

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

№ 2



Ніжин – 2021

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

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** 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.

**Відповідальний секретар:** Демченко Наталія Михайлівна, 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);

**Лосєва Наталія Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Яблочников Сергій Леонтійович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій та аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, член-кореспондент Міжнародної академії комп'ютерних наук і систем;

**Міненко Антоніна Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка;

**Корнієнко Інокентій Олексійович**, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

**Шпорун Оксана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО "Вінницька академія безперервної освіти";

**Книш Анастасія Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

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 № 16 від 30.06.2021 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. 140 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://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Літературне редагування – **А. М. Конівненко, О. М. Лісовець**

---

Підписано до друку  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид.арк. 12,33  
Ум. друк. арк. 16,27

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>

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2021  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

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 2



Nizhyn – 2021

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"  
N34

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

### EDITORIAL BOARD:

**Editor-in-Chief: Burnazova Vira**, 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.

**Executive Secretary: Demchenko Nataliia**, 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.

**Loseva Natalia**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

**Yablochnikov Sergey**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Information Technologies and Data Analysis of Nizhyn Mykola Gogol State University, Corresponding Member of the International Academy of Computer Sciences and Systems.

**Minenok Antonina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University "Chernihiv Collegium" of T. G. Shevchenko.

**Kornienko Inokentiy**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

**Shportun Oksana**, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education "Vinnitsa Academy of Continuing Education".

**Knysh Anastasia**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

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 № 16 of June 30, 2021.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2021. Issue 2. 140 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, O. M. Lisovets**

---

Signed to print  
Typeface Arial  
Order №

Format 60x84/8  
publisher's signature 12,33  
press sheet 16,27

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.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2021  
© Mykola Gogol NSU, 2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

---

**Психолого-педагогічні науки, № 2, 2021 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

---

<i>Артюхова В. В., Шведова Я. В.</i> Дослідження стильових особливостей навчальної діяльності студентів в умовах онлайн навчання.....	8
<i>Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В.</i> Особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії .....	18
<i>Нестеренко С. А.</i> Поняття «педагогічні технології» у парадигмі освітньої діяльності .....	27
<i>Прищепя О. П.</i> Інтеграція музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи .....	36
<i>Ревенчук В. В.</i> Музичне виконавство як компонент освітнього процесу в хореографічній школі .....	42
<i>Рябов І. С.</i> Особливості сонатних циклів середнього періоду творчості Л. ван Бетховена .....	49
<i>Турчин Т. М.</i> Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи .....	57

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

---

<i>Ляшенко Т. В.</i> Методичні підходи викладання гри на фортепіано .....	64
<i>Мішеченко В. В.</i> Розвиток вокально-хорових навичок у дітей молодшого шкільного віку за допомогою спеціальних ігор та вправ .....	69
<i>Хоу Імей, Степанова Л. П.</i> Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу .....	76
<i>Шевчук М. О.</i> Критерії та рівні сформованості естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні .....	82

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА**

---

<i>Максименко В. І.</i> Компонентно-структурний аналіз феномену «формування художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографічного мистецтва» .....	89
<i>Пархоменко О. М.</i> До проблеми створення хореографічного проєкту в процесі балетмейстерської діяльності студентів-магістрів .....	97

<b>Раструба Т. В., Павленко О. М.</b> Використання методу VAPNE у фаховій підготовці викладача вокально-хорових та інструментальних дисциплін .....	102
<b>Ростовська І. О.</b> Формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	109
<b>Ростовська Ю. О.</b> Технологічні аспекти формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії у процесі оволодіння методикою роботи з хореографічним колективом .....	115

#### **ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

---

<b>Самойленко О. В., Демченко Н. М., Філоненко О. С.</b> Спогади В. В. Данилова як історико-педагогічне джерело .....	123
<b>Чабан-Чайка С. В.</b> Багатогранні можливості бандурного виконавства.....	134

## CONTENTS

### METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<b>Artiukhova V., Shvedova Y.</b> Study of style features of educational activities of students in online learning conditions.....	8
<b>Hordienko T., Bilousova N., Bobro A.</b> Peculiarities of the organization of effective pedagogical activity of the primary class teacher in the conditions of inclusion .....	18
<b>Nesterenko S.</b> The concept of «pedagogical technology» in the paradigm of pedagogical activity .....	27
<b>Pryshchepa O.</b> Integration of musical art into the content of humanitarian subjects of primary school .....	36
<b>Revenchuk V.</b> Music performance as a component of the educational process in choreographic school .....	42
<b>Riabov I.</b> Features of sonata cycle of the middle period of beethoven's work.....	49
<b>Turchyn T.</b> Theatrical art in practice of nhe modern primary school .....	57

### METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<b>Lyashenko T.</b> Methodical approaches to teaching the piano .....	64
<b>Mishedchenko V.</b> Development of primary pupils' vocal and choral skills with the help of special games and exercises .....	69
<b>Hou Y., Stepanova L.</b> Motivational-adaptive stage of personal-creative development of junior school pupils in the process of music learning in the context of integrative approach .....	76
<b>Shevchuk M.</b> Criteria and levels of formation of aesthetic feelings junior schoolchildren in technological education.....	82

### PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<b>Maksymenko V.</b> Component-struktural analysis of the phenomenon «formation of the artistic and creative experience of future teachers of choreographic art».....	89
<b>Parkhomenko O.</b> To the problem of crafting a choreographic project in the process of ballet master master's students .....	97
<b>Rastruba T., Pavlenko O.</b> Using the barne method in the professional training of a teacher of vocal, choral and instrumental disciplines .....	102
<b>Rostovska I.</b> Formation of performance reliability of the future teacher of music art.....	109
<b>Rostovska J.</b> Technological aspects of formation of professional beliefs of future teachers of choreography in the process of mastering the method of working with choreographic collectives.....	115

### HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Samoilenko O., Demchenko N., Filonenko O.</b> V.V. Danylov's memoirs as a historical and pedagogical source .....	123
<b>Chaban-Chayka S.</b> Multiple possibilities of bandura performance.....	134

---

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

---

УДК 378.012:372.854

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-8-17

**Артюхова В. В.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки  
Харківського національного університету Повітряних Сил ім. І. Кожедуба  
vlada.artukhova@gmail.com  
orcid id:0000-0003-0282-7151

**Шведова Я. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
shvedova@karazin.ua  
orcid id 0000-0001-9592-3032

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ**

*У статті розглядаються стильові особливості навчальної діяльності студентів в умовах вимушеного онлайн навчання. Проаналізовано поняття «стиль навчання», під яким автори розуміють певну психофізіологічну систему оволодіння знаннями та вміннями, що певною мірою визначає успішність студента як майбутнього професіонала. За результатами огляду спеціальної літератури представлена теоретична модель, що систематизує найбільш відомі класифікації стилів навчання за сферами навчальної діяльності особистості (когнітивної, емоційно-вольової, поведінкової сфер особистості). Визначено, що недостатньо розробленою залишається диференціація стилів навчання за мотиваційними особливостями особистості.*

*За результатами дослідження мотивації навчання студентів визначено, що у більшості з них (41,1 %) превалює мотивація отримання диплому. Авторами було розроблено класифікацію стилів навчання, що ґрунтується на мотиваційній сфері особистості студента (ґрунтовний, стратегічний, поверховий та афіляційний стилі навчання). Виявлено, що серед студентства превалює стратегічний стиль навчання (41,9 %), ґрунтовний стиль представлений у 24,8 % респондентів, афіляційний – у 18,6 %, поверховий виражений найменше (14,7 %)*

*Автори розробили рекомендації організації навчального процесу здобувачів освіти залежно від їх стильових особливостей. Для студентів із домінуванням стратегічного стилю навчання викладачу рекомендовано визначати цілі заняття, а також проєктувати перспективну мету, розраховану на увесь період вивчення дисципліни. Організацію педагогічної взаємодії зі студентами з домінуванням афіляційного стилю доцільно будувати, ґрунтуючись на їх комунікативних потребах. З метою залучення студентів із домінуванням поверхового стилю до навчальної діяльності рекомендовано надавати їм можливість проявляти ініціативу у виборі завдання, забезпечувати свободу самовираження. Універсальною рекомендацією для викладачів може стати налагодження зворотнього зв'язку і створення сприятливого навчального середовища.*

*Ключові слова: стиль навчання, мотивація, навчальна діяльність, студент.*

---



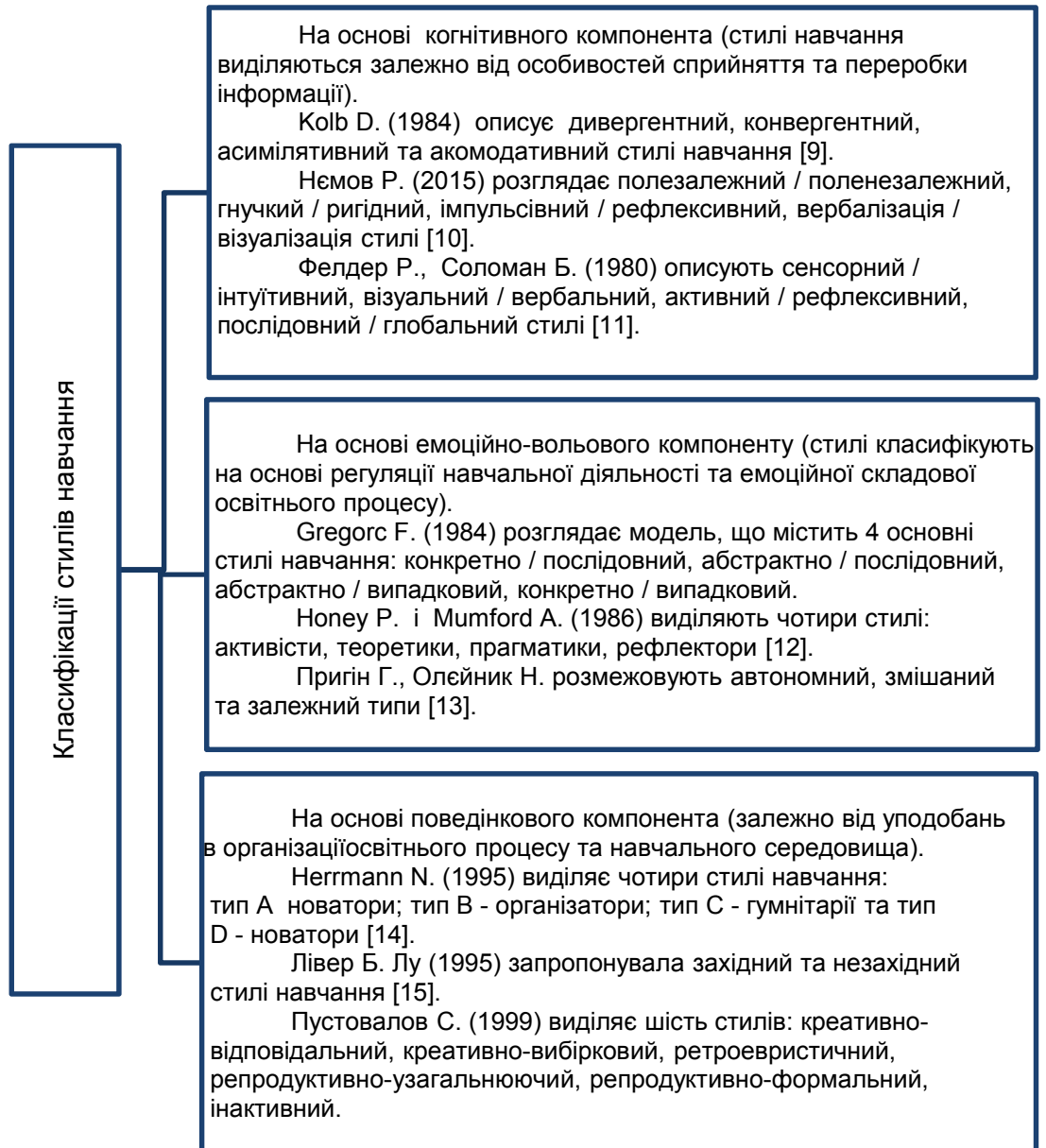
**Постановка проблеми.** Під впливом довготривалої пандемії коронавірусу, що шириться сьогодні світом, змінилися майже усі сфери життя людини. Не виняток і сфера освіти. Заклади освіти більшості країн змушені були перейти на онлайн навчання. Те, що нещодавно вважалось одним з освітніх трендів стало життєвою необхідністю та «новою реальністю». В цілому 2020/2021 навчальний рік в Україні проходив в умовах змішаного навчання, що стало викликом і випробуванням для учасників освітнього процесу.

Незважаючи на те, що у закладах вищої освіти ще до пандемії реалізовувались окремі онлайн технології, вітчизняна система освіти виявилась не готовою екстрено змінювати формат навчання. Наразі вона переживає період суттєвих трансформацій, що стосуються методології навчання, інформаційного контенту та освітнього простору у цілому. Перед сучасною вищою освітою постають нові завдання, пов'язані із необхідністю постійно підвищувати її якість з метою формування конкурентоспроможного фахівця, що вміє швидко орієнтуватися у ситуації, приймати самостійні рішення, бути відповідальним, прагне до самовдосконалення й саморозвитку, а також адаптувати її до нових епідеміологічних умов. Реалізація даних завдань вимагає організації ефективного дистанційного педагогічного середовища із використанням новітніх інформаційних технологій навчання, що ґрунтується на індивідуальному підході та враховує стильові й мотиваційні властивості навчальної діяльності студентів [1; 2]. Отже, диференціація освітнього процесу відповідно до особливостей індивідуальної траєкторії навчання студентів сприятиме активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, що є актуальною проблемою сьогодення [3].

Аналіз літературних джерел свідчить, що у вітчизняній педагогіці та педагогічній психології проблематика стильових особливостей мотивації до навчання в цілому залишається на периферії, що й обумовило актуальність та практичну значущість представленого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед індивідуальних особливостей особистості, що визначають навчально-пізнавальну траєкторію студента, низка дослідників виокремлюють стилі навчання [4; 5; 6]. У даному дослідженні під стилем навчальної діяльності ми розуміємо психофізіологічну систему оволодіння знаннями та вміннями, що певною мірою визначає успішність студента як майбутнього професіонала. Описаний феномен теоретично й емпірично вивчається у зарубіжній психолого-педагогічній науці з 70-х років, однак його дослідження мають суперечливий характер. Так, деякі психологи й нейробіологи ставлять під сумнів наукову основу поділу студентів на основі стилю навчання й підкреслюють їх мульти-сенсорність [7]. Незважаючи на це, даний феномен продовжують вивчати і на сьогоднішній день нараховують близько 71 концепції класифікацій стилів навчання [8].

Велика їх кількість обумовлюється різноманітністю наукових підходів. Як відомо, навчальна діяльність студентів ґрунтується на когнітивній, емоційно-вольовій, поведінковій та мотиваційній сферах особистості. У результаті аналізу визначених у літературі стилів навчання нами було побудовано теоретичну модель (див. мал. 1), що систематизує найбільш відомі класифікації за сферами навчальної діяльності особистості. Слід зауважити, що запропонований поділ є достатньо умовним, адже у навчальній діяльності усі вищезазначені сфери щільно переплітаються.



**Мал. 1. Теоретична модель класифікацій стилів навчання**

Запропонована теоретична модель класифікацій стилів навчальної діяльності наочно демонструє, що досліджуваний феномен розглядається переважно в контексті організації навчання з позиції когнітивних, емоційно-вольових та поведінкових особливостей здобувачів освіти. Слід зауважити, що недостатньо вивченою залишається диференціація стилів навчання, ґрунтуючись на мотиваційних особливостях особистості.

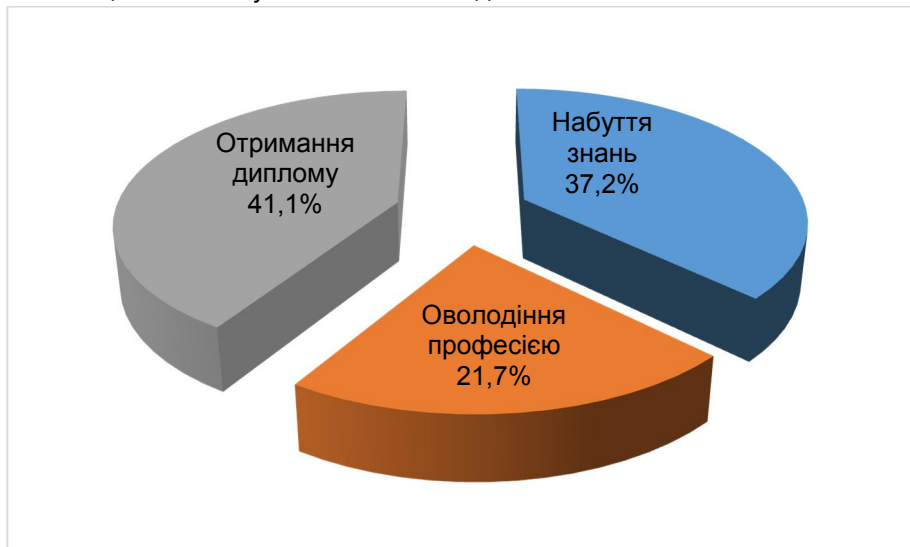
Мотивація студентів в умовах вимушеного дистанційного навчання набуває особливого значення. Самостійний характер онлайн навчання вимагає від здобувачів освіти відповідальної позиції, яка можлива лише за умови їх високої свідомої мотивації. Саме мотивація слухачів визначається провідним фактором результативності дистанційного навчання [16]. Слід зазначити, що традиційні засоби підтримки мотивації, що мають у своєму арсеналі викладачі, у сучасних умовах переважно не дають потрібних результатів. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку та розробки ефективних механізмів розвитку мотивації студентів до навчання.

**Мета дослідження** полягає у класифікації стилів навчання здобувачів вищої освіти залежно від їх мотивації та визначенні на цій основі шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи: теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних. Емпіричні методи: спостереження, бесіда, анкетування, психо-діагностичний метод (методика діагностики мотивації навчання у виші Т. Ільїна, 1974) [17].

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні взяли участь 129 студентів 3 та 4 курсів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, що навчаються на факультетах гуманітарного спрямування.

Результати дослідження мотивації навчання за допомогою методики діагностики мотивації навчання у виші Т. Ільїна подано на мал. 2.



Мал. 2. Результати дослідження мотивації навчання

Згідно з отриманими результатами, більшість опитаних студентів у процесі навчання орієнтовані переважно на отримання диплому (41,1 %). Вони мотивовані зовнішніми факторами, формально засвоюють знання, шукають різноманітні шляхи, щоб скласти іспити та отримати диплом.

Проте 37,2 % опитаних вказують на домінування мотивації «набуття знань», що відображається у бажанні студентів отримувати знання й свідчить про високий рівень їх зацікавленості у самому процесі навчання. 21,7 % студентів зауважують, що прагнуть оволодіти професійно-важливими знаннями, вміннями, а також розвинути необхідні риси. Отже, дані студенти мають внутрішню мотивацію до навчання, що, як відомо, природнім чином сприяє ефективній результативності навчальної діяльності. Виражена потреба у пізнанні активізує здобувачів освіти, залучає їх до освітнього процесу й емоційно задовольняє.

На основі спостереження, бесід, аналізу особливостей індивідуальної траєкторії навчання студентів, а також даних їх психодіагностичного дослідження нами було виділено чотири стилі навчання: ґрунтовний, стратегічний, поверховий й афіляційний.

Ґрунтовний стиль є найбільш сприятливим, адже студенти, що його демонструють, орієнтовані на отримання знань та професійне зростання. Вони прагнуть до нової інформації, відзначаються вміннями засвоювати складний та об'ємний матеріал, аналізувати, узагальнювати, формулювати проблемні питання, активно взаємодіють із викладачем в освітньому процесі. У таких студентів сформована установка на зростання, що сприяє розвитку їх допитливості та дозволяє розглядати невдачі й перешкоди як неминучі кроки на шляху до навчання. Ґрунтовний стиль

домінує у здобувачів освіти, що внутрішньо мотивовані на отримання нових знань, безперервно самовдосконалюються, усвідомлюють актуальність та корисність навчального матеріалу, його зв'язок з майбутньою професійною діяльністю.

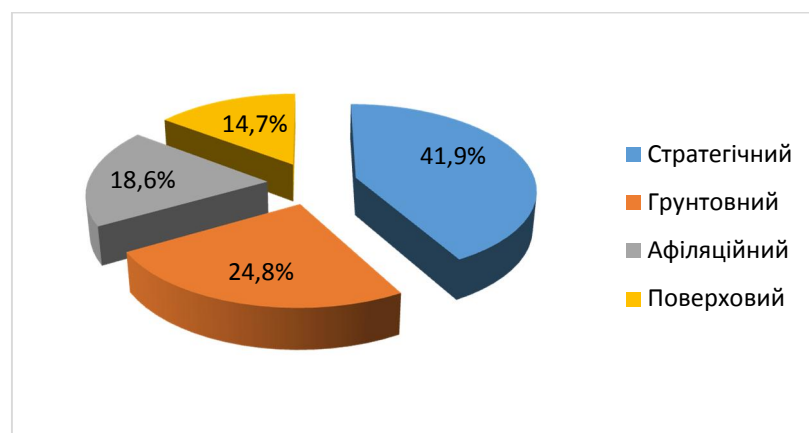
Стратегічний стиль навчання притаманний студентам, які орієнтовані на зовнішні стимули, а саме на оцінку або бали за виконання завдання. Отримані бали виступають для них як винагорода, підтверджують їх інтелектуальний рівень і становище у групі. Таким чином, система контролю та оцінювання для даної категорії студентів стає інструментом створення ситуації успіху, що супроводжується позитивними емоціями та мотивує на навчання. При стратегічному стилі студенти добре навчаються, проте не схильні заглиблюватись у нюанси дисципліни, що вивчають, їх знання обмежуються тим мінімумом, що необхідний для складання іспиту / заліку та отримання диплому. Вони добре налаштовані на конкуренцію та можливість показати свої знання.

Поверховий стиль навчання характеризується униканням будь-яких зусиль для вивчення навчальної дисципліни. Студенти із домінуванням даного стилю пасивні в освітньому процесі, вони мають слабо виражені пізнавальні інтереси, що може бути обумовлено: низькою інтенсивністю навчальної діяльності, недооцінкою ролі теоретичних знань, великими прогалинами у знаннях, недостатньою розвиненістю волевої сфери (низький самоконтроль, неорганізованість, емоційна нестабільність, високий рівень тривожності), відсутністю індивідуального, диференційованого підходу з боку викладачів.

Афіліційний стиль пов'язаний із бажанням студентів бути частиною референтної групи, знайти у ній своє місце, розділяти її цінності, переконання й знання. Здобувачі освіти з даним стилем прагнуть розширити коло свого спілкування за рахунок підвищення власного інтелектуального рівня та нових знайомих. Вони краще засвоюють матеріал, коли він надається для самостійного вивчення й обговорення у мікрогрупах. Поряд з комунікативними мотивами у них добре розвинуті пізнавальні мотиви, вони прагнуть вивчати новий матеріал з метою самореалізації та самоствердження.

Слід зазначити, що визначені стилі навчання не є стабільними, оскільки можуть змінюватися під впливом самого процесу навчання, застосування нових методів викладання, мотивації студентів та інших факторів.

З метою вивчення стильових особливостей навчальної діяльності студентів нами було розроблено спеціальну анкету, яка містить 20 питань, кожне з яких характеризує особливості одного з вищезазначених стилів навчання. Аналіз отриманих результатів дозволив нам виділити домінуючі стилі навчання в опитаних студентів. Результати дослідження подано на мал. 3.



Мал. 3. Домінуючі стилі навчальної діяльності студентів

Як видно з результатів дослідження, в опитаних студентів (41,9 %) домінує стратегічний стиль. Отже, вони мотивовані переважно оцінками, добре навчаються,

проте знання мають дещо обмежений характер, їх мало цікавить запропонована їм у межах дисципліни нова інформація, вони орієнтовані саме на зовнішній результат у вигляді певної кількості балів. Ґрунтовний стиль характерний для 24,8 % респондентів, що проявляється в чіткій спланованій стратегії навчання, усвідомленні безпосереднього зв'язку отриманих знань із майбутньою професійною діяльністю та становленням себе як професіонала. Найменше в опитаній вибірці представлений поверховий стиль навчання, що може свідчити про достатньо активну позицію опитаного студентства щодо навчання.

Виокремлення стилів є спробою класифікувати індивідуальну навчальну траєкторію студентів і на цій основі диференціювати навчальний процес в умовах вимушеного дистанційного характеру. У процесі індивідуальної роботи викладачу доцільно виявити стильові характеристики навчальної діяльності студентів та визначити у кожному окремому випадку зміст подальшої педагогічної взаємодії з метою покращення якості навчання. Такий індивідуально-особистісний підхід сприятиме гармонізації відносин у системі «викладач – студент», усвідомленню навчальних мотивів та потреб здобувачів освіти, що позитивно відобразиться на плануванні їх майбутньої професійної діяльності.

У педагогічній науці розроблено низку методів підвищення мотивації студентів до навчання [18; 19], спираючись на які ми рекомендуємо диференційований підхід залежно від стильових особливостей навчальної діяльності студентів. Так, при взаємодії зі студентами, що віддають перевагу ґрунтовному стилю навчання, доцільно підтримувати їх високу внутрішню мотивацію. З цієї метою пропонується:

- надавати нову навчальну інформацію, що має безпосередній зв'язок із їх професійним становленням;
- викликати інтерес до матеріалу, використовуючи різноманітні технології його пред'явлення (особливого значення це набуває в умовах дистанційного навчання);
- показувати, у яких сферах і яким чином студенти можуть використовувати отримані знання;
- пропонувати додаткові джерела для самостійного вивчення та стимуляції ініціативності слухачів.

Окрім цього, для підтримки та покращення мотивації здобувачів освіти та створення сприятливої атмосфери необхідно, щоб взаємовідносини у діаді «викладач – студент» будувались на взаємній повазі та емоційній підтримці.

Педагогічне управління студентами із стратегічним стилем повинно ґрунтуватися на створенні викладачем мотиваційного навчального середовища, спрямованого на підвищення їх внутрішньої навчальної мотивації. Для цього необхідно:

- зміст навчального матеріалу будувати як систему практико-орієнтованих завдань, які потребують активних дій з боку студентів;
- застосовувати широкий спектр методів формування пізнавального інтересу студентів, активних та інтерактивних методів навчання (дискусія, «мозкова атака», аналіз конкретних ситуацій, інсценізація, метод випереджального навчання та метод кооперативного навчання);
- залучати до проєктної діяльності, яка вимагає глибокого занурення у навчальну дисципліну, розвиває продуктивне мислення;
- введення системи рейтингової оцінки студентів та системи публікації їх успіхів;
- здійснювати індивідуалізацію аудиторної та самостійної роботи студентів, надавати емоційну підтримку.

Для студентів із стратегічним стилем навчання важливо розуміти структуру заняття, її чіткий план та усвідомлювати найближчі та кінцеві цілі навчання. Саме тому викладачу доцільно визначати цілі заняття, а також проєктувати перспективну мету, розраховану на увесь період вивчення дисципліни. Окрім цього, необхідно забезпечити розуміння й прийняття мети студентами як власної, що має значення саме для них, їх інтелектуального розвитку та особистісного становлення.

Організацію педагогічної взаємодії із студентами з домінуванням афіліційного стилю доцільно будувати, ґрунтуючись на комунікативних потребах. Така практика кооперативного навчання базується на роботі студентів у парах та малих групах над рольовими завданнями (ділові ігри, кейст, дискусії). Навчання стає більш результативним, коли здобувач освіти вивчає матеріал, взаємодіє з іншими. Воно також забезпечує взаємодопомогу студентів та їх імпліцитне взаємонавчання завдяки різниці в потенціалах знань, навичок та вмінь. Як рекомендація при організації навчання з даною категорією студентів пропонується:

- залучати їх до участі у роботі наукових гуртків, наукових та науково-практичних конференціях, семінарах;
- активно використовувати вікторини, рольові ігри, що симулюють ситуації з реального життя, професійні квести;
- створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі для розвитку особистості.

Окрім цього, студентам із афіліційним стилем доречно пропонувати організувати колективні заходи, присвячені професійно важливим, ключовим постатям або подіям, залучати до роботи наукового товариства.

Студенти із домінуванням поверхового стилю найменше мотивовані навчатися. З метою залучення їх до навчальної діяльності доцільно надавати їм можливість проявляти ініціативу у виборі завдання, забезпечувати свободу самовираження. Окрім цього, рекомендовано:

- визначати сферу позанавчальних інтересів студентів і використовувати ці знання при організації навчання;
- будувати заняття, спираючись на особистий досвід студентів, їх потреби;
- підтримувати ініціативність студентів, їх починання;
- акцентувати увагу на професійній спрямованості навчального матеріалу, демонструвати, яким чином студенти зможуть використати дані знання.

Також важливим є створення ситуації успіху, адже студенти із поверховим стилем навчання переважно невпевнені у своїх силах. Ситуація успіху, що супроводжується позитивними емоціями, інтелектуальним підйомом, може стати для студентів умовою переростання негативного ставлення до навчання у позитивне. Студенти прагнуть отримати задоволення, таким чином у них сформується стійка потреба у навчанні.

Універсальною рекомендацією для викладачів при роботі із студентами може стати налагодження зворотнього зв'язку і створення навчального середовища, що сприятиме розвитку мислення зростання.

**Висновки дослідження.** У ході дослідження було проведено теоретичний огляд наукової літератури, проаналізовано різноманітні підходи до класифікації стилів навчання, систематизовано їх та подано у вигляді теоретичної моделі.

Дослідження мотивації в умовах онлайн навчання студентів дозволило визначити, що у більшості з них (41,1 %) превалює мотивація отримання диплому. Дане положення підтверджується вивченням стильових характеристик навчальної діяльності студентів, у 41,9 % з яких домінує стратегічний стиль навчання. Мінімально представлений поверховий стиль (14,7 % опитаних).

Розроблено та запропоновано рекомендації щодо організації диференційованого навчального процесу із студентами з різними стильовими особливостями. Як перспективу дослідження пропонується підтвердити ефективність наданих рекомендацій, оцінити їх вплив на якість навчання у динаміці.

### Література

1. Dinçol S., Temel S., Oskay Ö., Erdoğan Ü., Yılmaz A. The effect of matching learning styles with teaching styles on success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. V. 15. P. 854–858. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.198>.

2. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах*. Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. дослідж. Дніпропетровськ, 2012. № 1 (81). С. 102–104.
3. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70). С. 320–327.
4. Witkin H., Goodenough D. *Cognitive style: essence and origins*. New York, 1982. 135 p.
5. Зуев И. О. Учебные стили. Экспресс-методика и рекомендации педагогам. *Практична психологія та соціальна робота*: науково-практичний та освітньо-методичний журнал. 2002. № 6. С. 16–20.
6. Деркач Т. М. Стили навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки*: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 127. С. 41–50.
7. Greenfield S. *The Private Life of the Brain* (Penguin Press Science). London, England: Penguin Books Ltd, 2002. 272 p.
8. Coffield F., Moseley D., Hall E., Ecciestone K. Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre. 2004. 182 p.
9. Kolb D. *Experimental Learning*. New York: Englewood Cliffs, 1984. 256 p.
10. Немов Р. С. Общая психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. Т. II. 6-е изд. Москва: Юрайт, 2015. 1007 с.
11. Litzinger Th., Lee S., Wise J., Felder R. A. Psychometric Study of the Index of Learning Styles *Journal of Engineering Education*. *The Journal of Engineering Education*. 2007. 96 (4). P. 309–319.
12. Honey P., Mumford A. *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd. 2000. 176 p.
13. Прыгин Г. С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. 2006. 462 с.
14. Herrmann Ned. The Creative Brain. *Journal of creative behavior*. 1991. V. 25. № 4. 275 p.
15. Ливер Б. Лу Обучение всего класса / пер. с англ. О. Е. Биченковой. Москва: Новая школа, 1995. 48 с.
16. Keller J. First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*. 2008. № 29 (2). P. 175–185. DOI: 10.1080/01587910802154970
17. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. Санкт-Петербург, 2011. 512 с.
18. Artyukhova V., Kravchenko K., Kravchenko O., Prykhodko D. The specificity of introducing active and interactive learning methods into the educational process of higher education establishments. *Journal of Pedagogy and Educational Management*. 2020. № 4. 151–159.
19. Шведова Я. В. Використання активних методів навчання з метою особистісно-професійного розвитку студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2012. Вип. 29. С. 168–172 с.

### References

1. Dinçol, S., Temel, S., Oskay, Ö., Erdoğan, Ü. & Yılmaz, A. (2011). The effect of matching learning styles with teaching styles on success. *Procedia Social and behavioral Sciences*. V. 15. 854–858.
2. Gylyun, O. V. (2012). Osvitni motyvatsiyi students'koyi molodi [Educational motivations of student youth]. *Hrani – Faces*. Dnipropetr. nats. un-t im. O. Honchara; Tsentr sots.-polit. doslidzh. 1 (81), 102–104 [in Ukraine].
3. Mykhaylychenko, V. YE., Polyans'ka, V. V. (2011). Rol' motyvatsiyi navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti u formuvanni profesiyanoi spryamovanosti studentiv [The role of motivation of educational and cognitive activities in the formation of professional orientation of students]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. 17 (70), 320–327 [in Ukraine].
4. Witkin, H., Goodenough, D. (1982). *Cognitive style: essence and origins*. New York.

5. Zuev, Y. O. (2002). Uchebnye styly. Ekspres-metodyka y rekomendatsyy pedahoham [Express methodology and recommendations for teachers]. *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota – Practical psychology and social work*. 6, 16–20 [in Russian].
6. Derkach, T. M. (2015). Styli navchannya ta yikh vplyv na efektyvnist' osvith'oho protsesu [Learning styles and their impact on the effectiveness of the educational process]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 127, 41–50 [in Ukraine].
7. Greenfield, S. (2002). *The Private Life of the Brain* (Penguin Press Science). London, England: Penguin Books Ltd. [in English].
8. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecciestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre [in English].
9. Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. New York: Englewood Cliffs [in English].
10. Nemov, R. S. (2015). *Obshchaya psikhologiya [General psychology]*. V. 2. (6d ed.). Moskva: Yurayt [in Russian].
11. Litzinger, Th., Lee, S., Wise, J., Felder, R. A. (2007). Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *The Journal of Engineering Education*. 96 (4). 309–319 [in English].
12. Honey, P. & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd. [in English]
13. Prygin, G. S. (2006). Lichnostno-tipologicheskiye osobennosti sub'yektnoy regulyatsii deyatel'nosti [Personal and typological features of the subjective regulation of activity]. Doktor's thesis [in Russian].
14. Herrmann, N. (1991). The Creative Brain. *Journal of creative behavior*. V 25. 4. [in English].
15. Liver, B. Lu (1995). *Obucheniye vsego klassa [Whole class teaching]*. (Bichenkovoy O.Ye.Trans). Moscow: Novaya shkola. [in Russian].
16. Keller, J. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*. 29 (2). 175–185 [in English].
17. Yl'yn, E. P. (2011). *Motyvi y motyvatsiya [Motives and motivation]*. SPb. [in Russian].
18. Artyukhova, V., Kravchenko, K., Kravchenko, O. & Prykhodko, D. (2020). The specificity of introducing active and interactive learning methods into the educational process of higher education establishments. *Journal of Pedagogy and Educational Management*. 4. 151–159 [in English].
19. Shvedova, YA. V. (2012). Vykorystannya aktyvnykh metodiv navchannya z metoyu osobystisno-profesiynoho rozvytku studentiv [Use of active teaching methods for the purpose of personal and professional development of students]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*. 29. 168–172 [in Ukraine].

---

### **Artiukhova V.**

PhD (Candidate of Psychological Science), Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Department of the I. Kozhedub Air Force National University  
 ORCID ID: 0000-0003-0282-7151  
 e-mail: vlada.artiukhova@gmail.com

### **Shvedova Y.**

PhD Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Pedagogy Department Karazin Kharkiv National University  
 ORCID ID: 0000-0001-9592-3032  
 e-mail: shvedova@karazin.ua

## **STUDY OF STYLE FEATURES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN ONLINE LEARNING CONDITIONS**

*The article discusses the style features of the educational activities of students in the conditions of forced distance learning. The concept of learning style is analyzed, by which*



*the authors understand a certain psychophysiological system of mastering knowledge and skills, which to a certain extent determines the success of a student as a future professional. Based on the results of the analysis of special literature, a theoretical model is presented that systematizes the most famous classifications of learning styles according to the areas of educational activity of the individual (cognitive, emotional-volitional, behavioral spheres of the individual). It was determined that the differentiation of learning styles based on the motivational characteristics of the individual remains insufficiently developed.*

*The results of the study of the motivation of students' learning indicate that the majority of them (41.1 %) are motivated by the motivation to receive a diploma. The authors have developed a classification of learning styles based on the motivational sphere of the student's personality (solid, strategic, superficial, and affiliation learning style). It was revealed that the strategic style of learning prevails among students (41.9 %), the solid style is presented in 24.8 % of the respondents, the affiliatory style – in 18.6 %, the superficial one is less pronounced (14.7 %).*

*The authors have developed recommendations for organizing the educational process. students depending on their style. For students with a dominant strategic style of teaching, the teacher is recommended to determine the goals of the lesson, as well as design a promising goal for the entire period of studying the discipline. It is advisable to organize pedagogical interaction with students with the dominance of the affiliatory style based on their communication needs. In order to attract students with a dominance of a superficial style of learning activity, it is recommended to provide them with the opportunity to take initiative, to ensure freedom of expression. As a universal, it is proposed to establish feedback and create a favorable learning environment.*

*Key words: learning style, motivation, learning activity, student.*

УДК 376.112.4

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-18-26

**Гордієнко Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
hordienkotana@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4662-1895>

**Білоусова Н. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
kposv1@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4167-9649>

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

*Метою статті є дослідження і виділення особливостей організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії. Також у статті визначено особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії, а саме: організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, корекційно-розвивальної складової; впровадження у навчальний процес шкільної системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами; психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.*

*Також запропоновано корекційно-розвивальний блок, що дасть змогу подолати школярам з обмеженими можливостями здоров'я труднощі у навчанні, шкільній адаптації та соціалізації. Визначені особливості забезпечать організаційно-методичне, навчально-дидактичне та корекційно-розвивальне спрямування інклюзивної освіти в умовах закладу загальної середньої освіти.*

*Проаналізовано методичні прийоми і засоби, які доцільно використовувати під час планування та реалізації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: елементи аутотренінгу, арт-терапії, казкотерапії з відпрацювання негативних переживань, психотехнічні ігри, дихальні вправи, індивідуальне консультування, вправи на розвиток пізнавальних процесів у робочих зошитах: штрихування, аналогії, виключення зайвого, узагальнююча ознака, копіювання, кодування, коректурні проби, шифровка, відновлення слова, тексту і т.д.*

*Ключові слова:* інклюзія, інклюзивне середовище, інклюзивна освіта, учитель початкової школи, дитина з особливими освітніми потребами, індивідуальний навчальний план, психолого-медико-педагогічна комісія.

**Постановка проблеми.** Особливості розвитку сучасного українського суспільства і процеси інтеграції його в європейську спільноту актуальними роблять питання забезпечення соціального захисту українських громадян, а особливо тих, хто потребує захисту найбільше, зокрема, це діти з особливими освітніми потребами (ООП). Тому актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед з тим, що чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає.

В освітньому просторі ЗЗСО процес навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я недостатньо відповідає сучасним вимогам, що зумовило необхідність розробки організаційних умов включення цієї категорії дітей до загальноосвітніх закладів як важливої умови їх навчання. Тому нами визначено особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії з розробленим і науково обґрунтованим корекційно-розвивальним блоком, що дало змогу подолати школярам з обмеженими можливостями здоров'я труднощі у навчанні, шкільній адаптації та соціалізації. Визначені проблемні питання засвідчили необхідність визначення особливостей, які б забезпечили організаційно-методичне, навчально-дидактичне та корекційно-розвивальне спрямування інклюзивної освіти в умовах ЗЗСО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом вітчизняні науковці, зокрема, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та ін., здійснили ґрунтовні дослідження актуальної проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в закладах освіти та їх соціалізації і включення до суспільних норм.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Та разом із тим, незважаючи на нагальність і актуальність інклюзивної освіти дітей з ООП, науковці визнають серйозні проблеми в її наукових розробках і реалізації у практичну площину. Вказані обставини дозволили визначити актуальність теми дослідження та необхідність пошуку і виділення особливостей організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії.

**Мета статті** – дослідити і виділити особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі системної моделі інклюзивної освіти, розробленої А. Колупаєвою, визначено особливості організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії [3, с. 24]:

- організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, зокрема корекційно-розвивальної складової;
- упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП);
- психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

Першою особливістю ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії є *організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу*, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту початкової освіти для дітей з ООП, зокрема корекційно-розвивальної складової.

Основним завданням педагогів і школи в цілому є адаптування освітніх програм для вирішення проблеми різнорівневого навчання для всіх дітей і створення умов для їх реалізації.

Саме цим і характеризується інклюзивний освітній процес, коли учні з особливими освітніми потребами на рівних навчаються і виховуються в загальноосвітньому класі, додатково отримуючи постійну корекційну допомогу. Тому особливо актуальним є питання про реалізацію вимог освітнього стандарту (оскільки йдеться про навчання особливих дітей саме в масовій школі) і розвиток всіх дітей без винятку і повною мірою.

Відповідно до ст. 345 Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.) [5], навчальний процес учнів з обмеженими можливостями здоров'я здійснюється на основі індивідуальних програм розвитку (ІПР) початкової загальної і

основної загальної освіти при одночасному збереженні корекційної спрямованості педагогічного процесу, яка реалізується через допустимі зміни в структуруванні змісту, специфічні методи, прийоми роботи, додаткові години на корекційні заняття.

Саме тому в умовах загальноосвітнього навчального закладу розробляється та втілюється в навчальний процес на кожного учня індивідуальна програма розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальна навчальна програма, система необхідних адаптацій та модифікацій, комплекс додаткових послуг для учнів з ОМЗ [7, с. 42].

ІПР – це освітня програма, адаптована для навчання дитини з ОМЗ (в тому числі з інвалідністю), яка розробляється на базі основної загальноосвітньої програми з урахуванням психофізичних особливостей і особливих освітніх потреб осіб з ОМЗ. Документ містить загальну інформацію про учня, поточні показники успішності й поведінки, рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі, способи та форми оцінювання навчальних досягнень, показники динаміки розвитку, адаптації та модифікації, які необхідно здійснити, враховуючи потреби учня [7, с. 47].

Під час формувального етапу експерименту ми розробили і впровадили навчальний план, що охоплював варіативну та інваріантну частину з урахуванням вимог Державного освітнього стандарту [6, с. 90].

Структура ІНП включає перелік навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками навчання; тижневу кількість годин; додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо; години корекційно-розвивальних занять (3–8 год на тиждень).

Варіативна частина навчального плану складається з годин, відведених на обов'язкові (за вибором), індивідуальні та групові заняття.

Корекційні завдання для навчання різних груп дітей були різними, однак диференційований підхід до освітнього процесу забезпечував інтегрування загальної та спеціальної програм з кожного предмета. Окремою частиною навчання в експериментальних класах були конкурсні заняття, рольові тренінги, групові дискусії, які були спрямовані на формування у школярів умінь вчитися в інклюзивному середовищі.

Індивідуальна навчальна програма передбачає:

- зміни термінів здачі, форми виконання завдання, його організації, способів подання результатів, в тому числі надання альтернативи об'ємним письмовим завданням (наприклад, написання декількох невеликих повідомлень; відтворення усних повідомлень з означеної теми);

- зміна завдання або тесту (скорочені завдання, спрямовані на засвоєння ключових понять, скорочені тести, спрямовані на відпрацювання правопису найбільш функціональних правил і навичок, альтернативні заміщення письмових завдань (ліплення, малювання та ін.)), або зміна вимог, що висувуються до рівня знань учня з ОМЗ;

- особливу методику виконання навчальних завдань, яка передбачає акцентування уваги на його виконанні, його чітке роз'яснення (часто повторюване, з виділенням етапів виконання), використання вказівок, як в усній, так і в письмовій формі, повторення учням інструкції до виконання завдання, близькість педагога до учнів під час пояснення завдання, демонстрація вже виконаного завдання;

- реалізацію особливої методики навчання: використання всіх способів сприйняття інформації: аудіальних, візуальних, кінестетичних з підключенням тактильних відчуттів; використання на уроках письма і читання завдань на розвиток функцій, що лежать в основі письмової мови: фонематичного сприйняття, розвиток звукового аналізу і синтезу, закріплення правильної вимови, розвиток лексико-граматичних категорій, зв'язного мовлення, зорово-моторних координації та ін.; навчання з опорою на пріоритетний когнітивний (аналітичний або синтетичний) стиль сприйняття інформації.

Як має відбуватись адаптування освітніх програм для вирішення проблем різнорівневого навчання для всіх дітей? Так, наприклад, в 4 класі на уроці математики при вивченні теми «Поділ багатозначного числа на однозначне» учитель визначав

основні (для всього класу) й індивідуальні завдання, при цьому використовував весь методичний ресурс (наочність, алгоритм, коментування дій учнями і т. п.). (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Тема уроку з математики**  
**«Ділення багатозначного числа на однозначне»**

Типи прикладів	Основні освітні завдання	Індивідуальні освітні завдання уроку
156:12	Відпрацювати письмовий прийом ділення багатозначного числа на однозначне; закріпити ділення з остачею; пропедевтика теми «Ділення багатозначних круглих чисел»	Закріпити уміння виконувати на калькуляторі дії ділення. Повторити уміння користуватися таблицею множення для пошуку остачі. Закріпити уміння виконувати ділення круглих чисел. Закріпити уміння використовувати дидактичний матеріал. Пропедевтика вивчення теми «Ділення багатозначних чисел на два та тризначні числа»

Під час планування та реалізації корекційно-розвивальної частини ІПР доцільно використовувати такі методичні прийоми і засоби: елементи аутотренінгу, арт-терапії, казкотерапії з відпрацювання негативних переживань, психотехнічні ігри, дихальні вправи, індивідуальне консультування, вправи на розвиток пізнавальних процесів у робочих зошитах: штрихування, аналогії, виключення зайвого, узагальнююча ознака, копіювання, кодування, коректурні проби, шифровка, відновлення слова, тексту і т. д.

Другою особливістю ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії є *упровадження у навчальний процес ЗЗСО системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ООП.*

Встановлено, що необхідною умовою успішного навчання молодших школярів з ОМЗ є комплексний психолого-педагогічний супровід, що включає діагностичну роботу, контроль динаміки розвитку учнів, визначення основних напрямків і реалізацію корекційно-педагогічної роботи.

Під педагогічною корекцією ми розуміємо корекційно-розвивальну роботу вчителя-дефектолога, а також врахування усіма педагогами, які працюють з учнями із ОМЗ, їхніх особливостей, яка, згідно з Держстандартом початкової загальної освіти для дітей з ООП [6, с. 92], проводиться в межах позаурочної діяльності і повинна бути спрямована на підтримку освоєння змісту навчання.

Корекційна робота повинна проводитись за наступними напрямками:

1. Педагогічна корекція.

При розробці корекційної програми слід враховувати, що для дітей описуваної категорії найбільш характерні такі порушення уваги, як недостатня стійкість і концентрація, звуження обсягу. При формуванні просторових уявлень на перший план виходять проблеми вживання прийменників, що позначають просторові відносини між предметами. Зорово-моторна координація виявляється в межах цілеспрямованих рухів.

2. Логопедична корекція.

