дослідницької роботи. Виконавська культура музиканта розглядається як виявлення його особистісної культури, що виступає системотворчим чинником у процесі засвоєння та реалізації професійних знань, умінь, навичок та здібностей, характеризує високий рівень оволодіння виконавською діяльністю в результаті осягнення ідейно-образного змісту музичних творів, винайдення способів досконалого втілення композиторського задуму і самореалізації власного творчого потенціалу [4].

Вважається, що здатність транслювати культурні явища, впливаючи на учнів через високохудожню музично-виконавську інтерпретацію шедеврів музичного мистецтва є одним з найважливіших завдань сучасного вчителя. Саме з таких позицій розглядаються проблеми формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики в науковому дослідженні Лінь Хуацінь. Розглядаючи низку таких суттєво близьких, суміжних понять, як "музично-виконавська культура", "фортепіанна культура", "фортепіанна школа" як навчальний посібник", "культура музичного мовлення", "музичний контент "школи" та узагальнюючи зміст дослідницьких позицій у площині досліджуваної проблеми, авторка визначає фортепіанно-виконавську культуру вчителя музики як "комплекс особистісних властивостей (знань, умінь, цінностей, здатностей), зумовлений фортепіанно-виконавською культурою суспільства, яку засвоїла конкретна особистість і яку вона передає своїм вихованцям" [5, с. 44].



Важливим напрямком сучасних розробок у галузі фортепіанного навчання стало дослідження особливостей розвитку комунікативної компетентності студентів мистецьких факультетів.

Виходячи з розуміння комунікації як визначального чинника забезпечення діалогічної взаємодії, необхідного механізму забезпечення ефективного навчання, Се Фан доводить необхідність комунікативної компетентності для професійної діяльності музиканта-педагога. Розкриваючи особливості процесу передачі музичної інформації, вчений показує, яким чином у системі фортепіанної підготовки комунікативна компетентність впливає на розв'язання різноманітних завдань та розробку спеціальних методичних підходів, зорієнтованих на специфіку фахової підготовки. Пріоритетними напрямками розвитку комунікативної компетентності студентів визначено набуття умінь професійно-педагогічного спілкування, засвоєння професійних комунікативних навичок, становлення особистісного досвіду комунікативної діяльності. Підкреслюється, що розвитку комунікативної компетентності студентів сприяє організація навчального процесу на засадах діалогу та використання інтерактивного навчання [7].

Актуальність культурологічного, поліхудожнього, мультикультурного підходів та потужність комунікативно-інформаційних функцій мистецтва спричинила потребу в детальному вивченні художньої комунікації. Розглядаючи художню комунікацію крізь призму пізнавальної, творчої та управлінської діяльності майбутнього спеціаліста, Чжоу Геян досліджує даний феномен у тісному зв'язку з такими поняттями, як "мовна комунікація", "комунікативна поведінка", "комунікативне навчання", "комунікативна освіта", "міжкультурна комунікація", "професійна комунікація", "комунікативний підхід". Наголошуючи, що художня комунікація включає як сприйняття значення художньої роботи, так і усвідомлення її цінності, а також розуміння історичної дійсності, культурологічного контексту, художнього задуму та художнього сенсу твору, дослідниця доводить необхідність усвідомлення механізмів функціонування художньої комунікації у процесі музичного навчання, що сприятиме винайденню ефективних педагогічних впливів на її формування, а також забезпечить ставлення до художньої комунікації як до визначального чинника професійного зростання майбутнього вчителя музики [10, с. 69–73].

В системі музичної освіти комунікація, складаючи основу виконавської діяльності, духовного розвитку та формування загальної культури особистості, потребує актуалізації діалогічних процесів. Висвітлюючи поліфонію як атрибут художнього діалогу, Хань Ле розкриває педагогічний потенціал поліфонії як художнього явища. Вчена розглядає поліфонію у співвідношенні з філософськими аспектами художньої творчості, тлумачить феномен поліфонії як художньо-дидактичний ресурс, який спрямовано на стимулювання поліфонійності (діалогічності, полілогічності), усвідомлення, сприйняття та відтворення художньої культури світу. Звернення до компетентнісного і герменевтичного підходів та визначення генералізуючої ролі стильового підходу сприяло обґрунтуванню ідеї щодо поліфонії як методу, який застосовується в багатьох стилях – класичному, романтичному, музиці XX–XXI століть [8].