Основними напрямками логопедичної корекції є: подолання дизартричних проявів у мовленні учнів і корекція мовленнєвих порушень.

3. Психологічна корекція.

Робота педагога-психолога з дітьми зазначеної категорії повинна бути спрямована на профілактику та подолання їх шкільної дезадаптації. Також в роботі педагога-психолога повинні враховуватися порушення когнітивних функцій молодших школярів із хворобами ОРА. Для них також характерна відсутність потреби в адаптації середовища, в допомозі асистента, і вони не потребують спеціальних технічних засобах для здійснення побутових і навчальних дій.

Низка спеціальних умов повинна створюватися для всіх дітей з ОМЗ без винятку, незалежно від їх особливостей. До таких умов відносяться: комплексний психолого-педагогічний супровід; навчання на тлі систематичної лікувально-профілактичної роботи – для запобігання погіршення здоров'я учнів; можливість дотримання ортопедичного режиму для дітей з ДЦП; співпраця педагогів з батьками учнів із ОМЗ.

Зміна організаційних форм і методів навчання дітей з ОВЗ: інтенсифікація соціальної взаємодії в роботі гетерогенних груп при класно-урочній системі навчання; особлива емоційна складова уроку, яка ґрунтується на взаємній повазі всіх учасників освітнього процесу, толерантності, взаємодопомозі; використання резервів дорослої і дитячої спільної діяльності; застосування альтернативних методик з урахуванням особливостей мовленнєвого, інтелектуального, сенсорного розвитку, елементів проблемно-пошукового методу з метою активізації дітей [2, с. 161].

Реалізація умови упроваджувалась у освітньому процесі закладу з поєднанням корекційно-розвивальної та загальноосвітньої складової. Велику увагу було приділено корекційно-розвивальним урокам, які проводили з урахуванням особливостей розвитку школярів з ООП відповідно до ІПР у другій половині дня під час індивідуальних консультацій, додаткового навчання, гурткової роботи, факультативів і групи продовженого дня. Корекційні заняття передбачали: логопедичні заняття з метою подолання порушень усного й писемного мовлення; заняття з фізичної культури; корекційні заняття з розвитку мовлення; заняття з формування навичок самообслуговування та соціалізації; логоритмічні уроки, зміст яких орієнтовано на потреби дітей з ОМЗ; заняття із психологом із психокорекції. Учні з порушеннями мовлення відвідували заняття з курсів «Вимова» та «Розвиток мовлення»; школярі з порушеннями опорно-рухового апарату – «Логопедична ритміка», «Рухова корекція», «Психомоторика і розвиток діяльності».

Індивідуально-групова корекційно-розвивальна робота під час експериментального навчання була спрямована на корекцію мовленнєвих порушень; зорово-моторних і оптико-просторових порушень; пізнавальних процесів; розвиток загальної та дрібної моторики; просторових уявлень.

Інтеграція на загальноосвітніх уроках здійснювалася через внутрішньокласну диференціацію (розподіл класу на підгрупи за рівнем розвитку), індивідуальний підхід, диференційовану програму з предмета й диференційований план уроку [7, с. 44].

Третьою особливістю ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії є *психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації*.

Пропонуємо наступні етапи включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗЗСО:

1 етап. Комплексна дворівнева психолого-медико-педагогічна діагностика дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

1-й рівень – психолого-медико-педагогічні консилиуми (ПМПК) освітніх установ.

2-й рівень – психолого-медико-педагогічна комісія міського відділу освіти.

1-й рівень діагностики. Процес первинного виявлення здійснюється ПМПК освітнього закладу, до складу якого входять вчитель-логопед, педагог-психолог, вчителі, вихователі, які мають досвід роботи з дітьми з ОМЗ, медичні працівники різного профілю. Тим самим забезпечується можливість психологічного, логопедичного, педагогічного, медичного супроводу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що має на увазі включення діяльності того фахівця, допомоги якого потребує дитина, в усі сфери навчально-виховного процесу. За кожним учнем

закріплюється фахівець, який забезпечує взаємодію в корекційній роботі інших членів консилиуму [2, с. 89].

Діяльність ПМПК розгортається за такими етапами:

1. Діагностико-консультативний етап: первинні відомості про дитину, спостереження за дитиною, діагностика проміжна, підведення підсумків діагностики, складання загальної картини діяльності дитини з фахівцями, діагностика підсумкова.

2. Організаційно-методичний етап: формування корекційної групи, складання індивідуальної комплексної програми розвитку, розробка моделі взаємодії фахівців.

3. Корекційно-розвивальний етап: зусилля фахівців спрямовані на корекційну роботу з емоційно-вольовою сферою, з пізнавальною сферою дитини, на формування базових навчальних умінь і навичок, корекцію мовленнєвих порушень.

4. Контрольний етап: обговорення динаміки розвитку, коригування програми розвитку, продовження занять.

2-й рівень діагностики. Обстеження в психолого-медико-педагогічній комісії визначається тяжкістю порушень психофізичного, сенсорного, неврологічного та мовленнєвого розвитку і необхідністю надання спеціальних освітніх послуг [5, с. 16].

Основна мета ПМПК – визначення умов, що забезпечують розвиток і інтеграцію в соціум дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

ПМПК закладу під час експерименту виконував низку завдань, основні з яких: виявлення відхилень у розвитку, соціалізації й адаптації учнів; визначення особливих освітніх потреб дітей з ОВЗ, які обумовлені недоліками в їх фізичному і / або психічному розвитку; створення рекомендацій щодо забезпечення оптимальних умов для подолання труднощів в освоєнні ІПР; моніторинг розвитку, освоєння ІПР; забезпечення комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу учнів, що зазнають труднощів у освоєнні ІПР, розвитку, соціальної адаптації; участь у розробці та реалізації ІПР, програм корекційно-розвивальних курсів, програм індивідуального супроводу; створення для учнів з ОВЗ спеціальних освітніх умов відповідно до рекомендацій ПМПК; профілактика фізичних, інтелектуальних і емоційних перевантажень, створення психологічно безпечного освітнього середовища; консультування батьків (законних представників) та фахівців, які беруть участь у психолого-педагогічному супроводі з різних питань; організація взаємодії ПМПК з педагогічною радою освітньої організації та іншими зацікавленими організаціями.

Форми діяльності ПМПК: діагностичне обстеження (методи: спостереження, бесіда, експеримент, тестування, вивчення результатів діяльності); консультування (психологічне, педагогічне, медичне); аналітико-статистична обробка матеріалів (аналіз, узагальнення, опис, графічне представлення); лекції, семінари, тренінги; підготовка публікацій (статті, методичні рекомендації). Якісна психолого-медико-педагогічна діагностика дозволяє підібрати дітям з ОМЗ адекватні педагогічні умови навчання в загальноосвітній школі. Таким чином, це дає можливість реалізувати їхні особливі освітні потреби засобами інклюзивної освіти [2, с. 112].

Педагогами застосовувалися адекватні можливостям і потребам учнів сучасні методи, прийоми, форми організації навчальної роботи, спеціальні технології і компоненти роботи, які спрямовані на включення всіх учнів у спільну пізнавальну діяльність, спільне шкільне життя на взаємній повазі, довірі, позитивних взаєминах.

В ЗЗСО слід передбачити обов'язкову взаємодію команди професіоналів: шкільних адміністраторів, вчителів загальної освіти, спеціальних педагогів, тьюторів, психологів, батьків. Для організації діяльності різних фахівців інклюзивної освіти було визначено координатора інклюзивної освіти – заступник директора з навчальної роботи [2, с. 62].

Координатор забезпечував умови для повноцінної взаємодії вчителів з профільними фахівцями, які брали участь у психолого-педагогічному супроводі з метою формування єдиного педагогічного підходу до кожного учня з урахуванням його психофізичних можливостей.

Зазначені умови впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі доцільно об'єднати у три блоки: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний.

Організаційно-методичний блок включав створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби, організацію освітнього середовища, включення батьків до навчально-виховного процесу на засадах партнерства.

Корекційно-розвивальний блок передбачав психологічну та спеціальну педагогічну діагностику й консультації дітей з ОМЗ, а також спостереження за траєкторією розвитку кожної дитини спеціалістами шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму.

Змістове навантаження навчально-дидактичного блоку враховувало основу мету ЗЗСО – надання індивідуально орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з ООП. Відповідно впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів [3, с. 212].

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Отже, особливостями організації ефективної педагогічної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзії з молодшими школярами з ООП є такі: організація поєданого загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту освіти для учнів з ООП, зокрема корекційно-розвивальної складової; упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ; психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

### Література

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навч.-метод. посіб. Кропивницький: КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2016. 38 с.
2. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: зб. матер. Всеукр. наук.-прак. конфер. (21 червня 2018 року). Київ: Наша друкарня, 2018. 176 с.
3. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А. С. К., 2012. 308 с.
4. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 № 588. *Управління освітою*. 2017. № 10. С. 5–9.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607. *Урядовий кур'єр*. 2013. 18 верес. (№ 169). С. 15–16.
6. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89–96.
7. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

### References

1. Voitko, V. (2016). Navchannia i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: suchasni pidkhody. Kropyvnytskyi: KZ KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
2. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: vyklyky sohodennia – Education of people with special needs: today's challenges*. (2018). Kyiv: Nasha drukarnia [in Ukrainian].
3. Kolupaievoi A. A. (Eds.). (2012). *Osnovy inkluzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv: A. S. K. [in Ukrainian].
4. Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 9.08.2017 № 588 – On



Amendments to the Procedure for Organizing Inclusive Education in Secondary Educational Institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 9, 2017 № 588. (2017). *Upravlinnia osvitoiu – Education Management*. 10. 5–9 [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2013 № 607 [On approval of the State standard of primary general education for children with special educational needs: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 21.08.2013 № 607] (2013). *Uriadovyi kurier – Government courier*. 169. 15–16 [in Ukrainian].

6. Sofii, N. (2017). Intehrovanyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Integrated support of children with special educational needs in the conditions of a general educational institution]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*. 2. 89–96 [in Ukrainian].

7. Sofii, N. Z. (2015). *Stvorennia indyvidualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Creating an individual development program for children with special educational needs]. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian].

---

### **Hordienko T.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Nizhyn Mykola Gogol State University  
hordienkotana@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4662-1895>

### **Bilousova N.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Nizhyn Mykola Gogol State University  
kposv1@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4167-9649>

## **PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE PRIMARY CLASS TEACHER IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

*The purpose of the article is to study and highlight the features of the organization of effective pedagogical activities of primary school teachers in the context of inclusion. The article also identifies the features of the organization of effective pedagogical activities of primary school teachers in terms of inclusion, namely: the organization of a combined general education and correctional and developmental learning process, which ensures the development of individual abilities of students; development and implementation of individual educational and correctional and developmental programs on the basis of the State Standard of Primary Education for children with special educational needs, in particular, the correctional and developmental component; development and implementation of individual training and correctional and developmental programs, in particular, correctional and developmental component; introduction into the educational process of schools of a system of individually-differentiated approach to the education of children with special educational needs; psychological and pedagogical support of children with special educational needs by involving school specialists and psychological, medical and pedagogical counseling.*

*There is also a correctional and developmental unit that will allow students with disabilities to overcome difficulties in learning, school adaptation and socialization. The identified features will provide organizational-methodical, educational-didactic and correctional-developmental direction of inclusive education in the conditions of general secondary education.*

*Methodical methods and tools that should be used during the planning and implementation of correctional and developmental work with children with special*

*educational needs are analyzed: elements of self-training, art therapy, fairy tale therapy to work out negative experiences, psychotechnical games, breathing exercises, individual counseling, development exercises cognitive processes in workbooks: hatching, analogy, exclusion of superfluous, generalizing feature, copying, coding, proofreading, encryption, word recovery, text, etc.*

*Key words: Inclusion, inclusive environment, inclusive education, primary school teacher, child with special educational needs, individual curriculum, psychological-medical-pedagogical commission.*

УДК 371

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-27-35

**Нестеренко С. А.**

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
sofianesterenko16@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9000-2557

**ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ»  
У ПАРАДИГМІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлено та досліджено актуальні проблеми, пов'язані із визначенням, тлумаченням та виникненням поняття «педагогічні технології». Розглянуто трактування синонімії та антонімії (дихотомії) понять «освітня технологія» і «педагогічна технологія». Розглянуто тлумачення визначення у різні періоди та фахівцями із різних країн. Запропоновано, на нашу думку, найбільш вдале тлумачення поняття.*

*Актуальність даного дослідження полягає в актуалізації понять педагогічної технології, оскільки останні ґрунтовні дослідження були зроблені лише у ХХ столітті, а, отже, питання дослідження має бути осучаснене і приведено до реалій сьогодення.*

*Метою статті є аналіз запропонованих тлумачень поняття «педагогічна технологія» та виокремлення найбільш прийнятних і універсальних визначень. Зроблено історико-порівняльний аналіз поняття педагогічної та освітньої технології, описано періоди виникнення і впровадження у педагогічну практику визначення. У ході даного аналізу було описано та узагальнено багатогранність та варіативність тлумачення досліджуваного питання зарубіжними та вітчизняними педагогами-дослідниками.*

*При написанні статті використано теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, пояснення. Результати досліджуваної проблеми можуть стати підґрунтям для подальшого огляду та аналізу педагогічних технологій і матимуть практичне значення для дослідження та виокремлення конкретних педагогічних технологій для навчання іншомовної компетенції педагогів різних циклів викладання задля фахового зростання у розрізі самоосвітньої діяльності та навчання впродовж життя. Описано різні погляди науковців до розуміння і трактування педагогічної технології.*

*Зроблені висновки у статті свідчать про необхідність диференціації понять «освітня технологія» та «педагогічна технологія». Результати даної статті можуть бути застосовані науковцями під час дослідження актуальних питань педагогічної діяльності і слугувати підґрунтям подальших наукових розвідок та досліджень.*

*Ключові слова: педагогічна технологія, освітня технологія, програмоване навчання, засоби навчання, методи навчання.*

---

**Постановка проблеми.** Діяльність української освітянської спільноти у перехідний для України період є основою моделі вітчизняної освіти. Наразі освіта перебуває у досить нестабільній фазі, адже економічна перебудова країни, війна на Сході, пандемія SARS-CoV-2 мають негативний вплив на впровадження нової української освітньої парадигми.

Сьогодні педагогічна спільнота тяжіє до подолання цих труднощів і до виявлення нових шляхів реалізації Державного стандарту із забезпечення якості освіти. Одним із дієвих засобів для подолання труднощів у сфері освіти є «технологічний» підхід, тобто застосування педагогічних технологій у освітній діяльності.

Впровадження технологічних підходів у освітній процес може допомогти середній школі вирішити проблему підготовки майбутнього країни, свідомих, розумних громадян. Завданням сучасної школи є підвищення компетентності педагогічного колективу у галузі високоефективного використання інформації, комунікаційні та інтерактивні технології, створення та розвиток універсальної освітньої сфери, формування нової культури педагогічного мислення.

Використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі навчального закладу створює цілком нові можливості реалізації дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації навчання, позитивно впливає на розвиток пізнавальної діяльності здобувачів, їхньої творчої діяльності, свідомості, усвідомлює умови переходу від викладання до самоосвіти.

**Аналіз досліджень.** Ефективність використання і впровадження педагогічних технологій у освітній процес підтверджено дослідницькими роботами багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів. Проблемама інновацій в освітній діяльності займаються Н. Бібік, В. Ільченко, Н. Пастернак, В. Паламарчук; їхню класифікацію досліджують К. Роджерс, І. Підласий; інноваційним педагогічним технологіям присвячено праці О. Пехоти, С. Подмазіна, І. Прокопенка та ін.; В. Кремень, В. Паламарчук констатують впровадження сучасних освітніх технологій з позиції інтеграційних процесів в освіті. У праці Л. Голубничої приділено увагу з'ясуванню загальних і специфічних ознак педагогічних технологій та аналізу їх структурних складових [3, с. 18], Н. Ромашева говорить про синтез досягнення науки і практики, здобутки минулого досвіду і сучасності, поєднання традиції й новаторства, класичного та альтернативного підходів до виконання навчально-виховних завдань, Д. Алфімов досліджує структурно-змістовий контент поняття «технології» [2, с. 14].

У наш час ґрунтовний теоретичний розвиток проблеми використання сучасних педагогічних технологій у межах середньої школи набуває особливого значення та змісту.

**Метою статті** є теоретичний аналіз запропонованих тлумачень поняття «педагогічна технологія» та виокремлення найбільш прийнятного й універсального визначення.

**Виклад основного матеріалу.** «Технологія» (від грецької *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – учіння) – це учіння про майстерність. Поняття «педагогічна технологія» для сучасної освіти не є новим, але із впровадження інформаційно-комунікативних технологій у освітній процес воно стає актуальним і таким, що дає підстави для розвитку та вдосконалення існуючих технологій. Задля ефективності і змістовності нашого дослідження потрібно чітко розмежувати поняття «освітня технологія» і «педагогічна технологія». Освітня технологія, а саме технологія в галузі освіти – це сукупність науково і практично обґрунтованих форм, методів та інструментів для досягнення бажаного результату в будь-якій сфері освіти. «Педагогічна технологія» у свою чергу використовується лише задля сатисфакції педагогічних завдань і процесів, відноситься до всіх розділів педагогіки.

Поняття «освітня технологія» здається дещо ширшим, ніж «педагогічна технологія», бо освіта включає в себе ще й різноманітні соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, економічні та інші суміжні аспекти.

Варто зазначити, що науковий термін «освітня технологія» пройшов декілька етапів, поки трансформувався у категорію «педагогічна технологія» із подальшою зміною свого змісту.

**Перший етап** пов'язаний із використанням у викладанні різних технічних засобів, а саме: аудіовізуальних (телевізори, програвачі, магнітофони, проектори). Освітній процес розглядався крізь призму застосування інженерної думки. Так, у 1946 році в одному з університетів Індіани, США, професор Л. Ларсон запропонував запровадити план аудіовізуальної освіти, тобто комплекс різноманітних світло-технічних і звукових посібників та спеціальної апаратури, які надавали змогу відтворювати відповідну інформацію. Поняття «освітня технологія» у цей період трактується як імплементація інженерної думки у освітній процес.

Репрезентанти даного етапу М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, С. Андерсон, Р. Кіффер, М. Мейер вважали, що застосування технічних засобів навчання автоматично приведе до вирішення найгостріших педагогічних проблем. М. Кларк вважає, що сенс педагогічної технології полягає в застосуванні в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною технології нашого часу.

Ф. Персиваль і Г. Еллінгтон вказують на те, що термін «технологія в освіті» включає будь-які можливі засоби представлення інформації. Це обладнання, що застосовується в освіті, таке як телебачення, різні засоби проєкції зображень і т. д. Інакше кажучи, технологія в освіті – це аудіовізуальні засоби [5].

У 1954 році розпочинається **другий етап**, який пов'язаний із запровадженням нового методу навчання, висунутого американським психологом, винахідником та письменником Б. Скіннером – програмоване навчання. *Програмоване навчання* – один з різновидів навчання людини, особливістю якого є те, що воно відбувається за заздалегідь складеною програмою, яка може виконувати деякі функції викладача. Слід зазначити вагомні переваги цього навчання: збільшення швидкості і якості навчання за рахунок персоналізації, збільшення частоти обміну інформацією з тим, кого навчають, а також можливість дослідження цього процесу за рахунок стандартизації педагогічних експериментів. Засобами реалізації програмованого навчання є навчальні машини і програмовані підручники [4, с. 331]. Розповсюдження набувають аудіовізуальні засоби навчання: навчальні машини, лінгафонні кабінети, технічні тренажери. Під терміном «технологія освіти» у ті роки розуміється комплекс засобів та методів педагогічного процесу, що приводить до очікуваного результату. У ті ж роки набуває поширення термін «педагогічна технологія», що поступово з'являється на сторінках закордонної преси, у заголовках великої кількості педагогічних журналів капіталістичних країн. У США це журнал «Педагогічна технологія» (1961 р.), у Великій Британії – «Педагогічна технологія і програмоване навчання» (1964 р.), а також Японія (1965 р.) та Італія (1971 р.). У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології [10, с. 18].

На початку 60-х років в університеті Південної Кароліни, США, під керівництвом Д. Фінна відкривається відділення технології навчання, що займається впровадженням активних методів та форм навчання. Д. Фінн зазначав: «Тільки наївні люди вважають, що технологія – це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це спосіб думок про матеріали, людей, установки, моделі і системи типу «людина-машина». Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія має суттєве відношення до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей» [16, с. 487–488]. Отже, Д. Фінн підкреслював багатоаспектний підхід до педагогічної технології, окреслюючи її як спосіб мислення особистості, спосіб організації освітньої діяльності.

**Третій етап** характеризується посиленням бази педагогічної технології. На додачу до аудіовізуальної освіти і програмованого навчання основою педагогічної технології стає інформатика, теорія телекомунікацій, кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці) [7, с. 123–124]. Зокрема, змінюється і методична основа педагогічної технології, а саме відбувається перехід від вербального до аудіовізуального процесу здобування знань. Як результат починається активна підготовка і перепідготовка педагогів. Шалених темпів набуває випуск відеоманітофонів, карусельних кадропроєкторів, поліекранів, електронних дошок, блокнотних дошок для писання фломастером тощо. На даному етапі технологія навчального процесу опрацьовується на основі системного підходу, а вчені розуміють педагогічну технологію як вивчення, розробку і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки [8, с. 4–5]. Так, у доповіді, опублікованій ЮНЕСКО 1972 року, технології навчання визначаються як рушійна сила модернізації освітнього процесу. Зокрема, вчений-дослідник С. Сполунг (США) подає таке тлумачення: «обґрунтована технологія навчання містить цілісний процес визначення мети, постійне оновлення навчальних

планів і програм, тестування альтернативних стратегій та навчального матеріалу, оцінювання педагогічної системи в цілому та встановлення мети навчання заново, щойно з'явиться нова інформація про ефективність педагогічних систем» [15, с. 153].

1976 року Стів Джобс і Стів Возняк створили персональний комп'ютер Apple I з платою, яка містила близько 30 мікросхем, що дало змогу вивести технології в освіті на новий щабель. У 1981 році в освітній діяльності були застосовані спеціальні програмовані засоби в дисплейних класах.

У результаті аналізу понад ста тлумачень, пов'язаних з досліджуваною дефініцією поняття «педагогічна технологія», британський біохімік, лауреат Нобелівської премії П. Д. Мітчелл констатує, що «педагогічна технологія» – це сфера дослідження і практики (в рамках системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних результатів [1, с. 142].

У 1979 році Асоціацією з педагогічних комунікацій та технологій опубліковано «офіційне» визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [14, с. 100].

**Четвертий етап** еволюції поняття «педагогічна технологія» припадає на 80-ті роки ХХ ст., які пов'язані із широким впровадженням у освітній процес комп'ютерної техніки, інтерактивних технологій, результатів досліджень теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження [12, с. 182]. Активно створюються комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість та якість педагогічних програмних засобів, використовується система інтерактивного відео, мережі Internet, поява новітньої наукової літератури. У «Глосарії термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО, 1986) це поняття сформульовано як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [14, с. 102].

Зокрема, Т. Сакамото дає таке тлумачення поняттю «педагогічна технологія» – це впровадження у педагогіку системного способу мислення, який можна по-іншому назвати «систематизацією освіти», або «систематизацією класного навчання». Американські учені були схильні до думки, що педагогічна технологія – це «не просто дослідження в сфері використання технічних засобів навчання або комп'ютерів, а це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують ефективність навчання конструюванням і застосуванням прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки використання методів» [11, с. 192].

Щодо вітчизняної педагогічної думки, то ґрунтовне дослідження поняття «педагогічна технологія» довгий час залишалося за межами інтересів дослідження вчених. Ідею технологізації освіти можна прослідкувати у Я. А. Коменського, який тяжів до визначення такого порядку навчання, який би однозначно ставав причиною позитивних результатів. Цей порядок педагог охарактеризував як уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу до організації освітньої діяльності зустрічаємо і в працях більшості видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів (А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський та ін.) [12, с. 183].

Перші спроби ґрунтового тлумачення поняття «педагогічна технологія» належать С. Кульневичу, В. Беспалько, В. Монахову та М. Кларіну, які, досліджуючи та аналізуючи зарубіжний досвід, акцентували увагу на навчанні на основі дискусії, гри, дослідження. Так, С. Кульневич вважає за необхідне співвіднести поняття «педагогічна технологія» з такими педагогічними категоріями як «теорія виховання», «методика виховної роботи» та «педагогічна майстерність». Теорія, на думку автора, більш загальна і містить лише систему обґрунтувань. Технологія більш алгоритмічна і точна. Вона містить інструменти діагностування та коригування. Майстерність більш

суб'єктивна та інтуїтивна. Технологія, у свою чергу, більш об'єктивна і точна. Говорячи про виховання, С. Кульневич характеризує його як ненадійний і неточний процес. Змінити ці його характеристики в позитивну бік можна лише за умови його наукової організації, елементом якої є технологія [6, с. 57]. В. Беспалько стверджує, що «педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу». Дане тлумачення націлене на використання педагогічної технології лише в процесі навчання, що і є причиною різкого звуження цього поняття [2, с. 4]. В. Монахов характеризує педагогічну технологію як продуману у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учня і вчителя [9, с. 73]. Згідно з концепцією М. Кларіна, «педагогічна технологія» – це напрям у педагогіці, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення досягнення учнями запланованих результатів навчання. Вчений розглядає педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей. Таке визначення, на нашу думку, є більш змістовним, адже мова тут про загальні педагогічні цілі.

П. Образцов спробував співвіднести поняття «методика навчання» і «технологія навчання» та дійшов висновку, що, по-перше, методика надає відповідь на питання: «Яким чином можна досягнути потрібних результатів у навчанні?», а технологія – «Як зробити це результативно?». По-друге, на думку вченого, технологія навчання маркується персоніфікованістю, що фактично є близьким до «авторської методики навчання», а поняття «методика» характеризує процедуру імплементації комплексу методів, засобів, форм навчання поза зв'язком із тим, хто її застосовує [15, с. 188].

Дискусії про сутність і зміст поняття «педагогічної технології» тривають і досі і немає єдиного погляду та тлумачення цього поняття. Одна частина педагогічної спільноти схильна розглядати її як певний комплекс вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання, інша – цілеспрямоване практичне використання прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності та результативності навчання, треті розуміють її як комплексний неподільний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів.

Проаналізуємо і інші підходи до тлумачення і розуміння досліджуваної проблеми.

Педагогічною технологією називають напрямок педагогіки, який ставить за мету підвищення ефективності освітнього процесу, достеменно досягнення здобувачем освіти запланованих результатів навчання. Головна увага в педагогічних технологіях сконцентрована не на засобах, а на системній організації навчального процесу, тобто педагогічна технологія є системою, комплексом заходів. Ціллю є результат навчання, який може бути досягнутий, а сама технологія при цьому – відтворена. Зокрема, важливим є врахування людського фактора, особистості педагога й особливостей учня [16, с. 486].

Вчений М. Бершадський запропонував такі трактування на сучасне розуміння і використання поняття педагогічної технології:

1. Дане поняття застосовується інтуїтивно до усіх педагогічних процесів та явищ, його значення або зовсім не усвідомлюється, або усвідомлюється частково і асоціюється із сучасним педагогічним терміном. Будь-яка педагогічна діяльність зараз називається технологією.

2. Технологія як мистецтво викладання, спілкування з учнями. Поняття включає безліч конкретних прийомів взаємодії зі здобувачами в різних ситуаціях.

3. Класична технологія (алгоритмічна парадигма). Дана технологія використовується, як зазначив автор, для опису моделей освітнього процесу відповідно до парадигми виробничого технологічного процесу. Модель побудовано на теоретичній основі, яка включає в себе: модель особистості учня; систему педагогічних важелів впливу на учня; систему діагностики певних цілей освіти.

4. Технологія особистісноцентрованої освіти (стохастична парадигма). За визначенням автора, вона застосовується для опису стохастичних моделей освітнього процесу, заснованих на проектуванні середовища навчання, що впливає на ймовірність його перебігу в різних напрямках. М. Бершадський каже, що даний термін досить рідко використовується і правильно сприймається у педагогічному середовищі [16, с. 485].

Зауважимо, що Словник-довідник із професійної педагогіки за ред. А. Семенової трактує поняття «педагогічна технологія» таким чином: «Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що складають спеціальний підбір та компонування форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь, навичок, у розвитку їхніх особистих властивостей та моральних якостей; педагогічна технологія визначається як мистецтво використання результатів наукових досліджень у сфері освіти; проєкт педагогічної системи, яка реалізується на практиці; сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, що, безперечно, приведуть до запланованого результату; процес цілеутворення та об'єктивного контролю за отриманими результатами; системний метод створення, використання і призначення всього процесу викладання засвоєнню знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії. Отже, в основі поняття «педагогічна технологія» лежать процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування, програмування, тобто процеси упорядкування педагогічного середовища [13, с. 128].

На нашу думку, кожен із виокремлених підходів має право на існування, адже містить різні сторони освітнього процесу. Саме тому існує велика кількість педагогічних технологій. Така велика кількість підходів може свідчити про багатоаспектний характер аналізу об'єкта дослідження.

Отже, на основі вищеописаних визначень можна зробити припущення, що в навчанні технології використовувалися завжди, бо всі методики чи педагогічні технології змальовують методи та форми опрацювання й передачі інформації так, аби вона якнайкраще засвоювалася здобувачами освіти. Із невинним застосуванням комп'ютерів та програмних засобів у освітньому процесі школи сформувався необхідність говорити про інформаційні технології навчання.

Можна припустити, що, незважаючи на багатогранність, варіативність підходів вчених-дослідників у трактуванні виразу «педагогічна технологія», спільним є націленість педагогічної технології на підвищення потенції освітньої діяльності і подальшого успішного досягнення запланованих результатів. Науковці стверджують, що для технології притаманно проектування освітньої діяльності, відтворення та результативність.

Резюмуючи та узагальнюючи усі запропоновані визначення, можемо дійти до висновку і виокремити для себе тлумачення досліджуваного поняття: «педагогічна технологія» – це створена відповідно до потреб та можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована освітня система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка у результаті спланованих професійних дій педагога при оптимальній кількості ресурсів і зусиль всіх стейкхолдерів гарантовано забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [3, с. 14–15].

**Висновки.** Таким чином, ми можемо дійти до таких висновків:

- «освітня технологія» та «педагогічна технологія» не тотожні поняття, а тому маємо чітко диференціювати їх. Освітня технологія окреслює загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього траєкторію. Ціллю освітньої технології буде виконання стратегічних завдань освіти, таких як: прогнозування, проектування і планування освітнього процесу. Такими освітніми технологіями можна вважати концепції освіти, освітні закони, освітні системи, підсистеми. В свою чергу педагогічна технологія відтворює тактику реалізації освітніх технологій у освітньому процесі за



наявності певних умов. Педагогічні технології накопичують і виражають загальні закономірності освітньої діяльності незалежно від навчального предмета;

- проаналізований матеріал дає підстави вважати, що технологічний підхід є дієвим, ефективним і таким, що є на часі.

### Література

1. Автомонов П. П., Гук О. Ф. Логіка формування технології навчання. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 3. С. 140–147.
2. Алфімов Д. В. Структурно-змістовий контент поняття технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. С. 3–17.
3. Голубнича Л. О. Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. *Педагогіка та психологія*. 2014. № 45. С. 13–23.
4. Енциклопедія кібернетики: енциклопедія / В. М. Глушков та ін.; за ред. В. М. Глушкова Київ: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1973. Т. 2. 576 с.
5. Инновационные педагогические технологии. URL: [https://unecon.ru/sites/default/files/innovapedagogicheskie\\_tehnologii.pdf](https://unecon.ru/sites/default/files/innovapedagogicheskie_tehnologii.pdf) (дата звернення: 26.04.2021).
6. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навч. посіб. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
7. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій: енциклопедія / за ред. В. М. Андреева. Харків: Видавнича група «Основа», 2009. 176 с.
8. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернівецький колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*. 2020. № 8 (164). С. 3–11.
9. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків: Мітра, 2018. 455 с.
10. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехота. Київ: А.С.К, 2001. 256 с.
11. Пінасва О., Шевченко Л. Педагогічні інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2009. № 3. С. 192–197.
12. Семенова Н., Гречук Л., Солoduха Ю. Використання педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку: теоретичний аспект. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 181–187.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки: довідкове видання / А. В. Семенова та ін.; за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
14. Ткачук Л. Ретроспектива генезису освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 99–106.
15. Чепрасова Т. І. Засоби нових інформаційних технологій у системі сучасних технологій навчання. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2005. № 60. Т. 1. С. 208.
16. Шевченко Л. С. Розвиток поняття «педагогічні технології» в педагогічній науці та практиці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 36. С. 484–490.

### References

1. Avtomonov, P. P. & Huk, O. F. (2014). Lohika formuvannya tekhnolohiyi navchannya [Logic of teaching technology formation]. *Aktual'ni problemi sotsiolohiyi, psikholohiyi, pedahohiki – Actual problems of sociology, psychology, pedagogic*. 3 (24). 140–147 [in Ukrainian].
2. Alfimov, D. V. (2011). Strukturno-zmistovniy kontent ponyattya tekhnolohiyi [Structurally-rich content concept of technology]. *Naukoviy visnik Donbasu – Academic bulletin of Donbas*. 3 (15). 3–17 [in Ukrainian].
3. Holubnicha, L. O. (2014). Rozvitok pedahohichnikh tekhnolohiy u didaktichniy nautsi [Development of the problem of «pedagogical technology» in didactics]. *Pedahohika ta psikholohiya – Pedagogy and Psychology*. № 45. 13–23 [in Ukrainian].
4. Hlushkov, V. M. (Eds.) (1973). *Entsiklopediya kibernetiki* [Encyclopedia of Cybernetics]. Kiyiv: Holovna redaktsiya ukrayins'koyi radyans'koyi entsiklopediyi. Vol. 2. 576 [in Ukrainian].

5. Innovatsionnye pedahohicheskie tekhnolohii [Innovative pedagogical technologists] (2021, April 26). URL: [https://unecon.ru/sites/default/files/innovapedagogicheskie\\_tehnologii.pdf](https://unecon.ru/sites/default/files/innovapedagogicheskie_tehnologii.pdf) [in Russian].
6. Mikhaylichenko, M. V. & Rudik, Ya. M. (2016). *Osvitni tekhnolohiyi* [Educational technologies]. Kiyiv: TSP «KOMPRINT» [in Ukrainian].
7. Navolokova, N. P. (Eds.) (2009). *Entsiklopediya pedahohichnikh tekhnolohiy ta innovatsiy* [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv: Vidavnychna hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
8. Nosko, M. O., Harkusha, S. V. & Tsihura, H. O. (2020). Pedahohichni tekhnolohiyi: ponyattya, struktura ta zmist [Pedagogical technologies: Concept, structure and content]. *Visnik Natsional'noho universitetu «Chernihiv'skiy kolehium» im. T. H. Shevchenka – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*. 8 (164). 3–11 [in Ukrainian].
9. Prokopenko, I. F. (2018). *Pedahohichni tekhnolohiyi v pidhotovtsi vchiteliv* [Pedagogical technologies in teacher training]. Kharkiv: Mitra [in Ukrainian].
10. Pyekhota, O. M. (Eds.) (2001). *Osvitni tekhnolohiyi* [Educational technologies]. Kiyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
11. Pinayeva, O. & Shevchenko, L. (2009). Pedahohichni innovatsiyini tekhnolohiyi u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv [Pedagogical innovations in the training of future professionals]. *Naukovi zapiski TNPU im. V Hnatiuka – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*. 3. 192–197 [in Ukrainian].
12. Semenova, N., Hrechuk, L. & Solodukha, Yu. (2017). Viktorystannya pedahohichnikh tekhnolohiy u roboti z dit'mi doshkil'noho viku: teoretichniy aspekt [Use of pedagogical technologies in work with children of preschool age: theoretical aspect]. *Osvitniy prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*. 9. 181–187 [in Ukrainian].
13. Semenova, A. V. (2006). *Slovník-dovidnik z profesiynoyi pedahohiki* [Dictionary a guide to professional pedagogy]. Odesa: Pal'mira [in Ukrainian].
14. Tkachuk, L. (2010). Retrospektiva henezisu osvitnikh tekhnolohiy u pedahohichnikh vishchikh navchal'nikh zakladakh [Retrospective analysis of development of education technologies in pedagogical higher educational establishments]. *Problemi pidhotovki suchasnoho vchitelya – Problems of Modern Teacher Training*. 1. 99–106 [in Ukrainian].
15. Cheprasova, T. I. (2005). Zasobi novikh informatsiynikh tekhnolohiy u sistemi suchasnikh tekhnolohiy navchannya [Resources of information technologies in the structure of modern educational technologies]. *Naukovi zapiski – Scientific notes*. 60. Vol. 1. 208 [in Ukrainian].
16. Shevchenko, L. S. (2013). Rozvitok ponyattya «pedahohichni tekhnolohiyi» v pedahohichniy nautsi ta praktitsi [Development of the concept of «pedagogical technologies» in pedagogical science and practice]. *Suchasni informatsiyini tekhnolohiyi ta innovatsiyini metodiki navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemi – Modern informational technologies and innovative methods in professional training: methodology, theory, experience, problems*. 36. 484–490 [in Ukrainian].

---

### Nesterenko S.

post-graduate student at the Department of educational science, primary education and educational management of Nizhyn Mykola Gogol State University  
sofianesterenko16@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9000-2557

### THE CONCEPT OF «PEDAGOGICAL TECHNOLOGY» IN THE PARADIGM OF EDUCATIONAL ACTIVITY

*The article highlights and explores current issues related to the definition, interpretation and emergence of the concept of «pedagogical technology». The interpretation of synonymy and antonymy (dichotomy) of the concepts «educational technology» and «pedagogical technology» is considered. The interpretation of the definition in different*

*periods and by experts from different countries is considered. In our opinion, the most successful interpretation of the concept is offered.*

*The relevance of this study lies in the actualization of the concepts of pedagogical technology, as the last thorough research was done only in the twentieth century, and, consequently, the research issue must be modernized and brought to the realities of today.*

*The aim of the article is to analyze the proposed interpretations of the concept of «pedagogical technology» and to identify the most acceptable and universal definition. The historical-comparative analysis of the concept of pedagogical and educational technology is made, the periods of origin and introduction into pedagogical practice of definition are described. In this analysis the versatility and variability of the interpretation of the research question by foreign and nativ teachers-researchers were described and generalized.*

*Theoretical research methods, namely: analysis, synthesis, abstraction, generalization, explanation were used during writing an article. The results of the researched problem can become a basis for further review and analysis of pedagogical technologies and will be of practical importance for research and selection of specific pedagogical technologies for teaching foreign language competence of teachers of different teaching cycles for professional growth in terms of self-education and lifelong learning. Different views of scientists on the understanding and interpretation of pedagogical technology are described.*

*The conclusions made in the article indicate the need to differentiate the concepts of educational technology and pedagogical technology. The results of this article can be used by scientists in the study of topical issues of pedagogical activity and serve as a basis for further research.*

*Key words: pedagogical technology, educational technology, programmed learning, teaching aids, teaching methods.*

УДК 373.3.091.313:78

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-36-41

**Прищеп О. П.**

аспірант, викладач кафедри мистецьких дисциплін  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка  
eraman09@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-6450-1363

**ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗМІСТ  
ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті наголошено, що інтеграція є найперспективнішим напрямом розвитку Нової української школи. Підкреслено, що інтегративний підхід у музично-освітній діяльності вчителя початкової школи реалізується шляхом взаємопроникнення елементів музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів. За мету дослідження визначено опис різноманітних варіантів інтеграції музичного мистецтва у змістову частину гуманітарних навчальних дисциплін початкової школи. Методологічною основою дослідження є положення міждисциплінарного й інтегративного наукового підходів. Теоретичні методи аналізу й узагальнення педагогічних, методичних і дисертаційних праць та інтернет-ресурсів застосовані з метою аналізу джерельної бази дослідження. Розглянуто особливості, переваги, цілі та кінцеві результати застосування інтегрованих завдань та проведення інтегрованих уроків у початкових класах. Зазначено, що впровадження інтегрованих уроків значною мірою сприяє поглибленому усвідомленню школярами навчального матеріалу, формуванню навички застосовувати знання з галузі мистецтва в інших галузях, стимулює необхідність аналізувати та порівнювати різноманітні процеси й явища, сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Запропоновано тематичну міжпредметну інтеграцію музичного мистецтва в освітній галузі «Українська мова та література», «Я досліджую світ». Доведено, що запропонована модель міжпредметної інтеграції музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи підвищує ефективність формування в учнів молодшого шкільного віку мовних, музичних, екологічних знань, умінь та навичок. Зазначено, що застосування інтеграції музичного мистецтва у змістову частину гуманітарних навчальних дисциплін початкової школи сприяє як необхідності звернення учнями до музичного мистецтва, так і загальному естетичному вихованню молодших школярів.*

***Ключові слова:** інтеграція, музичне мистецтво, інтегроване завдання, інтегрований урок, тематичне планування.*

**Постановка проблеми.** Сучасною загальнокультурною тенденцією розвитку національної системи освіти є прагнення до інтеграції. У законі «Про освіту» (2017) на законодавчому рівні відображено реформування української шкільної системи. Нова українська школа будується на засадах інтегративного підходу, інтеграція визначається як один із найперспективніших напрямів її розвитку. Концепція НУШ і освітні програми рекомендують впровадження інтегрованого навчання, під час якого учні отримують цілісне уявлення про світ. Серед ключових компетентностей, якими повинні оволодіти учні, виокремлено культурну компетентність. Вона націлена на залучення учнів до різних видів мистецької творчості шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. Також передбачається формування вміння цінувати культурне розмаїття різних народів та власну національну ідентичність [6, с. 3]. Отже, полікультурне спрямування національної освіти є потребою сучасного українського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема інтегративних зв'язків у початковій школі актуальна для педагогічної науки. Сьогодні існують теоретичні дослідження різних напрямів інтеграції змісту педагогічної освіти, її методологічних основ (А. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай); дидактичних і методичних засад підвищення ефективності освітнього процесу засобами інтеграції знань (В. Бондар, Л. Куненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Н. Сінопальникова, В. Сластьонін); впровадження інтегративного підходу у галузі музично-педагогічної освіти (Л. Арчажникова, О. Бузова, Н. Данько, О. Єременко, А. Козир, Л. Коваль, О. Лобова Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, З. Сирота, Ж. Сироткіна, О. Хижна).

**Метою статті** є розгляд можливих варіантів інтеграції музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, проникнення, взаємозближення, відновлення, єдності двох або більше систем, результатом якого є створення нової системи [3]. Науковець Т. Дорошенко наголошує, що внаслідок інтеграційних процесів у сучасній освіті утворюються нові зв'язки, нові компоненти всередині системи освіти, що приводить до набуття системою нових характеристик, властивостей вищого порядку [1, с. 192].

У педагогіці під інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого об'єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів змісту освіти, методів, засобів, організаційних форм навчання, що веде до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності, а також до змін властивостей самих елементів [5, с. 6].

Педагогічна праця вчителя початкової школи має свою специфіку: він як безпосередній і головний організатор навчання молодших школярів викладає всі шкільні дисципліни. Це дозволяє проводити внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію під час здійснення музично-освітньої діяльності.

Музично-освітня діяльність майбутніх учителів початкової школи містить різні напрями: забезпечення основ загальної музичної освіти і музичної культури молодших школярів; організація музично-ігрової та спільної навчальної діяльності учнів; позакласна музично-виховна робота з молодшими школярами та керівництво учнівськими музичними колективами; формування естетичного досвіду молодших школярів тощо.

Отже, сутність музично-освітньої діяльності вчителя початкової школи визначається як багатоаспектна професійна педагогічна діяльність, спрямована на розвиток, навчання й виховання учнів засобами музичного мистецтва, накопичення естетичного досвіду, формування загальної культури молодших школярів.

Інтегрована музично-освітня діяльність учителя початкової школи полягає у створенні інтегрованих завдань, проведенні інтегрованих уроків, курсів тощо.

Тобто інтегративний підхід у навчанні молодших школярів реалізується шляхом взаємопроникнення елементів музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів початкової школи, зокрема в освітній галузі «Українська мова та література», «Я досліджую світ».

На сучасному етапі навчання в початковій школі вже недостатньо логічно і послідовно викладати матеріал, його потрібно опрацьовувати і будувати так, щоб максимально залучити учнів до процесу пізнання. Це досягається через систему інтегрованих завдань як засобу збудження інтересу учнів до навчання. Основними умовами ефективності впровадження інтегрованих завдань є врахування обсягу, кількості і складності інформації, що сприймається, навчальних можливостей учнів, їхньої психологічної готовності працювати, а також професійної підготовки вчителя. Інтегровані завдання об'єднують зміст з декількох тем, розділів програми або видів діяльності навколо однієї теми.

Отже, структура інтегрованих завдань пов'язана із: вимогами, спрямованими на формування знань, умінь і навичок учнів; змістом доступних міжпредметних зв'язків; можливостями дидактичного забезпечення освітнього процесу; рівнем досягнутих знань та умінь з предмета. Важливим фактором для розробки системи інтегрованих

завдань є узгодженість із загальною структурою навчального курсу. При цьому вид інтегрованого завдання визначається за належністю до тематичного розділу навчального плану, формою навчання та критеріями відбору навчальної інформації.

Інтегровані уроки мають певні цілі: формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; посилення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення індивідуальних особливостей та здібностей учнів; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями та схемами міжпредметних зв'язків.

Структура інтегрованих уроків характеризується такими особливостями: граничною чіткістю, компактністю, стислістю навчального матеріалу; логічною взаємообумовленістю, взаємопов'язаністю матеріалу інтегрованих предметів на кожному етапі уроку; об'ємним інформативним змістом навчального матеріалу, що використовується на уроці.

Переваги інтегрованих уроків, на погляд учителів-практиків, полягають у наступному: вони сприяють формуванню пізнавального інтересу учнів, підвищенню мотивації навчання; розвивають мовлення, формують уміння учнів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки; дозволяють врахувати досвід школярів, урізноманітнити методи і прийоми роботи, уникнути повторення однакових тем під час вивчення різних навчальних дисциплін.

Проведення інтегрованих уроків сприяє: більш повному осмисленню учнями навчального матеріалу, різні аспекти якого не можуть бути розкриті засобами одного навчального предмета; формуванню умінь переносити знання з однієї галузі науки чи мистецтва в іншу; стимулюванню аналітико-синтетичної діяльності учнів, аналізу та порівнянню процесів та явищ, запровадженню системного підходу до об'єкта пізнання; розвитку креативних, творчих здібностей учнів.

О. Савченко, розглядаючи інтегрований урок, виокремлює його особливість, яка полягає в об'єднанні блоків знань із різних предметів, підпорядкованих одній темі. Науковець визначає, що «метою інтегрованих уроків є створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання» [4, с. 373].

Зупинимося більш детально на можливостях інтеграції музичного мистецтва у зміст освітніх галузей «Українська мова та література», «Я досліджую світ». Проаналізувавши річне календарно-тематичне планування, зіставивши матеріал навчальних програм із зазначених вище предметів, можна обрати можливі варіанти побудови інтегрованих завдань та уроків.

Діюча програма з «Музичного мистецтва» [2] має наступну тематичну структуру:

- 1 клас: Про що розповідає музика. Музика навколо нас.
- 2 клас: Типи музики. Виразжальне та зображальне в музиці. Основні музичні жанри. Мова музики.
- 3 клас: Основні властивості музики. Інтоніяція. Розвиток музики. Музична форма.
- 4 клас: Музика мого народу. Музика єднає світ.

Аналіз навчальних тем освітньої галузі «Українська мова та література» дозволяє визначити напрями інтеграції музичного мистецтва в названу галузь. Це можуть бути теми уроків, пов'язані з вивченням казок, дитячих пісень, природи, родини, Батьківщини.

Проаналізувавши тематичне планування з освітньої галузі «Українська мова та література» (авторів М. Вашуленко, О. Вашуленко), пропонуємо наступні теми для інтеграції музичного мистецтва:

- 1 клас. Розділ «Читаю і слухаю дитячі пісні»: «Колискова», «Зайчику, зайчику», «Два півники», «Вийди, вийди, сонечко». Розділ «Читаю вірші про пори року». Розділ «Читаю про родину».

– 2 клас. Осінні барви, осінній настрій. Народні перлини для кожної дитини: українські народні пісні «Ой люлі, ой люлі», «Іди, іди, дощику». Кришталева зимонька у срібнім кошуку. Моя родина – це наша славна Україна. Зустрічаймо весноньки.

– 3 клас. Розмаїттям кольоровим прикрашає осінь край. Золоті зернятка усної народної творчості: українська народна пісня «Ой хвалилася та берізонька». У міста і села прийшла зима весела. Квітує радісна весна. Поезія – це сила чарівна, що музикою серце надихає. Україна – це я, це ти, це ми!

– 4 клас. Мова – безсмертний скарб народу. Текст. Прикметник.

Доцільність інтегрування музики та читання зумовлена тим, що вони ґрунтуються на загальних дидактичних цілях і в їх основі лежать одні й ті ж види діяльності – слухання, розуміння, читання, мовлення. У мові й музиці є багато спільного: вони звучать, мають свою мелодію, відображають внутрішній світ людини. Образи й асоціації, які виникають під час сприймання музики, як і образи художньої літератури, сприяють створенню певних естетичних почуттів.

Дидактичним матеріалом для розробки інтегрованих завдань можна запропонувати ліричні твори, які належать до класики української літератури. Художні образи в них досить «прозорі» і доступні усвідомленню молодшими школярами. Серед текстів є ті, які покладені на музику, а також ті, що співзвучні з певними інструментальними творами. При доборі музичних творів звертається увага на високохудожність та різнохарактерність музики, відповідність музичного твору літературному тексту, а також доступність змісту для сприймання учнями.

Вивчення музичного та поетичного творів відбувається поетапно. Спочатку передбачається виразне читання вірша, перевірка його первинного сприйняття учнями, лінгвістичний аналіз слів, ужитих в переносному значенні, порівнянь та інших виражальних можливостей вірша. Далі йде прослуховування музики та словесна характеристика мелодії, ритму, темпу, тембру, динаміки тощо. Наприкінці порівнюються поетичний та музичний твори, з'ясовується спільне в них, визначається головна думка.

Також можна пропонувати учням літературні творчі завдання: підбір або написання віршів до музики, творів-вражень про музику, творів на музично-естетичні теми, створення казок, легенд. Наприклад, можна використати наступні завдання: підібрати вірші про природу; написати оповідання про любов українського народу до пісні; написати казку з головними героями – музикантами або музичними інструментами.

Проаналізувавши тематичне планування з освітньої галузі «Я досліджую світ» за авторством Н. Бібік у порівнянні з програмою «Музичне мистецтво», пропонуємо наступні теми для інтеграції:

– 1 клас. Символи держави – прапор, герб, гімн. Новий рік і Різдво. Святковий календар весни «Мамине свято».

– 2 клас. Кольорові сторінки природи: осінь, зима, весна, літо. Київ – столиця України.

– 3 клас. Змістова лінія «Людина в суспільстві»: Символи України, Славні Українці. Змістова лінія «Людина і світ»: Народні свята.

– 4 клас. Змістова лінія «Я – українець»: Національні та державні символи України, Свята нашої держави. Змістова лінія «Я – європеєць»: У кожному куточку світу – свої традиції та звичаї.

Інтеграція освітньої галузі «Я досліджую світ» з музичним мистецтвом здійснюється шляхом дослідження музичних фрагментів, визначення авторів музичних творів, музичних інструментів тощо. Під час вивчення теми «Народні свята» з організацією масових позакласних заходів розробляються сценарії народних свят, заходів, присвячених природним явищам, сезонним змінам, які містять хороводи, пісні, вірші, танці, імітацію народних обрядів.

Запропонований порівняльний аналіз календарно-тематичного планування із зазначених вище освітніх галузей є орієнтовним прикладом. Учитель початкової школи, враховуючи свій досвід, використовуючи навчально-методичні матеріали та підручники різних авторів, може розробити власні варіанти тематичної побудови інтегрованих завдань та інтегрованих уроків.

**Висновки.** Інтегрована музично-освітня діяльність учителя початкової школи здійснюється шляхом взаємопроникнення елементів музичного мистецтва у зміст гуманітарних предметів, зокрема освітніх галузей «Українська мова та література», «Я досліджую світ». Використання інтегрованого матеріалу підвищує результативність формування у молодших школярів літературночитачьких, музикознавчих, соціальнодосвідних, природоохоронних і здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок. Постійне звернення до музичного мистецтва вчить глибше розуміти красу і гармонію навколишнього середовища, що в комплексі значною мірою сприяє естетичному вихованню дітей.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні питання підготовки вчителів початкової школи, спроможних здійснювати інтегровану музично-освітню діяльність.

### Література

1. Дорошенко Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ музичної освіти учнів у контексті історії та теорії педагогіки: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2015. 344 с.
2. Музичне мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/-programy-1-4-klas/1-muzichne-mistecztvo-1-4-klas.docx> (дата звернення: 15.03.2021).
3. Онлайн курс для вчителів початкової школи. Київ, 2018. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/> (дата звернення: 19.03.2018).
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник для вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
5. Сінопальникова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2010. 20 с.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 15.03.2021).

### References

1. Doroshenko, T. V. (2015). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zabezpechennia osnov muzychnoi osvity uchniv u konteksti istorii ta teorii pedahohiky* [Professional training of future primary school teachers to provide the basics of music education of students in the context of history and theory of pedagogy]. Chernihiv: Desna Polihraf [in Ukrainian].
2. Muzychne mystetstvo. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 1–4 klasy [Musical art. Curriculum for secondary schools 1-4 grades]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/1-muzichne-mistecztvo-1-4-klas.docx> [in Ukrainian].
3. Onlain kurs dlia vchyteliv pochatkovoї shkoly [Online course for primary school teachers]. Kyiv. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/> [in Ukrainian].
4. Savchenko, O. Ya. (2013). *Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidrychnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Didactics of primary education: a textbook for higher education]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
5. Sinopalnykova, N. M. (2010). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia intehrovanykh form orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovii shkoli* [Pedagogical conditions of training prospective teachers for using integrative forms of teaching process organization in primary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. [A typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. Ya.]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> [in Ukrainian].



**Pryshchepa O.**

postgraduate, teacher of Department  
of Arts of National University «Chernihiv Colehium»  
epaman09@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-6450-1363

**INTEGRATION OF MUSICAL ART INTO THE CONTENT  
OF HUMANITARIAN SUBJECTS OF PRIMARY SCHOOL**

*The article emphasizes that integration is the most promising area of development of the New Ukrainian school. It is emphasized that the integrative approach in the music-educational activity of a primary school teacher is realized by the interpenetration of elements of musical art into the structure of humanitarian subjects.*

*The purpose of the article: consideration of possible options for integrating the art of music into the content of humanity subjects in primary school.*

*Methodology. The research is based on the provisions of interdisciplinary and integrative methodological approaches. The article uses theoretical methods of analysis and synthesis of pedagogical and methodological literature, thesis and Internet resources.*

*Results. Peculiarities, advantages, goals, and eventual results of the application of integrated tasks and conducting integrated lessons in primary school are considered. It is noted that conducting integrated lessons contributes to a fuller students' learning material understanding, the formation of skills to transfer knowledge from the field of art to another field, stimulating the analysis and comparison of processes and phenomena, the development of students' creative abilities.*

*The application of thematic interdisciplinary integration of musical art in the educational fields "Ukrainian language and literature", "I explore the world" comprise the scientific novelty. The use of integrated material increases the effectiveness of the formation of primary school children's language, musical, environmental, health knowledge, skills, and abilities.*

*The practical significance is a constant appealing to the musical art that teaches a deeper understanding of beauty and harmony of the environment, which together contribute to the overall aesthetic education of primary school children.*

*Key words: integration, musical art, integrated task, integrated lesson, thematic planning.*

УДК 374.036:78.071.2

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-42-48

**Ревенчук В. В.**

кандидат педагогічних наук, викладач-методист,  
спеціаліст вищої категорії Ніжинської дитячої хореографічної школи  
revenchukvalentina@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-4937-4762

**МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ  
В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ШКОЛІ**

*У статті проаналізовано проблему організації освітнього процесу у мистецьких школах хореографічного спрямування; розглянуто феномен музичного виконавства в контексті фахової підготовки учня-хореографа та проаналізовано організацію навчального процесу на прикладі Ніжинської дитячої хореографічної школи. Обґрунтовано значущість музичного виконавства для розвитку художньо-творчих здібностей учнів. Музичне виконавство в статті визначається як важливий і необхідний компонент для виховання учня-хореографа у закладах початкової мистецької освіти.*

*Підкреслено роль музичного виховання учнів-хореографів для поглиблення їх розуміння художньо-емоційного змісту танців, наголошено на важливості інтеграції навчальних дисциплін у мистецькій школі та їх спрямуванні на формування в учнів комплексу фахових компетентностей.*

*Виокремлено педагогічні проблеми, які виникають в освітньому процесі, та визначено шляхи їх подолання у процесі навчання учнів-хореографів ери на музичному інструменті.*

*Сформульовано педагогічні чинники, які сприятимуть комплексному розвитку особистості учня-хореографа, а саме: дотримання в освітньому процесі принципів, необхідних для організації музичного навчання; створення у класі музичного інструмента необхідного художньо-творчого середовища; різнобічна й систематична підтримка учня у процесі навчання музики.*

*Підкреслено необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом оволодіння учнем способами активності в емоційно-вольовій, музично-технологічній та моторній сферах.*

*Ключові слова: початкова мистецька освіта, хореографічне мистецтво, музичне виконавство, художньо-творчий розвиток учнів, метод навчально-виконавської активності.*

**Постановка проблеми.** Завданням початкової мистецької освіти є розвиток музичних здібностей та актуалізація особистісних потенційних можливостей кожного учня, що дозволяє йому реалізовувати у процесі навчання свою індивідуальність та художньо-творчі можливості. Актуальність такого спрямування початкової мистецької освіти підкреслюється Законом України «Про освіту» (стаття 16 «Про позашкільну освіту»), Концепцією сучасної мистецької школи (затвердженої наказом Міністерства культури України від 20.12.2017 № 1433) та Типовими освітніми програмами для закладів початкової мистецької освіти, розробленими на виконання цих нормативних документів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Педагогіка мистецтва накопичила значний досвід з проблем художньо-творчого виховання учнів та розробки методичних основ організації мистецького навчання на різних рівнях. Це праці про специфіку впливу мистецтва, зокрема музичної діяльності, на розвиток учня (Б. Асаф'єв, М. Каган, В. Петрушин, Б. Теплов, Г. Ципін та інші), методику навчання хореографії дітей в позашкільних закладах (В. Богута, К. Зозуля, О. Мартиненко,

Ю. Тараненко та інші), методику опанування грою на музичному інструменті (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, Е. Тимакін, Г. Ципін та інші), особливості музичного навчання та якості педагога-музиканта (А. Абдуллін, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Ростовський, Б. Яворський та інші) тощо.

У системі початкової мистецької освіти вагоме місце належить тим навчальним закладам, які виховують учнів засобами хореографічного мистецтва: це танцювальні заняття у мистецьких чи хореографічних школах, танцювальних гуртках чи колективах (як професійних, так і самодіяльних) тощо. Водночас в Україні існують такі дитячі мистецькі навчальні заклади хореографічного спрямування, які демонструють значно ширший підхід до художньо-творчого розвитку учнів, а навчально-виховний процес у них відбувається шляхом поєднання різних видів мистецтва, зокрема хореографії і музики. Існуючими освітніми програмами передбачено музичне виховання учня-хореографа шляхом вивчення предмета «Слухання музики та музична грамота». На нашу думку, велику роль у навчанні учня-хореографа може мати практичне оволодіння грою на музичному інструменті. Важливість досвіду організації навчального процесу у таких закладах мистецької освіти актуалізує значущість обґрунтування їх вагомості для художньо-творчого виховання учнів.

**Метою** нашої статті є аналіз музичного виконавства як важливого компонента виховання учнів у мистецьких школах хореографічного спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з Концепцією мистецької освіти, сучасна мистецька школа є закладом, де особистість розвиває індивідуальні здібності та набуває естетичного досвіду. Через активну мистецьку діяльність (як навчальну, так і концертну) у неї формується комплекс компетентностей та ціннісних орієнтацій.

Яскравим прикладом комплексного підходу до художньо-творчого розвитку молоді є унікальний, на наш погляд, заклад початкової мистецької освіти Чернігівщини – Ніжинська дитяча хореографічна школа, де органічно поєднується навчальна і активна концертна діяльність учнів. Особливістю організації освітнього процесу в школі є поєднання різних аспектів впливу на учнів шляхом гнучкого поєднання хореографічних (класичний, народний, спортивно-бальний, сучасний танець) та музично-виконавських дисциплін. Тобто учні мають можливість набувати не лише хореографічного досвіду, але й оволодівати мистецтвом гри на музичних інструментах (фортепіано, скрипка, баян), вокалу (класичний, естрадний), ансамблевого музичування (фортепіанний, струнний, ансамбль ксилофоністів, оркестр шумових інструментів).

Важливим також є акцент на національно-патріотичному вихованні учнів шляхом їх залучення до глибинних пластів національної культури і духовності, формування гуманістичних цінностей і переконань, поваги до культурно-історичного минулого України. З цією метою у Ніжинській дитячій хореографічній школі створений *Музей українського старовинного костюма та побуту*, в експозиції якого представлені зразки національного одягу різних регіонів України, різні види українських рушників, предмети національного побуту тощо; організована *Українська світлиця*, де проходять зустрічі учнів з видатними людьми – митцями, композиторами, виконавцями, зірковими особистостями різних регіонів тощо. Активним пропагандистом національної культури є *оркестр шумових інструментів «Світанок»*, учасники якого на практиці демонструють розуміння зразків народної музики, володіння народними інструментами та красу українського народного костюма.

Успішність оволодіння мистецтвом хореографії значною мірою залежить від глибини сприймання й розуміння учнем художньо-емоційного змісту як танцю, так і музики. Вчені-хореографи визначають сприймання хореографічного твору як специфічний вид художньо-практичної діяльності, послідовне осягнення емоційно-виражального змісту композиції, осмислення тих значень, якими володіє танець як мистецтво [1, с. 116]. Осмислити зміст танцю допомагає музика. На заняттях з хореографії учень постійно чує (і сприймає) музичний матеріал, який супроводжує танець. Музика в цьому разі сприймається як фон, який допомагає зрозуміти характер танцювальних рухів. Натомість у процесі навчання гри на музичному інструменті учень вчиться

глибше сприймати музичні твори, усвідомлювати й самостійно передавати їх зміст, самореалізовуватися й самовиявлятися засобами музичного мистецтва та власними емоційними переживаннями. Це індивідуальне заняття, яке має значно більші переваги врахування здібностей вихованців, їх мотивації до навчання тощо. Відтак, на нашу думку, нерозривний взаємозв'язок хореографії й музики має значно більші можливості комплексного впливу на художньо-творчий розвиток учнів.

Музичне виконавство – це такий вид мистецької діяльності, який позитивно впливає на учня: розвиває інтелект, емоційну сферу, формує художньо-творчі здібності. Це діяльність, у процесі якої учень може реалізувати індивідуально-особистісні якості, свої прагнення до саморозкриття власного творчого потенціалу. За К. Роджерсом, кожна людина потребує уваги до себе, надання їй можливості розкрити свої переживання, продукувати свої ідеї, думки, тобто «стати самим собою» [3, с. 412]. На нашу думку, саме музичне виконавство надає повну можливість саморозкриття. А уміння учня самореалізуватися у власній мистецькій діяльності та виражати своє «Я» стане у майбутньому важливим чинником успішності його майбутньої професійної діяльності.

Тому у Ніжинській дитячій хореографічній школі музично-виконавська підготовка є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, а навчальні дисципліни «Музичний інструмент», «Вокал» та ансамблеве музикування – важливим компонентом забезпечення фахового розвитку учнів, які оволодівають мистецтвом танцю. Організація навчального процесу у цих класах відбувається згідно з Типовими навчальними програмами цих навчальних дисциплін, схвалених Науково-методичною радою Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти. Основною метою навчання учнів у музично-виконавських класах є виховання особистості учнів, розвиток їх індивідуальних здібностей через осягнення музичних творів.

Результативність такого музичного навчання демонструють учні-хореографи на різноманітних концертах, конкурсах, фестивалях, де мають нагоду спілкування з видатними митцями (композиторами, художниками, виконавцями) та зірковими особистостями. Тобто, навчаючись танцювального мистецтва, учні водночас отримують не лише уявлення про концертне музичне виконавство, але й значний інструментально-виконавський досвід, який ґрунтується на отриманих у школі мистецьких знаннях, уміннях і навичках; у них формуються ціннісні орієнтації, які спрямовують на інтерес до прекрасного; кристалізуються якості, на яких ґрунтується активна життєва позиція кожної особистості; формуються компетентності, які дають можливість продовжувати навчання на інших підрівнях мистецької освіти. А учень отримує унікальну можливість самореалізуватися у різних видах мистецтва через власні емоційні переживання.

Крім того, педагогічний потенціал музичного виконавства виявляється в умінні учня сценічно (публічно) демонструвати твір. Публічний виступ виступає засобом ефективної самоактуалізації особистості учня, мобілізує значущі якості виконавця, вимагає емоційного, інтелектуального, творчого самовираження тощо. Концертне виконання музичного твору – важлива складова роботи учня-музиканта, логічне завершення роботи над музичним твором, можливість випробувати свої вольові якості тощо. Підготовка учня до концертного виступу вимагає клопіткої різнобічної роботи у класі – інтелектуальної, інструментально-виконавської, чисто технічної, художньо-творчої, емоційно-вольової тощо. Відтак, як вид художньої діяльності, музичне виконавство сприяє формуванню в учнів таких компетентностей, як музично-виконавська, музично-теоретична, загальноінтегративна, компетентність публічного виступу тощо.

Різноманітність видів мистецтва, якими оволодівають учні школи, відповідно, зумовлюють *педагогічні проблеми* та необхідність спрямування навчального процесу на пошук шляхів інтеграції навчальних дисциплін, розвиток творчих здібностей та фахових компетентностей учнів, знаходження спільних моментів у їх формуванні.

Ритмічність – це якість, яка необхідна для оволодіння мистецтвом танцю. Відтак однією з найбільших проблем у вихованні учня-хореографа є формування відчуття квадратності музичних побудов. Це відчуття-уміння, яке формується в учнів у процесі вивчення різних дисциплін: хореографії, гри на музичних інструментах, музично-теоретичного циклу. Так, у процесі оволодіння музичними творами у класі музичного інструмента учень накопичує необхідну теоретичну інформацію (щодо розміру, жанру, метроритмічних особливостей), у нього формуються виконавські уміння (зокрема, такі як уміння прораховувати різні метроритмічні формули у певному розмірі). Це уміння, які він може і повинен використовувати й у процесі хореографічних занять – відчувати сильну долю у музичному супроводі, відчувати квадратність чи тридольність музичного фрагмента тощо. Тобто досвід, набутий у процесі осягнення музичних творів у класі музичного інструмента, учень може використовувати на хореографічних заняттях, де весь час звучить музика.

Д. Кабалевський вважав пісню, танець та марш тими основними сферами музики, які формують у свідомості молодших школярів взаємозв'язок музичних занять з повсякденним життям. Це основні жанри музики, з якими необхідно знайомити учнів, які починають навчатися у мистецькій школі. У будь-якому музичному творі викладач має спрямовувати увагу учня на ознаки пісенності, танцювальності чи маршовості. Ця думка видатного педагога-музиканта є важливою для усіх видів мистецької освіти. Однак особливої актуальності вона набуває у вихованні учня-хореографа, де жанрові ознаки музичних творів асоціюються з видами танцювальних рухів.

Усі методики музичного навчання ґрунтуються на важливості індивідуального підходу до учня, врахування у процесі навчання його особистісних якостей, індивідуальних нахилів, інтересів тощо. Крім того, у процесі навчання викладач має враховувати особливості й інтелектуальні можливості пізнання окремо взятою дитиною музичного матеріалу.

Музична психологія розрізняє такі типи пізнання: художній, розумовий (раціональний), змішаний. Існують різні думки з приводу того, кого легше навчати – того, хто тяжіє до художності сприймання образів, чи того, у кого переважає раціональність. Відтак у музично-педагогічній практиці часто постають питання: що важливіше – інтуїція чи раціо, що є первинним для осягнення змісту музичного твору – почуття чи розум? Серед музикантів-практиків існує тенденція до поділу учнів на мислителів, для яких важливим є задум твору та його втілення; і художників, для яких на перший план виступає художній образ та його втілення. Уже з перших років навчання гри на музичному інструменті можна розрізнити в учня означені схильності та використовувати їх у навчанні, тобто наголошувати на тих моментах, які найлегше даються учневі. Це може виступати чинником підвищення мотивації до оволодіння музичним твором.

Розглядаючи інтеграцію навчальних дисциплін з музично-педагогічної точки зору, сучасні вчені вважають її складним структурно-педагогічним процесом, який вимагає: навчання дітей розглядати будь-які явища з різних точок зору, розвитку уміння застосовувати знання з різних галузей для виконання конкретного завдання, формування у школярів здатності самостійно проводити творчі дослідження, розвитку бажання активно самовиражатися у будь-якій творчості [4, с. 200].

Аналізуючи інтегративні процеси у шкільній освіті, психологічна наука в їх основі бачить міжпредметні асоціації. У нашому контексті це означає: у процесі вивчення учнем-хореографом музичних творів у класі музичного інструмента необхідно залучати сформовані у нього асоціативні зв'язки з хореографією (зв'язність звуковедення з плавністю рухів, штрихову чіткість з легкістю танцювальних рухів тощо), спонукати до активності у процесі пошуку необхідного штриха через асоціації з танцювальними рухами тощо.

Будь-який урок у мистецькій школі повинен мати ознаки художності і творчості. Виконання музики – це має бути творчість дитини, пошук інтерпретації. Урок музики – це максимальна спрямованість уваги на розвиток у дитини способів самовираження

через гру. Творчість – це пошук, тому у роботі над музичним твором проблемно-пошуковий метод має бути провідним. Це спільна робота учня і педагога.

Як організувати навчальний процес у класі музичного інструмента для забезпечення комплексного розвитку особистості учня-хореографа? Які педагогічні чинники є найважливішими у цьому процесі?

Викладач повинен дотримуватися принципів, найбільш необхідних для музичного навчання: принцип розвивального навчання, діалогічності навчання й рівноправності стосунків, використання тих інструментів навчання, які найбільш гармонічно поєднуються з логікою художньо-творчого процесу.

Необхідно створювати у класі музичного інструмента таке художньо-творче середовище, яке буде постійно підживлювати фантазію учня, стимулювати його розвиток, розширювати кругозір. Учень у цьому середовищі повинен виявляти активність і самостійність. Вчені підкреслюють, що тільки таким чином це середовище може перерости в осмислений учнем власний художньо-творчий простір. У нього формуватимуться творчі здібності, а отримані знання, навички і вміння активної творчої діяльності стануть в майбутньому основою його індивідуального художньо-творчого досвіду.

Важливим чинником забезпечення розвитку учня у музичному середовищі є педагогічна підтримка у процесі навчальної взаємодії. Робота з учнем у класі музичного інструмента (фортепіано, скрипка, баян) є індивідуальною, тому підтримка учня виступає ледве не головним чинником його саморозвитку, тобто розвитку власних потенційних можливостей.

Загальновідомим є факт, що у музичному вихованні важливим аспектом є такі сфери, як емоції людини, її воля та інтелект. Це ті особистісні структури, без яких неможливо реалізувати музичне навчання. І особистісна підтримка учня – це підтримка і стимулювання його активності й самостійності.

Сучасні вчені, педагоги-практики підкреслюють, що функціонування й продуктивність навчальної діяльності залежить від активності особистості, відтак серед методів навчання гри на музичному інструменті підкреслюють важливість методу *навчально-виконавської активності*. Педагогічне розуміння цього методу полягає у спрямуванні учня на оволодіння способами активності у різних сферах – емоційно-вольовій, інтелектуальній, музично-технологічній, моторній. Так, емоційно-вольова активність учня виявляється через його емоційність, переживання, цілеспрямованість у музичному навчанні; інтелектуальна – через осмислення музичних творів, уміння їх аналізувати й узагальнювати інформацію; музично-технологічна – через метро-ритмічну точність, активне вслуховування у гру, пошук варіанта інтерпретації музичного твору; моторна – через організацію виконавського апарату та виконавських рухів [2, с. 11].

За Б. Тепловим, переживання музики є емоційним переживанням, однак тільки емоційним воно не може бути. Через емоції людина пізнає світ. Музика є емоційним пізнанням світу.

У музичному навчанні важливим є процес емоційного самовираження учня під час гри. Це форма його активності у процесі відтворення музики. Особливо це важливо у випадку музично обдарованих дітей, які є емоційно чутливими і вимагають уважного ставлення та емоційної підтримки: у будь-якій навчальній ситуації знаходити позитивні моменти, поважати прийняті учнем рішення тощо. Головне – воля йти вперед в досягненні музичного твору.

Ще однією важливою особистісною структурою, яка впливає на музичний розвиток учня, є інтелект. Що повинен робити викладач для стимулювання розвитку інтелекту? – вивчати й усіяко спонукати пізнавальні здібності (можливості), заохочувати інтерес до музики та створювати ситуацію успіху. Для цього слід: уважно спостерігати за учнем й визначати його сильні і слабкі сторони, привчати до самостійності й не робити за нього те, що має виконуватися самостійно; творчо підходити до різних ситуацій; систематично спонукати учня-хореографа до міжпредметного аналізу (порівняння з танцювальними рухами, вокальними вправами тощо).

Навчальна взаємодія викладача й учня за своєю сутністю має бути процесом міжособистісного співробітництва. Тільки в такому випадку учень буде розвиватися в емоційно-вольовому та інтелектуальному, а відтак і в музичному напрямку. Підтримка педагогом цих складових навчальної взаємодії виступає основою організації педагогічного процесу у сфері музики на засадах гуманізму.

**Висновки.** Отже, музичне виконавство (вокальне, інструментальне, ансамблеве) володіє значним педагогічним потенціалом у формуванні й поглибленні фахових компетентностей учнів-хореографів. У процесі музично-виконавської діяльності формується й водночас реалізується художньо-творчий досвід учня, який використовується на інших заняттях й у повсякденному житті. У класі музичного інструмента, співу, ансамблевого музикування кожен учень може реалізувати себе як особистість, проявити свої потенційні можливості й нахили. Вивчення музично-виконавських дисциплін у системі виховання учня-хореографа забезпечує індивідуальний підхід до учня та темпу здобування ним мистецької освіти; забезпечує його право вибору освітнього компонента (вибору музичного інструмента) відповідно до власних інтересів.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми та потребує подальшого дослідження у сфері поглиблення методичних основ організації навчання учня-хореографа у процесі здобуття ним початкової мистецької освіти, розширення засобів онлайн-навчання в складних умовах сьогодення.

### Література

1. Пархоменко О. М. Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії. *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. С. 115–120.
2. Ревенчук В. В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 19 с.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Е. И. Исениной. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
4. Стріхар О. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання: дис. ... д-ра. пед. наук / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 395 с.

### References

1. Parkhomenko, O. M. (2020). Formuvannia khudozhno-obraznoho sprymannia khoreohrafichnoi kompozytsii u protsesi baletmeisterskoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv khoreohrafii [Formation of artistic and figurative perception of choreographic composition in the process of choreography training of future teachers of choreography]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. T. M. Turchyn (Ed.). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 1. 115–120 [in Ukrainian].
2. Revenchuk, V. V. (2006). Metodychni zasady vzaiemodii vykladacha ta studenta u protsesi navchannia hry na fortepiano [Methodical principles of interaction between teacher and student in the process of learning to play the piano]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Rodzhers, K. R. (1994). *Vzgliad na psykhoterapiyu. Stanovlenye cheloveka* [A look at psychotherapy. Becoming a person]. (E. Y. Ysenynoi, Trans.). Moscow: Yzdatelskaia hruppa «Prohress» [in English].
4. Strikhar, O. I. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky vchytelia do formuvannia tvorchykh zdibnostei shkoliariv v umovakh intehtratsii muzychnoho navchannia* [Theoretical and methodical bases of preparation of the teacher for formation of creative abilities of schoolboys in the conditions of integration of musical training]. Doctor's thesis. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

**Revenchuk V.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
teacher-methodologist, specialist of the highest category  
Nizhyn Children's Choreographic School  
revenchukvalentina@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-4937-4762

**MUSIC PERFORMANCE AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL  
PROCESS IN CHOREOGRAPHIC SCHOOL**

*The article analyzes the problem of organizing the educational process in art schools of choreographic direction; the phenomenon of musical performance in the context of professional training of a student-choreographer is considered and the organization of educational process on the example of Nizhyn children's choreographic school is analyzed; musical performance is identified as a necessary component of the education of the student-choreographer, the role of music education is emphasized to deepen the student's understanding of the artistic and emotional content of dance; the significance of musical performance for the development of artistic and creative abilities of students is substantiated; the importance of integration of educational disciplines and their direction on formation of a complex of professional competences in students is emphasized.*

*The pedagogical problems that arise in the educational process are identified and the ways of overcoming them in the process of teaching students-choreographers to play a musical instrument are determined.*

*The pedagogical factors which will promote complex development of the personality of the student-choreographer are formulated, namely: observance in educational process of the principles necessary for musical training; creation of the necessary artistic and creative environment in the classroom of a musical instrument; comprehensive and systematic student support. The necessity of purposeful pedagogical management of the process of mastering by the student the ways of activity in the emotional-volitional, intellectual, musical-technological and motor spheres is emphasized.*

*Key words: primary art education, choreographic art, musical performance, artistic and creative development of students, method of educational and performing activity.*



УДК 7.071.1+78.082.2+781.68  
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-49-56

**Рябов І. С.**

кандидат мистецтвознавства, в. о. доцента кафедри загального та спеціалізованого фортепіано НМАУ ім. П. І. Чайковського  
riabovcontact@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-7544-0807

**ОСОБЛИВОСТІ СОНАТНИХ ЦИКЛІВ СЕРЕДЬНОГО ПЕРІОДУ ТВОРЧОСТІ  
Л. ВАН БЕТХОВЕНА**

*Стаття присвячена аналізу сонатних циклів середнього періоду творчості Л. ван Бетховена. У рамках роботи детально окреслено особливості модифікацій сонатного циклу, що були створені композитором, розглянуто вплив особистих переживань та колізій життєвого шляху автора на образні характеристики його композицій.*

*У статті проаналізовано шляхи розвитку сонатного циклу у творчості Л. ван Бетховена. Починаючи з середнього періоду творчості, композитор вже відчував скутість у рамках канонів композиції, що склалися на той у жанрі класичної сонати. У своїх творчих експериментах автор намагається спочатку відмовитись від основної ознаки жанру сонати – частини, що написана у формі сонатного *allegro* (сонати № 12 та № 13). Але пізніше у сонатній тріаді ор. 31 (сонати № 16–18) він, навпаки, збільшує у сонатному циклі кількість частин, що написані у формі сонатного *allegro*.*

*У дослідженні продемонстровано особливості кожного з названих циклів та їх зв'язок з особистими переживаннями композитора. Під час написання цих творів Л. ван Бетховен знаходився у стані глибокої душевної кризи, що була пов'язана з усвідомленням невиліковності його хвороби. Композитор детально виклав свої відчуття та думки у листі до братів (у так званому «Гейлігенштатдському заповіті»).*

*Так, під час цієї кризи композитор був на межі самогубства, і приблизно у той самий час була написана соната № 12, у якій з'явилась частина з назвою «Траурний марш на смерть героя». А у першій частині сонати № 14 Л. ван Бетховен поєднує типовий акомпанемент «баркароли» з ритмічною формулою траурного маршу у мелодії. Це один з перших прикладів автобіографічності в інструментальній музиці. Таку модель творчості з завзяттям підхоплюють композитори епохи романтизму.*

*Також у статті окреслено шлях подальшого розвитку сонатного циклу у творчості Л. ван Бетховена. У сонаті № 18 він приходить до ідеї двочастинного циклу, що стане основним принципом формотворення сонатного циклу у його подальших композиціях.*

*Ключові слова: Л. ван Бетховен, сонатний цикл, форма сонатного *allegro*, інтерпретація.*

---

**Постановка проблеми.** Сонатні цикли Л. ван Бетховена є окрасою репертуару будь-якого музиканта. Проте його твори потребують від виконавця не тільки майстерності, але і глибинного розуміння творчих задумів автора. Творчість композитора – це «міст», що з'єднує епоху віденського класицизму з епохою романтизму, автор у своїх опусах пройшов непростий шлях еволюції. На цьому шляху розсіпані перлини творчих ідей композитора, але для адекватного втілення його задумів є потреба в більш детальному вивченні принципів еволюції сонатного циклу у його творчості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчість Л. ван Бетховена приваблювала і продовжує приваблювати багатьох дослідників, серед яких: Н. Фішман, П. Міс, Г. Гольдшмідт, Т. Альбрехт, Н. Кашкадамова, М. Ковалінас та ін. Також практичним досвідом «спілкування» з творчістю композитора ділилися видатні виконавці та викладачі: С. Фейнберг, Г. Нейгауз, Г. Коган, Е. Фішер, А. Шифф та ін.

**Мета статті:** проаналізувати фортепіанні опуси середнього періоду творчості Л. ван Бетховена для кристалізації принципів модифікації сонатного циклу, що використовував автор; продемонструвати вплив особистих переживань композитора на його творчість; узагальнити напрямки творчих пошуків віденського класика та окреслити шлях розвитку сонатного циклу у його подальшій творчості.

**Виклад основного матеріалу.** Цикл сонат Л. ван Бетховена є однією з вершин піаністичної майстерності виконавця. Додати ці твори до свого концертного репертуару – гідна мета для будь-якого піаніста. «Привабливість» цієї музики вже понад 200 років штовхає виконавців на багаторічну роботу над бетховенськими опусами. Що ж саме у цьому циклі притягує музикантів краще, ніж найсильніший магніт?

Це комплекс факторів, що створили неповторну ауру навколо цієї музики:

1) Л. ван Бетховен зміг поєднати канони віденського класицизму та новаторські ідеї, що дали поштовх для розвитку романтизму.

2) Музика цього циклу настільки яскрава, що змогла затьмарити клавірну музику В. А. Моцарта, Й. Гайдна, М. Клементи та ін. сучасників Л. ван Бетховена. Ось як Г. Коган змальовує ситуацію з концертним репертуаром навіть на початку ХХ сторіччя: «Піаністичний репертуар починався «серйозно» з Бетховена та знаходив свій апогей у Мендельсоні, Шумані та Шопені...» [4, с. 40–41].

3) Цикл 32 сонати є своєрідним щоденником композитора, де у музичній формі відображено його особисті переживання, враження від навколишніх подій, філософські думки тощо. Тому вивчення цієї музики схоже на читання щоденників Л. М. Толстого, С. С. Прокоф'єва та ін.

4) Л. ван Бетховен настільки модернізував жанр фортепіанної сонати у своїй творчості, що призвів до кризи цього жанру у музичному мистецтві. Не випадково у романі Т. Манна «Доктор Фаустус» один з персонажів, доктор Кречмар, роблячи аналіз 32-ї сонати Бетховена, скаже: «Сама соната як жанр тут закінчується, досягає кінця: вона виконала своє призначення, досягла своєї мети, далі шляху немає, і вона розчиняється, долає себе як форму, прощається зі світом!» [5, с. 41]. І дійсно, для жодного з композиторів-романтиків, що творили після смерті Л. ван Бетховена, жанр сонати не став основним (Ф. Шопен написав 3 сонати, Р. Шуман – 3 сонати, Ф. Ліст – 2 сонати, Й. Брамс – 3 сонати).

У музикознавстві прийнято розділяти цикл 32 сонати на три періоди: ранній (з 1-ї до 11-ї), середній (з 12-ї до 27-ї) та пізній (з 28-ї до 32-ї). Такий поділ характеризує етапи еволюції жанру сонати у творчості Л. ван Бетховена.

Перший період характеризують прихильність до класичних традицій жанру та обережні нововведення, що, в першу чергу, стосувались фактурного викладення та віртуозної яскравості: «Перші фортепіанні твори Бетховена вразили тодішніх музикантів. Піанізм цих творів здавався настільки складним і незвичним, що встановилась загальна думка: вони не піддаються вимірюванню звичайною віртуозною міркою» [6, с. 57].

Для другого періоду творчості композитора характерні значні експерименти з сонатним циклом. Після написання сонати № 11 композитор у одному зі своїх листів напише: «Ви ж знаєте самі, як можуть змінити артиста кілька років постійного самовдосконалення. Чим більше встигаєш в мистецтві, тим менше задовольняєшся колишніми своїми творами» [1, с. 137]. Саме це невдоволення стало поштовхом для широких пошуків та подальшого розвитку сонатного циклу у творчості Л. ван Бетховена.

У сонатах № 12, 13 та 14 Л. ван Бетховен намагається змістити акцент з першої частини (сонатного *allegro*) як основної частини у сонатному циклі. У сонаті № 12 місце

Сонатного *allegro* займає тема з варіаціями. У сонаті № 13 Л. ван Бетховен вперше змінює структуру сонатного циклу, він привносить у будову циклу риси сюїти (будова за принципом темпового контрасту: повільна частина – швидка – повільна – швидка). Також у цій сонаті відсутня частина, що написана у формі сонатного *allegro* (окрім деяких ознак «сонатності» у фіналі, що написаний у формі рондо). Виникає дуже незвична ситуація: сонатний цикл без головної ознаки сонатного циклу – частини, що написана у формі сонатного *allegro*.

Це одна з перших спроб Л. ван Бетховена модифікувати сонатний цикл у твір наскрізного розвитку, що складається з контрастних епізодів. Це потім підхоплять романтики, особливо Р. Шуман. Саме тому у назву сонат № 13 та № 14 додано коментар – *Sonata quasi una fantasia*, а усі частини цих сонат виконуються *attacca subito*. Поділ на частини у цих сонатах стає скоріше умовним, що загострює наскрізну драматургію циклу та змушує виконавця та слухача слідувати за думкою автора без втрати уваги та емоційної напруги.

У сонаті № 14 Л. ван Бетховен повертається до використання форми сонатного *allegro*, але змінює її місце у сонатному циклі, наразі – це фінал. Він виступає яскравим контрастом до перших двох частин сонатного циклу та стає центром драматичної напруги та інтенсивного розвитку матеріалу. На особливостях першої частини цієї сонати треба зупинитись більш детально. Напевно, вона є одним з найвідоміших творів, що написані для фортепіано. Її популярність сміливо можна прирівнювати до популярності «трендових» треків у сучасній естраді. Існує величезна кількість інтерпретацій цієї сонати, як на рівні шанувальників музики, так і у виконанні найкращих музикантів усього світу.

Нещодавно видатний британський піаніст Андраш Шифф у одній зі своїх лекцій, що присвячені творчості Л. ван Бетховена, зазначив: «Я не знаю іншого твору (перша частина сонати № 14 – I. P.), неправильна інтерпретація якого перетворилась на традицію виконання» [7]. З думкою одного з найкращих інтерпретаторів творчості композиторів епохи віденського класицизму важко не погодитись.

У першій частині сонати Л. ван Бетховен поєднав два типи інтонацій з діаметрально протилежних образних сфер: «баркарольний» акомпанемент викладений триолями, що характерно для ліричної музики, та ритмічний малюнок й інтонації траурного маршу у мелодії, що надає трагічного образне забарвлення. Такий незвичний синтез створює особливі труднощі для виконавця цієї музики. Органічно поєднати у виконанні пластичність акомпанементу та чіткість і гостроту пунктирного ритму мелодії – це складне завдання.

Саме тому при прослуховуванні виконань першої частини часто можна почути перебільшення агогічної свободи в інтонуванні мелодичної лінії в бік ліричної образної сфери, що створює деяку спрощеність образної сфери (саме у такому варіанті музика звучить як «Місячна соната», що жодного відношення не має до задуму автора): «Сучасний піаніст, виконуючи Бетховена, неминуче романтизує його музику. При цьому на перший план висувається романтичний струмінь, що проривається крізь творчість суворого генія» [6, с. 80].

Також при такій інтерпретації для збільшення ліричності часто штучно уповільнюють темп першої частини, що іде у розріз зі вказівками автора. Л. ван Бетховен маркує темп цієї частини як *Adagio sostenuto*, що, дійсно, дуже повільно, але вказує розмір *Alla breve*, що збільшує одиницю пульсації до половини такту, а це означає значне пришвидшення темпу. Але часто виконавці ігнорують цю композиторську ремарку.

Якщо ж слідувати вказівкам автора, то у виконанні буде підкреслена саме трагічна образна сфера траурного маршу на фоні ліричного акомпанементу.

На жанрі траурного маршу треба зупинитись окремо, оскільки це знаковий жанр як для цього періоду творчості Л. ван Бетховена, так і для музичної культури у цілому.

Л. ван Бетховен був першим, хто використав жанр траурного маршу як частину сонатно-симфонічного циклу. Це відбулося у вищезгаданій сонаті № 12. Її третя частина маркована автором як *Marcia funebre sulla morte d'un Eroe* (Траурний марш

на смерть Героя). Ця позначка переводить нас у інший вимір розуміння цієї сонати та ставлення до музики композитора у цілому. Л. ван Бетховена у цій сонаті вперше використовує програмну назву у сонатному циклі. Напевно, якщо б віденський класик народився на 20–30 років пізніше, він би більш відкрито афішував програмність своєї творчості. Знаходячись у розквіті своєї слави, Л. ван Бетховен був змушений виправдовуватись за назву симфонії № 6: «Назва симфонії в F така: «Пасторальна симфонія, або Спогад про сільське життя, більше вираження почуттів, ніж живописання» [1, с. 360]. Причиною для такої розлогої назви дослідники вбачають: «Живописання звуками», у тому числі наслідування звуків природи, розцінювалося у музичній естетиці класичної епохи як поганий тон і дитячість, у той час як справжньою метою музики вважалося вираження почуттів» [1, с. 362]. Саме тому Л. ван Бетховен мав деякі обмеження свого творчого потенціалу через естетику свого часу. Тим для нас цінніші натяки на програмність, що залишив для нас композитор.

Повернемось до сонати № 12. Поява Героя в інструментальній музиці – це типова ознака романтизації, саме особистість з її емоціями та душевними переживаннями стане центром інтересу композиторів-романтиків. Музикознавець М. Ковалінас, знавець творчості Л. ван Бетховена, у четвертій лекції [2] зі свого авторського циклу «Наука логіки Бетховена» зауважив, що час написання сонати № 12 приблизно збігається з часом глибокої емоціональної кризи Л. ван Бетховена. Під час цієї кризи композитор знаходився на межі самогубства: «... бракувало трохи, щоб я наклав на себе руки» [1, с. 184]. М. Ковалінас припускає, що саме ці емоції покладені у зміст третьої частини сонати № 12. І, дійсно, за відсутності зазвичай драматично насиченої частини, що написана у формі сонатного *allegro*, саме траурний марш стає центральною змістовною кульмінацією цього сонатного циклу.

Соната № 12 (разом з симфонією № 3) стала початком лінії трагічних сонатно-симфонічних циклів з включенням жанру траурного маршу. Окреслимо тільки одну з існуючих ліній поступового збільшення трагічності у таких циклах: Л. ван Бетховен Соната № 12 – Ф. Шопен Соната № 2 – П. Чайковський Симфонія № 6.

В усіх трьох творах траурний марш є центральною змістовою частиною циклу і, у той же час, не обов'язковим його елементом (сонату Л. ван Бетховена та симфонію П. Чайковського можна уявити без траурних маршів і вийде, хоч і дивний, але повноцінний цикл з зав'язкою, розвитком, кульмінацією та завершенням). Саме присутність цієї частини робить ці цикли унікальними, однак у чомусь схожими.

Але роль траурного маршу в кожному циклі різна, тут важливі місце маршу в циклі та музика, що звучить після нього.

У циклі Л. ван Бетховена за маршем слідує моторна частина, що викликає алюзії з народними ярмарками. Хоч вона і не стає антитезою до траурного маршу, але все ж таки це об'ємна частина у формі рондо-сонати, що переключає нашу увагу від трагічності третьої частини. А у цілому цикл залишає світлі ремінісценції, ніби ілюструючи наступні речення з уже цитованого листа композитора: «Тільки воно, мистецтво, воно мене втримало. Ах, мені здавалося неможливим покинути світ раніше, ніж виконано мною все, до чого я себе відчував покликаним» [1, с. 184].

У сонаті № 2 Ф. Шопена (до речі, однією з улюблених сонат Л. ван Бетховена у Ф. Шопена була саме соната № 12) після траурного маршу звучить значно коротша частина, що майже не має ні жанрових ознак, ні яскраво вираженої мелодичної лінії. Антон Рубінштейн її порівнював з вітром, що вночі віє на кладовище. Аура фіналу вже не переключає слухачів від емоцій третьої частини, а тільки додає нових граней цьому образу, що стає набагато трагічнішим за характер циклу віденського класика.

П. Чайковський ставить траурний марш у закінченні своєї шостої симфонії, чим повністю змінює концепцію циклу. Після драматичної, напруженої першої частини з просвітленою кодою слідує ліричний та фантастичний вальс у розмірі п'ять чвертей та святкове, блискуче скерцо (яке, власне, могло завершувати цикл). І замість грандіозного фіналу П. Чайковський приголомшує слухачів переходом у трагічну образну сферу, чим ще більше підкреслює контраст та драматичний ефект. Він доводить траурну сферу до максимально можливого ступеня, що створює відчуття

невідворотності трагічної долі героя (П. Чайковський помер за 9 днів після прем'єри симфонії № 6, яку він провів особисто).

Продовжуючи тему запозичень творчих знахідок віденського класика композиторами-романтиками, слід згадати сонату № 25 Л. ван Бетховена. Наприклад, у цій сонаті в кожній з частин є елементи музичної мови, що будуть використані композиторами-романтиками. Так, у кодї першої частини тема головної партії проводиться два рази, і при другому повторі вона прикрашається форшлагами, що створює грайливий, гумористичний образ. Той самий прийом використає Г. Берліоз у фіналі «Фантастичної симфонії» через 21 рік. Для створення гротеску композитор до теми «коханої» додає дуже схожі форшлагги та доручає її проведення кларнету in C (за сюжетом у цей момент головний герой потрапляє у пекло і бачить свою кохану в образі відьми).

Друга частина за своїм настроєм, малюнком мелодичної лінії та типом акомпанементу передвіщає жанр пісні без слів, що буде започаткований Ф. Мендельсоном-Бартольдї через 25 років (особливу спорідненість можна відчути з «Піснею венеціанського гондольєра» тв. 19 № 6).