Важливою компонентою професійної діяльності вчителя музичного мистецтва вважається аналітичне мислення, здатність до практичного втілення власного інтелектуального потенціалу. В системі фортепіанної підготовки уміння аналізувати різні аспекти музичного твору складає підґрунтя осмисленого сприйняття та відтворення музичних образів. Розглядаючи фортепіанну підготовку як одну з пріоритетних дисциплін, що поєднує аналітичні, креативні й технологічні компоненти і сприяє інтеграції всіх умінь майбутнього спеціаліста, Чжан Цзе доводить дієвість художньо-педагогічного аналізу в розкритті нових змістовних аспектів художньої образності музичних структур, розкриває можливості даного аналізу сприяти екстраполяції музичних вражень у площину навчально-виховного процесу [9].

Зорієнтованість фортепіанного навчання на формування досвіду осягнення та відтворення художнього змісту музичних творів зумовила посилену увагу вчених-музикантів до проблем розвитку музичної пам'яті.

Розкриваючи значущість художньо-образної пам'яті для музично-педагогічної діяльності, Ін Юань вказує на зростання обсягів музичної інформації, прискорення темпів засвоєння навчального матеріалу, культурологічну спрямованість навчального процесу, зосередженого на забезпеченні цілісного осягнення музичних явищ.

Все це дає підстави розглянути художньо-образну пам'ять як професійно необхідну якість вчителя музичного мистецтва, оскільки вона синтезує різновиди пам'яті, які складають основу мистецької діяльності (емоційна, сенсорна, словесно-логічна, образна) та основні функції мнемічних процесів (закріплення, збереження, відтворення інформації). До дієвих умов розвитку художньо-образної пам'яті дослідниця відносить створення художньо-творчого середовища у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики, стимулювання студентів до пізнання сутності художньо-музичних образів та раціонального структурування художнього матеріалу, формування узагальнених прийомів відтворення художніх образів на основі логіки інтерпретаційного процесу, забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики [2].

В умовах інформатизації сучасної музичної освіти фортепіанне мистецтво залишається однією з найважливіших форм музичної діяльності, за допомогою якої музика матеріалізується в звуковій реальності, виявляється в стилістичній і жанровій різноманітності, є об'єктом сприймання і почуттєво-емоційного переживання.

Усвідомлення артикуляції як "системного атрибутивного елементу музичної мови" дало змогу Лу Чен дослідити специфічні властивості фортепіанного мовлення в контексті важливих проблем, пов'язаних із сутнісними властивостями музично-виконавського мистецтва. Наголошуючи на значущості "живого" виконання музичних творів, авторка аргументовано окреслює основні аспекти досліджуваного феномену – виконавський, культурологічний та музично-педагогічний. Осмислення феномену артикуляції крізь призму інтонаційно-виконавського комплексу, усвідомлення художньо-сміслової взаємодії музичної інтонації і артикуляції у відтворенні художнього образу під час виконавства дозволили Лу Чен висвітлити сутність артикуляції та виділити ті шари, що відбивають різні боки її художньо-сміслової сутності, а саме: природно-асоціативний, інтонаційно-досвідний, графічно-штриховий, тактильно-виконавський. Особливої ваги набуває розгляд уміння музично-виконавської артикуляції як системного феномену педагогічного спрямування виконавської підготовки студентів-піаністів у проекції діалогу культур [6, с.135–139].

В умовах зміни освітньої парадигми особливо гостро постає питання якості освіти. Важливим чинником ефективності фортепіанного навчання у вищих закладах музично-педагогічної освіти є довузівська підготовка студентів. Актуальність даного аспекту посилюється у контексті фортепіанного навчання студентів КНР, що вступають до українських вишів. Усвідомлюючи історичні умови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти Китаю, Лань Сінцзюнь наголошує на розумінні наступності як системотворного фактора фортепіанної підготовки. Сприяючи реалізації єдиної, динамічної системи фортепіанного навчання, наступність забезпечує формування необхідних якостей, без яких подальше навчання не буде успішним. Автор слушно зазначає, що саме наступність сприяє формуванню новоутворень особистості, які забезпечують постійний рух уперед на кожному з етапів навчально-виховного процесу. Сутнісною характеристикою наступності, на думку Лань Сінцзюнь, є закономірність, що дозволяє під час передачі матеріальних і духовних цінностей розв'язувати протиріччя між досягнутим рівнем розвитку і змінами, що його супроводжують. Наголошуючи, що кожен новий ступінь зберігає найцінніше з попереднього етапу, автор підкреслює важливість урахування рівня підготовки та досвіду студентів [3].