У третій частині Л. ван Бетховен використовує дуже цікавий прийом у акомпанементі під час проведення рефрену (частина написана у формі рондо). Він весь час проходить без змін у мелодичній лінії, а в акомпанементі кожного разу збільшується кількість нот (чверті – триолі вісімками – кuartолі шістнадцятками). Це створює ефект пришвидшення без зміни основного темпу. Такий самий прийом використає Ф. Шопен у фіналі сонати № 3 через 35 років.

Звісно, це не єдині приклади того, що ідеї Л. ван Бетховена були поштовхом для розвитку нової епохи у музичному мистецтві, але рамки статті змушують зупинитись на найбільш яскравих прикладах.

Якщо у перших сонатах середнього періоду композитор модифікує сонатний цикл з метою зменшити роль форми сонатного allegro, то у подальшому він, навпаки, збільшить кількість частин циклу, що написані у цій формі. Яскравим прикладом цієї тенденції є три сонати тв. 31. З 10 частин (в опусі 3 сонати № 16–18, дві у трьох частинах та одна у чотирьох) тільки дві написані не у формі сонатного allegro.

Форма сонатного allegro – найдраматичніша та найбільш контрастна з усіх існуючих музичних форм. Її використання пришвидшує розвиток матеріалу та загострює драматургію твору. Саме тому кожна соната у цьому опусі Л. ван Бетховена має стрімкий розвиток драматургії та яскраву контрастну будову.

Соната № 16 має дуже цікаву образну сферу – це яскравий приклад бетховенського гумору. Однією з традицій, що існувала у той час, була традиція «іннегалль». Для неї було характерне незбігання ритму у лівій та правій руці: акомпанемент завжди звучав у темпі, а мелодія весь час трохи запізнювалась. Ця традиція була започаткована ще в епоху французьких клавесиністів та збереглась на довгі роки (на записах початку ХХ ст. таку манеру можна почути у виконанні І. Фрідмана, І. Гофмана та ін.). Також вона була популярна у часи Л. ван Бетховена, але композитор вирішив зробити все навпаки: вже головна партія звучала як кепкування з тогочасних виконавських традицій, її фактура побудована так, що весь час ліва рука грає на шістнадцятку пізніше за праву. Це звучить так, ніби ліва рука весь час не встигає за правою, що було глузуванням над слуховим досвідом тогочасного слухача. І на цьому принципі побудована лєвова частка матеріалу першої частини.

Друга частина сонати написана у стилі арії з італійської опери-серіа. Взагалі Л. ван Бетховен негативно ставився до цього жанру опери та мистецтва кастратів, які вважались найкращими виконавцями цих творів: «... у таку епоху, коли не існує більше консерваторій, коли внаслідок цього ні директор оркестру, ні всі інші не навчені належним чином і все залишено на розсуд випадковості. Проте у нас є гроші на якогось кастрата, який не приносить мистецтву ніякої користі, але зате лоскоче смаки наших пересичених і вицвілих так званих «великих»» [1, с. 446]. І він вирішує написати пародію на оперу-серіа. І це дуже цікаво, бо друга частина написана за усіма канонами та правилами італійської арії, але у гіперболізованому вигляді. Усі розділи форми розтягнуті, перебільшена кількість віртуозних каденцій, у кодї безмежно довго затверджується основна тональність – як наслідок, ця частина стає дуже затягнутою (одна з найбільших повільних частин у сонатах композитора). Ніби автор навмисне

хоче, щоб публіка «занудьгувала» ближче до кінця арії для створення більш яскравого контрасту з фіналом.

Третя частина з'являється як антитеза до другої частини. Живий, побудований на народних інтонаціях, ускладнений поліфонічними прийомами у розробці фінал стрімко розвивається та має гранд кульмінацію в кінці (на кшталт каденції) і віртуозну яскраву коду. Після величезної арії він відчувається як ковток свіжого повітря, а головною ідеєю циклу стає порівняння стандартизованого традиційного компонування музики та фантазійної, непередбачуваної та різноманітної творчості.

У наступній сонаті (№ 17) усі три частини написані у формі сонатного *allegro*. Це найбільша концентрація цієї форми серед усіх сонат Л. ван Бетховена, але це не єдина особливість цього сонатного циклу. Початок першої частини стає першим випадком, коли композитор «шукає» основну тональність. До появи матеріалу сполучної партії ми не відчуваємо тонального стійкості: «... Бетховен – перший романтик: саме він ввів у музику зображення і вираження пошуків, намацування того, що раніше, до нього, залишалося у творчій лабораторії композитора, за межами готового музичної будівлі» [3, с. 237]. Як слушно зазначає Г. Коган, «пошук» стає одним з головних образів бетховенської творчості. Раніше така тональна нестійкість характеризувала розробку, а у цій сонаті проявилась одразу у головній партії, що створює містично-трагічну образну атмосферу.

У репризі до матеріалу головної партії додаються славнозвісні «педальні речитативи» (цю сонату інколи називають «Соната з речитативами»), що є приводом для дискусій серед редакторів та виконавців по всьому світу. Виконані на одній педалі (за вказівкою автора), вони створюють ефект акустики великого собору, що посилює драматизм. За цим слідує епізод з новим матеріалом (що взагалі не характерно для репризи), який тільки підвищує кульмінаційний «градус» і приводить до побічної партії. Проте закінчується ця частина низхідним ходом акордів, що тільки підкреслює трагічність та похмурість головного образу.

Взагалі, соната № 17 є одним з найтрагічніших сонатних циклів Л. ван Бетховена. За часом створення сонати тв. 31 збігаються з написанням «Гейлігенштадтського заповіту» та ніби відображають його текст. У ньому композитор описує себе як радісну, веселу людину, що жадає спілкування та товариства (Соната № 16), але через свою хворобу змушений цуратись людей та замкнутись у своєму світі, у думках про самогубство (Соната №17), проте, відчувши свою відповідальність перед мистецтвом за втілення усіх своїх творчих ідей, знаходить у собі сили для виходу з цієї кризи (Соната № 18).

Тому соната № 17 акумулювала усі емоції та почуття, що пов'язані з кризою. І це втілилось у такі сумні і драматичні образи, використання форми сонатного *allegro* (найдраматичнішої форми) у кожній частині, тихі та обов'язково у низхідному русі закінчення кожної частини та панування мінору в крайніх частинах циклу (усі теми проводяться в мінорних тональностях, хоча це протирічить традиції сонатного *allegro*).

Соната № 18 виступає яскравим контрастом до попереднього сонатного циклу, сповнена яскравих образів та стрімкого розвитку драматургії. Ця соната має велику кількість особливостей та нововведень.

Перша частина починається з невідповідного дисонансу, що не має розв'язку і повисає питанням. Створене таким засобом напруження не спадає до кінця першої частини. Л. ван Бетховен ніби навмисно уникає тоніки, вона з'являється тільки на секунду й одразу відбувається відхилення у субдомінанту, і тільки в останніх тактах коди відчувається закріплення в основній тональності. Взагалі, тональний план сонатного циклу відіграє формотворчу роль у цьому опусі.

Окрім такого незвичного тонального плану, композитор експериментує з темпоритмом та агогікою. На початку сонати неможливо одразу відчути пульс сонати, оскільки вже у третьому такті стоїть позначка *ritardando*, а у шостому – фермата, тобто у головній партії сонати неможливо чітко визначити ні тональність, ні темп. Такий прийом унікальний для творчості не тільки епохи класицизму, але майже не зустрічається й у композиторів-романтиків.

Друга частина – це віртуозне скерцо у формі сонатного *allegro* у тональності субдомінанти. Особливістю скерцо є розмір 2/4, що є нестандартним для творчості Л. ван Бетховена (зазвичай його скерцо написані на 3/4). Але в образному та формотворчому аспектах друга частина написана за усіма канонами віденського класицизму.

Третя частина – це зразковий менует у основній тональності.

Фінал – це яскрава віртуозна тарантела, також написана у формі сонатного *allegro*. Підвищена віртуозність, яскравість образів, глибина контрастів створюють справжню атмосферу грандіозного завершення циклу, що також є характерною ознакою фіналу сонатного циклу.

Оглядаючи цикл у цілому, можна помітити ще деякі тенденції у модифікації сонатної форми, що стануть важливими для подальшого розвитку сонатного циклу в творчості Л. ван Бетховена. Цей цикл можна умовно розділити на дві частини за тональним планом: перша та друга частини – це панування субдомінанти (оскільки у першій частині більша частина матеріалу пов'язана з тональностями субдомінантової групи, а друга частина написана у тональності субдомінанти), а третя та четверта – це панування і затвердження тоніки. Звісно, цей поділ умовний, але це початок шляху стиснення сонатної форми (цікаво, що з наступних 9-ти сонат 5 написано у двох частинах, а ще у 3-х – друга та третя частини ідуть *attacca*).

**Висновки.** Л. ван Бетховен у середньому періоді творчості розпочав модифікацію сонатної форми. Невдоволений рамками канону сонатного циклу, композитор намагається розширити межі формотворення та образного насичення циклу.

У сонатах № 12–14 він намагається відмовитись від головної ознаки сонатного циклу – частини, що написана у формі сонатного *allegro*.

У сонатах № 16–18, навпаки, автор збільшує кількість частин, що написані у формі сонатного *allegro*.

Але, не вдовольнившись жодним з цих експериментів, він обирає шлях стиснення сонатної форми до циклу з двох частин, що був ним закладений у сонаті № 18.

У процесі своїх експериментів Л. ван Бетховен створив цілу низку форм, прийомів та засобів, що на довгі роки визначають розвиток сонатного циклу у творчості композиторів-романтиків.

### Література

1. Бетховен Людвиг ван. Письма: в 4 т. / сост., вступ. ст. и комм. Н. Л. Фишмана; пер. Л. С. Товалева и Н. Л. Фишмана; доп. к составу тома, комм. и предисловие к вступ. ст. Л. В. Кириллиной. 2-е изд., доп. Москва: Музыка, 2011. Т. 1: 1787–1811. 616 с., нот., илл.
2. Ковалінас М. Наука логіки Бетховена. Про гіперцикли гіперкомпозитора. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DcxR7jjKnxY&t=5427s>
3. Коган Г. Избранные статьи. Москва: Сов. комп., 1972. Вып. 2. 266 с.
4. Коган Г. Ферруччо Бузони. Москва: Сов. комп., 1971. 232 с.
5. Манн Т. Доктор Фаустус. AST Publisher, 2015. 579 с.
6. Фейнберг С. Мастерство пианиста / сост. и общ. ред. Л. Фейнберга и В. Натансона. Москва: Музыка, 1978. 207 с.
7. Schiff A. Beethoven Lecture-Recitals. URL: <https://wigmores-hall.org.uk/podcasts/-andras-schiff-beethoven-lecture-recitals>

### References

1. Fishman, N. (Ed.). (2011) Ljudvig van Bethoven. Pis'ma [Ludwig van Beethoven. Letters]. (2nd ed., Vol. 1) (L. Tovaleva, N. Fishman, trans.). Moskva: Muzyka [in Russian].
2. Kovalinas, M. (2021). Nauka lozhiky Bethovena. Pro ghipercycky ghiperkompozytora [Beethoven's Science of Logic. About hyper cycles of a hyper composer]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DcxR7jjKnxY&t=5427s> [in Russian].
3. Kogan, G. (1972). Izbrannye stat'i [Featured Articles]. Vol. 2. Moskva: Sovetskij kompozitor [in Russian].
4. Kogan, G. (1971). Ferruchcho Buzoni [Ferruccio Busoni]. Moskva: Sovetskij kompozitor [in Russian].

5. Mann, T. (2015). Doktor Faustus [Doctor Faustus]. Sankt-Peterburg: AST Publisher. [in Russian].
6. Fejnberg, S. (1978). Masterstvo pianista [The skill of the pianist]. L. Fejnberg & V. Natanson (Eds.). Moskva: Muzyka [in Russian].
7. Schiff, A. (2004-2006) András Schiff Beethoven Lecture-Recitals | Podcasts | Watch & Listen. [online] Wigmore Hall. URL: <https://wigmore-hall.org.uk/podcasts/andras-schiff-beethoven-lecture-recitals> [in English].

---

---

### Riabov I.

PhD, associate professor of the department of general and specialized piano of the Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music  
riabovcontact@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-7544-0807

### FEATURES OF SONATA CYCLE OF THE MIDDLE PERIOD OF BEETHOVEN'S WORK

*The article is devoted to the analysis of Beethoven's piano work, and more specifically to the sonatas of the middle period of creativity. The study provides a detailed analysis of the sonata cycles, Op. 26, 27, 31.*

*The main purpose of the work is to study modifications, which the composer brought to the sonata cycle. The article uses methods of analysis, synthesis, analogy and biographical context.*

*The results obtained allow us to state the composer's dissatisfaction with the canons of the structure of the sonata cycle. He was constantly looking for new means of expression to embody his creative potential. At the beginning of his search, he decided to diminish the role of the sonata form in the sonata cycle.*

*For example, sonatas No. 12, 13 are absolutely unique in their structure. These are sonatas without a shitty sign of a sonata cycle: a movement that is written in sonata form. With these extraordinary sonatas, Beethoven opens a new, experimental section of his work.*

*In Sonata No. 12, he for the first time introduces a sonata cycle, a part written in the genre of a funeral march. In the future, a part written in the genre of a funeral march will be used by many composers of the era of romanticism (for example F. Chopin in Sonata #2, P. Tchaikovsky in Symphony #6).*

*Sonata No. 13 (Sonata quasi una fantasia) is the first of the composer's sonatas where the division into parts is rather arbitrary. This structure will be typical for many of Robert Schumann's works.*

*In the sonata cycles, Op. 31 Beethoven, on the contrary, increases the number of parts in the sonata cycle written in sonata form. In this cycle, the composer found a way to further modify the sonata form. Sonata No. 18 was the first in which one can feel the structure of a sonata cycle in two parts (which will become characteristic of Beethoven in the future).*

*The article analyzes the ways of modifying the sonata cycle in Beethoven's work, shows the connection between the composer's personal experiences and the figurative content of the sonatas of this period. This work will help to better get acquainted with the different content of the works of the middle period of the composer's work for a better understanding and performance.*

*Ключові слова: Beethoven, sonata cycle, of the sonata form allegro, interpretation.*



УДК 373

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-57-63

**Турчин Т. М.**

завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту,  
доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
TamaraT2013@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1052-7098

## ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО В ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті автором наголошено на важливому освітньому питанні сьогодення, а саме на використанні засобів театрального мистецтва в практиці сучасної початкової школи. Автором уточнено сутність понять театрального мистецтва, театралізованої діяльності, театралізованої гри в школі; наведено основні види театральної вистави; розглянуто найбільш уживані прийоми театралізації та обґрунтовано доцільність їх використання на уроках читання.*

*На основі аналізу та систематизації наукової літератури, визначено, що використання театрального мистецтва на заняттях у початковій школі має суттєвий потенціал для гармонійного естетичного розвитку молодших школярів. Це можна пояснити, перш за все, тим, що театральне мистецтво має аналітико-синтетичний характер, що розкриває можливості впливу на емоційно-чуттєву сферу дитини, дозволяє дорівнювати театральне мистецтво до дитячої гри. Висвітлено, що під час гри здебільшого проявляється самостійне вираження особистості, а за допомогою групового характеру театральної діяльності посилюється емоційний вплив, який невідривно йде разом із натхненням, радістю, почуттям згуртованості заради спільної справи.*

*Зазначено, що театральне мистецтво слугує засобом формування важливих життєвих цінностей у молодших школярів, дає можливість не тільки для естетичного сприймання, оцінки прекрасного, але, перш за все, активної естетичної діяльності, яка створює творця, енергійну, старанну особистість, сповнену оптимізму та натхнення.*

*Обґрунтовано, що засоби театру доцільно використовувати як при вивченні навчальних предметів, так і в позакласній роботі з ними. Застосування елементів драматизації допомагає учителю відійти від імперативно-авторитарних форм спілкування, сприяє встановленню взаємин співтворчості, справжньої педагогіки співробітництва з учнями. Використання театралізованих засобів дає можливість активізувати емоційну сферу дітей, стимулювати розвиток їхніх здібностей, розширити знання окремих тем, принесе дітям почуття натхнення, завзяття особливо для тих із них, яким теоретичний шлях досягнення певного предмета, теми є певною мірою складним.*

*Ключові слова: театралізована діяльність, емоції, образна мова, театралізовані ігри, види театральної вистави.*

---

**Постановка проблеми.** Введення і подальший поступовий розвиток новітніх течій у сфері початкової освіти в Україні завжди були важливими кроками для вітчизняної педагогічної науки, оскільки для використання у практичній діяльності нових технологій потрібно детально розглядати, аналізувати, систематизувати й адаптувати попередній педагогічний досвід. Актуальною є і проблема особливостей використання театрального мистецтва в практиці сучасної початкової школи.

Одним із видів мистецтва, що займає важливе місце в процесі навчання та виховання школярів, є театральне мистецтво.

Театральне мистецтво уможливило вирішення багатьох завдань програми початкової школи: від ознайомлення із суспільними явищами, формування уявлень

про навколишній світ до гармонійного та всебічного розвитку особистості. Творчість дітей сприймається як процес, вона не виявляється в об'єктивно новому кінцевому результаті, а у створенні дитиною системи власних цінностей, взаємовідносин зі світом, у розумінні особливостей навколишнього середовища й осягнення своєї ролі в цьому середовищі. І тому театральне мистецтво має займати більше місця в навчальній програмі молодших класів.

Для того щоб розкрити творчий потенціал молодших учнів, необхідно збагачувати їх життєвий досвід насиченими художніми враженнями, емоціями, почуттями, надати необхідні знання і навички для того, щоб виховати в них почуття прекрасного. Чим багатший досвід дитини, тим яскравішими будуть творчі прояви в різних видах діяльності.

Головним завданням педагогічної освіти є також надання необхідної теоретичної і практичної підготовки майбутнім учителям початкових класів. Потреба забезпечення вчителів предметної галузі «Мистецтво», а саме «Театральне мистецтво» сучасними технологіями навчально-виховної роботи, спрямованої на пізнання мистецтва і творчого самовираження молодших школярів у різних видах мистецької діяльності, зумовило написання даної статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про пізнавальну та повчальну функцію театального мистецтва, його сприяння розвитку естетичного смаку, формування моральних цінностей та патріотизму зазначали такі визначні діячі української культури, як Б. Грінченко, І. Франко, М. Вороний та ін. Українська письменниця та педагог Софія Русова зауважувала, що театральна гра сприяє кращому опануванню шкільних предметів, а також становленню всебічно розвиненої особистості.

Про важливість використання театального мистецтва в школі наголошували також видатні педагоги В. Сухомлинський, А. Макаренко. Питання естетичного виховання школярів досліджували у своїх працях О. Комаровська, Л. Масол, А. Єршова, Є. Сазанов, А. Щebro та ін. Проблему виховання естетичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку розглядали А. Капська, Л. Левченко, Н. Миропольська, В. Ширяєв, Л. Чуриліна.

Психологічні аспекти процесу естетичного виховання і розвитку художніх здібностей дитини вивчали О. Васильєв, Л. Виготський, І. Зязюн, Н. Крилова, Ю. Станішевський. Вагомий вклад у дослідження питання навчання засобами театального мистецтва внесли науковці А. Брянцев, Н. Корнієнко, А. Луначарський.

**Мета статті** – виявити та розкрити особливості використання театального мистецтва в практиці сучасної початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти, до яких належить і Державний стандарт початкової освіти, молодші школярі мають знати такі головні характеристики театального виду мистецтва та їхню взаємодію з іншими мистецтвами, як, наприклад, музика та образотворче мистецтво. Важливим є навчити дітей сприймати і розуміти театральну виставу, що досягається за допомогою вивчення базових термінів, засвоєння особливостей вживання образної мови, характерної для театального мистецтва [2].

На сучасному етапі все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу виховання, стимулювання пізнавальної активності школярів, накопичення досвіду їхньої творчої діяльності, інтересу до різних предметів, уроку.

Щоб виник інтерес до навчання, необхідні певні умови:

- 1) організація заняття таким чином, щоб дитина самостійно занурювалась у процес активного пошуку і знаходження сучасних, нових для неї знань, вирішення завдань проблемного характеру;
- 2) формування у школярів усвідомлення важливості, цілеспрямованості в опануванні певної дисципліни як у цілому, так і окремих її підрозділів;
- 3) зв'язок з попередньо здобутими знаннями;
- 4) посилене навчання;
- 5) перевірка й оцінювання не тільки підсумкових результатів, але і проміжних;

б) емоційна реакція і зацікавленість самого учителя в результатах учня, в його інтересі до предмета.

Наведеному комплексу умов можуть відповідати тільки нетрадиційні форми організації навчального процесу. Саме до таких відносяться уроки із застосуванням основ театральної педагогіки. Нетрадиційні форми уроків – це введення в навчальний процес елементів театралізації, тобто всього того, що впливає на емоційну сферу учня, активізує його увагу, уяву, фантазію.

Театралізована діяльність – це діяльність, яка допомагає найкращим чином знайти в дитині творчі задатки, розкрити потенціал, а також виховати гармонійну та всебічно розвинену особистість. Театральне мистецтво не є складною наукою, його можна осягнути і дітям, і дорослим. Причиною тому є те, що в основу театального мистецтва покладено гру.

Театралізована гра в школі – один із дієвих засобів формування естетичного смаку учнів, розвитку пізнавального інтересу до навколишньої дійсності.

Наприклад:

1) якщо персонажі улюблених казок або дитячі іграшки відвідають маленьких школярів, то заняття вже буде цікавішим, подібним до казкової пригоди. Ручка або олівець раптом стане магичною паличкою з чарівними властивостями, а учні – чарівниками;

2) захоплива гра на уроці читання – говорити голосами героїв дитячих казок. Учні із задоволенням добирають слова та фрази для того, щоб охарактеризувати персонажів. Прикладом може слугувати наступне: на дошці заздалегідь написані слова та / або фрази і дітям потрібно обрати ті, що підходять найкраще тій чи іншій дійовій особі, аргументувати свій вибір;

3) продуктивно проходять уроки, коли при читанні текстів застосовують міміку і жести, використовують відповідну атрибутику і бутафорію, а також інсценування, ігрові прийоми.

Все це впливає на емоційну сферу учнів і запам'ятовується надовго.

У Державному стандарті початкової освіти наголошується про здатність педагога забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства. Тому так важливо забезпечити теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів, педагогічна діяльність яких реалізується в умовах сучасного соціуму. Важливою проблемою є узгодження потреб шкільної практики зі змістовим та операційним компонентами професійної підготовки вчителів [2].

Базовий навчальний план початкової освіти Державного стандарту загальної освіти містить таку освітню лінію, як «Мистецтво», зміст якої реалізується через окремі навчальні предмети та інтегровані курси [2].

Так, у початковій школі Державний стандарт освітньої сфери передбачає навчання таким основним видам мистецтв, як «Музика» та «Образотворче (тобто візуальне) мистецтво». «Основу змісту галузі освіти під назвою «Мистецтво» складають поєднання різних видів мистецтва і розуміння художньої культури як сукупності певних знань, умінь та навичок, засвоєння якими потрібне для створення у свідомості учнів цілісної художньої картини культурного простору».

Театральний вид мистецтва у змісті освітньої галузі «Мистецтво» можна охарактеризувати наступним чином: «Знайомство зі специфікою мистецтва театру, вплив та взаємодія театального мистецтва з іншими видами. Сприймання та розуміння твору театального мистецтва. Опанування базових термінів, знайомство з особливостями образної мови, характерної для театального мистецтва. Оволодіння найпростішими вміннями акторської майстерності під час практики творчої діяльності. Вираження оцінки суджень щодо театальної вистави. Розвиток цілісного театального мислення» [2].

Результати успішної взаємодії з освітньою сферою «Мистецтво», а саме «Театральне мистецтво» полягають у наступних пунктах:

- знати ключові моменти театальної образної мови (міміка, жестикулювання, рухи, особливості мовлення), засоби виразності для формування художнього образу;

- ознайомитись із видами театральної вистави (театр ляльок, театр казок, вертеп, народний фольклорно-етнографічний театр, драматичний театр, театр опери та балету);

- мати уявлення про єдність драматичної дії, яка показується через конфлікт, характеру і мови персонажа, рухів, хореографії, музики;

- вміти зображувати образ театрального героя за допомогою міміки, жестів, рухів;

- вміти декорувати виставу належним чином (добирати костюми, декорації, музику);

- брати активну участь у творчій діяльності колективу;

- розуміти образний зміст вистави, сприймати її на емоційному рівні, висловлювати свої враження в процесі сприймання театрального мистецтва.

Під керівництвом Людмили Михайлівни Масол групою авторів написана Концепція художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів та Програма художньо-естетичного виховання, в якій автори конкретизують положення Концепції і пропонують такі прийоми театралізації:

- «вдихнути життя» в картину, використовуючи пантоміму, жестикулювання, міміку, різноманітні рухи;

- «демонстрація» поз, жестів, рухів людей і тварин, які намальовані на картинах або зображені в скульптурі, казкових персонажів, образів програмної музики за допомогою пантоміми;

- розігрування уявного діалогу за сюжетом, зображеним на картині (наприклад, «розмова персонажів групового портрету»);

- створення «театра костюму»;

- драматизація і театралізація (за рівнем складності використання засобів театрального мистецтва);

- театралізовані епізоди – інтонаційні або пантомімічні міні-діалоги за темою з використанням костюмів та іграшкових персонажів (ляльок, тварин);

- інсценізація міні-оповідань про традиційний національний одяг, вишивки, прикраси (у супроводі танцювальної музики);

- музично-хореографічні сценки;

- пісні-ігри [3].

Безумовно, діалоги стають не тільки більш складними, але й більш цікавими, за умови використання театрального реквізиту. Зокрема, це можуть бути предмети, що стають «живими» у діалогах або діях героїв.

Розвитку елементарних навичок акторської майстерності учнів початкових класів на уроках літературного та позакласного читання сприятиме синтез педагогічної та психокорекційної роботи із елементами театралізації над казками. Слушну думку щодо використання елементів чи фрагментів театрального мистецтва на уроках в початкових класах висловлює Олександра Яківна Савченко. Використання інсценізації прочитаного, зазначає автор, є хорошим засобом розвитку комунікативних умінь, взаємодії дітей у групі, але «на уроках літературного читання немає часу для постановки п'єс, це можливе у процесі позакласного читання або у драматичному гуртку. Однак на уроці можна розігравати певні епізоди, до яких учні готуються вдома, у групі продовженого дня».

Інсценування – це переведення тексту в сценічний варіант (для постановки на сцені).

Правила інсценування тексту:

- ми повинні точно уявити й описати (на основі тексту) час і місце дії;

- авторський текст не повинен згубитися, ми маємо право віддати його персонажам, тільки необхідно точно визначити, кому;

- ми маємо право: видозмінювати текст, не перекручуючи його смислу;

4) уводити нових персонажів або прибирати будь-кого тих, хто є.

Інсценування на уроках читання.

Як вже було зазначено, театралізація надає можливість поживити пізнавальну діяльність учнів, викликати неабиякий інтерес до певного предмета. За допомогою театралізації можна застосувати на практиці вже засвоєні літературні знання, продемонструвати емоційне сприйняття. Безпосередньо на самому уроці учитель втрачає авторитарну роль, а виконує лише функції організатора «вистави».

Театралізовані сцени на уроці читання слугують дієвим засобом для усвідомлення учнями міжпредметних зв'язків, а також допомагають сформувати в дітей художній смак, сприяють їх гармонійному розвитку.

Головна мета таких занять – покращення пам'яті, розвиток образного мислення, красномовства. Використання театралізації робить урок емоційно-образним, і під час такого уроку діти активно залучаються до творчості. Прийом театралізації – один з ефективних способів зримо побачити зміст твору, розвинути уяву, без якої неможливо сприйняти художній твір.

За допомогою слова, мови обличчя, жестів, ходи, пантоміми відбувається театралізація.

Емоції, які людина переживає всередині себе, найкраще передають її очі. Необхідно навчитися розуміти, що означає той чи інший вираз обличчя, «читати» мову наших обличь. Для того, щоб спілкуватися один з одним, ми використовуємо не тільки слова, а й жести, як наприклад, привітання, подяка, прощання і т. п. До того ж доволі ясно показує настрій людини її хода.

Отже, якщо спостерігати за мімікою, рухами, стилем ходи, жестами людини, то можна зрозуміти її настрій, емоції, які вона відчуває. Це сприяє більш упевненому та ефективному спілкуванню з нею.

Учням молодших класів до вподоби пантоміма. Першим простим кроком у проведенні цієї роботи слугує розв'язування загадок. Наприклад:

1. Перед класом біля дошки стає дівчинка в темно-коричневій курточці, потім її знімає, а під нею була зелена футболка з чорними цятками. Це...ківі.

2. Хлопчик у червоному одязі, з рум'яними щоками і зеленим капелюхом. Це...томат.

Наступним кроком після вищезазначених простих завдань може бути пантомімне зображення дитячих творів.

Учням подобаються заняття, на яких вони разом з педагогом читають казкові твори. Дітям до вподоби переказувати казки, а також відтворювати голоси героїв. Можна підійти до таких уроків ще більш творчо, наприклад, зробити маски звірів – зайчика, ведмедика, вовка, лисички; домашніх тварин – кішки або собачки. А на уроках трудового навчання можна пошити рукавичку, вирізати з паперу або картону і розмалювати всім нам відомих «предметів» із казок.

Під час вивчення казки або байки з дітьми можна інсценувати деякі її частини в особах. Захопливим для школярів буде такий вид роботи, яка «закінчена казка» – у них з'являється усвідомлення того, що вони приймають участь у створенні казкової історії.

У процесі створення героїв казок учителю варто порекомендувати дітям представити одне одному свого улюбленого персонажа – зобразити характерні його риси, використовуючи міміку, рухи, голосовий супровід. Під час написання сценарію учні вчать послідовно викладати свої думки, тренують розвиток мовлення, поповнюють словниковий запас. Якщо текст твору великий, то для інсценізації можна використовувати не весь, а лише його головні частини, де розкривається конфлікт, стосунки між персонажами.

Драматизацію як засіб покращення розвитку розумової діяльності доцільно застосовувати в молодших класах початкової школи, коли діти ще не досить добре можуть висловлювати свою думку, мають наочно-образне мислення. У 1–2 класах драматизація потрібна для розуміння змісту прочитаного тексту або для осмислення певних слів або фраз.

Метод драматизації сприяє кращому розвитку творчих здібностей, уяви, активності та самостійності. Для цього методу може слугувати будь-який розповідний текст.

Драматизація – це передача подій, про які йдеться у прозовому чи віршованому творі, у драматичній формі, тобто в особах. Для драматизації підходять тексти казок «Дружні звірі», «Легкий хліб». Тут доречно використати маски, деталі костюмів героїв казок.

Прийоми драматизації найчастіше використовуються під час читання творів морально-етичної тематики, дозволяючи наочно побачити ситуацію, зрозуміти її, критично оцінити поведінку того чи іншого персонажу.

Свято казки – це фінальна частина роботи педагога із дітьми в класі.

Ознайомлення молодших школярів з українською народною казкою радимо проводити, формуючи в учнів моральні знання, почуття, переконання, побувавши в ролі тих чи інших казкових героїв. Важливі аспекти: поступове занурення дітей у чарівний світ казок та вправлення у виборі моральної дії.

Планування та опрацювання обраної казки рекомендуємо здійснювати за двома етапами роботи: 1 етап – педагогічна робота, 2 етап – психокорекційна робота.

I етап – педагогічна робота

1. Прогнозована моральна цінність, сенс.
2. Читання (розповідання) казки учнями.
3. Бесіда за змістом казки.
4. Формування почуття доброти.
5. Мовна розминка.
6. Розвиток мислення.
7. Розвиток уяви.
8. Вправи для релаксації.

II етап – психокорекційна робота

- Розподіл ролей казки.
- Театралізація фрагмента казки.
- Психокорекція.
- Психогімнастика.
- Творче домашнє завдання [1].

**Висновки.** Отже, театральна творчість активує мисленнєві, оцінні функції молодших школярів, сприяє творчому мисленню, аналізуванню, допомагає учням активно пізнавати навколишні процеси, знаходити щось нове в собі і у своєму оточенні. Театральне мистецтво слугує засобом формування важливих життєвих цінностей у молодших школярів, дає можливість не тільки для естетичного сприймання, оцінки прекрасного, але, перш за все, активної естетичної діяльності, яка створює творця, енергійну, старанну особистість, сповнену оптимізму та натхнення. Театральна творчість – це засіб розвитку особистості школяра за допомогою розкриття особистих якостей та здібностей, різноманітних естетичних потреб і вподобань.

Слід додати, що для вчителя важливим є вивчення попередньої практики застосування театрального мистецтва на уроках з молодшими школярами для успішної реалізації змісту нового Державного стандарту початкової освіти та освітньої лінії «Мистецтво» .

### Література

1. Гордійчук О. Є. Екранне та сценічне мистецтво в початковій школі: теорія і практика: навч. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 180 с.
2. Державний стандарт початкової освіти (МОН України). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 30.07.21).
3. Турчин Т. М. Початкова музична освіта: проблеми модернізації: монографія. Чернівці: ПАТ «ПВК «Десна», 2013. 368 с.

### References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (MON Ukrainy). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (data zvernennia: 30.07.2021) [in Ukrainian].

2. Hordiichuk, O. Ye. (2017). *Ekranne ta stsenichne mystetstvo v pochatkovii shkoli: teoriia i praktyka* [Screen and stage art in primary school: theory and practice]. Chernivtsi [in Ukrainian].

3. Turchyn, T. M. (2013). *Pochatkova muzychna osvita: problemy modernizatsii* [Primary music education: problems of modernization]. Chernihiv [in Ukrainian].

---

### **Turchyn T.**

Head of the Department of Pedagogy, Elementary Education and Educational Management,  
Doctor of Education (EdD), Professor Nizhyn Gogol State University  
TamaraT2013@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1052-7098

### **THEATRICAL ART IN PRACTICE OF THE MODERN PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the important issue in terms of nowadays education, namely the application of theatrical arts in practice of modern primary school. It is explained the concepts of theatrical art, theatrical activities, theatrical games at school; the main types of theatrical performance are described in the article.*

*The aim of the article is to consider the most commonly used methods of dramatization and to prove the relevance of their use in reading lessons.*

*On the basis of analysis and systematization of scientific literature relating to the application of theatrical art at lessons in primary school it is defined that theatrical activities serve as a source of children's harmonious aesthetic development. Analytical and synthetic nature of theatrical art is the quality that helps to influence the emotional and sensory sphere of a child. Besides, theatrical art resembles children's games during which it comes natural for children to show their character. The collective nature of theatrical activities intensifies children's emotions and feelings such as inspiration, joy, a sense of unity for the common task.*

*It is stated that theatrical art promotes the forming of important life values of primary school children, provides an opportunity not only for aesthetic perception, appreciation of beauty, but, above all, active aesthetic activity, which creates a creative, energetic, diligent personality, full of optimism and inspiration.*

*It is proved that theatrical activities should be applied both at lessons and in extracurricular activities. The use of dramatization elements helps a teacher to move away from the imperative and authoritarian forms of communication and to establish trust-based relationships in the process of collaborative art. The use of theatrical means gives the opportunity to activate the emotional sphere of children, stimulate the development of their abilities, expand knowledge of certain topics, bring children a sense of energy and enthusiasm, especially for those for whom the theoretical way of understanding a subject is difficult.*

*Key words: theatrical activities, emotions, figurative language, theatrical games, types of theatrical performance.*

---

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 786.2

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-64-68

**Ляшенко Т. В.**

кандидат мистецтвознавства,  
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ltv.140268@gmail.com

### МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

*У статті розглядаються основні методичні питання процесу навчання гри у класі фортепіано. Висвітлюється сутність освітніх засад та аналізуються можливості їх подолання. Обґрунтовуються визначальні напрями, зміст та форми організації навчання у класі фортепіано. Теоретично окреслюється стан музично-інструментальної підготовки крізь призму синтезу та взаємозв'язку практичних занять, мети, завдань та власного педагогічного досвіду викладача.*

*Представлено визначальні аспекти інструментально-виконавської підготовки, що вимагають окремої уваги та методичного аналізу проблем, притаманних навчальній роботі у класі фортепіано. Висвітлено основні моменти даної проблематики, що потребують подальшого вивчення. Представлено особливості визначальних етапів роботи у класі музичного інструменту. Пропонуються можливі методичні варіанти й підходи здійснення освітніх завдань, що включають широке коло різноманітних форм та методів навчання. Виокремлюються питання якісного підходу щодо проведення занять з основного інструмента (фортепіано).*

*Автор констатує, що загально освітній та музичний розвиток особистості залежить від стабільної, систематичної навчально-педагогічної роботи, розвитку самостійності, удосконалення та підвищення рівня кваліфікації викладацького складу того навчального закладу, у якому він навчається. Автор наполягає, що результат наполегливої праці викладача буде плідним тільки за умови регулярної роботи та відповідального ставлення учня до предмета, фортепіано зокрема. Синтез усіх напрямів навчальної діяльності надасть відповідні результати у досягненні поставлених завдань у класі фортепіано.*

*Ключові слова: освіта, музична підготовка, фортепіано, інструментально-виконавська діяльність.*

---

**Постановка проблеми.** Серед актуальних проблем сьогодення, на які спирається розроблена Національна доктрина в галузі освіти, є зростання ролі культурно-естетичного виховання підростаючого покоління нашої держави. На сьогодні сучасна динаміка розвитку соціокультурного простору України спонукають вітчизняну педагогіку до активної роботи у напрямку вдосконалення теорії та методики навчання, застосування інноваційних технологій, поглиблення напрацювань та педагогічного досвіду педагогів минулого та сучасності. Однією з важливих ділянок широкого освітнього процесу є галузь музичної педагогіки, де базовим компонентом виступає



інструментальна підготовка. Українську національну музичну освіту неможливо уявити без такого виду освітньої діяльності як фортепіанне навчання, яке має багатий досвід і закладені впродовж віків культурно-освітні традиції.

Методика викладання гри на музичних інструментах є складовою частиною музичної педагогічної науки, що розглядає загальні та індивідуальні закономірності культурно-освітнього простору. Науково-методичні пізнання склалися й розвивалися впродовж усієї історії розвитку музичної освіти. Кожне покоління виконавців та педагогів зробили свій внесок в удосконалення цієї важливої ланки науки, збагачуючи її новими практичними досягненнями. Безумовно, фортепіанна освіта є тим підґрунтям, на якому базується функціонування музичного мистецтва взагалі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методичні питання роботи в класі фортепіано розглядалися в працях багатьох провідних педагогів та науковців. Проблемами технічної підготовки, звуковидобування, прийомами педалізації у різні періоди часу займалися О. Алексеєв, А. Бірмак, К. Гумель, Б. Кременштейн, К. Черні, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Є. Ліберман, А. Рубінштейн, С. Савшинський, Г. Тальберг, Г. Ципін, Т. Воробкевич, Т. Роціна, В. Шульгіна, О. Щелокова та ін. Втім удосконалення роботи, впровадження нових методів, ідей завжди потребують уточнень та інноваційних підходів до виникаючих проблем, що і обумовлює **актуальність** даної статті.

**Мета.** Перспективність цього невеликого дослідження полягає у вивченні та всебічному аналізі сучасних методичних підходів і процесів, які є характерними для розвитку фортепіанної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Викладання гри на музичному інструменті, зокрема фортепіано, передбачає велику творчу роботу і ставить важливі завдання для викладача щодо формування виконавської культури в учня. Цей надзвичайно складний процес поєднує в собі послідовний художній та слуховий розвиток, виховання ініціативності та самостійності, прагнення до самоаналізу та бажання невпинного вдосконалення у навчанні.

Методи занять у класі фортепіано мають бути педагогічно обґрунтованими, де поєднується особистий професіоналізм, грамотність, інтуїцію та власний високий виконавський рівень викладача. Активність та бажання педагога навчити завжди виступає стимулом до активності студента. Творча праця повинна спиратися на глибокі музично-освітні знання, плановість, вибір ефективних методичних праць, аналітичних та практичних наукових рекомендацій. На заняттях гри на фортепіано викладач зобов'язаний поповнювати знання учня в області нотного тексту, принципів трактовки та інтерпретації творів, способів роботи над художній змістом та подоланні технічних труднощів засобами вивчення виконавських прийомів.

Важливим моментом у самому процесі навчання є незмінне правило переходу від конкретних вказівок та завдань, до узагальнених положень. Студент (учень) має знати і відрізнити спільні правила від тих, що застосовуються до стилю музики композитора та його творів.

Кожний урок відповідно до періоду навчання повинен мати окремо поставлене завдання. Форми проведення та опрацювання завдань на занятті мають співпадати зі стадією роботи студента над твором і самостійно і разом з викладачем. Перерахуємо головні етапи роботи: початковий етап роботи відбувається у формі розбору, по можливості самостійно; подальша робота полягає у фрагментарному виконанні самостійно і на заняттях; стадія цілісного оформлення твору здійснюється у класі з викладачем; прикінцевий етап досягнення естрадної готовності проходить у концертній аудиторії з викладачем та невеликою глядацькою аудиторією, що складається з учнів класу.

Початковий етап роботи передбачає індивідуальну самообізнанність та самопідготовку студента, бажання працювати самостійно. Провідні педагоги наголошують, що у початковому навчанні слід уникати зайвих нагромаджень технічних труднощів для учня, щоб дати йому можливість більшою мірою зосередити свою увагу на особливостях ритму, після чого вже стає можливим розширення меж наступних

завдань [6]. За словами А. Артоблевської, ритму не тільки вчать, скільки їм «заражають». Головні помічники у вивченні ритму – слух та музична пам'ять, фізичне відчуття руху. Відомості з області ритму повинні перейти в свідомість дитини нерозривно з почуттям часу, адже «музика – мистецтво, що протікає в часі» [1]. Втім, як показує практика, сучасний стан підготовки студентів має досить невисокий рівень. Процес самостійної роботи студента несе в собі характерні ознаки недосконалої попередньої підготовки, а саме нестійкість метроритмічних знань, недбалість у області аплікатури, скованість виконавського апарату тощо. Відповідно ця початкова стадія, що передбачає власну домашню роботу, переходить на заняття в класі. Слід наголосити, що викладач повинен знайти спільну мову зі студентом різного рівня підготовки, процес роботи в класі не має супроводжуватися докорами, невдоволенням та зверхністю. Це насамперед відбиває мотивацію, бажання навчатися, розвиває комплекси і головне втрачається любов до музичного мистецтва і професії. З іншого боку, ця елементарна сторона заняття ніколи не повинна займати багато уваги й часу педагога.

Головна мета педагога – викликати інтерес до виконавського процесу у різних періодах навчання. «Інтерес в навчанні – активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко й швидко забувається» [3, с. 201].

При переході роботи над фрагментами потрібно надати студенту час для перегляду тексту і пригадування основних завдань, опрацьованих на ранній стадії розбору. Першочерговою метою даної стадії роботи є виявлення моторно-технічних проблем у виконанні. Т. Воробкевич вважає, що: «Досконала фортепіанна техніка потребує передусім активної ментально-психологічної основи, рівномірного розвитку всіх музичних здібностей, а також ..., правильної організації рухового виконавського процесу, тобто постановки рук» [2, с. 56]. Важливо знати, що підбір піаністичних прийомів та способів роботи над складними частинами повинен відповідати індивідуальним здібностям та фізіологічним особливостям студента. Після опрацювання і досягнення певних результатів у технічному плані, педагог повинен потурбуватися над покращанням якості звучання, усунути шорсткості та нерівності, різкість, надмірну легкість чи, навпаки, грубість у звуковидобуванні, шумовий й педальний бруд та інше. Слід наголосити, що робота над фрагментами займає найбільше часу і передбачає використання численної кількості занять.

У період роботи над фрагментами та окремими частинами педагог стикається з питаннями важкого заучування студентом твору напам'ять. На сьогодні це одна з найгостріших під час занять проблем, яку потрібно долати за допомогою викладача. Доволі часто викладачу приходиться мати справу з дефектами запам'ятовування. У таких випадках потрібно перевіряти розумове осмислення роботи студента над текстом, його вміння аналізувати ладовий, гармонічний та мелодичний зміст твору. Провідний педагог-піаніст Й. Гофман зазначав: «Якщо мислено картина чітко є зрозумілою, то руки виконують її без проблем» [4, с. 26].

Наступний етап цілісного оформлення має відповідні навчальні проблеми, які, на нашу думку, насамперед розкривають професіоналізм самого викладача. Вперше виконання студентом всього твору, як правило, супроводжується численними помилками, що вимагає неабиякої витримки педагога та бажання зупинити й зробити нову вказівку. Метод «поправок» у ході гри часто використовується у класі, втім це не приносить ніякої користі у роботі над цілісністю музичної форми. Висока компетентність викладача розкривається насамперед у вмінні після виконання твору в цілому запам'ятати індивідуальні й загальні недоліки гри, виокремити творчі думки, знайти нові підходи в технічному і звуковому плані, проаналізувати твір пофрагментарно. І в кінцевому результаті доступно донести цю інформацію до студента. За Нейгаузом: «Музика не дає видимих образів, не говорить словами і поняттями, вона говорить тільки звуками. Але говорить так ясно і зрозуміло, як говорять слова, поняття

і зримі образи» [7, с. 12]. Однак на даному етапі роботи не слід загроможувати студента численними зауваженнями та вказівками, адже головна мета навчити у процесі виконання удержати форму твору цілком не розпоршуючись на дрібниці. Відомий педагог-піаніст Г. Коган аргументує свою позицію про те, що помилки позитивно впливають на подальше виконавство: «...невдача нерідко так ... підтягує людину, що стає джерелом блискучих перемог» [5, с. 137].

Кінцевий етап досягнення естрадної готовності характеризується деякими особливостями. Заняття в класі або репетиції в залі повинні проходити на концертний виступ. У цьому випадку корисно запрошувати до репетицій невеликі групи студентів для створення так званої «уявленої аудиторії». Чим ближче до виступу, тим менше повторного виконання програми з зауваженнями та новими опрацюваннями. Кількість вказівок від педагога повинна зводитись до мінімуму і не стосуватися ґрунтовної перебудови п'єси. Адже, працюючи над твором, треба увесь час бути до себе нещадним; виконуючи твір на сцені, треба вірити у себе та свій успіх: «...коли до концерту залишилися лічені дні, виконавець повинен проїнятися переконанням, що його виконання відмінно, не вимагає і не допускає ніяких змін і поліпшень» [5, с. 177].

Загальновідомо, що виступ на естраді супроводжується деякими психологічними відмінностями. С. Сабурова зазначає, що вихід на сцену, можна назвати «лакмусовим папірцем» професіонала – це своєрідна «вершина форми», найвищий емоційний і психофізіологічний стан, який носить стресовий характер [8, с. 65]. Адже «концертний виступ являє собою особливу форму діяльності музиканта-виконавця. Цей вид професійної діяльності має свої закономірності, які необхідно врахувати не тільки у період підготовки до концерту, але й протягом усього періоду вивчення музичного твору. Виконавці й педагоги повинні знати про специфічні особливості мислення та поведінки на сцені, про створення особливої виконавської форми музичного твору саме для публічного виступу» [9, с. 243].

**Висновки.** Отже, різноманітні питання навчання у класі фортепіано потребують постійного розвитку та пошуку нових методів у викладанні. Опорою повинні бути інноваційні підходи, сучасні погляди щодо інструментальної підготовки у класі фортепіано. Психологічний контакт й комфорт у класі, багатий педагогічний досвід педагога, мудрість і такт є тією опорою, на якій будується майбутня музично-практична діяльність студента. Професіоналізм педагога полягає у вмінні розкрити нові перспективи в області музичного мистецтва, підвищувати самооцінку студента та впевненість у своїх силах, можливостях і здібностях. Впровадження інноваційних форм, методів і прийомів впливає на становлення культурного рівня, навчально-пізнавального інтересу, професійних знань та умінь майбутнього музиканта-піаніста.

### Література

1. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: учеб. пособ. Москва: Советский композитор, 1990. 103 с.
2. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА, 2001. 244 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.
4. Гофман И. Основные принципы игры на фортепиано. Москва, 1978. 192 с.
5. Коган Г. Работа пианиста. Москва: Классика-XXI, 2004. 204 с.
6. Мострас К. Ритмическая дисциплина скрипача. *Методический очерк*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1951. 307 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 5-е изд. Москва: Музыка, 1988. 240 с., портр., ил., ноты.
8. Сабурова С. Мотивационно-смысловая принадлежность к профессии как преодоление сценического страха музыканта-исполнителя. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*: сборник научных статей. Владивосток: Морской государственный университет, 2014. 376 с.
9. Цагарелли Ю. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Санкт-Петербург, 2008. 367 с.

---



---

### References

1. Artobolevskaia, A. (1990). *Pervaia vstrecha s muzykoi* [The first meeting with music]. Moskva: Sovetskyi kompozytor [in Russian].
  2. Vorobkevych, T. P. (2001). *Metodyka vykladannia hry na fortepiano* [Methods of teaching piano]. Lviv: LDMA [in Ukrainian].
  3. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
  4. Hofman, Y. (1978). *Osnovnye pryntsypy yhry na fortepyano* [Basic principles of playing the piano]. Moskva [in Russian].
  5. Kohan, H. (2004). *Rabota pyanysta* [The work of a pianist]. Moskva: Klassyka-XXI [in Russian].
  6. Mostras, K. (1951). Rytmycheskaia dystsyplyna skrypacha [Rhythmic discipline of the violinist]. *Metodycheskyi ocherk – Methodical essay*. Moskva: Hosudarstvennoe muzykalnoe yzdatelstvo [in Russian].
  7. Neihauz, H. (1988). Ob yskusstve fortepyannoi yhry. Zapysky pedahoha [About the art of piano playing. Teacher's notes]. (5d ed.) Moskva: Muzyka [in Russian].
  8. Saburova, S. (2014). Motyvatsyonno-smyslovaia prynadlezhnost k professyy kak preodolene stsenycheskoho strakha muzykanta-yspolnytelia [Motivational and semantic belonging to the profession as overcoming the stage fear of the musician-performer]. *Lychnost v ekstremalnykh uslovyakh y kryzysnykh sytuatsiyakh zhyznedeiatel'nosti – Personality in extreme conditions and crisis situations of life*. Vladyvostok: Morskoi hosudarstvennyi unyversytet [in Russian].
  9. Tsaharely Yu. (2008). *Psykhohohyia muzykalno-yspolnytel'skoi deiatel'nosti* [Psychology of musical and performing activities]. Sankt-Peterburh [in Russian].
- 
- 

#### Lyashenko T.

Candidate of Art History, Associate Professor of Instrumental-Performing Preparation Department,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
ltv.140268@gmail.com

### METHODICAL APPROACHES TO TEACHING THE PIANO

*The article studies the main methodological issues of the process of learning to play the piano. The nature of educational principles is covered and the possibilities of overcoming them are analyzed. The defining directions, content and forms of organization of learning in the piano class are substantiated. The state of musical-instrumental training is theoretically outlined through the prism of synthesis and interconnection of practical classes, goals, tasks and own pedagogical experience of the teacher.*

*The defining aspects of instrumental and performance training are presented, which require special attention and methodical analysis of the problems inherent in the educational work in the piano class. The main points of this issue that need further study are highlighted. Features of defining stages of work in a class of a musical instrument are represented. Possible methodological options and approaches to the implementation of educational tasks are proposed, which include a wide range of different forms and methods of teaching. The issues of a qualitative approach to conducting classes on the main instrument (piano) are emphasized.*

*The author states that the general – educational and musical development of the individual depends on stable, systematic educational and pedagogical work, development of independence, improvement and raising the level of qualification of the teaching staff of the educational institution in which he studies. The author insists that the result of the hard work of the teacher will be productive only if the student works regularly and responsibly. The synthesis of all areas of educational activity will provide appropriate results in goals achieving in the piano class.*

*Key words:* education, musical training, piano, instrumental and performing activity.

УДК 378

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-69-75

**Мішедченко В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка  
v.mishedchenko@gmail.com  
orcid.org/ 0000-0003-1678-0729

**РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ СПЕЦІАЛЬНИХ ІГОР ТА ВПРАВ**

*У системі музичного виховання підростаючого покоління особливе місце займає хорівий спів як живий і творчий процес відтворення музично-художніх образів. Тому мистецтво хорівого співу потребує опанування технічними і художньо-виразними засобами виконання, які необхідні для передачі почуттів, думок, ідейного змісту творів. До таких засобів відноситься вокально-хорова техніка, яка включає систему співочих навичок, до яких входять співоча установка, дихання, дикція, звукоутворення, ансамбль. Значна робота приділяється формуванню вокально-хорових навичок під час розспівування молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Використання вчителем різноманітних вокально-хорових вправ та ігор допомагають зміцненню співочих навичок та готують дитячі голоси до вокальної роботи. Комплексність розспівування сприяє відпрацюванню не лише певної навички, але й усього комплексу вокально-хорових навичок. Чим досконаліша вокально-хорова техніка, тим повніше буде втілено задум твору.*

*Навчання дітей співу – одне з найважливіших, але в той же час і найскладніших завдань музичного розвитку. Незважаючи на те, що в початковій школі накопичено певний позитивний досвід з даної проблеми, вокально-хорова діяльність з учнями на уроках музичного мистецтва здебільшого зводиться до розучування пісень і роботі над чистотою інтонування мелодії. Це пояснюється відсутністю системи спеціальних ігор та вправ для розвитку вокально-хорових навичок молодших школярів.*

*Для реалізації завдань нами були використані різні форми педагогічної роботи: уроки музичного мистецтва, свята, індивідуальні заняття, конкурси, концерти. Спираючись на сучасні методики й рекомендації відомих педагогів, нами був підібраний адаптований і систематизований практичний матеріал для формування вокально-хорових навичок учнів початкової школи. До вокально-хорових навичок відносяться: співацька постава, дихання, звукоутворення, дикція, чистота інтонування, стрій, ансамбль. Всі згадані навички прищеплюються не послідовно, а паралельно.*

*Ключові слова: початкова освіта, спів, музична діяльність, вокально-хорові навички, співоче дихання, дикція, звукоутворення, інтонування, ансамбль.*

---

**Постановка проблеми.** Одне із важливих завдань, які вирішує урок музичного мистецтва в загальноосвітній школі – навчити дітей співати. Ця проблема протягом багатьох років залишається актуальною, оскільки колективна форма співацького виконавства має величезні можливості: розвиває музичні здібності, формує позитивні моральні якості, благотворно позначається на фізичному стані співаків. Спів не тільки дає насолоду, а виправляє й розвиває музичний слух, органи дихання (є своєрідною дихальною гімнастикою), зміцнює серцево-судинну систему, тобто зміцнює здоров'я.

Функції хорівого співу корисні практично для кожної дитини. Хорівий спів, будучи найдоступнішою й найдемократичнішою формою виконавства, активно прилучає співаків до музичного мистецтва. Тому він розглядається в школі як надзвичайно

дійовий засіб, що виховує смаки учнів, їхню загальну музичну культуру. У наш час удосконалення вокально-хорової роботи з учнями початкової школи на уроках музичного мистецтва набуває актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема вокально-хорової роботи привертала й продовжує привертати увагу багатьох педагогів, які зосереджують увагу на різних аспектах вокально-хорового навчання школярів (Е. Абдуллін, І. Гадалова, А. Козир, П. Ніколаєнко, Е. Печерська, О. Ростовський, М. Румер, Г. Стулова, Л. Хлебникова та ін.). Учені підкреслюють, що вокально-хорові навички формуються й розвиваються у спеціально організованій навчально-педагогічній діяльності.

С. Гладка, А. Менабені, Т. Овчинникова, Н. Орлова, Г. Стулова, Ю. Юцевич та інші у своїх працях розглядали проблеми вокального виховання дітей. Проблеми дитячого сольного виконання досліджували Л. Гавриленко, Л. Дяченко, О. Маруфенко, О. Роденкова, О. Юрко та ін., а питання хорового виконання висвітлені у працях О. Апраксіної, О. Коломосць, Н. Стефіна, Г. Стулова та ін.

**Мета статті** – розкрити значущість використання ігор та вправ у розвитку вокально-хорових навичок у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Спів супроводжує людину з раннього дитинства і протягом усього життя. Він впливає на людські емоції й почуття, сприяє поглибленню уявлень про навколишню дійсність у яскравій, образній формі. Спів – наймасовіший і доступний вид народного виконавства. На всій землі люди співають пісні про працю, природу, про наше життя, про почуття. Спів служить засобом пізнання, пробуджує в душі людини все добре, зближує людей, незалежно від волі людини змушує його любити чи ненавидіти.

Хоровий спів сприяє формуванню вокально-хорових навичок, розвиває такі музичні особливості як музичний слух, ритм, пам'ять, увагу, уяву, емоційний відгук на музику, залучає виконавців до творчого процесу, сприяє підвищенню їхньої музичної культури та формуванню творчої особистості.

Спів для дітей є одним з найбільш доступних і найулюбленіших виконавських видів музичної діяльності. Гарна пісня розважає, заспокоює дитину, розвиває, виховує її. Спів емоційно впливає на дітей, у ньому поєднуються слово і музика, бо саме слово допомагає зрозуміти зміст музики, а це є важливою особливістю в музичному вихованні дітей, для яких характерне конкретне мислення та образність уявлень. Спів займає провідне місце в системі музично-естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку та є основним видом їхньої музичної діяльності.

«Спів відноситься до тих видів музичної діяльності, в процесі якої успішно розвивається естетичне ставлення до життя, до музики, збагачуються переживання дитини, активно формуються музично-сенсорні і, особливо, звуковисотні музично-слухові уявлення» [1].

У розвитку молодших школярів спів має велике значення:

- у співі формуються музичні здібності (музично-слухові уявлення, емоційна чутливість до музики, чуття метро-ритму, відчуття ладу);
- спів активізує розумові здібності, сприяє морально-естетичному вихованню дітей;
- правильно поставлений спів розвиває голосовий апарат, сприяє зміцненню голосових зв'язок, розвиває приємний тембр голосу; правильна постава впливає на рівномірне й глибоке дихання;
- спів розвиває координацію співацького голосу й музичного слуху, дитячу мову;
- спів благотворно впливає на фізичний розвиток дітей (удосконалюється дихальна та серцево-судинна система).

У методичній літературі широко висвітлюється досвід педагогів і психологів щодо формування у молодших школярів вокально-хорових навичок. Про необхідність навчання дітей співу говорили Є. Алмазов, М. Букач, О. Варламов, Я. Кушка, І. Левідов, О. Лобова, М. Метлов, Т. Овчинникова, Д. Огороднов, І. Хомич, О. Юрко та інші. Вони пропонують використовувати різні прийоми, що сприяють формуванню співоного звукоутворення, дихання, чистоти інтонування, дикції тощо. У своїх працях вони

теоретично обґрунтували систему засвоєння вокально-хорових навичок, пропонують методику вокальної роботи з учнями, показали вплив виконавської співочої діяльності на формування всебічного й гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Навчання дітей співу – одне з найважливіших і найскладніших завдань музичного розвитку. Незважаючи на те, що в початковій школі накопичено певний позитивний досвід з даної проблеми, вокально-хорова діяльність з учнями на уроках музичного мистецтва здебільшого зводиться до розучування пісень і роботи над чистотою інтонування мелодії. Це пояснюється відсутністю системи спеціальних ігор та вправ для розвитку вокально-хорових навичок молодших школярів.

На основі аналізу результатів дослідницької аналітичної роботи нами були визначені завдання: сприяти створенню умов для формування вокально-хорових навичок у школярів, формувати в них основи музичної та співацької культури, розвивати основні вокально-хорові навички, виховувати у дітей інтерес і любов до вокального мистецтва.

Для реалізації завдань нами були використані різні форми педагогічної роботи: уроки музичного мистецтва, свята, індивідуальні заняття, конкурси, концерти.

Спираючись на сучасні методики й рекомендації відомих педагогів, нами був підібраний, адаптований і систематизований практичний матеріал для формування вокально-хорових навичок учнів початкової школи. Ми використовували програми і методики Н. Ветлугіної «Музичне виховання в дитячому садку» [1], О. Кацера «Ігрова методика навчання дітей співу» [2], Д. Огороднова «Методика комплексного музично-співочого виховання» [6].

Важливим розділом музичного навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку є формування співочих навичок. Навчаючи дітей вокалу, треба пам'ятати, що голосовий апарат дитини тендітний, ніжний, росте й розвивається відповідно до розвитку всього її організму. Тому необхідно не лише добре володіти методикою навчання співу, а й піклуватися про охорону дитячого голосу.

Голосовий апарат людини являє собою складну систему. Її основними частинами є органи дихання (легені, дихальні м'язи), гортань з голосовими зв'язками, де зароджується звук, артикуляційний апарат, сукупність резонаторів. Усі частини голосового апарату перебувають у безпосередньому зв'язку й взаємозалежності. Правильне положення рота, язика, горла, голосових зв'язок, злагоджена робота діафрагми, черевного преса є основою правильного звукоутворення та художнього співу. Під час співу всі частини голосового апарату працюють як єдине ціле. Діяльність голосового апарату пов'язана з головним мозком і центральною нервовою системою.

У роботі з молодшими школярами необхідно звертати увагу на індивідуальний розвиток співацького голосу дитини, бо навіть найзвичайніший голос можна й необхідно розвивати. Для цього учителеві, керівнику хору треба знати вікові особливості голосу молодшого школяра. Дитячий голосовий апарат (6–10 р.) відрізняється від дорослого передусім величиною і формою. Він постійно росте й розвивається.

Однак голосовий апарат у шестирічок ще дуже тендітний і слабкий: гортань з голосовими зв'язками недостатньо розвинуті, зв'язки короткі, звук досить слабкий і посилюється резонаторами. Тому слід уникати форсованого звуку, під час якого у дітей розвивається низьке, неприродне для них звучання.

Діти шестирічного віку вже можуть співати у межах діапазону Ре першої октави – До другої. Зручними (примарними) звуками для дітей цього віку є Мі (Фа) – Сі першої октави. Ці звуки звучать найбільш легко і невимушено. Потрібно уникати крайніх звуків загального діапазону, бо їх спів викликає зайве напруження зв'язок.

Рівень загального музичного розвитку, в тому числі рівень розвитку мелодичного слуху, музичної пам'яті, співочих навичок у дітей молодшого шкільного віку різноманітний. Деякі з них можуть правильно інтонувати мелодію в межах 3–5 звуків, але є й такі, що співають монотонно, фальшиво. Це є свідченням того, що у дитини не сформована координація між слухом і голосом, тобто відсутня взаємодія співочої інтонації і слухового м'язового відчуття.

Через анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей слід особливо обережно ставитися до звучання дитячого голосу.

У молодших школярів голос має свої особливі якості. У дітей 6–7 років голос ще не сформований і слабкий. Голосові зв'язки дитини короткі порівняно зі зв'язками дорослих – звідси й особливе звучання дитячих голосів. Звук, що утворився в гортані, дуже слабкий, але він посилюється резонаторами: верхній головний (порожнини носа, рота й глотки) і нижній грудний (трахея, бронхи, грудна клітка). Легкість, дзвінкість дитячого голосу залежить від слабого розвитку грудного резонатора, бо у дітей переважають головні резонатори, які відіграють велику роль, надаючи різне забарвлення голосу. Під час неправильного видобування звуку, наприклад, в разі його форсування, голос у дітей набуває низького звучання. Дитячі легені мають малу ємності, звідси й природна обмеженість сили дитячого голосу.

Якщо дитина співає дуже голосно, то це негативно впливає на її голосові зв'язки. Напруга голосу призводить до того, що він втрачає легкість і набуває неприємного горлового характеру та переходить в крик. Охорона дитячого голосу передбачає правильно поставлене навчання співу. Цьому сприяє правильно підібраний репертуар, урахування співочих вікових можливостей школярів.

Знаючи діапазон звучання дитячого голосу, учитель зможе правильно підібрати репертуар. Співочий діапазон – це відстань від найвищого до найнижчого звуку, в межах якого добре звучить голос. Діти мають невеликий голосовий діапазон у силу своїх вікових особливостей.

Спеціально організоване музичне навчання й виховання дітей сприяє формуванню й розвитку вокально-хорових навичок. Щоб навчання дітей співу було захоплюючим і зрозумілим, нами був підібраний і систематизований практичний матеріал для розвитку вокальних навичок.

До вокально-хорових навичок відносяться: співацька постава, дихання, звукоутворення, дикція, чистота інтонування, стрій, ансамбль.

Співоча постава – правильна поза під час співу. Учень під час співу повинен стояти рівно, руки опущені донизу, дивитися прямо перед собою, плечі розправлені, рівно тримати голову. Сидіти треба рівно, ноги стоять на підлозі, не горбитись, корпус тримати рівно. Учитель контролює поставу й виправляє дітей. Правильна співоча постава сприяє активізації дихальної мускулатури, зняттю напруженості, зажатості звука, полегшенню співочого процесу.

Співацьке дихання – є однією з умов хорошого вокального звучання та голосоутворення. Якщо в повсякденному житті дихання здійснюється мимоволі, то співацьке дихання вимагає вольових зусиль. Воно складається з вдиху, затримки дихання й видиху. Затримка дихання мобілізує голосовий апарат на початку співу. Від характеру дихання залежить якість звучання дитячого голосу. Опанувати навички співацького дихання допомагають спеціальні вправи: вправи без звуку («Вдих і видих», «Диригент», «Швидко і повільно», «Мороз», «Дихальна зарядка»); звукові вправи («Повітряна куля», «Дві собаки», «Комарик», «Жаби», «Насос»); вправи під музику (дихання під музику, дихальні вправи з рухами, послівки «Паровоз», «Годинник», «Крапельки», «Вітер», «Ладоньки») [3]. Навичка співацького дихання в ігрових вправах формується поступово з ускладненням.

Звукоутворення – спосіб видобування звуку. Звукоутворення під час правильної постановки голосу повинно бути природним, дзвінким і легким, діти повинні співати без крику й напруження. Для формування невимушеності звукоутворення, легкості голосу допомагають ігри звуконаслідувального характеру. Це наслідування голосам тварин, неживої природи тощо. Щоб навчити учнів правильно формувати голосні, уникати крикливого звучання слід використовувати спеціальні вправи й наочність: вправа «Звукова доріжка», проспівування голосних за картками, вправи за методом Д. Є. Огороднова [6]; розспівування («Дрібушечки», «Гуси», «Курочка», «Мій метелик» та ін.) [3]. Із звукоутворенням тісно пов'язана така якість звуку, як пісенність. Навчати цьому можна за допомогою найпростіших народних послівок і пісеньок а capella.



Дикція – це точна вимова голосних та приголосних звуків, їх комбінацій під час співу. Основою дикції є узгоджені рухи органів мовлення (язик, губи, зуби, піднебіння). Під час співу ці рухи називають артикуляцією. Робота над артикуляцією не повинна бути перебільшеною, щоб не порушувати дихання й не завдавати додаткової м'язової напруги. Якщо дитина володіє співацьким диханням, то її артикуляція буде природною й легкою. Чіткість артикуляції залежить від розуміння дитиною змісту вимовлених слів. Навчаючи вокальної дикції, учителю музичного мистецтва треба звернути увагу на значення слова як провідного засобу спілкування. Необхідно стежити за рухом нижньої щелепи, формою рота й чіткістю роботи органів мовлення учнів під час співу голосних звуків.

Головний недолік дитячої дикції полягає в млявості артикуляційних рухів. Якщо зовнішні органи артикуляції (губи, язик, нижня щелепа) занадто енергійно працюють, то виходить надмірно відкрите, малоприємне звучання голосних. Важливою умовою набуття навички відкривання рота під час співу є зняття зайвих рухів, які гальмують і напружують м'язи. Це досягається спеціальними вправами та іграми, які ми включаємо в роботу поряд з музичними завданнями: вокально-артикуляційні вправи (пісеньки-ігри «Гоп, гоп», «Соловей», «До сонечка», «Квочка» Я. Степового; пісеньки-розспівування на 2–3 звуках, мовні вправи, скоромовки (промовляння й спів), ритмо-декламація, мовні ігри «Летить жук», «Дощик», «Політ літака», промовляння тексту одними губами, гра «Дізнайся слово»).

Чистота інтонування – одна з найскладніших співочих навичок. Вона пов'язана з розвитком слуху (ладового почуття й музично-слухових уявлень), відчуттям тяжиння мелодії до стійких звуків, відтворенням мелодійного звуковисотного малюнка. На цьому етапі велику роль відіграють вправи-поспівки, які дозволяють розспівати учнів та розігріти їхні голосові зв'язки перед співом пісень. Такі вправи допомагають розучити важкі мелодійні ходи, що зустрічаються в пісні. Виконання співацьких вправ школярами сприяє розвитку їхнього співацького голосу, розвиває музичний слух, чистоту інтонації. Слід зазначити, що точно інтонувати всі учні не можуть.

Дуже мало зустрічається дітей з хорошою інтонацією. Найчастіше переважає середня за якістю інтонація та є гудошники, які неправильно відтворюють мелодію й співають у діапазоні двох-трьох звуків. Нечиста інтонація у співі має низку причин: різні захворювання голосового апарату, сором'язливість дитини, порушення артикуляції апарату, невміння тягнути звук, невеликий діапазон голосу дитини.

Чистоті інтонування допомагають такі прийоми: спів *a capella*; проспівування складних елементів мелодії на склад «у»; спів із солістами, групами; спів вголос і про себе; спів ланцюжком; проспівування першого складу.

Ансамбль – узгодженість і злагодженість хорового звучання за силою (динамічний ансамбль), за ритмом (ритмічний), за темпом (темповий), за тембром (тембровий). Почуття ансамблю важливе у хоровому співі. Учитель показує школярам момент вступу, спонукає їх до слухової уваги. Працюючи над ансамблевим співом, необхідно застосовувати різні диригентські жести: сильний помах – голосне звучання, слабкий – тихе; показувати рукою початок і кінець фрази, початок і кінець співу; жестом позначати затримку звуку, паузи, зміну темпів, висоти мелодії, ритмічний малюнок пісні. Розучуючи пісню, можна диригувати однією рукою, іншою грати. Коли виконується пісня з музичним супроводом, можна попросити диригувати класом одному з учнів. За допомогою таких прийомів досягається злагоджений спів, дотримується загальний темп, динамічні відтінки.

**Висновки.** Аналіз проведеного дослідження показав, що в процесі систематичної роботи на уроках музичного мистецтва у дітей формувалися вокально-хорові навички; молодші школярі виявляли інтерес і любов до співу, могли самостійно, емоційно співати в колективі; підвищився їхній рівень музичного та загального розвитку.

Таким чином, цілеспрямований процес навчання, що включає в себе систему ігор та вправ, спрямованих на розвиток вокально-хорових навичок, виявився ефективним, а отримані результати націлюють нас на подальшу перспективу: продовжувати роботу в цьому напрямку.

### Література

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. Москва: Просвещение, 1981. 240 с.
2. Кацер О. В. Игровая методика обучения пению. Санкт-Петербург: Музыкальная палитра, 2005. 47 с.
3. Картушина М. Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду. Москва: Скрипторий, 2003. 176 с.
4. Тарасова К. К постановке детского голоса. *Музыкальный руководитель*. 2005. № 1. С. 2.
5. Овчинникова Т. С. Логопедические распевки. Санкт-Петербург: Каро, 2009. 64 с.
6. Огороднов Д. Е. Методика комплексного музыкально-певческого воспитания и программа как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf>.
7. Плетенська Д. В., Лобова О. В. Використання музично-дидактичних ігор у розвитку співочого голосу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/6/nletencka.pdf>.
8. Хоміч І. М. Розвиток музичного слуху молодших школярів на вокально-хорових заняттях у загальноосвітній школі. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9061/1/KHOMYCH.pdf>.

### References

1. Vetlugina, N. A. (1981). *Muzykalnoe vospitanie v detskom sadu* [Musical education in kindergarten]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
2. Kacer, O. V. (2005). *Igrovaya metodika obucheniya peniyu* [Playing method of teaching singing]. Sankt-Peterburg: Muzykalnaya palitra [in Russian].
3. Kartushyna M. Yu. (2003). *Vokalno-khorovaya rabota v detskom sadu* [Vocal and choral work in kindergarten]. Moscow: Skriptorij [in Ukrainian].
4. Tarasova, K. (2005). K postanovke detskogo golosa [Staging a child's voice]. *Muzykalnyj rukovoditel – Music director*. 1 [in Russian].
5. Ovchinnikova, T. S. (2006). *Logopedicheskie raspevki* [Speech therapy chants]. Sankt-Peterburg: Karo [in Russian].
6. Ogorodnov, D. E. Metodika kompleksnogo muzykalno-pevcheskogo vospitaniya i programma kak metodika vospitaniya vokalno-rechevoj i emocyonalno-dvigatelnoj kultury [Methodology of complex music and singing education and the program as a methodology for the education of vocal-speech and emotional-motor culture]. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf> [in Russian].
7. Pletenska, D. V. & Lobova, O. V. Vykorystannya muzychno-dydaktychnykh igor u rozvytku spivochogo golosu ditej doshkilnogo ta molodshogo shkilnogo viku [Using of musical and didactic games in the development of the singing voice of preschool and primary school children]. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/6/nletencka.pdf> [in Ukrainian].
8. Khomich, I. M. Rozvytok muzychnogo slukhu molodshykh shkolyariv na vokalno-khorovykh zanyattiyax u zagalnoosvitnij shkoli [Development of musical hearing of primary school children in vocal and choral classes at comprehensive school]. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9061/1/KHOMYCh.pdf> [in Ukrainian].

### Mishedchenko V.

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogics  
of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University  
v.mishedchenko@gmail.com  
orcid.org/ 0000-0003-1678-0729

### DEVELOPMENT OF PRIMARY PUPILS' VOCAL AND CHORAL SKILLS WITH THE HELP OF SPECIAL GAMES AND EXERCISES

*In the system of musical education of the younger generation a special place is occupied by choral singing as an alive and creative reproduction of musical and artistic images. Therefore, the art of choral singing requires mastering the technical and artistically*

*expressive means of performance, which are necessary for the transmission of feelings, thoughts, ideological content of works. Such means include vocal and choral technique, which contains a system of singing skills, which include singing, breathing, diction, sound, ensemble. Considerable work is devoted to the formation of vocal and choral skills during primary pupils' singing at music lessons. The teacher's use of various vocal and choral exercises and games helps to strengthen singing skills and prepare children's voices for vocal work. The complexity of singing contributes to the development of the whole set of vocal and choral skills. The more perfect the vocal and choral technique is, the more completely the idea of the work will be realized.*

*Teaching children to sing is one of the most important, but at the same time the most difficult task of musical education. Despite there is some positive experience on this issue at primary school, vocal and choral activities with pupils at music lessons, in most cases, means just learning songs and working on the purity of melody intonation. It can be explained by lack of system of special games and exercises for the development of vocal and choral skills of primary pupils.*

*To implement the tasks we used various forms of pedagogical work: music lessons, holidays, individual lessons, competitions, concerts. Based on modern methods and recommendations of famous teachers, we have selected adapted and systematized practical material for the formation of vocal and choral skills of primary pupils. Vocal and choral skills include: singing posture, breathing, sound formation, diction, purity of intonation, consistency, ensemble. All these skills are inoculated not sequentially, but in parallel.*

*Key words: primary education, singing, musical activity, vocal and choral skills, singing breathing, diction, sound formation, intonation, ensemble.*

УДК 373.3.091.33:78

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-76-81

### **Хоу Імей**

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
orcid.org/0000-0002-8435-4345

### **Степанова Л. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії  
та методики музичної освіти, хорового співу і диригування  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
liudastepanova@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-9364-2373

## **МОТИВАЦІЙНО-АДАПТАЦІЙНИЙ ЕТАП ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ**

*У статті проаналізовано погляди науковців на освіту як вирішальний засіб подолання цивілізаційних кризових явищ. Автором проведено систематизацію та узагальнення наукових досліджень щодо інтеграції змісту освіти, а також висвітлено власний досвід особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики на мотиваційно-адаптаційному етапі дослідження у контексті інтегративного підходу. Креативність розглядається як один з найпотужніших факторів розвитку особистості. Розвиток креативності молодших школярів у процесі навчання музики варто характеризувати як складову їхнього особистісного розвитку.*

*Актуалізовано значення музичного мистецтва у загальному психічному, фізіологічному, інтелектуальному розвитку дітей. Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики розглянуто як вагому складову мистецької освіти і становлення громадянина, здатного до майбутньої творчої діяльності. Актуалізовано роль інтеграції предметів художньо-естетичного циклу в особистісно-креативному розвитку молодших школярів, що сприяє формуванню художньо-образного, асоціативного, креативного мислення. Підкреслено значення мотиваційно-адаптаційного етапу у ході особистісно-креативного розвитку молодших школярів.*

*Доведено ефективність упровадження на мотиваційно-адаптаційному етапі особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики ігрового методу (дидактичні та сюжетно-рольові ігри, ігри-фантазування, ігри-імпровізації, ігри-драматизації, інтелектуальні та народні рухливі ігри), методів візуалізації та вербалізації емоційних відгуків на твори мистецтва, методів театралізації, творчих завдань. Продемонстровано застосування означених методів у експериментальній роботі та наведено приклади використаних художніх творів.*

*Ключові слова: мистецька освіта, інтеграція, методи, художня творчість, особистість, молодші школярі.*

---

**Постановка проблеми.** Як відомо, на кожному етапі розвитку суспільства визначається коло найбільш актуальних освітніх проблем і шляхів їх розв'язання відповідно до вимог часу. На сучасному етапі освітніх реформ перед освітянами України постає завдання, визначене новим законом «Про повну загальну середню освіту», що набув чинності 18 березня 2020 року: виховати «інноватора та громадянина», який здатен «успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або

подальшу навчальну діяльність» [4]. Відповідно, така здатність, включаючи наявність критичного та системного мислення, творчості, вміння логічно обґрунтовувати позицію, «конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [4], передбачає всебічну розвиненість особистісних якостей учнів і, перш за все, їхній креативно-особистісний розвиток.

Необхідність реформування обумовлена існуючою кризою сучасної системи освіти, яка, в свою чергу, зумовлена вузькодисциплінарними установками (С. Гончаренко). Водночас сучасна освітня галузь, зазначає О. Вознюк, «увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зустрілося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації» [1, с. 20].

Загальна криза системи освіти на межі ХХ–ХХІ століть у різних країнах приводить також до кризи соціалізації, коли система освіти вже не може забезпечити «гармонічне входження людини в реальне соціальне середовище», що приводить до наростання розриву між освітою і культурою, коли «в кращому випадку засвоюються знання, але не цінності культури» [1, с. 21].

На нашу думку, саме це явище актуалізує роль мистецької освіти, особливо навчання музики, яка сприяє встановленню взаємозв'язку між освітою і культурою: опанування нею не тільки «ушляхетнює» людину (К. Стеценко), а й сприяє оволодінню культурними надбаннями людства, всебічно розвиваючи її (в першу чергу – емоційно, інтелектуально, творчо). А розвиток художньо-образного, асоціативного, креативного мислення уже на початковому етапі музичної освіти сприяє умінню переносити набуті знання у різні духовно-естетичні сфери. Отже, на сучасному етапі реформування освіти набуває актуальності особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, Н. Менчинська та ін.) утверджено думку щодо сензитивного періоду креативного розвитку, яким визнано молодший шкільний вік. Е. Віннер, С. Горбенко, Н. Лейтес, О. Комаровська висвітлювали проблему дитячої обдарованості. Питання методики формування і розвитку музичних здібностей молодших школярів досліджували О. Лобова, Л. Масол, Е. Печерська, О. Ростовський, Р. Савченко, Л. Степанова, О. Хижна та ін.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками розглядалися питання розвитку творчих (Н. Бібік, Дж. Гілфорд, Д. Гоменюк, В. Калошин, В. Моляко, С. Пальчевський, В. Роменець, Е. Торренс), зокрема, музично-творчих (З. Кодай, А. Кречківський, М. Лазарев, К. Орф, В. Рагозіна, Н. Фоломєєва) здібностей особистості.

Дослідження означених науковців є тим цінним матеріалом, на якому ґрунтуються шляхи розв'язання проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, яка ще далека від свого вирішення.

**Метою** статті є висвітлення методів особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики на формувальному етапі дослідження в контексті інтегративного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на аналіз універсальної парадигми розвитку, що «постає фундаментальною методологічною базою для аналізу всіх без виключення феноменів та теоретичних об'єктів», О. Вознюк, на прикладі мистецтва як форми суспільної свідомості, показує закономірність трьох етапів його розвитку. Спочатку, у своїх витоках, воно було синкретичним «як за засобом відображення дійсності, так і за сприйняттям». Наступним етапом є процес диференціації видів мистецтв. На завершальному етапі на зміну диференціації приходить їх синтез, утворюючи сценічне, екранне мистецтво тощо, аж до моменту «тотального з'єднання» мистецтв у ХХ ст. [2].

У зв'язку з цим актуалізується нова освітня парадигма, яка «має бути інтегративною і передбачати інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів» [3, с. 7]. Передбачені застосуванням інтегративного підходу вміння синтезу і комплексного використання знань, уміння виходити за межі стандартних ситуацій, перенесення ідей і методів з одного предмета на інший, дають можливість покласти інтегративний підхід в основу творчої діяльності (О. Возняк, Г. Дутка, Б. Камінський).

Починаючи з кінця ХХ ст., міждисциплінарна освіта є основною тенденцією в освітніх закладах. Свідченням цього є поява інтегрованих курсів викладання різних предметів, зокрема, інтегровані курси з мистецтва у різних країнах (Польща, Бельгія). В умовах інтегрованого навчання «ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, гнучкого мислення (симультанного, критичного, діалектичного)» [5, с. 8].

В Україні у закладах загальної середньої освіти, відповідно до вимог Нової української школи, укладено типову освітню програму початкової освіти, що включає два цикли: перший – адаптаційно-ігровий (1–2 класи), другий – основний (3–4 класи), і передбачає набуття знань та умінь через досвід практичної діяльності. Програмою визначено обсяг навчального навантаження, форми організації освітнього процесу, орієнтовну тривалість і можливості інтеграції освітніх галузей та предметів, зміст освітніх галузей, однією з яких є мистецька. Щодо навчання мистецтва учнів початкової школи, успішному досягненню мети («виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, забезпечити набуття учнями комплексу ключових і предметних компетентностей – здатності до художньо-творчої самореалізації і готовності до самовдосконалення» [5, с. 41]) сприяє запровадження в освітній процес інтегрованого курсу «Мистецтво».

Розкриваючи методику навчання означеного інтегрованого курсу, Л. Масол зазначає, що пошук інтегративних моментів відбувається «навколо універсальних понять, а саме: ритм, гармонія, форма, композиція, жанр, стиль, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс. Саме вони дають змогу узагальненого бачення начебто розрізнених складових художньої культури. Для сприймання будь-якого виду мистецтва спільними категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос [5, с. 16].

Що стосується художньої творчості, на думку Л. Масол, «ядром інтеграції стає художній образ – основоположна категорія естетики, педагогіки мистецтва» [6, с. 6]. Як вважає науковиця, художній образ органічно поєднує «раціональне осмислення та інтуїтивне осяяння, не обмежуючи «креатосферу» особистості», загальна художня освіта має «інтелектуально розвиваючі» можливості, а накопичений досвід створює можливість своєрідного «панорамного бачення» і «поліфонічного розуміння» світу [5, с. 19].

На думку Л. Степанової, «саме цілісність сприймання культурного простору в його багатогранності і художній образності» в процесі розвитку ще на початковому етапі музичної освіти здатності до поліфонічного сприйняття світу, власне, і формує музичну культуру кожного учня. Тому так важливо навчати дітей спілкуванню з музикою, при якому відбувається «виникнення художньо-образних асоціацій, стимуляція уяви, фантазії, емоційно-чуттєвого ставлення до музичних творів, збагачується суб'єктивне світовідчуття і світосприймання, розвивається емоційна й інтелектуальна сфери особистості» [7, с. 2].

Варто зазначити, що специфіка художньої інформації містить знання не про об'єкт, а про смисл, цінності, які об'єкт має для суб'єкта, і цим визначає необхідність переживання останнім на емпіричному рівні інтеграції особистісних вражень художнього світосприймання, що ґрунтується на явищах міжсенсорних асоціацій, тобто синестезії (Г. Підлужна).

Становлення особистості, як зазначає О. Вознюк, також розглядається дослідниками як «процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції. Тут

адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку» [2].

На основі усього вищезазначеного, особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики розглядаємо у контексті інтегративного підходу, що передбачає, перш за все, інтеграцію предметів художньо-естетичного циклу, організацію інтегрованих уроків, сприяє формуванню цілісності знань учнів, які, в свою чергу, забезпечують цілісне сприйняття світу, оскільки інтеграція будується на основі спільних для цих предметів понять.

Процес навчання музики, творчий за природою, передбачає отримання відповідних знань, розвитку музичних, виконавських і творчих здібностей, умінь, навичок учнів, і виявляється в різних видах музичної діяльності, зокрема, у виконанні, слуханні та творенні музики. Музичне мистецтво, інтегративно поєднуючись з іншими мистецтвами – живописом, хореографією, театром, екранними мистецтвами, є дієвим засобом особистісно-креативного розвитку школярів.

Ефективність перебігу означеного процесу забезпечується застосуванням доречних методів і засобів навчання. Причому важливо все: і надання необхідної інформації (доцільність, форма і якість подання), і вибір мистецького матеріалу, зокрема, музичного матеріалу для слухання та інтерпретації. Тому особливо важливим вважаємо перший, мотиваційно-адаптаційний етап, роботу на якому було спрямовано на набуття молодшими школярами досвіду сприймання та інтерпретації музичних творів, формування мистецького тезаурусу, асоціативного та творчого мислення і, головне, підтримку і розвиток інтересу до навчання музики.

Для реалізації навчання за окресленими напрямками на мотиваційно-адаптаційному етапі формувального експерименту нами успішно впроваджувався ігровий метод. Ми виходили з вікових особливостей молодших школярів, а також з того, що його застосування допомагає підтримувати пізнавальний інтерес учнів, сприяє швидкому включенню у навчальний процес, концентрації уваги, розвитку уяви, асоціативного, креативного мислення, здатності до узагальнення, самостійності суджень, запобігає перевтомі.

Застосовувалися дидактичні ігри (навчальний матеріал виступає засобом гри з елементом змагання, у якій виконання поставленого завдання є результатом); сюжетно-рольові ігри (як засіб соціалізації школярів, художньо-образне віддзеркалення життєвих ситуацій); ігри-фантазування (які водночас із мовленням розвивають мислення, оскільки розраховані на створення уявних образів), ігри-імпровізації (передбачають елемент несподіванки, спонтанності у виборі рішення); ігри-драматизації (як найбільш синтетичні форми художньо-творчої діяльності); народні ігри (скоромовки, рухливі ігри, хороводні з фольклорними елементами); інтелектуальні ігри (загадки, ребуси, кросворди). Ефективними також були методи вербалізації та візуалізації, театралізації, творчих завдань.

Розглянемо детальніше застосування деяких зазначених методів у ході експериментальної роботи. Проводячи зіставлення образотворчих та музичних (програмних) творів у процесі аналізу-інтерпретації (на матеріалі музичних творів та ілюстрацій зі збірки фортепіанних п'єс «Музичний живопис» О. Явор: «Кольоровий фонтан», «Прогулянка на мотоциклі», «У лісі над річкою жила Фея», «Галлявина кульбабок»), застосовуємо метод вербалізації та візуалізації емоційних відгуків на твори мистецтва – «Озвуч картинку». Відповідаючи на питання: «Що, на вашу думку, відбувається на картині?», учні відповідають на інші питання: «Що відбувалося до зображеного моменту?» та «Що може відбутися після?». І картинка «оживає», набуваючи рис сюжетно-рольової гри.

Стимулює до власної творчості, розвитку емоційної сфери учнів та асоціативного мислення аналіз-інтерпретація у порівнянні живописної та музичної «палітри» художніх творів: «Весна» І. Левітана і «Квітень. Весняні струмочки» О. Попцової-Ломакіної зі збірки «Етюди-ескізи. Пори року» та «Стара садиба. Травень» С. Жуковського і «Баркарола» С. Рахманінова з Сюїти №1 для двох фортепіано.

З метою формування таких особистісних якостей, як здатність до узагальнення, самостійність суджень, застосовувалися дидактичні ігри: «Знайди спільну ознаку» та «Що переплутав виконавець?». Для гри «Знайди спільну ознаку» пропонувалися два варіанти, в яких спільною ознакою є танцювальність: 1) музичний відеоряд: «Коліскова» О. Хромушина (з м/ф «Забута лялька»), «Едельвейс» Р. Роджерса (з мюзиклу «Звуки музики»), «Попелюшка» П. Мережина; 2) українські народні пісні: «Я лисичка, я сестричка», «Два півники», «Ой, хмариться, дощ буде».

Для гри «Що переплутав виконавець?», яка спонукає учнів до творчості – власного експерименту та імпровізації, на основі аналізу засобів музичної виразності, було запропоновано фрагменти знайомих творів, підкріплених візуальним рядом, у яких змінювався темп, лад, штрихи: 1) фрагмент коліскової «Котику сіренький» виконувався штрихом *staccato* у швидкому темпі; 2) фрагмент «Тарантели» Дж. Россіні виконувався повільно, штрихом *legato*; 3) фрагмент «Неаполітанської пісеньки» П. Чайковського – в мінорі).

**Висновки.** Отже, у ході експериментальної роботи, проведеної відповідно до окреслених напрямків на мотиваційно-адаптаційному етапі особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу, ефективним є застосування ігрового методу та методів вербалізації та візуалізації емоційних відгуків на твори мистецтва, театралізації, творчих завдань, які стимулюють пізнавальний інтерес, сприяють розвитку уяви, фантазії, уваги, художньо-образного, асоціативного, креативного мислення, мотивують до власної творчої діяльності. Наступні публікації за темою нашого дослідження будуть спрямовані на подальше висвітлення перебігу та результатів проведеного експерименту.

#### Література

1. Вознюк О. В. Теоретико-методологічні засади організації засобів навчання у системі освіти. *Сучасний підручник: вимоги та перспективи*: збірник наукових праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2012. С. 20–28.
2. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять. *PADDHATI Міждисциплінарний методологічний мережевий журнал*. 2011. Вип 1 (89). URL: <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia-v/mizhdystsyplinarniy-zhurnal/67-2011-vypusk-1/89>.
3. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир, 2009. 684 с.
4. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
5. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах компетентнісного підходу: *навчально-методичний посібник*. Київ: Генеза, 2019. 208 с.
6. Масол Л. М. Емерджентні та понятійні параметри художньо-дидактичної інтеграції (на прикладі курсу «Мистецтво»). *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. Вип. 21. С. 6–7.
7. Степанова Л. П. Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

#### References

1. Vozniuk, O. V. (2012). *Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii zasobiv navchannia u systemi osvity* [Theoretical and methodological principles of organization of teaching means in the education system]. *Suchasnyi pidruchnyk: vymohy ta perspektyvy – Modern textbook: requirements and prospects*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU. 20–28 [in Ukrainian].
2. Vozniuk, O. V. (2011). *Paradyhmalno-metodolohichni zasady kreatyvnoi osvity: vyznachennia poniat* [Paradigmatic and methodological principles of creative education: definition of concepts]. *PADDHATI Mizhdystsyplinarniy metodolohichnyi merezhevyi zhurnal*. Vol. 1 (89). URL: <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia-v/mizhdystsyplinarniy-zhurnal/67-2011-vypusk-1/89> [in Ukrainian].
3. Vozniuk, O. V. & Dubaseniuk, O. A. (2009). *Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid* [Target orientation of personality development in the education system: integrative approach]. Zhytomyr [in Ukrainian].



4. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

5. Masol, L. M. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Mystetstvo» u 1–2 klasakh na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [New Ukrainian school]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

6. Masol, L. M. (2005). Emerdzhentni ta poniatiini parametry khudozhno-dydaktychnoi intehratsii (na prykladi kursu «Mystetstvo») [Emergent and conceptual parameters of artistic and didactic integration (on the example of the course «Art»)]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. Vol. (21). 6–7 [in Ukrainian].

7. Stepanova, L. P. (2011). Metodyka rozvytku polifonichnoho slukhu molodshykh shkoliariv na urokakh muzyky [Methods of developing the polyphonic ear of the elementary school pupils on music lessons]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

---

### **Hou Yimei**

Postgraduate student Dragomanov  
National Pedagogical University  
[orcid.org/0000-0002-8435-4345](https://orcid.org/0000-0002-8435-4345)

### **Stepanova L.**

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Theory and Methodology  
of Musical Education, choral singing and conducting  
Dragomanov National Pedagogical University  
[liudastepanova@gmail.com](mailto:liudastepanova@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-9364-2373](https://orcid.org/0000-0002-9364-2373)

## **MOTIVATIONAL-ADAPTIVE STAGE OF PERSONAL-CREATIVE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF MUSIC LEARNING IN THE CONTEXT OF INTEGRATIVE APPROACH**

*The article analyzes the views of scientists on education as a crucial remedy of overcoming civilizational crises. The author conducted systematization and generalized the scientific research on the integration of the content of education, disclosed the own experience of personal-creative development of elementary school pupils in the process of learning music on the motivational-adaptive stage in the context of an integrative approach. It is noted that the creativity is one of the most powerful factors in the development of personality. It is noted that the development of the junior pupil's creativity in the process of teaching music should be regarded as an integral part of their personal development.*

*Personal-creative development of elementary school pupils in the process of learning music is considered as an important component of art education and becoming a citizen capable of creative activity in the future. The role of integration of subjects of art and aesthetic course in personal-creative development of elementary school pupils that promotes formation of art-associative, creative thinking is actualized. The importance of the motivational-adaptive stage in the course of personal-creative development of elementary school pupils is emphasized.*

*The effectiveness of the implementation in the process of learning music of the game method (including didactic games; role-playing games; fantasy games, improvisation games; dramatization games; intelligent games; folk moving games), methods of visualization and verbalization of emotional responses to works of art, methods of dramatization and creative tasks at the motivational-adaptive stage of personal-creative development of elementary school pupils is proved. The application of these methods in experimental work is demonstrated and examples of used works of art are given.*

***Key words:** art education, integration, methods, artistic creativity, personality, elementary school pupils.*

УДК 373.3.016:62/64

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-82-88

**Шевчук М. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
m.a.shevchukk@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6402-7400

**КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕХНОЛОГІЧНОМУ НАВЧАННІ**

У статті звертається увага на актуальність питання формування естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку. Вирішення даної проблеми може відбуватися й у технологічному навчанні, оскільки воно побудовано на традиціях українського декоративно-ужиткового мистецтва. Для ефективного здійснення процесу формування естетичних почуттів молодших школярів автор визначає і характеризує структурні компоненти процесу формування естетичних почуттів учнів початкових класів, а саме: ціннісно-мотиваційний, емоційно-чуттєвий, операційно-діяльнісний та оцінювально-регулятивний. Представлені елементи у своїй діалектичній єдності визначають перспективи успішного формування естетичних почуттів учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти у технологічному навчанні. Відповідно описаних елементів для здійснення експериментальної роботи у статті визначено критерії та показники формування естетичних почуттів молодших школярів у трудовій діяльності. На думку автора, ці критерії є вихідними для виявлення рівнів сформованості естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку у технологічному навчанні, оскільки критерії містять найсуттєвіші ознаки досліджуваного явища і відображають динаміку вимірюваної якості у просторі та часі, а показники, входячи до складу критеріїв, є їх конкретними стійкими вимірниками, які дають змогу проводити спостереження та облік. У визначенні критеріїв формування естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні автор послуговувався вимогами об'єктивності, валідності, якісного опису, нейтральності. Такими критеріями визначено: сформованість ціннісно-естетичного ставлення до об'єктів та явищ оточуючого світу; вияв естетичних переживань до творів мистецтва та об'єктів навколишньої дійсності; здатність адекватно відображати естетичні знання, почуття у власній трудовій діяльності та поведінці; здійснення аналітично-оцінювальної діяльності предметів та явищ в естетичному аспекті. На основі визначених критеріїв та їх показників розроблено гіпотетичну модель рівнів сформованості естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку у трудовій діяльності: рівень елементарної сформованості (низький), рівень базової сформованості (середній), рівень досконалої сформованості (високий). Автор вважає, що визначені критерії, показники та рівні дадуть змогу діагностувати сформованість естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку в трудовій діяльності і в подальшому розробити програму удосконалення даного процесу з метою підвищення його ефективності.