Аналіз досліджень сучасних китайських вчених показує багатоаспектність досліджуваної проблематики, різновекторність науково-методичних підходів щодо проблем фортепіанної підготовки китайських студентів. Визначення стратегічним напрямком вивчення механізмів цілісного формування майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяло розробці китайськими вченими низки методик, спрямованих на розвиток художньо-комунікативних умінь, становленню художнього світогляду та художньої культури студентів. Висвітлення актуальних питань стосовно таких важливих для фортепіанного навчання понять, як артикуляція, образна пам'ять, поліфонія та представлення ефективних методик їх формування стало суттєвим внеском у розвиток методики викладання фортепіано для студентів мистецьких вишів. Сьогодні напрацювання китайських вчених складають міцне підґрунтя для співпраці з українськими дослідниками. Подальші перспективи в галузі фортепіанної підготовки, на нашу думку, мають втілитися в китайсько-українських проектах дослідницького та концертно-виконавського спрямування.

### Література

1. Ван Яюєци. Формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2016. № 3. С. 76–79. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2016\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_3_17)
2. Інь Юань. Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 21 с.
3. Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 21 с.
4. Лі Данься. Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11707>
5. Лінь Хуацінь. Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Суми, 2017. С. 44.
6. Лу Чен. Педагогические условия формирования музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2015. № 1. С. 135–139.
7. Сє Фан. Особливості розвитку комунікативної компетентності студентів мистецьких факультетів в умовах фортепіанного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія "Теорія і методика мистецької освіти"*: зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 20 (25). С. 66–70. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21103>
8. Хань Ле. Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Суми, 2019. 20 с. URL: <https://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7544>
9. Чжан Цзе. Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4917>
10. Чжоу Геян. Аналіз художньої комунікації у понятійному вимірі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2018. № 2. С. 69-73. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2018_2_13)

### References

1. Van Yaiuietsy (2016). Formuvannia polikhudozhnoho svitohliadu maibutnoho vchytelia muzyky yak pedahohichna problema [Formation of a poly-artistic outlook of a future music teacher as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia – Scientific Bulletin of Nizhyn State University*, 3, 76-79. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2016\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_3_17) [in Ukrainian].
2. In Yuan (2012). Formuvannia khudozhno-obraznoi pamiaty maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi fortepiannoho navchannia [Formation of artistic and figurative memory of future music teachers in the process of piano learning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Lan Sintsziun (2019). Zabezpechennia nastupnosti fortepiannoho navchannia studentiv z KNR v systemi muzychno-pedahohichnoi osvity Ukrainy [Ensuring the continuity of piano training of students from the PRC in the system of music-pedagogical education of Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Li Dansia (2016). Formuvannia vykonavskoi kultury maibutnikh pedahohiv-muzykantiv Ukrainy ta Kytaiu u protsesi fortepiannoi pidhotovky [Formation of performing culture of future music teachers of Ukraine and China in the process of piano learning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11707> [in Ukrainian].
5. Lin Khuatsin (2017). Formuvannia fortepianno-vykonavskoi kultury maibutnikh uchyteliv muzyky [Formation of piano and performing culture of future music teachers]. *Candidate's thesis*. Sumy [in Ukrainian].
6. Lu Chen (2015). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya muzykalno-artikulyacionnykh umenij budushhikh uchitelej muzyki [Pedagogical conditions for the formation of musical articulation skills of future music teachers]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia – Scientific Bulletin of Nizhyn State University*, 1, 135-139 [in Russian].

7. Sie Fan (2016). Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv mystetskykh fakultetiv v umovakh fortepiannoho navchannia [Features of communicative competence development of art faculties students in the conditions of piano training]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of National Pedagogical University*, 20 (25), 66-70. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21103> [in Ukrainian].

8. Khan Le (2019). Formuvannia polifonichno-vykonavskykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva za stylovym pidkhodom [Formation of polyphonic-performing skills of future teachers of music art in a stylistic approach]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sumy. URL: <https://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7544> [in Ukrainian].

9. Chzhan Tsze (2013). Formuvannia vmin khudozhno-pedahohichnoho analizu muzychnykh tvoriv u protsesi fortepiannoi pidhotovky vchyteliv muzyky [Formation of skills of artistic and pedagogical analysis of musical works in the process of music teachers piano training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4917> [in Ukrainian].

10. Chzhou Heian (2018). Analiz khudozhnoi komunikatsii u poniatinomu vymiri [Analysis of artistic communication in conceptual dimension]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykolya Hoholia – Scientific Bulletin of Nizhyn State University*, 2, 69–73. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2018_2_13) [in Ukrainian].