Ключові слова: естетичні почуття, технологічне навчання, трудова діяльність, початкова школа, критерії, показники, рівні.

**Постановка проблеми.** У світі конкуренції, боротьби за ринки збуту, політичних та економічних криз особливої актуальності набувають ідеї добра і краси. Сьогодні в особистості цінуються не тільки інтелектуальні здібності, здатність якісно виконувати професійну діяльність, але й уміння сприймати, цінувати та примножувати матеріальні та духовні цінності. У сучасному суспільстві підвищується роль естетичних

цінностей як носіїв культурних традицій. Тому формування естетичних ідеалів, естетичних смаків, естетичних почуттів набуває особливого значення для становлення та розвитку особистості.

З погляду сучасної педагогіки та практики, питання формування в молодших школярів естетичних почуттів є актуальними і пов'язані з подальшим пошуком шляхів, які б утверджували в житті школярів духовні цінності, збагачували їх зміст та функціональну активність.

У вирішенні проблеми формування естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку важливого значення набуває технологічне навчання, яке спирається на традиції та основи українського декоративно-ужиткового мистецтва. Завдяки цьому технологічне навчання спроможне впливати на естетичні почуття, збагачувати та розвивати їх.

Пріоритети духовного розвитку особистості відображені у законодавчо-правовій базі нашої держави. Про це свідчать такі документи, як «Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року», закони України «Про освіту», «Про початкову освіту», Державний стандарт загальної початкової освіти (2018 року). Зокрема, у «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» наголошується, що пріоритетним завданням національної освіти є забезпечення фізичного, морального та духовного розвитку творчої особистості [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему естетичного виховання досліджували вітчизняні педагоги Е. Водовозова, Е. Михеєва, С. Русова, К. Ушинський. Філософсько-естетичні питання розглядаються в наукових працях В. Андрущенко, Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященко, В. Ядова. Естетичне виховання привертає увагу таких соціологів, як Л. Аза, С. Войтович, М. Горлач, В. Тарасенко та культурологів П. Гнатенко, З. Гіперс, Є. Семенюк. Психологічні аспекти естетичного виховання розкриваються такими вченими, як Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

**Мета статті** – визначити й охарактеризувати критерії та рівні сформованості естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні.

**Виклад основного матеріалу.** Для проведення експериментального дослідження з формування естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні ми визначили компоненти змістової структури даного процесу: ціннісно-мотиваційний, емоційно-чуттєвий, операційно-діяльнісний та оцінювально-регулятивний.

Розглянемо сутність кожного компоненту.

*Ціннісно мотиваційний компонент* пов'язаний з формуванням стійкого інтересу учнів молодшого шкільного віку до проявів естетичності у трудовій діяльності та її результатах, розуміння потреби сприймати і перетворювати навколишнє середовище за законами краси, прагнення робити світ навколо себе гармонійним та духовно комфортним. Даний компонент характеризується потягом до довершеності та гармонійності у діяльності та спілкуванні, створенням у молодших школярів уявлень про красу, її принципи та закони, емоційно-ціннісним ставленням до дійсності, розвитком здатності з позиції естетичного ідеалу відчувати та оцінювати естетичне в житті, природі та мистецтві. Особливістю даного компонента виступає формування мотивації до естетичної діяльності, бажання орієнтуватися в естетичних властивостях об'єктів праці, природи та соціуму.

*Емоційно-чуттєвий компонент* виявляється у розвитку естетичних почуттів молодших школярів, розкритті їх переживань прекрасного у продуктах власної трудової діяльності, творах народного мистецтва, навколишньої дійсності. Даний компонент пов'язаний із здатністю учнів початкової школи відгукуватися на красу, відчувати насолоду від гармонії кольорів, звуків, ритмів, форм та рухів, виявляти радість від зустрічі з красою, переживати естетичні враження від прекрасного, досконалого, гармонійного, відчувати задоволення від здійснення трудового процесу та втілення в реальному суспільно корисному продукті власного естетичного задуму.

*Операційно-діяльнісний компонент* характеризується гармонізацією зовнішнього світу молодшого школяра через естетично-трудова діяльність з внутрішнім

світом учня, розвитком сенсорної культури дітей, формуванням умінь користуватися своєю зоровою чи слуховою чутливістю в естетичних цілях, набуттям трудового досвіду створення витворів мистецтва, оволодінням технологією побудови естетичного задуму, здійсненням трудової діяльності за принципами симетричності форм, гармонійності кольорової палітри, доцільності співвідношення об'єктів. Даний компонент розкриває у практичній площині зв'язок трудової діяльності та естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку, виявляє вміння використовувати естетичні знання у праці.

*Оцінювально-результативний компонент* передбачає здатність молодших школярів оцінювати красу в творах мистецтва, навколишньому житті, результатах власної трудової діяльності, аналізувати співвідношення форм, гармонію кольорів, музичну співзвучність, доцільність обраних елементів, композиційну довершеність. Важливим у даному компоненті виявляється вміння адекватно побачити результат трудової діяльності у площині прекрасного та знайти можливості корегувати його за законами краси та гармонії.

Ми вважаємо, що представлені елементи у своїй діалектичній єдності визначають перспективи успішного формування естетичних почуттів учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти у технологічному навчанні.

Відповідно попередньо охарактеризованим структурним компонентам процесу формування естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні ми визначили критерії та показники даного процесу, які є вихідними для виявлення рівнів їх сформованості.

Необхідність визначення критеріїв потребує з'ясування сутності поняття «критерій».

У сучасному тлумачному словнику української мови критерій розглядається як «засіб судження; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [4, с. 588].

За словами С. Іванової, критерії містять найсуттєвіші ознаки досліджуваного явища, а також відображають динаміку вимірюваної якості у просторі та часі. А показники, входячи до складу критеріїв, є їх конкретними стійкими вимірниками, які дають змогу проводити спостереження та облік [1, с. 152].

В. Романчиков визначає критерій як ознаку, на основі якої відбувається оцінка або судження, а показник – те, за чим можна визначити розвиток досліджуваного явища [3].

Отже, у педагогічних дослідженнях за допомогою критерію відбувається порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або класифікація вивчених чинників і процесів.

У визначенні критеріїв формування естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні ми послуговувалися вимогами об'єктивності, валідності, якісного опису, нейтральності та виходили з того, що кожен критерій має систему показників, яка характеризує якісні зміни критерію.

На нашу думку, критеріями формування естетичних почуттів учнів початкової школи у технологічному навчанні мають бути:

- сформованість ціннісно-естетичного ставлення до об'єктів та явищ оточуючого світу;
- вияв естетичних переживань до творів мистецтва та об'єктів навколишньої дійсності;
- здатність адекватно відображати естетичні знання, почуття у власній трудовій діяльності та поведінці;
- здійснення аналітично-оцінювальної діяльності предметів та явищ в естетичному аспекті.

До обраних критеріїв було визначено показники (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості естетичних почуттів молодших школярів у технологічному навчанні**

Критерії	Показники
Сформованість ціннісно-естетичного ставлення до об'єктів та явищ оточуючого світу	<ul style="list-style-type: none"> <li>– інтерес до проявів краси у навколишньому світі;</li> <li>– потреба сприймати та перетворювати навколишнє середовище за законами краси;</li> <li>– прагнення здійснювати естетичну діяльність</li> </ul>
Вияв естетичних переживань творів мистецтва та об'єктів навколишньої дійсності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– позитивне сприймання прекрасного у продуктах власної трудової діяльності;</li> <li>– відчуття насолоди від творів народного мистецтва;</li> <li>– переживання задоволення від втілення власного естетичного задуму</li> </ul>
Здатність адекватно відобразити естетичні знання, почуття у власній трудовій діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення естетичного аспекту в трудовій діяльності;</li> <li>– створення об'єктів трудової діяльності за принципами краси;</li> <li>– використання технології створення естетичного задуму</li> </ul>
Здійснення аналітико-оцінювальної діяльності предметів та явищ в естетичному аспекті	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінювання краси в творах мистецтва, навколишньому житті, результатах власної трудової діяльності;</li> <li>– аналіз об'єктів та явищ навколишньої дійсності за принципами краси;</li> <li>– вміння корегувати власну трудову діяльність в естетичному аспекті</li> </ul>

Важливість визначених показників обумовлюється тим, що ефективність формування естетичних почуттів у трудовій діяльності залежить не тільки від потреб і бажань учнів початкової школи спілкуватися з прекрасним в різних ситуаціях особистого життя, але й від застосування принципів та законів краси на практиці, особливо у праці, коли створюються соціально корисні продукти, які повинні бути не тільки практично важливими для людини, але й викликати духовну насолоду від закладених у них гармонії, довершеності та досконалості.

На основі визначених критеріїв та їх показників нами розроблена гіпотетична модель рівнів сформованості естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку у трудовій діяльності: рівень елементарної сформованості (низький), рівень базової сформованості (середній), рівень досконалої сформованості (високий).

Охарактеризуємо кожен з виділених рівнів.

*Рівень елементарної сформованості* естетичних почуттів молодших школярів у трудовій діяльності визнається як низький і характеризується незначним потягом до здійснення трудової діяльності з врахуванням законів краси, відсутністю бажання створювати досконалі вироби, в яких гармонійно виявляються естетичні принципи, мінімальним інтересом до естетичного компоненту праці та її результатів, слабкою потребою сприймати і перетворювати навколишнє середовище за законами краси. На даному рівні в учнів початкової школи майже не виявляється емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, не розвинена здатність з позиції естетичного ідеалу відчувати та оцінювати естетичне в житті, природі та мистецтві. Особливістю даного рівня

виступає мотиваційна слабкість до естетичної діяльності, бажання орієнтуватися в естетичних властивостях об'єктів праці, природи та соціуму. Учні молодшого шкільного рівня не здатні переживати прекрасне у продуктах власної трудової діяльності, творах народного мистецтва, навколишньої дійсності. Вони рідко відчують насолоду від гармонії кольорів, звуків, ритмів, форм та рухів, не виявляють радощів від зустрічі з красою, не відчують задоволення від здійснення трудового процесу та втілення в реальному суспільно корисному продукті власного естетичного задуму. Низький рівень сформованості естетичних почуттів молодших школярів відрізняється повільним розвитком сенсорної культури дітей, формуванням умінь користуватися своєю зоровою чи слуховою чутливістю в естетичних цілях. Трудовий досвід учнів зі створення витворів мистецтва, оволодіння технологією побудови естетичного задуму, здійснення трудової діяльності за принципами симетричності форм, гармонійності кольорової палітри, доцільності співвідношення об'єктів виявляється незначним. Молодшим школярам важко оцінювати красу в творах мистецтва, навколишньому житті, результатах власної трудової діяльності, аналізувати співвідношення форм, гармонію кольорів, музичну співзвучність, доцільність обраних елементів, композиційну довершеність, виявляти вміння адекватно бачити результат трудової діяльності у площині прекрасного та знаходити можливості корегувати його за законами краси та гармонії.

*Рівень базової сформованості* ми визначили як середній. Його характеристиками можуть бути усвідомлення в основному того, що навколишній світ будується за законами краси і його перетворення має здійснюватися за принципами прекрасного, розуміння, що результат трудової діяльності має відрізнятися гармонійністю та досконалістю. Учні початкової школи на даному рівні мають виявляти бажання здійснювати естетичну діяльність, ситуаційно виявляти інтерес до прояву естетичності в праці та її продуктах, володіти термінологічним апаратом створення естетичного задуму, але не завжди користуватися ним у власній трудовій діяльності. Молодші школярі рівня базової сформованості естетичних почуттів не вміють достатньо чітко проаналізувати естетичні аспекти створених виробів, дати повноцінну оцінку втілення естетичного ідеалу в готовому продукті праці, їм не вистачає самостійності для корегування трудового процесу для досягнення довершеності результату власної праці. Вони переживають красу навколишнього середовища, мають вибірковий інтерес до творів мистецтва, намагаються аргументувати власні естетичні ідеали, але виходить це у них не завжди логічно. Учні в основному засвоїли алгоритм створення естетичного задуму, але не завжди використовуються його на практиці на належному рівні.

*Рівень досконалої сформованості* (високий) характеризується стійким інтересом до естетичних категорій та усвідомленням необхідності поєднання корисних властивостей речей з їх естетичним оформленням, яскравим бажанням створювати у трудовій діяльності естетично досконалі вироби, значною потребою втілювати власні естетичні ідеали у перетворення навколишнього середовища. Даний рівень виявляється в проявах сформованої мотивації щодо дій за законами краси у праці, спілкуванні, власному житті. Учні початкових класів цілковито усвідомлюють сутність технології створення естетичного задуму й активно користуються нею у трудовій діяльності, виявляючи при цьому не тільки у практичних справах, але й під час аналізу творів мистецтва, продуктів праці, життєвих ситуацій. Вони у змозі дати аргументовану оцінку естетичним аспектам оточуючої дійсності, здійснюють контрольну-оцінні дії на відповідному рівні, яскраво переживають прояви гармонічного та досконалого у народному прикладному мистецтві, музичній співзвучності, довершеності форм та рухів. Школярі завжди проєктують естетичний задум разом з технологічним втіленням результатів власної трудової діяльності і впевнені, що тільки створена за принципами краси річ здатна викликати почуття насолоди у глядача і задоволення – у творця. Вони активно користуються зоровою, сенсорною та слуховою чуттєвістю для розвитку свого естетичного почуття як необхідної властивості для успішної творчої діяльності, застосовують індивідуальний естетичний досвід для розв'язання проблем власної життєдіяльності.

**Висновки.** Ми вважаємо, що визначені критерії, показники та рівні дадуть змогу перевірити сучасний стан формування почуттів учнів молодшого шкільного віку в трудовій діяльності. За результатами такої діагностичної роботи можливо створити комплексну програму удосконалення процесу формування естетичних почуттів учнів початкових класів закладів загальної освіти у технологічному навчанні, яка сприятиме утвердженню в житті молодших школярів духовних цінностей, збагаченню їх змісту та функціональної активності.

### Література

1. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2010. Вип. 52. С. 152–156.
2. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року від 25 червня 2013 року. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>
3. Романчиков В. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 254 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ВД ШКОЛА, 2006. 1008 с.

### References

1. Ivanova, S. V. (2010). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv biolohii v zakladakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Criteria and indicators for the development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Zhytomyr State University*. Zhytomyr. 52. 152–156 [in Ukrainian].
2. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity Ukrainy na period do 2021 roku vid 25 chervnia 2013 roku [National strategy for the development of education in Ukraine for the period up to 2021 from June 25, 2013]. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html> [in Ukrainian].
3. Romanchykov, V. (2007). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific research]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Dubichynskoho, V. V. (2006). Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy (2006). [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: VD ShKOLA [in Ukrainian].

---

#### Shevchuk M.

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Pedagogy, Primary Education and Educational Management  
Nizhyn State University named after Mykola Gogol  
m.a.shevchukk@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6402-7400

#### CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF AESTHETIC FEELINGS JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN TECHNOLOGICAL EDUCATION

*The article draws attention to the urgency of the formation of aesthetic feelings of primary school students. The solution to this problem can also take place in technological education, as it is built on the traditions of Ukrainian decorative and applied arts. For the effective implementation of the process of formation of aesthetic feelings of primary school students, the author identifies and characterizes the structural components of the process of forming aesthetic feelings of primary school students, namely: value-motivational, emotional-sensory, operational-activity and evaluative-regulatory. The presented elements in their dialectical unity determine the prospects for the successful formation of aesthetic feelings of primary school students in general secondary education in technological education. According to the described elements for the implementation of experimental*

*work in the article the criteria and indicators of formation of aesthetic feelings of junior schoolchildren in labor activity are determined. According to the author, these criteria are the starting point for identifying the levels of aesthetic feelings of primary school students in technology education, as the criteria contain the most significant features of the studied phenomenon and reflect the dynamics of the measured quality in space and time, stable meters that allow observation and accounting. In determining the criteria for the formation of aesthetic feelings of primary school students in technological education, the author used the requirements of objectivity, validity, qualitative description, neutrality. These criteria determine: the formation of value-aesthetic attitude to objects and phenomena of the surrounding world; expression of aesthetic experiences to works of art and objects of the surrounding reality; ability to adequately reflect aesthetic knowledge, feelings in one's own work and behavior; implementation of analytical and evaluative activities of objects and phenomena in the aesthetic aspect. Based on the defined criteria and their indicators, a hypothetical model of levels of formation of aesthetic feelings of primary school students in work was developed: the level of elementary formation (low), the level of basic formation (medium), the level of perfect formation (high). The author believes that these criteria, indicators and levels will allow to diagnose the formation of aesthetic feelings of primary school students in the workplace and further develop a program to improve this process in order to increase its effectiveness.*

*Key words: aesthetic feelings, technological training, labor activity, primary school, criteria, indicators, levels.*



---

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

УДК 378.016-051:793.3

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-89-96

**Максименко В. І.**

викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
vera.maksimenko75@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2265-8781

**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ  
«ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ДОСВІДУ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА»**

*Актуалізація формування художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії розглядається у контексті цілісної професійної підготовки студентів як цілеспрямований процес включення майбутніх педагогів у творчу, художньо-освітню та хореографічно-виконавську діяльність. У дослідженні принципового значення набули особистісні прояви педагога-хореографа, котрі характеризують його фахову підготовку як інтегральну властивість. Для майбутнього вчителя хореографічного мистецтва важливими є знання в галузі педагогіки і мистецтва. Митець-хореограф повинен бути творчим, активним, креативним, здатним самостійно робити вибір, сприймати прекрасне, цінувати його, формувати власний погляд, реалізовувати поставлені цілі, усвідомлено оцінювати результати власної творчої діяльності для подальшої самореалізації в царині хореографічного мистецтва.*

*У статті виокремлено ключові компоненти формування художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, а саме мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та рефлексивного, які тісно взаємозв'язані між собою і утворюють цілісну структуру з метою подальшої розробки змісту критеріїв та показників, а також необхідних для її формування методичних засад, зумовлених творчою сутністю хореографічного мистецтва. Здобутий досвід, у процесі фахової підготовки студентів-хореографів, сприяє успішній адаптації до суспільних змін та надає впевненості у професійній діяльності.*

*Зазначено, що формування художньо-творчого досвіду відбувається як під час створення мистецького твору, так і в процесі його сприймання. Тому, важливою складовою навчання майбутнього вчителя хореографічного мистецтва є формування художньо-творчого досвіду в процесі фахової підготовки.*

*Ключові слова: майбутні викладачі хореографії, формування художньо-творчого досвіду, фахова підготовка, студенти, компоненти.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції у розвитку системи вищої освіти вимагають постійного перегляду концептуальних підходів до підготовки кваліфікованих фахівців у галузі мистецтва. Шляхи формування творчої, активної, креативної особистості, здатної самостійно робити вибір, реалізовувати поставлені цілі, усвідомлено оцінювати свою діяльність – це ті пріоритети, які визначають концептуальні положення сучасної мистецької освіти. Формування художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки відбувається як у процесі

навчання під час опанування хореографічних творів, так і у прогнозуванні майбутньої хореографічно-педагогічної діяльності.

Вагоме місце у підготовці майбутніх викладачів хореографії нового покоління відводиться предметам та дисциплінам творчого спрямування. Сутність мистецтва відображається у реакції митця на життєві проблеми. А твори мистецтва є провідниками, які допомагають осягнути ставлення до будь-яких подій у житті. Творець передає свої знання, використовуючи власні твори мистецтва, доносячи через них інформацію до глядача. Формується художньо-творчий досвід як під час створення мистецького твору, так і в процесі його сприймання. Тому для майбутнього вчителя хореографічного мистецтва важливим є формування художньо-творчого досвіду в процесі фахової підготовки.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз праць, присвячених феномену творчості як у педагогіці, так і в психології, присвячено низку робіт: Г. Ващенко, І. Зязюна, В. Сухомлинського, Г. Балла, З. Карпенко, С. Максименка, В. Моляко та ін.; дослідження та праці з теорії, історії, методології мистецтва та мистецької освіти Е. Абдулін, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шульгіна, О. Щолокова, Б. Яворський та ін.; праці з психолого-педагогічних основ творчої діяльності, активності, художніх здібностей Б. Богоявленська, Д. Виготський, Д. Леонтьєв, Н. Миропольська, О. Семашко та ін.; творчого розвитку особистості Н. Гузій, Е. Ільїн, Б. Теплов, Г. Побережна, Д. Шаріков, Л. Мейер та ін.

Разом з тим питання формування художньо-творчого досвіду хореографів у процесі фахової підготовки залишаються недостатньо розробленими. Так, до художньо-педагогічних та методичних аспектів підготовки фахівців хореографії зверталися Л. Андрощук, Т. Благова, О. Бурлі, А. Ваганова, О. Пархоменко, О. Реброва, М. Рожко, Т. Сердюк, Ю. Ростовська, О. Таранцева, Т. Устінова, Л. Цветкова та ін.; мистецтвознавчі роботи, що розглядають художній образ у танці Дж. Баланчин, М. Бежар, Ю. Григорович, Р. Захаров, Ф. Лопухов, А. Мессерер, Ж. Новерр, Н. Стуколкіна, Н. Тарасов, М. Фокин, А. Ширяєв та ін.; вплив танцювального мистецтва на духовний розвиток особистості та розвиток хореографічної активності дітей дошкільного та шкільного віку Г. Березова, В. Верховинець, О. Мартиненко, Ю. Коваль, Ю. Ушакова, Ю. Хижняк, Т. Чурпіта, А. Шевчук та ін.

**Мета статті:** виокремити і проаналізувати окремі аспекти структурно-компонентної характеристики феномену «формування художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки».

**Виклад основного матеріалу.** Розглянувши та проаналізувавши наукові джерела з педагогіки та психології, ми дійшли висновку, що для нашого дослідження принципового значення набувають особистісні прояви педагога-хореографа, котрі характеризують його фахову підготовку як інтегральну властивість. До них належить:

- *мотиваційна сфера* (бажання постійно оволодівати новими знаннями та уміннями у сфері мистецтва, спрямованість на подолання труднощів на шляху їх отримання);

- *когнітивна сфера* (намагання отримувати різнобічні знання з різних джерел; обізнаність майбутнього вчителя у різних сферах мистецтва, в контексті яких пізнається конкретний хореографічний твір; знання естетико-мистецтвознавчих та психологічних основ сприймання мистецтва, що виявляється в цілісному аналізі та художньо-педагогічній інтерпретації його творів);

- *аксіологічна сфера* (здатність сприймати й емоційно переживати художні образи хореографічних творів, сформовані ціннісні орієнтації у різних видах і жанрах хореографічного мистецтва; розуміння важливості їх застосування у власній хореографічній творчості та майбутній педагогічній діяльності);

- *праксеологічна сфера* (можливість застосовувати в аналітико-інтерпретаційній, хореографічно-виконавській та педагогічній діяльності власні креативні якості).

У дослідженні ми спиралися на думку В. Бондаря, який вважає, що специфіка підготовки вчителя пов'язана з багатофункціональністю його діяльності. Вчений вважає, що майбутній педагог має володіти не лише предметними знаннями та вміннями,

але й здатністю до моделювання, планування, проєктування навчально-виховного процесу, яка дасть йому можливість ефективно формувати творчу особистість учня. Вчений вважає, що «основними напрямками в підготовці педагога як особистості є розвиток нового творчого мислення, яке базується на здатності до моделювання та вирішення професійних задач на рівні педагогічної взаємодії студент – викладач ВНЗ» [2, с. 38–42].

Визначені сфери особистісних якостей стали основою для обґрунтування структурних компонентів художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії. Виходячи з особливостей досліджуваного явища, розглянемо її докладніше.

Перш за все зазначимо, що у філософському розумінні структура – це «спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами предметів і явищ об'єктивного світу, мислення, пізнання або внутрішня будова чого-небудь» [7, с. 502].

У нашому дослідженні зупинимось на формулюванні А. Дзундзи, який зазначає: «У кожній системі можна виділити компоненти, які найбільшою мірою забезпечують її цілісність, визначають функціонування всієї системи та її окремих складових, тобто є системоутворюючими компонентами» [3, с. 65].

Підтримуючи ці позиції та враховуючи інтегральні властивості особистісних проявів майбутнього педагога-хореографа, можемо зробити висновок, що формування його художньо-творчого досвіду належить до комплексних понять, тому вважаємо за доцільне розглядати цей феномен у сукупності **мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та рефлексивного компонентів**, які тісно взаємозв'язані між собою і утворюють цілісну структуру. Надалі представимо кожний компонент окремо.

**Мотиваційний компонент** відображує потребу постійно навчатися, вдосконалювати свої знання, займатися самоосвітою. Зокрема, Є. Ільїн, маючи на увазі формування мотивації студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки, вказує на те, що в навчально-професійній мотивації існує два типи мотивів: пізнавальні й соціальні. Серед пізнавальних мотивів він виділяє мотиви, що визначаються орієнтацією людини на засвоєння нових знань. До соціальних мотивів автор відносить: прагнення бути корисним суспільству; бажання зайняти певну позицію в соціумі, заслужити власний авторитет; прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм своєї співпраці з тими, хто знаходиться навколо, до постійного вдосконалення цих форм [5].

На думку вченого, мотивація на етапі оволодіння професією пов'язана із зацікавленням до даної професії, виступає ресурсом і передумовою, які необхідні для розвитку професіоналізму. Інакше кажучи, студентові необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності й цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу.

Також погоджуємося з позицією І. Зайцевої, яка вважає, що мотивацію слід розглядати не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Отже, її основними структурними елементами є пізнавальна мотивація і мотивація досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності [4, с. 59].

Отже, в системі професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів мотивація включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку; ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності; стимулює творчий вияв студента-хореографа у фаховій практиці. На етапі оволодіння професією мотивація пов'язана з зацікавленням до даної професії, виступає як ресурс і передумови, необхідні для розвитку професіоналізму. Інакше кажучи, у студентів необхідно сформувати стійкі професійні мотиви у навчальній діяльності й цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. За наявності цих складових мотивації вони будуть прагнути постійно розвивати свою креативність, націлену на отримання нових знань і формування професійно важливих умінь.

Для становлення педагога-хореографа як професіонала не менш важливим є розвиток вольових якостей, адже сучасний фахівець, здатний бути конкурентним, має вміння приймати рішення, нести за них відповідальність, бути активним і цілеспрямованим, вміння долати внутрішні й зовнішні бар'єри, які заважають досягненню мети.

Зауважимо, що, на погляд Л. Божович, проблема волі є центральною для психології особистості та її формування. Сутність вольової поведінки вона бачить у тому, що людина виявляється здатною підкоряти свою поведінку свідомо поставленим цілям (прийнятим намірам) навіть всупереч безпосереднім (імпульсивним) бажанням, коли людина долає свої особисті бажання заради мало привабливих, але важливих цілей [1].

Ми також звертаємо увагу на те, що у своїх дослідженнях вчені-психологи поділяють вольові якості на основні (первинні) та системні. Зокрема, В. Калін виділяє такі первинні якості, як енергійність, терплячість, витримка, сміливість. Інші дослідники до системних якостей відносять наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, рішучість. При цьому вчені зазначають, що базальні (первинні) вольові якості становлять підґрунтя системних (вторинних) якостей, тобто їх ядро. Разом з тим низький рівень будь-яких базальних якостей дуже ускладнює утворення більш складних, системних вольових якостей [6].

Відтак поєднання мотивації з вольовими якостями розвиває інтерес до творчої діяльності, який характеризує потребу педагога-хореографа в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності; включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу необхідних знань і розвиток особистості учня, адже, за справедливим зауваженням А. Макаренка, учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачать поганого знання своєї справи.

Вчитель в усі часи був втіленням досконалості у найвищих духовних проявах та устремліннях. Особистість педагога наділялася особливими духовно-етичними якостями: мудрістю, справедливістю, добротою, розумом, тактом та ін. Поза сумнівом, особистість вчителя й здійснювана ним професійна діяльність повинні бути наповнені високими ідеалами і прагненнями, відповідати потребам саморозвитку та вдосконалення. Такий вчитель прагне пізнати і зрозуміти духовний світ дитини, щедро ділиться з ним своїми цінностями. Тому для появи мотивів у хореографічному мистецтві, а також взаємодії із суб'єктами художньо-освітнього середовища необхідна розвиненість міжособистісного спілкування між майбутніми фахівцями; між студентами і викладачами; між викладачами, студентами і мистецьким твором.

**Когнітивний компонент** у структурі художньо-творчого досвіду майбутнього вчителя хореографії характеризує його пізнавальні можливості і включає комплекс знань про хореографію, які спрямовують студентів на проєктування хореографічної діяльності учнів. Він також представлений системою історико-теоретичних і мистецтвознавчих знань, котрі сприяють інтелектуальному розвитку фахівця, його креативне мислення у професійній сфері.

Розвиток когнітивного компонента забезпечує насиченість хореографічного мистецтва художніми образами, розвиває її творче мислення, сприяє формуванню активного сприйняття та фантазії, додає діяльності пошукового характеру, впливає на швидкість реакції, увагу та пам'ять. Зміст когнітивної сфери відкриває для майбутнього вчителя хореографії вільний і варіативний вибір нових знань, нових цілей, цінностей та особистісних смислів. Знання, як правило, повинні проявлятися у діяльності.

Хореограф Л. Цветкова вважає, що самостійна робота є одним з обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студента. Вона виконує різні педагогічні функції, серед яких важливе значення мають: навчальна, пізнавальна, коригувальна, стимулювальна, виховна, розвивальна. Виконання завдань самостійної роботи може мати як репродуктивний, так і творчий характер. Творча самостійна робота студентів – це діяльність, зумовлена самостійним пошуком майбутнім фахівцем відповіді на будь-яку проблему з метою досягнення результатів, які характеризуються новизною та оригінальністю. Вона передбачає: опрацювання навчальних та методичних посібників, підручників, додаткової літератури, складання танцювальних комбінацій, повторення та відпрацювання тренувальних вправ і танцювальних рухів з метою глибшого їх засвоєння, удосконалення технічної та виконавської майстерності, відвідування різних мистецьких заходів, концертів хореографічних колективів, використання комп'ютерних інформаційних ресурсів, перегляд навчальних відеофільмів.

Ефективною формою організації творчої діяльності студентів є індивідуальна робота, що дає можливість розширити й поглибити знання із фахових дисциплін. Вона проводиться з кожним студентом з метою з'ясування рівня усвідомлення ним окремих теоретичних положень з курсу, удосконалення виконавського рівня, виявлення проблемних ситуацій і пошуку шляхів їх розв'язання [8, с. 17].

Спираючись на ці думки вчених, зазначимо, що студентам-хореографам протягом навчання у виші іноді складно самостійно розібратися в потоці різноманітної інформації. Тому важливо, щоб знання та уміння, які набуваються у процесі фахової підготовки, стали засобом дій, власним орієнтиром у педагогічній діяльності й набували особистісного смислу. Під час хореографічного навчання студенти мають оволодіти цілим спектром професійних знань, зокрема: знаннями в галузі історії мистецтва з метою їх використання для визначення виразально-зображальних засобів відповідно до стилю, виду, жанру хореографічного проєкту; володіти термінологією хореографічного мистецтва, його понятійно-категоріальним апаратом; використовувати оптимальні засоби і методики, спрямовані на удосконалення професійної діяльності, підвищення особистісного рівня володіння фахом; адаптувати, інтерпретувати засоби, методики відповідно до сфери виробничої діяльності (тип навчального закладу, напрям діяльності колективу, вікові особливості виконавців); сприймати інформацію, творчо її переосмислювати та застосовувати в процесі виробничої діяльності, аргументовано відстоювати власну точку зору в процесі вирішення виробничих питань; використовувати у навчальній, постановчій, репетиційній діяльності традиційні та інноваційні методи хореографічної педагогіки; застосовувати різноманітні танцювальні техніки в процесі виконавської діяльності.

Разом з тим знання в хореографічному мистецтві завжди мають аксіологічний характер, оскільки пов'язані з уявленням про значущість хореографічного мистецтва для формування національної самосвідомості учнівської молоді, її гармонійного духовного і фізичного розвитку. Тому наступним компонентом структури художньо-творчого досвіду вважаємо **аксіологічний компонент**.

Цей компонент характеризує здатність майбутнього фахівця емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на заняттях хореографії. Емоційне ставлення передбачає формування активного прагнення до засвоєння отриманих знань, емоційного відгуку, бажання бачити і виконувати танцювальні па, інтерес до вияву зв'язків між різними мистецтвами і, зокрема танцем і музикою. Важливість такого уміння у студентів веде до більш глибокого сприйняття творів мистецтва та їх безпосереднього впливу на художньо-естетичний розвиток.

Емоції (від лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) відносяться до особливого класу психічних процесів і станів, пов'язаних інстинктами, потребами, мотивами, які відбивають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Будь-яке переживання – це завжди конгломерат різних емоцій. Вплив емоцій виявляється у діях майбутнього педагога, у його ставленні до хореографічного мистецтва, у потребі спілкування з прекрасним, у бажанні формувати почуття у молоді, прагненні передати свої знання і вміння підростаючому поколінню, активній участі у хореографічній діяльності. Під впливом художніх образів у процесі художньої діяльності такі властивості особистості, як уява, увага, сприйняття, пам'ять, почуття знаходять необхідні умови свого збагачення. Оволодіваючи професійними вміннями й навичками художньої діяльності, особистість розвиває свої творчі можливості, емоційно-образне пізнання життя, сприяє залученню її до всього розмаїття художньої культури.

Звертаємо увагу на те, що у численних працях науковців гуманітарної сфери категорія «цінності» вважається однією з найважливіших для активності і розвитку людини в різні періоди її життя. Вона означає все те, що не є природним і байдужим, але є важливим і значущим, а тому є метою для людських прагнень. Так, К. Денек вказує, що цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру, тобто має як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Загальним, їх об'єднуючим, є той факт, що

всі цінності відображають світ людини та її культуру. Діалектика цієї аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

На думку вченого, вона є провідним елементом мотивації людських вчинків, реалізації програм поведінки, яка функціонує на свідомому рівні. Цінності надають життю людини сенс, формують мотиви її життєдіяльності. Вони є серцевиною людського життя, визначають його якість, міжособистісні стосунки, ставлення до себе ровесників, старших осіб, усього світу [9, с. 23].

Формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці майбутніх учителів хореографії, адже завдяки взаємодії особистості з певною системою цінностей, зокрема художніх, та їх усвідомленому впливу на вихованців вони надають можливість прогнозувати позитивний результат і високий рівень розвитку художньо-ціннісних орієнтацій молоді.

Таким чином, аксіологічна спрямованість навчання полягає у залученні майбутнього вчителя хореографії до теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, які характеризують професійне становлення і самовдосконалення його особистості. Саме формування ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до світу в широкому смислі й виявляють зміст і спрямованість національної стратегії навчання та виховання.

До структури художньо-творчого досвіду майбутнього педагога-хореографа пропонуємо також долучити **креативний компонент**, який включає творчі здібності індивіда і характеризується здатністю до продукування принципово нових ідей.

У філософському словнику поняття «креативність» – (лат. *creatio* – створення) представлено як новітній термін, котрий характеризує творчу, новаторську діяльність індивіда та його здатність до продукування принципово нових ідей. Натомість креатив (англ. *creative*) – поняття, що характеризує продукт діяльності людини, який відрізняється від аналогічних продуктів своєю новизною і творчим рішенням.

Більшість досліджень, проведених за останні десятиліття науковцями і педагогами свідчать про те, що креативність є найважливішою навичкою, яка допомагає підготувати молоду людину до труднощів та викликів сучасного суспільства. Вона допомагає вирішувати існуючі проблеми, оскільки хороша ідея здатна допомогти знайти вихід зі скрутного становища; креативне мислення підштовхує особистість знаходити незвичайні шляхи власного розвитку; креативність робить життя набагато різноманітнішим, знайти шляхи для самореалізації; креативність дозволяє людині реалізувати свій творчий задум.

Але важливо, щоб креативність була спрямована на самопізнання і керування своїми почуттями. Такий процес у психології вчені називають рефлексією. Це поняття (від лат. *reflexio* – повернення назад) вони характеризують як мислинневий процес, спрямований на самопізнання, аналіз своїх емоцій і вчинків, стану, здібностей і поведінки. Завдяки розвитку цієї властивості людина здатна не реагувати афективно, а спостерігати та відслідковувати появу того чи іншого почуття і стану, досліджувати їх для певної корекції.

Таким чином, у кожному з виділених компонентів художньо-творчий досвід знаходить своє певне і специфічне втілення, а також у синтезі загальнохудожніх, спеціальних хореографічних знань, умінь, навичок, у досвіді емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва й оточуючого середовища, відрефлексованих особистісних переживань і конструктивних творчих ініціативах.

Важливо також зазначити, що представлена у дослідженні **структура** художньо-творчого досвіду є певним конгломератом, оскільки її компоненти тісно зв'язані між собою. Так, якщо у студентів не розвинута мотивована потреба постійно навчатися і вдосконалювати свої знання, якщо вони не здатні прикладати до цього необхідних зусиль, то й не зможуть оволодіти необхідними професійними знаннями, не зможуть навчитися аналізувати виражально-зображальні засоби відповідно до

стилю і жанру хореографічного мистецтва, не зможуть їх адаптувати та інтерпретувати в перемінних умовах своєї професійної діяльності. Таким чином, *когнітивно-аналітичний* компонент створює основу для оволодіння цілим спектром професійних знань, які реалізуються завдяки креативно-рефлексивним якостям.

Водночас набуті знання і уявлення набувають усталених переконань лише за умови емоційного переживання, сформованих ціннісних орієнтацій та особистісних смислів у сфері хореографічного мистецтва, тобто вони невід'ємні від емоційно-аксіологічного компонента, який передбачає здатність студентів емоційно відгукуватися і реагувати на твори мистецтва. Під впливом художніх образів у процесі хореографічної діяльності такі властивості особистості, як увага, увага, сприйняття, пам'ять, почуття знаходять необхідні умови для свого збагачення.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що виділені й схарактеризовані рівні художньо-творчого досвіду майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки є приблизними і можуть слугувати тільки в якості орієнтирів. У реальності таких варіантів може бути набагато більше, тому для діагностування його структурних компонентів необхідно підходити диференційовано, оскільки одні показники можуть превалювати над іншими.

Сучасний фахівець хореографії це той, який на відповідному рівні володіє професійною майстерністю, при виконанні своєї професійної діяльності, а також володіє певною сукупністю знань, умінь і навичок, ефективно використовуючи їх на практиці. Для майбутнього вчителя хореографічного мистецтва важливими є знання як у галузі мистецтва, так і знання в галузі педагогіки. Митець повинен мати бажання творити, а відтак, здатний сприймати прекрасне, цінувати його, формувати власний погляд щодо істинності краси довкілля й мистецтва, бути креативним, адекватно оцінювати результати власної творчості для подальшої самореалізації в царині хореографічного мистецтва.

### Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. Москва; Воронеж, 2001. 349 с.
2. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: спец. випуск, присвячений 80-річчю університету: зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ, 2012. С. 38–72.
3. Дзундза А. І. Аналіз теоретичних та методологічних засад формування соціо-економічної культури студентів ВНЗ України. Запоріжжя, 2003. 420 с.
4. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / за ред. П. Г. Лузана. Ірпінь, 2000. С. 191.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. Санкт-петербург: Питер, 2002. 512 с.: ил. (Мастера психологии). ISBN 5-272-00028-5.
6. Калин В. К. Психология воли: сб. научн. трудов. Симферополь: Издат. Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, 2011. 207 с.
7. Філософський словник / ред. член-кореспондента АН УРСР В. І. Шинкарука. 1973. 600 с.
8. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: підручник. Київ: Альтерпрес, 2005. 324 с.
9. Denek K., Kuźniak I. Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole. Poznań, 2001.

### References

1. Bozhovich, L. I. (2001). *Problemy formirovaniya lichnosti* [Personality formation problems]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODJeK [in Russian].
2. Bondar, V. I. (2012). Konkurentozdatnist pedagoga yak skladova jogo profesijnoyi kompetentnosti [Competition of the teacher as a warehouse and professional competence]. *Suchasna pochatkova osvita: vektori rozvitku – Suchasna pochatkova osvita: vector development*. Berdyansk: BDPU [in Ukrainian].

3. Dzundza, A. I. (2003). *Analiz teoretichnih ta metodologichnih zasad formuvannya socioekonomichnoyi kulturi studentiv VNZ Ukrayini* [Analysis of theoretical and methodological ambushes of the formation of social and economic culture of students of the Higher Education Institution of Ukraine]. Zaporizhzhya [in Ukrainian].
4. Zajceva, I. V. (2000). *Motivaciya uchinny studentiv* [Student motivation]. P.G. Luzana (Ed.). Irpin: Redakcijnno-vid. viddil ADPS Ukrayini [in Ukrainian].
5. Ilin, E. P. (2002). *Motivaciya i motivy* [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
6. Kalin V. K. (2011). *Psihologiya voli* [The psychology of will]. Simferopol: Izd.-stvo Tavricheskogo nacionalnogo universiteta im. V. I. Vernadskogo [in Ukrainian].
7. SHinkaruka V. I. (Eds.). (1973). *Filosofskij slovník* [Philosophical vocabulary]. Kyiv: Golovna red. URE [in Ukrainian].
8. Tsvyetskova, L. Yu. (2005). *Metodyka vykladannya klasychnoho tantsyu* [Classical dance technique]. Kyiv: Alterpres [in Ukrainian].
9. Denek, K. & Kuźniak, I. (2001). *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Poznań [in Polish].

---

---

### **Maksymenko V.**

Lecturer at Pedagogy and Choreography Department  
Nizhyn Gogol State University  
vera.maksimenko75@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2265-8781

### **COMPONENT-STRUKTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON «FORMATION OF THE ARTISTIC AND CREATIVE EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPXIC ART»**

*Actualization of the formation of the artistic and creative experience of future teachers of choreography is considered in the context of all-in-one professional training of students as a purposeful process of inclusion of future teachers in creative, artistic-educational and choreographic-performing activities, integrated formation of personality. The acquired experience promotes successful adaptation to social changes in the process of professional training of students-choreographers and gives confidence in the professional activity nowadays. Ways of forming a creative, active and originative personality that is able to make a choice alone, realize set goals, evaluate her activity consciously- these are those priorities that determine the conceptual positions of modern art education. A modern specialist of choreography is one that at the appropriate level has professional mastery in performing her professional activities, as well as has a certain set of knowledge, skills and abilities using them effectively in practice. Knowledge in the field of art and pedagogy is important for the future teacher of choreographic art. The artist must have a desire to create, and therefore, be able to perceive the beautiful, appreciate it, form her own view on the reality of the beauty of the environment and art, evaluate the results of her own work adequately for further self-realization in the field of choreographic art. The article highlights the key components of the formation of the artistic and creative experience of future teachers of choreography in the process of professional training with the aim of further development of the content of criteria and indicators, as well as necessary for its formation methodological foundations due to the creative being of choreographic art.*

*Key words: future teachers of choreography, formation of artistic and creative experience, professional preparation, students, components.*



УДК 374.134:792

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-97-101

**Пархоменко О. М.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
o.parkhomenko1971@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-1572-5210

**ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ПРОЄКТУ  
В ПРОЦЕСІ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ**

*У статті висвітлюється процес балетмейстерської діяльності студентів другого магістерського рівня, з позиції створення навчально-творчого хореографічного проєкту. Здатність застосовувати знання, вміння та навички під час розв'язання означених проблем, схильність до аналізу та самостійного узагальнення творчого матеріалу, теми проєкту, готовність до виконання фахових завдань у сфері балетмейстерського мистецтва.*

*Означено мету хореографічного проєкту, аргументовано теоретико-методичну підготовку студентів-магістрів, а також застосування їх під час вирішення конкретних художніх, наукових, організаційних та виконавських завдань від творчого задуму до сценічного втілення, спираючись на теоретичний та емпіричний досвід.*

*Хореографічний проєкт зорієнтований на комплекс загальних та фахових компетентностей студентів-магістрів у процесі реалізації творчої роботи; формування балетмейстерських умінь; самостійність визначення теми та етапів створення хореографічного проєкту, обґрунтованість системи заходів, обов'язкових для рішення теоретичних та практичних завдань; проведення всебічної підготовки творчого проєкту й практичного втілення задуму.*

*Перцепція хореографічного проєкту потребує від майбутнього балетмейстера блискучої художньо-образної будови та правильного відчуття, природності, стильових особливостей і специфіки виконання рухів, національної характеристики балетмейстерського твору, який він задумав і відобразив мовою пластики. У формуванні балетмейстерських умінь студентів-магістрантів важлива роль належить компонентам освітньої програми, які створюють фундаментальну базу для самостійної діяльності студентів. Вона дозволяє оволодіти інструментарієм для подальшого застосування у сфері хореографічного виконавства, мистецької педагогіки та науково-дослідницької діяльності в галузі хореографії. Ключові слова: хореографічний проєкт, балетмейстерська підготовка, балетмейстерська діяльність, студент-магістр, хореограф.*

---

**Постановка проблеми.** У процесі фахової підготовки студентів-магістрів, ключовим моментом у ході балетмейстерської діяльності є теоретико-методичне забезпечення, що зумовлює їх і до створення власного хореографічного проєкту.

Щодо підготовки та захисту магістерської кваліфікаційної роботи – творчого проєкту за спеціальністю 024 «хореографія» створено у відповідності до: Закону України «Про вищу освіту»; Стандарту вищої освіти України другого (магістерського) рівня (спеціальність 024 «хореографія»); Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (Постанова КМ України від 30 грудня 2015 р. № 1187 в редакції постанови КМ України від 10 травня 2018 р. № 347); освітньої програми підготовки магістра хореографії у Київському національному університеті культури і мистецтв; ДСТУ 3008-95 «Документи. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення» [7].

Балетмейстерське мистецтво є одним з основних факторів психолого-педагогічного впливу на особистість, викликає глибокі емоційні, естетичні, етичні переживання, активізує розумову діяльність, що в результаті сприяє всебічному розвитку та професійній підготовці майбутнього балетмейстера.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** На межі XX–XXI століття зростає потреба суспільства в самостійній творчій особистості. У зв'язку з цим до вищої хореографічної освіти висуваються високі вимоги в питаннях балетмейстерської підготовки студентів другого магістерського рівня, вступу їх у творчу діяльність в умовах нинішньої духовної кризи.

До балетмейстерської підготовки майбутніх фахівці хореографічного мистецтва зверталися відомі хореографи-педагоги (П. Білаш, Р. Захаров, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, В. Нікітін, О. Пархоменко, Р. Поклітару, І. Смірнов, В. Шевченко, В. Шекера та ін.), які наголошували на власний досвід у балетмейстерській діяльності, ідею розвитку навчальної, постановочної та виконавської діяльності студентів-магістрантів. Однак на сьогодні багато важливих питань, які б стосувалися саме проблеми створення власного хореографічного проєкту у процесі балетмейстерської діяльності залишилися за межами наукового дослідження.

**Метою** нашої **статті** є висвітлення проблематики щодо творчого процесу підготовки, створення та відтворення хореографічного проєкту від творчого задуму до сценічного втілення, спираючись на теоретичний та емпіричний досвід у процесі балетмейстерської діяльності студентів-магістрів.

**Виклад основного матеріалу.** Балетмейстерська підготовка студентів-магістрів займає особливе місце у системі хореографічної освіти вищих мистецьких навчальних закладах України.

Балетмейстерське мистецтво – це синтез кількох видів мистецтва: танцю, музики, драматургії. Це глибинна єдність звуку, жести, руху, сценічного образу, що безпосередньо розкриває мистецьку думку балетмейстера при створенні власного хореографічного проєкту.

Балетмейстерська 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. Дані види балетмейстерської діяльності тісно пов'язані між собою, утворюючи єдину низку і кожна її наступна ланка дістає матеріал від попередньої і відчуває її вплив [6 с. 9].

Студент-магістр, приступаючи до створення хореографічного проєкту, повинен орієнтуватися на основні елементи творчого процесу.

*Перший елемент* – добір музичного матеріалу для майбутнього хореографічного проєкту, робота постановника з концертмейстером (композитором), який знайомить його з повним музичним текстом композиції.

К. Василенко зазначає, що при доборі музичного матеріалу балетмейстер передусім звертає увагу на її зміст, на те, які почуття, думки, настрої вона навіює. Постановник ретельно проводить балетмейстерський аналіз музики: визначає жанр, зміст, музичну драматургію, форму, робить аналіз частин твору, визначає тривалість. Потім аналізується кожна частина, вивчається її поділ на періоди, речення, музичні фрази [2, с. 40].

*Наступний елемент* творчого процесу – визначення балетмейстерської *ідеї* – теми майбутнього танцювального номера та втілення його в задум хореографічного проєкту. Приступаючи до розробки ідеї нового твору, балетмейстер зонайперше визначає його жанр і форму.

*Жанр* – це внутрішній різновид виду танцю. Жанри сприяють більш глибокому відображенню дійсності в хореографічному мистецтві.

Виокремлюють такі жанри в хореографії:

- 1) ліричний – розкриття почуттів, внутрішнього стану;
- 2) драматичний – спокійний перебіг дій, присутній сюжет;
- 3) нейтральний – гра світла, тіні, простору, звуків;

- 4) трагічний – багатостраждальний сюжет, страждання героїв;
- 5) комічний – жартівливий;
- 6) сатиричний – гротеск перебільшення;
- 7) міфічний;
- 8) казковий;
- 9) героїчний, історичний;
- 10) патетичний – піднесений, емоційно-насичений, романтичний.

*Форма* – це зовнішній образ, якому притаманні кілька форм – сольне та групове виконання.

Форми класичного танцю: па-де-де, па-де-труа, адажіо, варіація та ін. Форми народно-сценічного танцю: хоровод, танець, кадрили. Форми історико-побутового танцю: гавот, менует. Форми бального танцю – соціальний формат і латино-американський. Модерн у класичному уявленні як перформанс, балет. В основі джазу лежить дивертисмент і мініатюра.

Визначившись у всіх важливих моментах, балетмейстер приступає до створення танцювальної композиції, яка має бути побудована за законами драматургії (це експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація та розв'язка) та мати змістовну сюжетну лінію, що визначає сценічний характер основних дійових осіб [4, с. 37].

*Третій елемент* творчого процесу включає встановлення балетмейстером композиційного плану або музично-хореографічного сценарію, в якому опрацьовано драматургічний розвиток змісту танцю із найдрібнішими вирішеннями конкретних хореографічних форм його втілення.

*Четвертий елемент* проєктування творчого процесу, що включає в себе увесь період створення хореографічного твору – це робота з виконавцями над сольними та масовими епізодами, сценічними ракурсами, рисунком танцю, визначення декорацій та костюмів, робота зі світлом [6, с. 21].

Під час здійснення хореографічного проєкту у студентів-магістрів поглиблюються вміння та навички реалізації повного циклу створення багаточастинного балетмейстерського твору від творчого задуму до сценічного втілення, спираючись на теоретичний та емпіричний досвід.

Він зорієнтований на: застосування комплексу загальних та фахових компетентностей у процесі реалізації хореографічного проєкту; формування умінь самостійно визначити його тему та етапи, розв'язання теоретичних та прикладних завдань; проведення всебічної підготовки; обґрунтування здійснених творчих рішень.

До практичної частини творчого проєкту висуваються такі вимоги:

- 1) оригінальність теми;
- 2) самостійність постановки (від задуму до реалізації);
- 3) систематичність та послідовність роботи над творчим проєктом;
- 4) висока якість драматургічної розробки, застосування режисерських прийомів;
- 5) професійність у роботі з виконавцями під час постановки та репетицій;
- 6) оригінальність композиційного рішення (лексика, рисунки, цілісність частин тощо);
- 7) висока якість обраної музичної основи та її відповідність хореографічному твору;
- 8) доцільність сценографічного рішення (реалізованого чи запланованого в разі демонстрації з частковим сценографічним оформленням).

Процес створення власного хореографічного проєкту складний і індивідуальний. Морис Мерло Понті вважав, що кожна композиція – це індивідуальний пошук, індивідуальний спосіб хореографічного мислення [3, с. 263].

Композиція – це один з важливих органічних компонентів хореографічного проєкту, що об'єднаний єдиними елементами, належним форматом, включаючи в себе музичний матеріал, ряд танцювальних комбінацій.

В. Нікітін у своїй праці «Композиція і постановка танцю в сучасній хореографії» зазначає: «Художній твір в будь-якому виді мистецтва – це завжди єдине композиційне ціле». Багато мистецтвознавців шукали загальні принципи в композиції, що

об'єднують роботи різних авторів. Досліджувалися такі поняття, як авторський стиль, манера, задум тощо [5, с. 26].

На думку Л. Андрощук, індивідуальний стиль – це модель діяльності, яка базується на сукупності різномірних властивостей людини і забезпечує її активне становлення у суспільстві на засадах самоактуалізації, творчої самореалізації, суспільної діяльності у межах особистісного креативного вибору [1, с. 8].

Створення власного хореографічного проєкту – свідомий процес якісного, 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 студентів-магістрів [7, с. 116].

**Висновки.** Отже, створення власного хореографічного проєкту повною мірою залежить від процесу балетмейстерської діяльності студентів-магістрів, набутих знань, умінь та навичок, аналізу та самостійного узагальнення творчого матеріалу, теми проєкту, готовністю до виконання фахових завдань у сфері балетмейстерського мистецтва.

### Література

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2009. 22 с.
2. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю: автореф. дис. д-ра мистецтвознавства. Київ, 1998. 46 с.
3. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / пер. с фр. О. Шпараги. Минск, 2006. 400 с.
4. Мистецтво балетмейстера і постановка танцю: прогр. курсу для студ. зі спец. 7.020202 «Хореографія». ПВНЗ «Міжнародний Слов'янський ун-т. Харків» / уклад. І. В. Михайлова. Харків, 2007. 47 с.
5. Никитин В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств: автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва, 2007. 50 с.
6. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Ніжин, 2016. 250 с.
7. Пархоменко О. М. Формування художньо-образного сприймання хореографічної композиції у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії. *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. С. 115–120.
8. Підготовка та захист магістерської кваліфікаційної роботи – творчого проєкту за спеціальністю 024 «Хореографія»: методичні рекомендації / уклад. Аліна Підлипська. Київ: КНУКІМ, 2019. 37 с.

### References

1. Androshchuk, L. M. (2009). Formuvannia indyvidualnoho styliu diialnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafii [Formation of individual style of activity of the future teacher of choreography]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vasylenko, K. Yu. (1998). Leksyka ukrainskoho narodno-stsenichnoho tantsiu [Vocabulary of Ukrainian folk stage dance]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Merlo-Ponty, M. (2006). *Vydymoe y nevydymoe* [Visible and invisible]. (O. Shparahy, Trans). Mynsk [in Russian].
4. Mykhailova, I. V. (Eds.). (2007). *Mystetstvo baletmeistera i postanovka tantsiu* [The art of the choreographer and dance staging]. PVNZ «Mizhnarodnyi Slovianskyi un-t». Kharkiv. [in Ukrainian].
5. Nykytyn, V. Yu. (2007). *Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka baletmeistera v uchebnykh zavedeniyakh kul'tury i iskusstv* [Professional and pedagogical training of a ballet

master in educational institutions of culture and arts]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].

6. Parkhomenko, O. M. (2016). Formuvannia baletmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv khoreorafii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of choreographic skills of future dance teachers in the process of their professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Nizhyn [in Ukrainian].

7. Parkhomenko, O. M. (2020). Formuvannya khudozhn'o-obraznoho spryymannya khoreorafichnoyi kompozytsiyi u protsesi baletmeysters'koyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv khoreorafiyi [Of forming artistically-figurative perceptions of the choreographic composition in the process of ballet master training of future choreography teachers]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. T. M. Turchyn (Ed.). Nizhyn: NDU im. M. Hoholya. 1 [in Ukrainian].

8. Pidlypska, A. (2019). Pidhotovka ta zakhyst mahisterskoi kvalifikatsiinoi roboty – tvorchoho proektu za spetsialnistiu 024 «Khoreorafii» [Preparation and defense of master's qualification work – creative project in the specialty 024 "Choreography"]. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].

---

### **Parkhomenko O.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of music pedagogy and choreography  
Nizhyn Gogol State University  
o.parkhomenko1971@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-1572-5210

### **TO THE PROBLEM OF CRAFTING A CHOREOGRAPHIC PROJECT IN THE PROCESS OF BALLET MASTER ACTIVITY OF MASTER'S STUDENTS**

*The article enlightens the process of second Master's level students' ballet master activity, from the point of view of crafting an educational and creative choreographic project. The capability of applying knowledge, abilities and skills while solving the mentioned problem, tendency to analysis and independent summarizing of creative material, the subject of a project, commitment to executing professional tasks in sphere of ballet master art.*

*Highlighted the objective of a choreographic project, specified theoretical-methodical Master's students training, moreover their application during solving specific artistic, scientific, organizational and performing tasks starting with artistic concept up to scenic realization, on basis of theoretical and empirical experience.*

*Choreographic project is focused on the complex of general and professional Master's students' competences in process of creative work realization; forming of ballet master's abilities; independence in identifying the topic and stages of a choreographic project creation, relevance of the action system, obligatory for theoretical and practical tasks solution; conducting a thorough preparation of a creative project and practical realization of the concept.*

*Perception of a choreographic project requires a future ballet master's brilliant artistically-imaginative structure and proper sense, naturalness, stylistic peculiarities and specifics of movement execution, national characteristics of a ballet master piece, which he thought out and reflected by means of plasticity language.*

*In forming ballet master's abilities of Master's students the significant role belongs to the components of an educational programme, which create the fundamental base for independent students' activity. Which allows to master the toolkit for further implementation in sphere of choreographic performance, artistic pedagogy and scientific-research activity in sphere of dance art.*

*Key words: choreographic project, ballet master training, ballet master activity, Master's student, choreographer, dance art.*

УДК 378.147.091.31:78  
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-102-108

### **Раструба Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової майстерності  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
gastruba\_1510@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2232-1190

### **Павленко О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
pavlenkoaleksei1@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-5164-6504

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВАРНЕ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті зосереджується увага на важливості впровадження в сучасній освітній процес інноваційних методів та прийомів, що сприятимуть підвищенню рівня фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Як ресурсний у вирішенні багатьох проблем у навчально-виконавській діяльності пропонується застосування методу ВАРНЕ, метою якого є розвиток інтелекту.*

*Результати наукового пошуку показали, що метод ВАРНЕ стимулює вкрай важливі процеси, що відбуваються під час навчання. При цьому задіюються головні його блоки: психологічний (розвиток міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту, робота в команді, поліпшення мотивації, передача цінностей, терапевтичний та реабілітаційний ефект), неврологічний (розвиток пам'яті, моторного програмування, заведення механізму руху тіла, стимулювання виконавської функції), координаційний (аудіо-ручна, аудіо-дисоціативна, окуломотивна, вікомоторна координації, розвиток вестибулярного апарату) та музичний (спрямовується на: музичну форму, тембр, метро-ритм, динаміку, агогіку, пульсацію, інтонацію, імпровізацію, ансамбль, музичний аналіз, нотацію, міждисциплінарні зв'язки, знання музичної культури інших народів, контроль сценічного страху, перкусію тіла на естетичному рівні, розвиток поліритмії, врахуванні критеріїв музичного оцінювання під час виконання, знання ритмічної послідовності, навчання музичних концепцій).*

*Доведено, що особливо важливим використання даного методу є для циклу вокально-хорових та інструментальних дисциплін, оскільки вони передбачають активізацію: вестибулярної системи, координації; керування кінцівками, тілом; командної роботи, міжособистісного інтелекту, підвищення мотивації; розвиток уваги, пам'яті; знань ритмічної побудови різних музичних культур. Акцентовано увагу на філософії підбору технічних вправ-варне, які поділяються на три категорії: пасивні (без рухів), середні (певне переміщення у просторі та часі) та активні (постійні просторово-часові рухи).*

*Ключові слова:* метод ВАРНЕ, перкусія тіла, множинний інтелект, фахова підготовка, вокально-хорові та інструментальні дисципліни, вища освіта.

**Постановка проблеми.** Наразі освіта на всіх ступеневих ланках перебуває в процесі перманентних змін та оновлень, стимулюючи до приведення у відповідність нормативно-методичного забезпечення якості вищої освіти відповідно вимог та тенденцій як вітчизняного так і європейського гуманітарного простору. Відтак професійна підготовка сучасного викладача безпосередньо залежить від галузевих знань, які є теоретичною основою його діяльності. Все частіше в освітньо-професійних програмах загострюється увага на необхідності міждисциплінарних зв'язків на основі

інтеграції. Звідси система вищої освіти ставить перед собою головне завдання – озброїти майбутніх фахівців комплексом синтезованих мистецьких знань та педагогічним досвідом, який можна буде застосовувати в багатьох формах педагогічної практики.

Для здійснення цього динамічного та безперервного, суперечливого процесу у підготовці студентів ЗВО необхідно дотримуватися прогностичного підходу, виявляти специфіку предметних знань та застосовувати, відповідно змісту, адекватні форми, методи та прийоми навчання. З цієї позиції досить ресурсним є використання методу VAPNE у фаховій підготовці викладачів вокально-хорових та інструментальних дисциплін, оскільки він носить не тільки навчальний, а й терапевтичний ефект.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Базисною основою роботи є дослідження науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллін, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, В. Черкасов, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); фахової підготовки викладачів вокально-хорових та інструментальних дисциплін (В. Антонюк, Б. Брилін, Л. Гусейнова, А. Козир, Л. Костенко, К. Кушнір, Г. Ніколаї, Л. Ороновська, А. Растригіна, Н. Сегеда, В. Федоришин, О. Щербініна, О. Шмарко, І. Шинтяпіна та ін.); модернізації освіти та інноваційних методів музичного навчання (Л. Банкул, Т. Бодрова, Ф. Боданський, О. Бухнієва, О. Дусавицький, К. Завалко, О. Комар, І. Малашевська, Т. Носаченко, Т. Раструба, Т. Середа, Т. Строгаль, Т. Турчин, І. Ходоровська та ін.).

Цінними для нашого наукового пошуку є роботи ряду зарубіжних авторів, спрямовані на творче використання VAPNE у змісті дошкільної та шкільної освіти; у терапевтичних цілях з різною віковою групою людей; у роботі над дисоціацією та координацією, перкусією та латеральністю тіла тощо (М. Баголін, П. Банго, Дж. Блекінг, С. Маркуцці, Р. Наранхо, А. Перез, Дж. Понс-Терес, Т. Роццо, Е. Тревіс-Мартінес та ін.).

**Мета і завдання статті.** Мета полягає в обґрунтуванні потенціалу використання методу VAPNE у фаховій підготовці викладачів вокально-хорових та інструментальних дисциплін. Для розкриття проблеми даної роботи доречно визначити низку завдань: знайти переваги методології VAPNE; розкриття сутності даного методу; описати методологію когнітивного стимулювання через музику викладачам, які не володіють цим методом; висвітлення філософії технічних вправ.

**Виклад основного матеріалу.** Фахова підготовка викладачів вокально-хорових та інструментальних дисциплін, безумовно, є багатогранною системою, яка об'єднує у собі як самостійні, так і взаємопов'язані структурні компоненти (теоретичний, методичний, практичний). Кожен з цих компонентів виконує свою специфічну функцію, яка спрямована на оволодіння студентами певної бази компетентностей. Всі ці компоненти складаються з окремих блоків (вокально-хорові та інструментальні), проте мають багато спільних сегментів, котрі утворюють інтегративну цілісність. Об'єднуючим фактором для всіх блоків є загальна мета – формування готовності студентів до викладацької діяльності; принципи; внутрішня організація, що характеризується взаємозв'язком та взаємозалежністю усіх структурних компонентів.

VAPNE є методом неврологічної стимуляції, який ґрунтується на п'ятьох щаблях, які й складають аббревіатуру даної дефініції: біомеханіка, анатомія, психологія, неврологія та етномузикологія (Франциско Хав'єр Ромео Наранхо, 1998) [5; 6; 7; 8; 9]. Зазначимо, що порівняно з іншими методами VAPNE спрацьовує в основному у групі та націлений на розвиток міжособистісних відносин. Проте суттєвою відмінністю є й те, що позитивні зрушення будуть помітні лише через тривалий час, за умови системності.

Звичайно, цей метод першочергово було розроблено не для музичних дисциплін, проте, на нашу думку, його можна з легкістю інтегрувати у музичне мистецтво для стимулювання у студентів виконавчих функцій, психомоторики, психомотиваційних та соціально-емоційних аспектів, проведення івентів, сесії та ін.

Дослідник даного методу Е. Тревіс-Мартінес [10] стверджує, що VAPNE базується на імітації – повторенні зворотних реакцій, змінній круговій координації та

сигналізації в режимі реального часу, який стає подразником, що породжує розвиток біомеханіки. Тобто умовно можна сказати, що весь процес підготовки музикантів обертається навколо ритму, і все це через перкусію тіла, що і складає сутність даного методу. Звичайно, такі висновки є досить дискусійними, але можна припустити, що викладач, який спробує застосовувати цей метод зможе більш структуровано та послідовно викладати практичний матеріал.

Ми переконані, що особливо важливим використання даного методу є для циклу вокально-хорових та інструментальних дисциплін на фазі як теоретичного, методичного, так і практичного компонентів, оскільки вони передбачають активізацію: (В) вестибулярної системи, координації; (А) керування кінцівками, тілом; (Р) командної роботи, міжособистісного інтелекту, підвищення мотивації; (N) розвиток уваги, пам'яті; (Е) знань ритмічної побудови різних музичних культур.

Для чого ж можна використовувати метод BAPNE? Перш за все для покращення пам'яті та концентрації. З цієї позиції даний метод допомагає контролювати власне тіло при виконавській діяльності, або реакцію невдачі тощо. BAPNE структурується рухом у просторі від пасивної форми (епізодичної), до активної (постійної) та завжди вміщує чотири компоненти: *когнітивний*, *соціально-емоційний*, *психомоторний*, *нейрореабілітаційний* [2; 5; 9]. У практичній роботі викладача використання BAPNE діє за певним планом, який спрямовується на досягнення низки завдань: відволікання від труднощів, спрямування уваги в конкретне русло, планування та організація цілі, тренування короткої або довгострокової пам'яті, робота когнітивної гнучкості, використання емоційного контролю, рефлексія.

Через призму BAPNE слід звернути увагу й на множинний інтелект, який задіє студент при фаховій підготовці згідно класифікації Г. Гарднера (1983): *лінгвістичний* (слова, метроритм пісні, що дозволяє створити ритмічну мову, організувати різну координацію рухів); *кінестетичний* (мануальна техніка, створення поліритмії, допомагає генерувати різні культури); *візуально-просторовий* (допомагає зрозуміти, як наше тіло рухається у просторі); *музичний* (синтезує з різними мелодіями або текстами, мова кінцівок); *логіко-математичний* (дії пов'язані з логікою, афірмацією, пропорціями, розуміння значення різних музичних фігурацій); *міжособистісний* (здатність спілкуватися, відрізняти та сприймати різні психічні стани, наміри, мотиви та почуття інших); *натуралістичний* (все, що нас оточує); *внутрішньоособистісний* (усвідомлення власного «Я», свого образу); *екзистенціальний* (роздуми про проблеми та питання) [1].

Р. Наранхо наголошує на тому, що в основі BAPNE лежить інтеграція через перкусію тіла. Звідси цей метод базується на декількох моделях навчання: VAK (зосереджена на сприйнятливих способах навчання – сенсорний, візуальний, слуховий, кінестетичний); Gregos (заснована на різних стилях навчання); Dunn and Dunn (дозволяє адаптувати навчання до потреб учнів, залежно від віку); Kolb (вміщує у рівних пропорціях навчання, конкретний досвід, спостереження, концептуалізацію та активні експерименти); Myers Briggs (базується на психологічних профілях учнів – увага, сприйняття, приймання рішення, думки, відносини, судження) [7; 8].

Звідси основною метою, яку ставить перед собою метод BAPNE виступає стимулювання усіх частин мозку. Р. Наранхо розрізняє 4 види такого стимулювання: *імітація-повторення* (викладач показує – учень повторює, вимагає найменшої концентрації); *зворотна реакція* (викладач показує рухи на одній площині, а учні повторюють на протилежній; вимагає більшої концентрації); *змінна кругова координація* (заснована на ритмічній, або словесній структурі, до якої додаються варіації та поступово ускладнюються; може виконуватися парами чи групою); *відтворення в режимі реального часу* (реальна імпровізація, розробка читання з першого погляду і базується на візуальних подразниках, які слугують кодами, вимагає великої сконцентрованості) [9].

Саме на основі цих видів стимулювання і будуються вправи-barne, які викладач може застосовувати за певним шаблоном або створювати власні, адаптувавши для



кожного студента чи групи. Вправи підпорядковані площині, яку задіє в процесі творчої діяльності виконавець (*горизонтальна, сагітальна, фронтальна*).

В умовах кризового періоду освіти, коли на факультети / інститути мистецтв йдуть навчатися студенти з досить низькою музичною підготовкою, а інколи й взагалі без неї, застосування методу BAPNE стане корисним при вивченні вокально-хорових та інструментальних дисциплін у період «передозвучення музичного твору». Тобто перш ніж зіграти, заспівати, продиригувати твір, ми його відтворюємо за допомогою допоміжних засобів або інструментів – палиці, м'ячі, струни, камінці, перкусія тіла тощо. Таким чином, ми задіємо у цьому процесі нейроритмічність, що дозволить краще засвоїти такі поняття, як ритмічна точність, пульс, часове вимірювання, керування рухами, координація тощо. Інакше кажучи ми задіємо когнітивні функції, які є важливими при виконавській діяльності: увага, імпульсивність контролю, робоча пам'ять, прийняття рішення, практичні навички тощо.

При цьому читання нот з аркуша відходить дещо на другорядний план і не є на цьому етапі домінуючим. За час відповідних технік ритмічна основа твору вже встигне проникнути в тіло студента, залишається в його довгостроковій пам'яті та вивільняє рухи рук і тіла (позбавляючи скутості, коли студент переходить до наступного щабля вивчення – розбір нотного тексту).

Украй важливим для майбутніх викладачів вокально-хорових (особливо для диригентів) та інструментальних дисциплін є координація рухів рук. Певні недоліки у цьому пов'язані з почуттям ритму, внутрішнім слухом тощо. Для вирівнювання такого недоліку і використовують перкусію тіла, тому важливо, щоб студенти чітко розуміли дану позицію. Крізь призму BAPNE використовують так звані *аудіо-органічну, аудіо-дисоціативну* координацію та координацію *аудіо-педалі*. Розшифровуючи вищесказане, зазначимо, що аудіо-органічна координація обумовлює в собі використання верхніх кінцівок, коли здійснюється оцінювання траєкторії конкретного руху; координація аудіо-педалі – використання нижніх кінцівок, яка регулюється домінуючою ногою, обраної для роботи; аудіо-дисоціативна – чергування рук та ніг.

Загалом усі вправи можна класифікувати за двома напрямками – одностороннього (рухи ніг або рук) та двостороннього (рухи ніг та рук). Приміром вправа «Хлібці» допоможе ознайомитися поступово з ритмічним малюнком твору, бо задіє лише горизонтальну площину та долоні, як засіб озвучення ритму. Студенту пропонується простукати ритм руками (долоня в долоню) певної простої фрази у різних розмірах, поступово додаючи більш складні ритмічні малюнки і доводячи до всього ритму твору, що вивчається. Вправа «Колосок» задіє в своїй роботі руки та ноги, тобто залучається до роботи вся вертикаль тулуба та вимагає більшої концентрації та координації від студента. Це дозволить вивільнити певні затиски як м'язові, так і психологічні. Вправа «Колосок та бджілка» задіє одночасно руки та ноги з рухами (вліво, вправо) та клацання пальців. Таким чином, окрім ритму студенти відтворюють певний музичний матеріал (звук і танець). Це більшою мірою вивільняє їх координацію та природне ритмічне відчуття.

Подібні вправи досить різноманітні. Підбирати їх викладач має індивідуально, ставлячи обов'язково певну мету та завдання до кожної. Водночас не слід забувати і про діагностику проведених занять, які в основному потребують великого проміжку часу. Оцінювання результативності від виконання вправ-барпе здійснюється шляхом спостереження за учнями / студентами та розробці досягнення індивідуальних цілей. У такому спостереженні важливим є фіксація початкового виконання та кінцевого (1–4 рік навчання). Це дасть можливість адекватно резюмувати досягнення чи невдачі. Зауважимо, що оцінювання відбувається тільки індивідуально, проте здійснювати це можна за 4 критеріями: психомоторна координація; когнітивні аспекти; навчання цінностям; розвиток множинного інтелекту.

Традиційна музична педагогіка не акцентує увагу на тому, що наше тіло є формою музичної виразності, обмежуючись лише практикою гри на інструменті чи співі. Однак за допомогою BAPNE можна працювати над різними музичними елементами (такти, ритмічний малюнок, напрямок мелодії, мануальна техніка тощо) через власне

тіло, а не лише теоретичним шляхом. Музика є живою стихією і педагоги мають удосконалювати та оновлювати методологію навчання.

Звідси, до основних переваг методу BAPNE ми віднесемо: допомога при оволодінні ритмічними навичками; поліпшення пам'яті, координації та концентрації; створення музичного діалогу між групою, що сприяє активізації каналів зв'язку; посилення творчого процесу, уяви та підвищення самооцінки; природне вираження ритму, його імпровізація та інтерпретація.

**Висновки.** Таким чином метод BAPNE стимулює вкрай важливі процеси, що відбуваються під час навчання. При цьому задіються головні його блоки: *психологічний, неврологічний, координаційний та музичний*. Психологічний блок орієнтується на: роботу в команді, розвиток міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту, поліпшення мотивації, передача цінностей, терапевтичний та реабілітаційний ефект. Неврологічний – на: розвиток пам'яті (короткої та довгострокової, робочої, м'язової, слухової, ритмічної, аналітичної, емоційної, пам'яті навчання), моторного програмування, заведення механізму руху тіла, стимулювання виконавської функції (go – по go). Координаційний – на: аудіо-ручну, аудіо-дисоціативну, окуломотивну, вікомоторну координації, розвиток вестибулярного апарату, чергові чергування. Музичний блок спрямовується на: музичну форму, тембр, метро-ритм, динаміку, агогіку, пульсацію, інтонацію, імпровізацію, ансамбль, музичний аналіз, нотацію, міждисциплінарні зв'язки, знання музичної культури інших народів, контроль сценічного страху, перкусію тіла на естетичному рівні, взаємодії групи, врахуванні критеріїв музичного оцінювання під час виконання, знання ритмічної послідовності, розвиток поліритмії, навчання музичних концепцій та музичну пам'ять.

Отже, потенціал використання методу BAPNE у фаховій підготовці викладачів вокально-хорових та інструментальних дисциплін є досить великим. Певною мірою за допомогою цього методу можна вирішити низку проблем, які досить часто слугують перешкодою при виконавській діяльності (для більш обдарованих студентів) та водночас надолужити пробіли щодо фахових знань (для тих студентів, котрі мають досить низький базовий рівень). Беззаперечним фактом є й те, що він несе терапевтичний ефект, який сьогодні вкрай необхідний для людей при отриманні величезного потоку інформації та мінливості емоцій.

Звичайно, дана проблема не є остаточно вирішеною, подальшого розвитку вимагає більш детальна конкретизація використання методу BAPNE на дисциплінах профілю музичного мистецтва та дослідження його впливу на студентів з інвалідністю.

### Література

1. Гарднер Х. Теория множественного интеллекта. URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya\\_mnozhestvennogo\\_intellekta\\_gardnera\\_vvr](http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_mnozhestvennogo_intellekta_gardnera_vvr). (дата звернення: 25.02.2021).
2. Никитина Л. М. Традиции и новаторство, или Снова о ритмике. *Играем с начала*. 2009. № 4. С. 3–4.
3. Павленко О. М. До проблеми розвитку музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі навчання джазової імпровізації. *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. № 1. С. 140–143.
4. Раструба Т. В., Кушнір К. В. Креативна педагогіка в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28. Т. 2. С. 219–225.
5. Роганова И. В. Ритмическое воспитание в хоровом коллективе. *Современный хормейстер*: сб. ст. / авт.-сост. И. В. Роганова. Санкт-Петербург: Композитор, 2013. 132 с.
6. Basis of BAPNE method. 2014. URL: <http://www.percussion-corporal.com/en/bapne-method/basis-of-bapne-method>. (дата звернення: 10.02.2021).
7. Martinez A., Romero Naranjo, F. J., Pons Terres, J. M. y Crespo Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through

the body percussion – BAPNE Method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152. Pp. 1282–1287.

8. Moral Bofill L., Romero Naranjo F. J., Albiar Aliaga, E., & Cid Lamas, J. A. (2015). The BAPNE method as a school intervention and support strategy to improve the school environment and contribute to socioemotional learning (SEL). *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2 (6). Pp. 450–456.

9. Romero-Naranjo F. J. (2017). *Body Percussion – Programación didáctica. Volumen 1 y 2*. Alicante, España: Body Music – Body percussion Press.

10. Trives-Martinez E. A., Vicente-Nicolas G. (s.f.). *Percusion corporal y los metodos didacticos musicales*. Universidad de Alicante / Universidad de Murcia, Departamento de Innovación y Formacion Didactica; Departamento de Didactica de la Expresion Plastica, Musical y Dinamica. Alicante : Universidad de Alicante, 2013. ISBN 978-84-695-8104-9. Pp. 1748–1758.

### References

1. Hardner, Kh. *Teoriya mnozhestvennogo yntellekta* [Multiple Intelligence theory]. URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya\\_mnozhestvennogo\\_intellekta\\_gardnera\\_vvp](http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_mnozhestvennogo_intellekta_gardnera_vvp).

2. Nykytyna, L. M. (2009). Tradytsyy y novatorstvo, yly Snova o rytmyke [Tradition and innovation, or Again about rhythm]. *Yhraem s nachala – We play from the beginning*. 4. 3–4 [in Russian].

3. Pavlenko, O. M. (2015). Do problemy rozvytku muzychno-rytmichnogo chuttia maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi navchannia dzhazovoi improvizatsii [The problem of development of musical-rhythmic sense of the future music teacher in the process of teaching jazz improvisation]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 1. 140–143 [in Ukrainian].

4. Rastruba, T. & Kushnir, K. (2020). Kreatyvna pedahohika v konteksti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Creative pedagogy in the context of professional training of future music teachers]. *Current issues of the humanities – Current issues of the humanities*. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka». 28. Vol. 2. 219–225 [in Ukrainian].

5. Rohanova Y. V. (2013). Rytmycheskoe vospytanye v khorovom kollektive [Rhythmic education in a choir group]. *Sovremennyyi khormeister – Modern choirmaster*. Sankt-Peterburg: Kompozytor [in Russian].

6. Basis of BAPNE method. (2014). URL: <http://www.percusion-corporal.com/en/bapne-method>.

7. Martinez, A., Romero Naranjo, F.J., Pons Terres, J.M. & Crespo Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion – BAPNE Method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152. 1282–1287.

8. Moral Bofill, L., Romero Naranjo, F. J., Albiar Aliaga, E., & Cid Lamas, J. A. (2015). The BAPNE method as a school intervention and support strategy to improve the school environment and contribute to socioemotional learning (SEL). *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(6). 450–456.

9. Romero-Naranjo F. J. (2017). *Body Percussion – Programación didáctica. Volumen 1 y 2*. Alicante, España: Body Music – Body percussion Press.

10. Trives-Martinez E. A., Vicente-Nicolas G. (s.f.). (2013). *Percusion corporal y los metodos didacticos musicales*. Universidad de Alicante / Universidad de Murcia, Departamento de Innovación y Formacion Didactica; Departamento de Didactica de la Expresion Plastica, Musical y Dinamica. Alicante: Universidad de Alicante. pp. 1748-1758.

---

### Rastruba T.

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Department of vocal and choral skills,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
rastruba\_1510@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2232-1190

**Pavlenko O.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Department of instrumental and performing training  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
pavlenkoaleksei1@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-5164-6504

**USING THE BAPNE METHOD IN THE PROFESSIONAL TRAINING  
OF A TEACHER OF VOCAL, CHORAL AND INSTRUMENTAL DISCIPLINES**

*The article focuses on the importance of introducing innovative methods and techniques in the modern educational process to improve the professional training of future music teachers. As a resource in solving many problems in educational and executive activities, the use of the BAPNE method, which aims to develop intelligence, is proposed.*

*The purpose of the article is to substantiate the potential of using the BAPNE method in the professional training of teachers of vocal, choral and instrumental disciplines. The main tasks are to find the advantages of the BAPNE methodology; disclosure of the essence of this method; describe the methodology of cognitive stimulation via music to teachers who do not obtain this method; coverage of the technical exercises philosophy.*

*The research methodology is determined by the integrative approach, which involves not only the use of general scientific methods of analysis, synthesis and generalization, but also the method of comparative analysis, which is used to understand the problems of researching the impact of innovative methods and techniques of future music teachers.*

*The results of scientific research have shown that the BAPNE method stimulates extremely important processes that occur during training. This involves its main blocks: psychological, neurological, coordination and music.*

*The scientific novelty is an attempt to prove that the use of the BAPNE method is especially important for the cycle of vocal-choral and instrumental disciplines, as they involve the activation of vestibular system, coordination; control of limbs, body; teamwork, interpersonal intelligence, increasing motivation; development of attention, memory; knowledge of rhythmic construction of different musical cultures. Emphasis is placed on the philosophy of selection of technical exercises-bapne, which are divided into three categories: passive (without movements), medium (some moving in space and time) and active (constant spatio-temporal movements).*

*Of course, this problem is not completely solved, further development requires more detailed specification of the use of the BAPNE method in musical arts disciplines and the study of its impact on students with disabilities.*

*The practical significance of the work is that the actual material and the obtained results will contribute to the expansion of the range of pedagogical thought, the delineation of the value-content component of scientific discourse.*

*Key words: BAPNE method, body percussion, multiple intelligence, professional training, vocal-choral and instrumental disciplines, higher education.*

УДК 378.147:785

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-109-114

**Ростовська І. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
rostovska.iryana@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-4155-9201

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті висвітлено теоретичні основи формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової інструментально-виконавської підготовки. Розглянуто ідеї творчо-продуктивної позиції виконавства в індивідуальному художньому акті; музикознавчі знання щодо специфіки сценічної інструментально-виконавської діяльності; положення загальної і мистецької психології щодо ролі особистісного ставлення суб'єкта до мети, змісту, способів здійснення та результатів власної діяльності.*

*На основі здійсненого контент-аналізу феномен «виконавська надійність» розглядається автором як відносно стійке особистісне новоутворення, що встановлюється через засвоєння музично-теоретичних знань, оволодіння музично-виконавськими, інтерпретаційними вміннями та сценічно-артистичними навичками. Обґрунтовано передумови формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової інструментально-виконавської підготовки. Підкреслено необхідність цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом, важливість якісної підготовки музичного матеріалу; вміння корегування студентом у разі необхідності власного психоемоційного стану; усвідомлення власних виконавських дій задля втілення художньої інтерпретації музичного твору.*

*Зроблено висновок, що надання пріоритетності особисто значущим вищим смислоутворюючим мотивам, як-от прагнення людини до самореалізації та самовдосконалення, усвідомлення важливості значення такого особистісного новоутворення, як виконавська надійність, що є необхідною складовою професійної компетентності майбутнього музиканта-педагога, сприятиме стимулюванню студента до розширення власних інструментально-виконавських можливостей, до самовдосконалення особистісних вольових та професійних якостей.*

*Ключові слова: виконавська надійність, формування виконавської надійності, інструментально-виконавська майстерність, музичне мистецтво, мистецька освіта.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції до включення України в єдиний світовий культурно-мистецький простір, спрямованість сучасної мистецької освіти на збереження та примноження національних та світових музично-виконавських традицій зумовлюють необхідність підготовки високопрофесійних фахівців у сфері музичної педагогіки. Суттєвою характеристикою професійної майстерності педагога-музиканта є його виконавська надійність як необхідна складова інструментально-виконавської майстерності.

Формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової інструментально-виконавської підготовки, виховання прагнення студента до подальшого самовдосконалення в інструментально-виконавській діяльності залишаються актуальними питаннями у сфері мистецької освіти. Проблема формування виконавської надійності 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 і публікацій.** Зазначимо, що дослідженням питання музично-виконавської майстерності займалися багато вчених у галузі музикознавства, музичної педагогіки та психології, зокрема: Л. Баланчивадзе, А. Береза, М. Білецька, В. Білоус, Л. Бочкарьов, В. Вілюнас, Л. Гінзбург, М. Давидов, О. Джура, Б. Додонов, Є. Ільїн, В. Касимов, Л. Котова, Л. Лабінцева, О. Матвєєва, Н. Мозгальова, І. Мостова, М. Назаренко, В. Петрушин, І. Полубоярина, Я. Рейковський, А. Стоянов, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші.

Водночас проблема формування виконавської надійності як необхідної складової інструментально-виконавської майстерності педагога-музиканта ще не дістала цілісного теоретичного та методичного обґрунтування, що негативно відбивається на практиці професійної освіти студентів, визначаючи розбіжності між усвідомленням значущості виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва та невисоким рівнем її сформованості; між сучасними вимогами до якісної професійної підготовки студентів та недостатньою увагою до умов формування виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів.

**Мета** даної статті полягає у висвітленні теоретичних основ формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової інструментально-виконавської підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Музично-виконавське мистецтво як явище художньої культури привертає увагу дослідників з позицій розгляду його сутності, структури та специфіки; у вивченні питань виконавської інтерпретації та виконавських стилів видатних музикантів минулого; дослідженні психологічних особливостей та вольових якостей музикантів-виконавців тощо.

Сучасна теоретико-наукова концепція дослідження проблеми музичного виконавства у філософському та культурологічному ракурсах належить професорці О. Марковій, у якій дослідниця узагальнює творчо-продуктивну позицію виконавства в індивідуальному художньому акті та у музично-історичному процесі. На її думку, у всім добре відомій тріаді "композиторський текст – виконання твору – слухач" традиційно розглядається **виконання** твору як середня ланка, що залежна від впливу інших двох компонентів, де першість надається композиторському задуму. Однак О. Маркова доводить правильність іншого трактування факту публічного музичного виступу, згідно з яким першочергова роль відводиться саме **виконавцю** [3, с. 100].

Музикознавець Т. Глузук наголошує, що музичне виконавство «виступає як цілісне утворення творчої духовної практики, що забезпечує звукообразну реалізацію музичного твору через музично-творчу діяльність виконавця, його виконавську майстерність та музично-комунікативну взаємодію всіх учасників музично-виконавського процесу... Специфіка цього мистецтва виявляється в тому, що воно розглядається, з одного боку, як процес створення нових художніх цінностей, з іншого – як явище культури певної країни та суспільства в цілому» [2, с. 90–91].

Дослідниця Н. Барсукова розглядає поняття «виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва» як складову його професійної майстерності, як особистісне утворення, що інтегрує у своєму змісті систему особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавську надійність), музично-професійних знань (про зміст і засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності), умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні, артистичні), необхідних для виявлення смислу та морально-естетичних цінностей музичних творів [1, с. 6].

На основі вивчення та аналізу науково-методичних джерел (Н. Барсукова, І. Мостова, І. Полубоярина, В. Федоришин) ми розглядаємо поняття «**виконавська надійність**» як необхідну складову виконавської майстерності педагога-музиканта, як відносно стійке особистісне новоутворення, що встановлюється через засвоєння музично-теоретичних знань, оволодіння музично-виконавськими, інтерпретаційними вміннями та сценічно-артистичними навичками.

Звернувшись до ґрунтовних наукових праць з сучасної теорії та методики навчання музики (Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.), також дотримуємося думки, що в практиці мистецької педагогіки приділяється недостатньо уваги таким суттєвим важелям навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно-значущі механізми самовизначення, саморефлексії, самоаналізу та прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У процесі фахової інструментально-виконавської підготовки студентів кожний викладач, спираючись на особистий психолого-педагогічний та музично-виконавський досвід, зазвичай має власний підхід до процесу формування виконавської надійності для кожного студента, але успішна реалізація цього процесу можлива лише за умов систематичного тренування виконавської волі та якомога частішого залучення студентів до активної виконавської діяльності.

Адже вміння опанувати себе в умовах виступу перед аудиторією; вміння перетворити стан сценічного хвилювання в творче натхнення; вміння підпорядкувати кожну виконавську дію власній артистичній волі; здатність відчувати виконання музики як трансляцію художнього образу твору, як його втілення безпосередньо в момент звучання; особливе мистецтво перебувати *тут і зараз* в момент виконання – все це є ознаками високого рівня виконавської надійності та інструментально-виконавської майстерності музиканта-педагога. І навпаки, надмірне хвилювання та емоційне перенапруження часто є причинами невдалого виконання, що призводить до подальших негативних переживань різної тривалості та інтенсивності.

Розглянемо, що таке хвилювання, згідно з педагогічним словником: «Хвилювання – це емоційний стан, що виникає в ситуаціях небезпеки, неповної інформації, у відповідальних ситуаціях з невизначеними подіями. Хвилювання інформує суб'єкта щодо можливої небезпеки, спонукає його до активного пошуку й конкретизації цієї небезпеки» [4, с. 476].

Як показує практика, оптимально комфортний емоційний стан музиканта-виконавця, який дає змогу успішно втілити творчий задум в умовах публічного виступу, безпосередньо залежить від якості вивчення музичного матеріалу; від ступеня усвідомлення власних виконавських дій щодо втілення обраної художньої інтерпретації музичного твору; від ступеня розвитку вольової та інтелектуальної сфер; від здатності до самоаналізу та саморегуляції та від набутого попереднього концертного досвіду.

Видатний дослідник у царині музичної психології Ю. Цагареллі розглядав термін «**виконавська надійність**» як властивість виконавця, що характеризується як безпомилкове, стійке і точне виконання музичного твору в *емоціогенних* умовах [5, с. 265].

У структурі феномену виконавської надійності вчений виокремлює наступні компоненти, як-от: **саморегуляція** (що включає в себе такі мікроструктури, як: самооцінка, самоконтроль, самоналаштування); **перешкодостійкість** (емоційна стійкість та стійкість уваги); **підготовленість** (загальна професійна підготовленість і готовність концертної програми); **стабільність** (якісне відтворення потрібного результату). При цьому Ю. Цагареллі зазначає, що мікроструктурні елементи взаємодіють не лише між собою та ієрархічно вищими компонентами, а також із *безпомилковістю* як кінцевою ланкою надійності гри інструменталіста під час концертного виступу [5, с. 67].

За час вимушеного дистанційного навчання в умовах світової пандемії стало ще більш очевидно, яку особливу цінність має якісне виконання музики «*наживо*» перед аудиторією, наскільки сильнішим є художньо-естетичний та емоційний вплив на слухачів у разі такого виконання. Але якість донесення до слухачів художнього образу музичного твору багато в чому залежить від психологічної підготовки до виконання в емоціогенних умовах публічного виступу.

У музикознавчій та психолого-педагогічній літературі (Л. Бочкарьов, В. Касимов, Г. Коган, Ю. Цагареллі) дослідники також пов'язують емоційний стан виконавців-

інструменталістів з характером їх психічного збудження, і такі основні види сценічного хвилювання:

- *хвилювання-апатія* спричинює загальне пригнічення й байдужість до змісту й мети виконавської діяльності і виступ, як правило, проходить безбарвно, в'яло, виконання музики не запалює серця слухачів, не знаходить глибинного емоційного відгуку у їхніх душах;

- *хвилювання-паніка* характеризується перенапруженням емоційного стану музиканта, що порушує контроль над виконавським процесом та знижує здатність аналізувати власні дії, тобто відбувається процес ослаблення виконавської волі;

- *хвилювання-підйом* призводить до якісно іншої активізації пам'яті і виконавських дій – коли емоційне збудження музиканта досягає оптимального рівня, створюється те особливе відчуття «*окриленості*», «*творчого підйому*», того, що прийнято називати **натхненням**.

Надзвичайно корисні поради з питань підготовки до концертного виступу містяться в книгах та спогадах видатних музикантів-педагогів минулого: Л. Баренбойма, Г. Когана, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Д. Ойстраха, С. Ріхтера, С. Савшинського, С. Фейнберга, Г. Ципіна, А. Щапова та інших, які наголошують, що за умов *концентрації* на власному проникненні в художній образ твору, на *зосередженості* особистості виконавця *на цілісності* всіх компонентів інструментально-виконавського процесу, відбувається більш глибоке емоційне донесення слухачам власного бачення художнього змісту музичного твору.

Отже, *інтенсивність* впливу на особистість виконавця такого важливого психо-емоційного чинника, як сценічне хвилювання співвідноситься зі ступенем *усвідомленого* оволодіння текстовими та виконавськими компонентами музичного твору, а також корегуванням за необхідності власного психоемоційного стану. Тому важливим є знаходження балансу між доцільним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх мотивів виконавської діяльності у процесі фахової інструментальної підготовки. Впевненість в успішності власних публічних виступів, відчуття насолоди від процесу виступу та задоволення результативністю своєї роботи над музичними творами позитивно впливає на подальшу творчу активність студента.

Відомо, що найсприятливіші умови для здійснення як навчально-пізнавальної, так і художньо-творчої діяльності виникають тоді, коли *мета* цієї діяльності відчувається як *особистісно значуща* та займає в структурі мотиваційної сфери особистості місце провідного мотиву. Студенти з провідними *художньо-пізнавальними* та *процесуально-змістовними* мотивами більш охоче включаються в творчу діяльність та беруть активну участь у концертах та конкурсах, із більшим задоволенням розучують музичні твори індивідуальної програми та виявляють інтерес до пошуків власної художньої інтерпретації музичного твору.