---

### Shcherbinina Olha

Cand. ped. Sciences, Associate Professor of Instrumental and Performing Training  
Nizhyn State University named after Nikolai Gogol  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1438-7010>

### PROBLEM OF PIANO TRAINING OF CHINESE STUDENTS IN MODERN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

*The open space of European higher education provides opportunities for interethnic interests and cultural and educational cooperation. In view of this, there is a growing need to exchange experience between different national schools. In the realm of piano education, a rather successful tandem has formed in the form of Ukrainian-Chinese cooperation, namely: in the system of students' piano training and training of academic staff for higher educational establishments of artistic direction.*

*Many indeterminate methodological and methodological issues in the Chinese piano education system encourage Chinese musicians to develop effective techniques in the field of piano training. It is important to note that the creative thinking of the achievements of European and Ukrainian musicians, in particular, has allowed Chinese scholars to determine for themselves the strategic directions of reorganization and improvement of piano teaching.*

*The purpose of this article is to analyze topical problems regarding the piano training of Chinese students, to substantiate the importance of scientific and pedagogical development of Chinese music scholars, to highlight the priority aspects of methodological support for piano training of Chinese students.*

*The analysis of scientific research of Chinese musicians-researchers of the last decade has made it possible to determine the main directions of the piano training reorganization of art faculties students, based on the awareness of the teacher as the bearer of a certain system of values, namely: the formation of a holistic personality of the future music teacher in the process of the development of artistic and performing culture; providing students with communicative experience and communicative competence; equipping students with performing technologies through the formation of appropriate qualities, including artistic memory, polyphonic thinking, analytical skills, articulation as an intonation-performing complex, etc.*

*The analysis has the practical importance, providing the systematic information on the problem under study, which can be successfully used in the scientific, methodological and practical activity of music teachers of the higher music educational institutions.*

*Key words:* piano training, scientific and methodological approaches, piano education of China, art culture, communication, performing culture.

### ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу "Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

Орієнтовний обсяг статті – 10 – 16 сторінок формату А4.

### ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПISУ СТАТТІ:

Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення \*.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 15 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1,25 см, встановлена заборона висячих рядків. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko (-Kovalchuk).

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

#### СТРУКТУРА СТАТТІ:

- 1) Стаття починається з індексу УДК у верхньому лівому куті.
- 2) Прізвище та ініціали автора – напівжирними літерами, вирівняно по правому краю (українською та англійською мовами).
- 3) Обов'язкове зазначення ORCID автора (профіль повинен бути заповнений та відкритий для перегляду громадськості).
- 4) Зазначення посади та організації, в якій працює автор.
- 5) Обов'язкове зазначення міста та країни автора (у дужках), а також e-mail (після закриття дужок).
- 6) Назва друкується великими літерами, півжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті (українською, російською та англійською мовами).
- 7) Анотації (без слова "Анотація", абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) та ключові слова подаються:  
– українською мовою (250–300 знаків).
- 8) Ключові слова (словосполучення "Ключові слова" напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) (5–7) подаються українською та англійською мовами.
- 9) Основний текст статті (через рядок) відповідно до структурних елементів. У тексті мають бути посилання на всі джерела у списку літератури. Посилання в тексті позначаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64].  
Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійовані з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті або на наступній сторінці. Слово "Таблиця" та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром напівжирним курсивом назва таблиці.  
Ілюстрації (рисунки, блок-схеми, графіки) повинні бути виконані в одному з графічних редакторів. Формули та буквені позначення величин набираються у редакторі MathType-Equation і подаються в тексті або окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. У тексті статті використовуються такі знаки: лапки – (" "), апостроф – ('), дефіс "-", який не відділяється пропусками, і тире "–" (Alt+0151). Двокрапка (:) ставиться без пробілу. Необхідно використовувати тільки ті джерела, на які зроблено посилання у тексті.
11. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться *обов'язково*:
  - між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
  - після географічних скорочень (м. Київ);

- між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

12. Після основного тексту статті подається список літератури. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово "References" великими літерами пишеться вирівняно. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог "ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання" та згідно зі стандартом APA. [http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References\\_settings\\_O.pdf](http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf)

13. Необхідний розгорнутий РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:

- обсяг 1800 – 2000 знаків;
- інформативність (не містити загальних слів);
- оригінальність (не бути калькою української анотації);
- змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень);
- структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методологія, результати, наукова новизна, практична значущість).

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

#### **ДО СТАТТІ ДОДАЮТЬСЯ:**

Довідка про автора на окремому аркуші: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Разом зі статтею до редакції подавати такі завірені документи:

- рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: [nizhyn.kaf.ped@gmail.com](mailto:nizhyn.kaf.ped@gmail.com) (у листі вказати прізвище автора). Вартість 1 стандартної сторінки – 40 грн., пересилка збірника Новою поштою за кошти автора.

**Новгородська Юлія Григорівна** (моб.: 097 800 76 10)

Грошовий переказ сплачується після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ  
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ  
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**