На нашу думку, змістом інструментально-виконавської підготовки має бути не тільки оволодіння необхідної кількості музично-виконавських прийомів і навичок, але й навчання студента прийомам саморегуляції власного емоційного стану для подолання сценічного хвилювання, стимулювання його до активного набуття практичного досвіду у концертно-виконавській діяльності, а також психологічне спрямування педагогом студента з урахуванням його індивідуальних особливостей до вищих *смыслоутворюючих* мотивів, якими є, згідно з теорією А. Маслоу, прагнення особистості до самовдосконалення та самоактуалізації у сучасному суспільстві.

Адже саме під цілеспрямованим впливом досвідченого педагога в процесі фахової інструментально-виконавської підготовки через засвоєння музично-теоретичних знань, оволодіння студентом музично-виконавськими, інтерпретаційними вміннями та сценічно-артистичними навичками утворюється така необхідна професійна якість, як виконавська надійність, відбувається підвищення рівня музичної майстерності студента, спостерігається зростання інтересу до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, теоретичні основи формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в



процесі інструментально-виконавської підготовки складають ідеї творчо-продуктивної позиції виконавства як в індивідуальному художньому акті, так і у музично-історичному процесі; музикознавчі знання щодо специфіки сценічної інструментально-виконавської діяльності; положення загальної і мистецької психології щодо ролі особистісного ставлення суб'єкта до мети, змісту, способів здійснення та результатів власної діяльності.

Аналіз різних наукових підходів дає підставу стверджувати, що надання пріоритетності вищим мотивам музичної діяльності, усвідомленні важливості значення такого особистісного новоутворення, як виконавська надійність, яка є необхідною складовою професійної компетентності майбутнього музиканта-педагога, стимулюють студента до розширення власних інструментально-виконавських можливостей, до самовдосконалення особистісних вольових та професійних якостей.

На нашу думку, процес формування виконавської надійності музиканта-інструменталіста відбувається за умов цілеспрямованого впливу досвідченого педагога; якості підготовки музичного матеріалу студентом; корегування ним у разі необхідності власного психоемоційного стану; усвідомлення власних виконавських дій задля втілення художньої інтерпретації музичного твору. Успішність цього процесу багато в чому залежить від ступеня розвитку вольової та інтелектуальної сфер особистості, від здатності виконавця до самоаналізу та саморегуляції та від набутого практичного сценічного досвіду.

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 для успішної самореалізації внутрішнього творчого та духовного потенціалу особистості.

### Література

1. Барсукова Н. С. Педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2015. 21 с.
2. Глушук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. 2016. № 1. С. 87–91. URL: <http://journals.uran.ua/kis/article/view/148408> (дата звернення: 05.05.2021).
3. Маркова О. М. Теорія виконавства в сучасному музикознавстві. *Українське музикознавство*. Київ, 2002. Вип. 31. С. 93–102.
4. Педагогічний словник / за ред. дійсн. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
5. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. Санкт-Петербург: Композитор, 2008. 368 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/2893> (дата звернення: 07.05.2021).

### References

1. Barsukova, N. S. (2015). Pedagogical conditions of formation of performing skill of the future teacher of musical art]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Melitopol [in Ukrainian].
2. Hlushchuk, T. V. (2016). Muzychno-vykonavske mystetstvo yak ob'iekt doslidzhennia ukrainskoho mystetstvoznnavstva [Music and performing arts as an object of study of Ukrainian art history]. *Kultura i suchasnist – Culture and modernity*. 1. 87–91. URL: <http://journals.uran.ua/kis/article/view/148408.pdf> [in Ukrainian].
3. Markova, O. M. (2002). Teoriia vykonavstva v suchasnomu muzykoznavstvi [Theory of performance in modern musicology]. *Ukrainske muzykoznavstvo – Ukrainian musicology*. 31. 93–102 [in Ukrainian].

4. Yarmachenka, M. D. (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

5. Tsaharely, Yu. A. (2008). *Psykholohyia muzykalno-yspolnytelskoi deiatelnosti* [Psychology of musical performance]. Sankt-Peterburh: Kompozytor. URL: <https://e.lanbook.com/book/2893.pdf> [in Russian].

---

---

### **Rostovska I.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Instrumental-Performing Preparation Department,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
rostovska.iryana@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-4155-9201

### **FORMATION OF PERFORMANCE RELIABILITY OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART**

*The purpose of this study is to highlight the theoretical foundations of the formation of performing reliability of the future music teacher in the process of professional instrumental and performance training.*

*The leading provisions of personality-activity, acmeological, and axiological approaches were chosen as the methodological basis of the study.*

*Based on the study and analysis of scientific and methodological sources, we consider the concept of "performing reliability" as a necessary component of the performing skills of a music teacher, as a relatively stable personal development, established through the acquisition of musical-theoretical knowledge, mastery of musical-performing, interpretive, and stage artistic skills.*

*The results indicate that students who are giving priority to higher motives of musical activity, awareness of the importance of such a personal development as performance reliability, which is a necessary component of professional competence of the future music teacher, stimulate students to expand their own instrumental and performance capabilities, to self-improvement of personal will and professional qualities.*

*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 performing educational activity are outlined.*

*The author offers a general way of forming performing reliability, which consists in the optimal pedagogical interaction in directing the individual to the internal awareness of the purpose of the activity as personally significant ones. This leads to the predominance of higher meaning-making motives, such as self-improvement and self-actualization in the modern society.*

*Ключові слова: performing reliability, the formation of performing reliability, instrumental performing skills, music, art education.*

УДК 371.134:78

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-115-122

**Ростовська Ю. О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
yuliarostovska@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-0910-117X>

**ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ  
МЕТОДИКОЮ РОБОТИ З ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ**

*У зв'язку із системними перетвореннями у шкільній та позашкільній освіті, пошуками нових освітніх технологій значно підвищилися вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів, покликаної забезпечити усвідомлення молодими фахівцями ролі хореографічного мистецтва у системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння теоретичних засад хореографічної освіти, оволодіння методикою хореографічної діяльності.*

*Чільне місце у професійному становленні майбутніх викладачів хореографії посідає вивчення курсу «Методика роботи з хореографічним колективом», який інтегрує психолого-педагогічні та фахові знання і уміння, необхідні для педагогічної діяльності, переводить їх у практичну площину.*

*У процесі становлення особистості молодого викладача хореографічних дисциплін вагоме місце посідає формування професійних переконань, які, будучи важливим структурним компонентом світогляду, визначають його ставлення до педагогічної діяльності.*

*Формування професійних переконань вимагає створення таких умов, які б забезпечували глибокий науковий рівень, логічну аргументацію педагогічної ідеї. Молодий фахівець має не тільки оволодіти необхідними знаннями й уміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами та методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності.*

*Важливою умовою формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії є використання у навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації та критики методичних положень, які мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього педагога-хореографа; на оновлення змісту хореографічно-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти глибина і системність фахових знань, умінь та навичок, їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання хореографії.*

*Переорієнтація навчального процесу на пріоритетний розвиток особистості майбутнього педагога-хореографа дозволить виявити і сформувані творчу особистість молодого фахівця, який володіє неповторною «технологією» педагогічної діяльності і здатен плідно працювати у реформованих освітніх закладах.*

*Ключові слова: професійні переконання, педагогічна технологія, методична підготовка.*

---

**Постановка проблеми.** Практика розбудови сучасної мистецької освіти в Україні гостро поставила проблему професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін, зокрема хореографії, які б мали високий фаховий рівень, виявляли творчу активність, відповідальне ставлення до результатів своєї праці. Цим зумовлений значний інтерес багатьох учених до проблем педагогічної освіти, наповнення її сучасним змістом.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників педагогічних вишів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються при вирішенні освітніх завдань. Ці проблеми значною мірою визначаються переважанням у діях молодого педагога-хореографа шаблонів, бездумного копіювання і некритичного використання досвіду викладачів-наставників, пасивністю та інертністю професійних переконань [6, с. 15].

На сучасному етапі проблема переконань особистості викликає постійно зростаючий інтерес з боку науковців, зокрема філософів, психологів, соціологів, педагогів тощо. Одночасно із науковим інтересом зростає і суспільно-практичний до різних аспектів переконань людини в умовах інтенсивного розвитку засобів масової інформації, які виявляють величезний вплив на зміст і форму стосунків людей, на практику їх спілкування [4, с. 125].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування переконань досить багатогранна й актуальна, охоплює широке коло питань, наукове і практичне вирішення яких стало суспільною необхідністю. Тема переконань в усій своїй складності та суперечливості знаходить широке відображення у творах мистецтва; до неї постійно звертаються і практичні працівники, які безпосередньо займаються навчанням і вихованням підростаючого покоління. Так, основи професійної підготовки педагога-хореографа вивчали такі науковці, як Л. Андрощук, О. Бурла, М. Грищенко, Л. Макарова, О. Таранцева та інші дослідники.

Однак питання технології формування педагогічних переконань вивчалися зовсім мало, здебільшого опосередковано (А. Дістервег, В. Дряпіка, Д. Ніколенко, О. Олексюк, В. Павленко, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Рувінський, В. Сухомлинський та ін.). Тому залишається все ще не до кінця розкритим зміст педагогічних переконань майбутнього педагога-хореографа, основні шляхи та умови їх формування; залежність професійних переконань від суспільних вимог, професійних обов'язків, які постійно змінюються як у часовому, так і у соціальному вимірах.

Досвід показує, що у багатьох наукових положеннях, які підносяться студентам-хореографам на курсі «Методика роботи з хореографічним колективом», вони не можуть самостійно розібратися. Наукові істини, подані догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між метою і конкретними завданнями хореографічної освіти; між дидактичними принципами і їх урахуванням у конкретних ситуаціях роботи з учасниками хореографічних колективів різного віку; між загальними функціями методів навчання і їх реалізацією у реальному освітньому процесі тощо.

Отримуючи величезний обсяг знань, студент, за браком досвіду, не має змоги перевірити їх істинність. Означена проблема поки що не привернула належної уваги науковців, що і визначило **мету** даної статті – проаналізувати технологічні аспекти формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії у процесі методичної підготовки.

**Виклад матеріалу.** У процесі становлення особистості майбутнього педагога-хореографа вагоме місце посідає формування педагогічних переконань, які, будучи важливим структурним компонентом світогляду, визначають його ставлення до професійної діяльності. Для випускника ВНЗ рівень розвитку його педагогічних переконань є показником і передумовою його готовності до педагогічної діяльності. Навчаючись у вищих навчальних закладах, майбутній викладач має не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й усвідомити шлях їх набуття; оволодіти принципами і методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності.

Необхідно враховувати, що становлення професійних переконань майбутнього викладача хореографії зумовлено розвитком його особистості, яка володіє унікальним, динамічним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань, змістовною спрямованістю прагнень, способами засвоєння і їх реалізації в діяльності, життєвим досвідом тощо.

На нашу думку, головний шлях формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографічних дисциплін полягає у збагаченні студентів знаннями й

уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних; виробленні стійких педагогічних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; вихованні професійних потреб, які спонукають до діяльності у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями; досягненні органічної єдності знань, переконань і практичної дії.

З багатьох різних точок зору на технологію навчання прийнятними для нас є визначення її як закономірної педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це спостерігається при традиційних методиках навчання [3, с. 6].

Виходячи з цього, технологія формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії у процесі методичної підготовки це детермінований закономірностями художнього навчання, виховання і розвитку особистості логічно упорядкований дидактичний процес засвоєння методичних знань і усвідомлення їх істинності, якому властива ефективність і надійність у досягненні визначеного результату.

Ознаками технологічного рівня методичної підготовки є:

- чітка постановка мети розвитку такої особистісної якості майбутнього педагога, як професійне переконання, з орієнтацією на досягнення визначеного результату;
- визначення умов і логіки засвоєння методичних знань;
- представлення змісту методичних знань у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань;
- обґрунтований вибір методів і засобів формування переконань;
- мотиваційне забезпечення діяльності викладачів і студентів, побудоване на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі;
- можливість діагностики сформованості професійних переконань, підсумкової оцінки результатів, оперативного зворотного зв'язку.

Проте засвоєння студентами певного обсягу методичних знань не забезпечує автоматичного формування їхніх професійних переконань. Для того, щоб були засвоєні ключові поняття курсу «Методика роботи з хореографічним колективом» – хореографічне навчання, художнє виховання, художній розвиток тощо – необхідні насамперед мистецтвознавчі знання. Оволодіння узагальнюючими поняттями дає можливість пізнати мистецько-педагогічні явища в усій конкретній різноманітності [5, с. 6].

Досвід показує, що у багатьох студентів навіть при наявності знань відсутнє вміння самостійно їх використовувати для вирішення певних навчально-педагогічних завдань. Отож, на практичних заняттях з курсу методики роботи з хореографічним колективом бажано, щоб ставилися завдання й створювалися ситуації, які вимагали б відтворення отриманих знань без вираження певного до них ставлення.

Наступні завдання можуть полягати у формуванні у студентів уміння наукового аналізу й оцінки педагогічних фактів і явищ, при чому, їм потрібно буде не тільки розпізнати їх суть, але й виразити до них своє ставлення. Цієї ж мети можна досягти створенням ситуації, у якій студенти мали б виявити невідповідність між способами, які вони використовували для самостійної оцінки й очікуваними результатами.

Таким чином, у них з'являлася потреба у перегляді власного ставлення до вже засвоєних способів аналізу й оцінки педагогічних явищ, готовність до прийняття нових, більш раціональних прийомів розумової діяльності. Оволодівши умінням самостійно застосовувати методичні знання у навчально-практичній діяльності, студенти отримують можливість на власному досвіді переконатися у значущості цих знань для майбутньої професії, виробити власне ставлення до них [4, с. 24].

Відповідно до вищесказаного, професійні переконання формуються, по-перше, у такій діяльності, яка вимагає їх вияву; по-друге, у процесі активного мислення, яке починається з проблемної ситуації. Оскільки, на думку видатного психолога С. Рубінштейна, людина починає мислити тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти, бажано поставити перед студентами такі проблемні завдання, які б вимагали актуалізації знань та їх доведення [7, с. 115].

З метою структурування методичних знань доцільно виділити теоретичні положення (ідеї) трьох рівнів узагальненості: а) одиничні, часткові ідеї (тобто основні положення конкретних тем навчальної програми), які утворюються шляхом групування фактів і понять певної теми; б) видові положення (ідеї), тобто положення вищого рівня узагальненості, які утворюються шляхом групування кількох часткових ідей; в) родові ідеї (провідні ідеї курсу), які виступають підсумком вивчення усього матеріалу курсу «Методики роботи з хореографічним колективом».

Така упорядкованість і взаємозв'язок провідних ідей і понять, обґрунтований відбір фактів, які дають можливість підвести студентів до розуміння провідних ідей курсу, розділу, теми та їх наукової інтерпретації мають велике значення для формування їх професійних переконань.

Наприклад, при розкритті теми «Суть, мета і завдання хореографічного виховання дітей» рекомендується наголосити на таких положеннях:

- успішність навчально-виховного процесу залежить передусім від його методичного забезпечення;
- методика – це складова частина педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якомусь предмету;
- методика хореографічної освіти вивчає закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію форм і методів освітньої роботи з підростаючим поколінням;
- особливості методики хореографічної освіти визначаються специфікою хореографії як виду мистецтва і начальної дисципліни;
- метою хореографічної освіти дітей є формування хореографічної культури як невід'ємної частини їх духовної культури.

На основі означених положень сформульовано узагальнене видове положення, що метою вивчення методики роботи з хореографічним колективом є формування хореографічно-педагогічної культури майбутнього викладача хореографії, під якою розуміється здатність оперувати хореографічними знаннями й уміннями у процесі формування хореографічної культури підростаючого покоління.

Родовими положеннями, які стали підсумком осягнення сутності методики хореографічної освіти, є такі узагальнення:

- в основі методики роботи з хореографічним колективом має бути повага до неповторності й самоцінності результатів художньо-пізнавальної та художньо-творчої діяльності учасників колективу незалежно від вікової категорії;
- не може бути універсальної методики, яка була б прийнятною для усіх викладачів та керівників хореографічних колективів. Вона повинна впливати з духовної сутності особистості педагога, його бачення художньо-освітніх проблем. Неможливо зробити універсальним те, що за природою своєю одиничне, індивідуальне.

Оскільки явища об'єктивного світу знаходяться у єдності й взаємозв'язку, і не існують ізольовано, то й у змісті навчальних предметів повинні бути забезпечені тісні міжпредметні зв'язки, що відповідають об'єктивній залежності між явищами, що вивчаються, і не порушують внутрішньої логіки кожного навчального предмету.

Низка загальних методичних понять може бути засвоєна студентами тільки у результаті використання знань із суміжних наук. Йдеться про зв'язки між методикою роботи з хореографічним колективом, естетикою, мистецтвознавством, психологією, педагогікою тощо [6, с. 25].

Синтезування знань з різних галузей науки і мистецтва, особливо тих, які мають високі рівні узагальнення, має важливе значення для формування переконань. Переконання – це цілісна реальність, у якій не існує ізольованих змістовного, мотиваційного, вольового тощо компонентів. Усі змістовні утворення для свого реального існування вимагають мотиваційного підкріплення, ціннісної орієнтації, і навпаки, емоційні, мотиваційні, ціннісно-орієнтаційні утворення потребують відповідного змістовного наповнення [4, с. 245].

Тому у професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів принципово неможливо спочатку озброювати студентів знаннями, а вже потім формувати у них мотиваційні, ціннісні тощо орієнтації, або навпаки. Однак на певному етапі навчання

той чи інший аспект розвитку особистості майбутнього викладача може превалювати, стати домінуючим.

Цей висновок став підставою для виділення у методичній підготовці майбутніх викладачів хореографії двох стратегічних напрямків: функціонально-динамічного і змістовного.

**Функціонально-динамічний напрям** визначився переважанням на першому етапі функціональних характеристик навчального процесу (мотиваційних, навчальних, розвивальних, виховних, організаційних, діагностичних, контролюючих). Йдеться насамперед про педагогічні засоби і можливості реального впливу на формування особистості студентів. При цьому логіка розвитку художньо-освітнього процесу характеризувалася рухом від урахування об'єктивних і суб'єктивних можливостей його учасників до визначення змісту навчання, знаходження актуальних цілей і завдань [6, с. 25].

Мистецтво педагога полягало у тому, щоб вибірково варіювати, тактично змінювати стосовно конкретного студента поставлені цілі та завдання; виходячи з певних обставин, обирати такі засоби навчання і виховання, які з усього багатства функціональних можливостей особистості відповідали заданим цілям.

Для **змістовного напрямку**, навпаки, відправним пунктом слугували цілі і завдання хореографічної освіти, система об'єктивних вимог, які ставляться суспільством до особистості педагога. Незалежно від своїх індивідуальних особливостей і можливостей, усі студенти повинні відповідати професійним вимогам, знати і вміти ефективно працювати зі своїми вихованцями [6, с. 26].

У процесі навчання методичні знання майбутніх викладачів хореографії повинні перерости у стійкі наукові професійні переконання. Використання педагогом на заняттях з курсу «Методика роботи з хореографічним колективом» технології доведення має стимулювати формування таких переконань і одночасно виступати показником розвитку самого процесу (коли студенти самостійно роблять спробу використати засвоєне положення у якості доведення інших своїх думок).

Доведення розглядаються формальною логікою як система правил, що забезпечують виведення істинності тези з істинності аргументів. У процесі навчання доведення виконувало різні функції: засобу логічного мислення студентів; прийому активації розумової діяльності на заняттях; особливого способу організації засвоєння знань; однією із форм адекватної передачі певного змісту; дійового засобу отримання і вияву пошукових і творчих умінь тощо.

Будучи універсальним, доведення може застосовуватися при розгляді основних питань курсу, які відбивають найсуттєвіші аспекти педагогіки хореографії. Це дозволяє будувати навчальний матеріал за концентричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов'язані.

У процесі формування професійних переконань доцільно використовувати три форми доведення:

- 1) використання доказів викладачем при викладі навчального матеріалу;
- 2) самостійне доведення студентів, які отримали від викладача пряму пропозицію обґрунтувати певну тезу;
- 3) постановка викладачем таких завдань, які обов'язково вимагають від студентів самостійних доведень.

Важливу роль у формуванні професійних переконань відіграють зміст і спрямованість лекцій з методики роботи з хореографічним колективом. Функція лекцій не повинна обмежуватися переказом навчального матеріалу. У них обов'язково потрібно розкривати життєве, суспільне значення проблеми, що розглядається, говорити про її методологічні та світоглядні аспекти, про зіткнення думок у боротьбі за її вирішення, про вклад у неї науки. Спосіб доказового викладу, допомагаючи засвоєнню матеріалу лекцій, прискорює прийняття й обґрунтування узагальнюючої думки, яка має стати для студентів особистісним переконанням.

Критерієм для оцінки сформованого переконання є самостійне застосування студентами узагальненої думки в якості засобу для вирішення інших методичних

питань, що виникають у зв'язку з подальшим вивченням навчального матеріалу або за обставин, спеціально створених з цією метою викладачем.

Специфікою гуманітарних наук є широке використання так званої недоказової аргументації та недостатньо спростовної критики. Оволодіння студентами логічними основами теорії аргументації та критики сприяє успішнішому засвоєнню методичних знань, підвищує ефективність навчальної діяльності [6, с. 30].

Доведення і спростування, аргументація і критика найчастіше на заняттях з «Методики роботи з дитячим хореографічним колективом» проводиться у процесі дискусії. Такий вид діалогічного методу як дискусія дає можливість поглибити зміст уже відомого студентам матеріалу, упорядкувати його, систематизувати й узагальнити, але передусім, розвинути уміння захищати свої погляди і переконання.

Оскільки перша активна педагогічна практика проводиться після вивчення значної частини курсу методики роботи з хореографічним колективом, доцільно впроваджувати у заняття дидактичні ігри. Дидактична гра є моделлю складної реальної чи гіпотетичної ситуації, обставин, спілкування, в яких студенти уявляють себе діючими особами. Дидактична мета таких ігор полягає у тому, що студенти, виходячи із особистісного досвіду, отримують нову інформацію, вчаться на основі імітаційного моделюючого підходу до заданої проблеми приймати оптимальні рішення.

На практичних заняттях курсу особливе місце займає метод ролівої гри. Він сприяє засвоєнню методичних знань і вмінь, їх практичному застосуванню, активізації творчих якостей студентів. Виконуючи певну ігрову роль, вступаючи в умовно-реальні стосунки з іншими студентами, учасники педагогічних ролівих ігор набувають досвіду пізнавальної і професійної діяльності.

Методична підготовка майбутніх викладачів хореографії неможлива без їх залучення до діяльності, наближеної до реальної, яка вимагає творчої реалізації набутих знань і вмінь та ставить їх у позицію дійової особи. Такою діяльністю є педагогічна практика, під час якої студенти удосконалюють свої знання і вміння, мають змогу практично реалізувати набуті знання у вирішенні конкретних завдань. Педагогічні ситуації, з якими студенти зустрічаються у школі, дають їм можливість переконатися в істинності набутих знань, або, навпаки, пересвідчитись в їх хибності, недостовірності, відірваності від життя.

**Висновки.** В умовах методологічної переорієнтації навчального процесу в освітніх закладах, активації тенденції особистісно зорієнтованого навчання та виховання дітей оновлюються і погляди на цілі, зміст, технологію педагогічної освіти. Стратегічним завданням педагогічних навчальних закладів стає підготовка викладача, здатного перетворити засвоєння свого предмета у дієвий засіб розвитку дитини.

Істотний вплив на напрям мислення і дій молодого викладача хореографії справляють професійні переконання. Вони ж і зумовлюють лінію поведінки педагога-початківця, його загальний стиль роботи, формуючи відповідні установки та визначаючи суб'єктивну готовність до педагогічної діяльності. Проблема полягає у тому, щоб за роки навчання у вищому навчальному закладі сформувати у них ці переконання, розвинути бажання працювати в обраній сфері, виробити власний творчий стиль діяльності.

Для успішного вирішення всіх поставлених проблем формування професійних переконань, під час вивчення курсу «Методики роботи з хореографічним колективом» необхідно приділяти особливу увагу розвитку у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до даного аспекту їх професійної підготовки і насамперед формуванню переконаності в необхідності оволодівати педагогічними знаннями, розвитку інтересу до дослідницької діяльності.

Це стане можливим лише тоді, коли студент усвідомить практичне значення цих знань, цілеспрямовано використовуватиме їх при вирішенні навчально-педагогічних завдань. Професійна підготовка буде успішною лише тоді, коли методичні і педагогічні знання набудуть для студентів особистісного смислу.



### Література

1. Волобуєва О. Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети: зб. наук. праць / Національна академія Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні та педагогічні науки». 2014. № 4 (73). С. 392–406.
2. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
3. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Г. Сучасні педагогічні технології: навч. посібн. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
4. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Ростовський О. Я. Теоретичні основи методики викладання музичної педагогіки майбутнім учителям музики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин, 2003. № 3. С. 18–21.
6. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

### References

1. Volobueva, O. F. (2014). Profesiina diialnist suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly: vyklyky ta priorytety [Professional activity of a modern high school teacher: challenges and priorities]. *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. 4 (73). 392–406 [in Ukrainian].
2. Kostiuk, H. S. (1988). Yzbrannye psykhohohycheskye trudy [Selected psychological works]. Moskva: Pedahohyka.
3. Nisimchuk, A.S., Padalka, O.S. & Shpak, O.H. (2000). *Suchasni pedahohichni tekhnolohii* [Modern pedagogical technologies]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
4. Petrovskoho, A.V. & Yaroshevskoho, M.H. (1990). *Psykhohohyia* [Psychology]. (2d ed.). Moskva: Polytyzdat [in Russian].
5. Rostovskyi, O.Ya. (2003). Teoretychni osnovy metodyky vykladannia muzychnoi pedahohiky maibutnim uchyteliam muzyky [Theoretical bases of methods of teaching music pedagogy to future music teachers]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia – Scientific notes of NDU named after M. Gogol*. Nizhyn. 3. 18–21 [in Ukrainian].
6. Rostovska, Yu.O. (2016). *Formuvannia pedahohichnykh perekonan maibutnikh uchyteliv khoreohrafii* [Formation of pedagogical beliefs of future teachers of choreography]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
7. Rubynshtein, S.L. (1976). *Problemy obshchei psykhohohyy* [Problems of general psychology]. Moskva: Pedahohyka.

---

#### Rostovska J.

PhD in pedagogical sciences, Department of music pedagogy and choreography  
Nizhyn Mykola Gogol University  
yuliarostovska@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-0910-117X>

#### TECHNOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL BELIEFS OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY IN THE PROCESS OF MASTERING THE METHOD OF WORKING WITH THE CHOREOGRAPHIC COLLECTIVES

*The tasks set for modern institutions of higher education require significant changes in the professional training of future teachers of choreographic disciplines. This is the reorientation of art and pedagogical education on the priority development of students' personality. An important place in this process is occupied by the formation of professional beliefs of future teachers, which testify to the maturity of the young person, the presence of his psychological readiness for teaching and act as a significative of the level of spiritual*

*development. The content of higher pedagogical education should ensure penetration into the essence of a certain pedagogical phenomenon; to strengthen the role of theoretical concepts and ideas.*

*Professional training of the future teacher-choreographer involves the assimilation of professional methodological knowledge and mastery of skills and abilities that will be used in future pedagogical activities. The future teacher must understand the way to acquire this knowledge and skills, to master the principles and methods of cognition of the theory and practice of their pedagogical activity.*

*The study of the discipline «Methods of working with choreographic team» contributes to the formation of students' professional beliefs, as it fills learning with content that provides deep insight into the essence of a particular pedagogical phenomenon, causes them to critically comprehend educational material, stimulates evaluation of choreographic art, activates their own judgments of future teachers of choreography, forms a motivational attitude to the profession, creates opportunities for independent proof of the truth of methodological provisions on the basis of general scientific and professional knowledge, evokes feelings of faith in the truth of this knowledge.*

*Key words: professional beliefs, pedagogical technology, methodical training.*

---

**ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСВІД**

---

УДК 37.091.3.09(477)(092)

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-2-123-133

**Самойленко О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
sov-15@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-2622-3064

**Демченко Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
nata.demchenko2020@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-1382-0756

**Філоненко О. С.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
helen-1970@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1036-2158

**СПОГАДИ В. В. ДАНИЛОВА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДЖЕРЕЛО**

*У статті порушується важливе питання – виявлення та аналіз педагогічних проблем у спогадах відомого та талановитого літературознавця і фольклориста, педагога та методиста Володимира Валер'яновича Данилова. Авторами розглянуто спогади В. В. Данилова, які складаються з двох частин: «Нежинская гимназия в конце прошлого века. Ч. I. Преподаватели» (1958 р.) та «Воспоминания о Нежинской гимназии конца XIX столетия. Ч. II» (1964 р.). Зазначено, що ці праці педагога не були досліджені вченими в якості історико-педагогічного джерела.*

*У результаті теоретичного опрацювання наукової літератури виявлено, що В. В. Данилов у своїх методичних посібниках з мови та літератури – «Методика російської мови», «Література як предмет викладання» (1917) – відходив від звичних методів і прийомів, від повчальності і зубріння. Уточнено, що методист вважав за необхідне розвивати в учнів образне мислення, що має спонукати їх до активності та самостійності.*

*З'ясовано, що В. В. Данилов, розглядаючи методику навчання літератури, пропонував аналізувати твір за логікою розвитку художнього образу, а не сюжетної лінії. Допомогти у комплексному аналізі сюжету твору, на думку педагога, має розгалужена система запитань. Висвітлено, що ці проблеми педагогічної творчості В. В. Данилова можуть зацікавити сучасних дослідників-методистів.*

*Авторами зауважено, що у своїх працях-спогадах Володимир Валер'янович зосередився на дослідженні особистостей учителів, виділив деяких визначних, на його думку, педагогів, а також виокремив і охарактеризував три типи викладачів*

гімназії – гарні, нейтральні і «педагогічні деспоти». У працях В. В. Даниловим описуються деякі випадки із його учнівського життя.

Зазначено, що спогади Володимира Валер'яновича можуть слугувати цінним джерелом для педагогів, оскільки вони спонукають майбутніх вчителів на пошук нових більш досконалих та дієвих методів, технологій та прийомів для роботи з учнями. У цих працях подається зріла думка освіченої людини, яка мала багатий досвід роботи з дітьми, і тому спогади є важливим матеріалом для виявлення і вирішення сучасних педагогічних проблем.

**Ключові слова:** педагогічна персоналістика, історико-педагогічне джерело, педагогічні проблеми, педагогічна творчість, методи і прийоми навчання.

**Постановка проблеми.** На початку XXI століття педагогічну персоналістику почали визначати як новий, інноваційний напрямок історико-педагогічних досліджень. Проте педагогічна персоналістика як напрямок досліджень має глибоке коріння в історії освіти, пройшла складний шлях становлення під впливом, як-от суспільних та ідеологічних, так і наукових факторів. Сучасні вітчизняні науковці такі як Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дічек, Т. Завгородня, Є. Коваленко, І. Розман, Б. Савчук, І. Стражнікова, О. Сухомлинська розробляють теоретичні основи та методологічні принципи педагогічної персоналістики, визначають інструментарій і методичні підходи до наукового підходу інтерпретації ідей, поглядів і спогадів видатних вітчизняних і зарубіжних учених, педагогів, освітніх діячів різних історичних періодів.

Необхідність дослідження й переосмислення творчої спадщини В. Данилова, зокрема спогадів ученого, відкриють нові горизонти та можливості дослідження історико-педагогічних явищ минулого. Так він є автором статей з аналізу творчості Т. Шевченка, досліджень про М. Максимовича, розвідок про М. Гоголя, українських пісень кобзарів і лірників, етнографічних спостережень [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Життєвий шлях і творча діяльність Володимира Валер'яновича Данилова (1881–1970), відомого вченого-літературознавця, фольклориста, етнографа, були в центрі уваги як російських, так і українських науковців минулого (В. Доманицький [8], М. Гуревич [3], Е. Карський [10], Я. Роткович [13], М. Сумцов [16]) та сучасності (Ю. Бондаренко [2], Н. Голуб, О. Забарний, О. Міщенко, З. Кирилюк [4], Г. Самойленко [15], Т. Рудюк). У дослідженнях цих учених розглядаються літературознавча, фольклористична та етнографічна спадщина В. В. Данилова, визначається внесок науковця в історію української літератури як шевченкознавця, виокремлюються його погляди на методику викладання української і російської літератури.

**Мета статті.** Метою нашої роботи є виявлення у цих спогадах педагогічних проблем, які, завдяки своїм спогадам, висловлює В. Данилов уже з позиції досвідченого педагога, автора численних праць з педагогіки школи, методики викладання мови і літератури, які відрізняються оригінальністю викладу про творчі методи та прийоми вивчення учнями навчального матеріалу, опанування ними навичками праці, які їм стануть потрібними у житті.

**Виклад основного матеріалу.** В історії освіти Володимир Валер'янович Данилов відомий не лише як літературознавець, фольклорист та етнограф, але й педагог і методист, оскільки майже все життя працював у навчальних закладах різного типу України та Росії [8]. Проте ця важлива сторінка життя та педагогічної діяльності вченого не висвітлена у вітчизняних історико-педагогічних джерелах. Ім'я педагога відсутнє навіть у Педагогічному словнику [1].

Свою педагогічну діяльність Володимир Валер'янович Данилов розпочав у 1905 році після завершення навчання у Історико-філологічному інституті князя О. Безбородька в місті Ніжині. Він працював викладачем російської мови та словесності в гімназіях Катеринослава та Одеси, а з 1911 року в Учителському та Жіночому педагогічному інститутах Петрограда.

Після Жовтневої революції 1917 року за рекомендацією академіка Ю. Карського (також випускника Історико-філологічного інституту імені О. Безбородька у Ніжині) В. В. Данилова було рекомендовано на посаду викладача у навчальні заклади, що пов'язані з підготовкою кадрів для військово-морського флоту. І ця діяльність педагога продовжувалася понад чверть сторіччя, поки він не перейшов на роботу в Інститут російської літератури (Пушкінський Дім) Академії наук СРСР (1948–1956) [Карський].

Необхідно зауважити, що В. В. Данилов як педагог з 40-річним стажем роботи, який викладав російську мову та літературу, латинську мову, історію, логіку, психологію та педагогіку, проявив себе також і прекрасним вченим-методистом. Про це свідчать створені ним методичні посібники з мови та літератури, як-от: «Методика російської мови», «Література як предмет викладання» (1917), у яких науковець відходив від традиційних методів і прийомів, від дидактизму і зазубрювання. Також методист вважав за необхідне розвивати в учнів образне мислення, що має спонукати їх до активності та самостійності.

Розглядаючи методику навчання літератури, автор пропонував аналізувати твір за логікою розвитку художнього образу, а не сюжетної лінії. Допомогти у комплексному аналізі сюжету твору, на думку В. В. Данилова, має розгалужена система запитань. Ці проблеми педагогічної творчості В. Данилова можуть зацікавити сучасних дослідників-методистів.

Спогади В. Данилова складаються з двох частин: «Нежинская гимназия в конце прошлого века. Ч. I. Преподаватели» (1958 р.) та «Воспоминания о Нежинской гимназии конца XIX столетия. Ч. II» (1964 р.) (їхня частина знаходиться в архіві музею історії Ніжинської вищої школи) [5]. На жаль, ці праці педагога ще не досліджувалися вченими як історико-педагогічне джерело.

У першій частині спогадів В. Данилов зосередив свою увагу на дослідженні особистостей педагогів, які працювали у гімназії, що діяла при Історико-філологічному інституті кн. О. Безбородька у місті Ніжині. Це була класична гімназія, яка відрізнялася від гімназій губернських міст тим, що в ній призначався завідувач, а директором був керівник інституту, один для обох навчальних закладів. Також гімназія функціонувала у приміщенні інституту і викладали у ній професори цього ж інституту [5].

У своїх спогадах В. Данилов зосереджував увагу на викладачах, які забезпечували навчальний процес у 1–8 класах гімназії. Із десяти викладачів, яких згадував у спогадах В. Данилов, автор виділив завідувача гімназії і викладача латинської мови Андрія Федоровича Абрамова, який називав себе «орлом без крил», оскільки він перебував на посаді директора гімназії, хоча цю посаду обіймав директор Ніжинського Історико-філологічного інституту імені О. Безбородька. Як завідувач гімназії, педагог викладав у першому класі гімназії латинську мову, щоб краще пізнати нових учнів, а у восьмому класі – латинську мову і логіку, щоб познайомитися з майбутніми абітурієнтами.

А. Абрамов був майстром своєї справи, стверджував В. Данилов. З одного боку, це був педагог, який виглядав суворим, а з іншого – діти вільно почували себе у його присутності. Він легко та зрозуміло пояснював матеріал, ілюстрував його прикладами з життя, що сприяло розвитку уяви та пізнавального інтересу учнів.

На думку В. Данилова, А. Абрамов відзначався педагогічною та методичною майстерністю, оскільки викладав навчальні предмети живо, так, щоб кожен учень міг з легкістю засвоїти матеріал. Він писав: «Ми читали з ним оди Горація, які він коментував, як відлуння та картини з життя». Коментуючи текст, Андрій Федорович влучно застосовував приклади з життя, які збагачували уяву учнів і мали життєву виховну цінність. «Не пам'ятаю, – згадував В. Данилов, – щоб А. Абрамов кому-небудь поставив незадовільну оцінку за відповідь, а з логіки у нього нижче четвірки взагалі не було балів. Хоча логіка викладалась лише у 8 класі одну годину на тиждень, але у викладанні Абрамова, особисто мені, вона принесла велику користь, в розумінні формального розвитку» [5].

Автор у своїх «Спогадах» виділив три основних типи викладачів гімназії. На його думку, до першого типу відносяться *гарні викладачі*, які надавали ґрунтовні

знання, їх любили і поважали учні; до другого – *нейтральні викладачі*, які виконували свої обов'язки, але не залишили відбитку у пам'яті своїх вихованців; і до третього – *«педагогічні деспоти»* [5]. Кожний тип педагога у спогадах В. Данилова отримав своєрідну характеристику.

До першого типу педагогів В. Данилов відніс і Костянтина Івановича Миткевича. Викладач надавав глибокі знання та використовував у навчанні латинську мову як розмовну. На його уроках російську мову не вживали ані учні, ані вчитель. Викладання велось лише латиною. Для перекладу він давав уривки із «Истории Пугачевского бунта» О. Пушкіна. Дослідник наводить об'єктивну характеристику К. Миткевича як викладача. Тому він підкреслює, що не всі риси особистості педагога йому до вподоби, проте вони не можуть перекреслити всі позитивні характеристики.

Особливу увагу В. Данилов приділяв двом братам Антону В'ячеславовичу та Йосипу В'ячеславовичу Добіашам. Він вважав професорів Історико-філологічного інституту імені О. Безбородька справжніми педагогами та духовними наслідувачами Яна Амоса Коменського.

Так, Йосип В'ячеславович Добіаш викладав у Ніжинській гімназії грецьку мову. Оскільки він був чехом і не дуже добре володів російською мовою, іноді виникали деякі курйози. Проте мікроклімат у класі спонукав учнів до продуктивної роботи, а емоційний запал вчителя надихав їх на вивчення текстів грецьких авторів. Також педагог застосовував під час викладання матеріалу дотепні порівняння та вислови. Про деяких персонажів грецьких текстів Й. В. Добіаш відкрито говорив: «Вона мені подобається. Я її люблю». Наприклад, про Невсікає із «Одисеї» Гомера [12].

В. Данилов також переконував, що: «Емоційне ставлення викладача до змісту уроку має виховну силу та сприяє засвоєнню його учнями» [12]. Він підкреслював, що А. Абрамов і Й. Добіаш не ставилися формально й холодно до проведення уроку. Вони пропускали крізь себе те, про що говорили грецькі і римські письменники.

Автор спогадів заперечував думку про те, що, викладаючи із року в рік один і той же самий навчальний матеріал, не можливо однаково емоційно переживати зміст прочитаного тексту. В. Данилов стверджував, що «чим більше викладач зживається зі змістом твору, тим він стає йому ближчим, і він у тисячний раз з тремтінням в голосі прочитає текст» [5]. Водночас чиновники від освіти вимагали від учителя паперового підтвердження виконання навчального плану та ретельно стежили за послідовністю, а не змістовою наповненістю. На формалізм управлінців В. Данилов реагує таким чином: «Які Дістервег, Ушинський або Герbart навчили чиновників із облвно і райвно, що педагог повинен бути не творцем думки, а бухгалтером!» [5].

До другого типу педагогів можливо віднести викладача історії і географії Івана Опанасовича Сребницького, якого автор називає вчителем, що надає завдання учням і опитує їх, тобто є «задавателем и спрашивателем». Робота цього викладача зводилась до того, що він у кінці уроку, поспіхом, інколи після дзвінка, вказував сторінки, які необхідно було опрацювати вдома за підручником, а наступного уроку вчитель проводив опитування вивченого матеріалу. Інколи він під час відповіді щось одотонно, без підвищення та пониження інтонації пояснював чи поглиблював опрацьований школярами матеріал, але це не виходило за межі програмового матеріалу з підручника. Свою характеристику І. Сребницького В. Данилов доповнив словами: «Це була людина освічена, гуманна, не прискіплива, проте вимоглива» [5]. Окремими прикладами із життя І. Сребницького дослідник намагається підтвердити свою думку, але в цілому образ не змінюється.

До цього ж типу, на думку В. Данилова, належить і викладач французької мови Людвиг Михайлович Мішель, який не навчив своєї рідної мови ні одного з учнів, оскільки він не підтримував дисципліну під час уроків: гімназисти ходили класом, розмовляли, займалися своїми справами, домашніх завдань з навчальної дисципліни вони не виконували. Якщо хтось із учнів ставив йому питання, педагог міг відволіктися на власні роздуми на довгий час ламаною російською мовою із застосуванням слів, зміст яких він не розумів. «Безладдя на уроках Мішеля було так багато, – зауважував оповідач, – що одного разу він сам не витримав і відідрав за вуха у п'ятому класі учня,

який носив прізвище відомого вченого – Ломоносов. На всіх це справило гнітюче враження, і клас завмер» [5]. Таким чином, В. Данилов зробив висновок про те, що справа, якою займався вчитель Л. Мішель, була безкорисною. Проходили роки навчання, а учні не отримували ніяких знань.

До другого типу педагогів можна віднести і викладача російської мови та літератури Івана Миколайовича Михайловського. Цей учений навчався на історико-філологічному факультеті Петербурзького університету, де слухав лекції відомих викладачів і написав наукове дослідження. Проте в силу об'єктивних обставин він залишився на скромній посаді викладача Ніжинської гімназії, хоча в інституті князя О. Безбородька існували всі умови для його наукового зростання. У своїх спогадах В. Данилов називає його «викладачем, що завмер у своїй початковій формі». І на підтвердження цієї думки наводить слова професора М. Мандеса: «Михайловський нічого не дав, тому що «дивився в домовину», і тут же виправився: «До речі, він більше дивився в карти!» [5]. В. Данилов, доповнив думку професора таким твердженням: «Це було вірно, бо Михайловському, коли я закінчував гімназію у 1900 р., було всього 52 роки».

В чому ж проявлялась мертвечина у діяльності І. Михайловського? Перш за все у ставленні до викладацької діяльності: на уроці задавалось по 10–12 уривків із Гомера, і вся увага зосереджувалася на засвоєнні незнайомих слів, а не на розумінні змісту уривка, і ніколи не зверталася увага на зв'язку цього уривку з попередніми змістом. Відповідно цілісного сприйняття та розуміння твору не відбувалося. Таким чином, учні використовували на екзаменах чужі підрядкові переклади, які продавалися, оскільки теми для творів учитель давав неоригінальні і не цікаві. Ці тексти потребували оповіді прочитаного або ж відтворення того навчального матеріалу, який надавав на уроці вчитель. За таких умов учні не мали можливості проявити свою творчість і самостійність. Такий стиль викладання підтверджував, що педагог втратив творче обличчя. Тому діяльність І. Михайловського заважала розвиткові знань, умінь і навичок, творчого сприйняття художнього тексту школярами. Водночас цей учитель і був, за словами В. Данилова, доброю людиною, виразно читав уривки творів, не принижував учнів тоді, коли вони робили негідні вчинки. І все ж він не піднявся до того рівня педагога, якого поважали гімназисти, цінували за знання і високі моральні принципи.

Розповідь про викладача Сергія Миколайовича Браїловського змушує замислитися над тим, як самовпевненість, а в зв'язку з цим і подальший вчинок, може перекреслити той позитив, який пов'язують із діяльністю цього педагога. В. Данилов характеризує випускника Історико-філософського інституту князя О. Безбородька С. Браїловського як педагога та теоретика-дослідника, який залишив внесок у науково-дослідницьких і педагогічних дослідженнях. З метою продовження наукової роботи з використанням фондів бібліотеки інституту, вчений залишився в місті Ніжині і працював вчителем у Ніжинській жіночій гімназії, хоча викладацька робота в гімназії не вважалася престижною, оскільки викладачам платили меншу зарплату.

Проте С. Браїловський займався науковою роботою. Але, як зауважує В. Данилов, «молоді автори страждають літературною сверблячкою: пристрасно пишуть про що завгодно, лише б бачити себе у друці, при цьому у них проявляється схильність показати свої знання, дотепність і вишуканість стилю. Внаслідок чого пізніше доводиться розкаюватися у цих молодих літературних бравадах» [5]. Саме до такого типу праць В. Данилов відносить рецензію С. Браїловського на методичний посібник його колеги Наталії Йосипівни Шарко, яка була донькою вчителя математики гімназії ім. П. Кушакевич, викладала у молодших класах і була вірна педагогічній справі до глибокої старості. Її характеризували як творчого педагога, яка підготувала до друку «Сборник копировок и зрительных диктантов...» [5]. У своїй праці С. Браїловський вкрай некоректно прорецензував працю вчительки-практика, порушивши всі норми етикету як наукового, так і людського. Наслідком цього вчинку педагога стала депресія Н. Шарко. І її батько, переживаючи за дочку, вдарив привселюдно у педагогічній

кімнаті С. Браїловського по обличчю. Це був нечуваний серед педагогів вчинок. Обох педагогів перевели в гімназії у різні міста: Новгород-Сіверський і Прилуки.

Найнеприємніше у цій історії було те, що С. Браїловський, згадуючи цей епізод у своїй автобіографії, яка була адресована для публікації, не тільки не засудив свій вчинок, але й намагався за допомогою брехні обілити себе і принизити педагогів гімназії, які, мов, не давали йому розкритися до кінця. Процитуємо фразу, яка дає можливість побачити справжнє обличчя цього педагога, який заявляє: «Наукова робота (в Ніжині) йшла успішно; педагогічна діяльність приваблювала увагу родичів і учнів; але серед педагогічних троянд швидко вирости терни провінційної недоброчливості і задрість з боку тих педагогів, які займалися бездіяльністю в «образцової гімназії» при інституті. Змушений був кинути Ніжин і переїхати в Новгород-Сіверський». Така людина, яка втрачає моральні принципи, завжди знаходить вихід.

С. Браїловський обійшов свій підмочений стан, перейшовши із Міністерства народної освіти, де не міг очікувати просування по службі, у Міністерство фінансів, якому підпорядковувалися комерційні училища і торгові школи, і виїхав подалі від неприємних спогадів на Далекий Схід. І тут, при нагоді, розповів про себе романтичні забави, піднімаючи себе уже в новому середовищі.

Педагог, який здійснює підлість, не може відноситися до педагогів-творців і улюбленців молоді, тож ми С. Браїловського віднесли до другого типу педагогів. Вони не менш небезпечні для педагогічного і учнівського колективів.

До третього типу педагогів слід віднести вчителя математики Якова Ернстовича Вінклера, якого всі учні називали про себе «Яшка». В. Данилов визначив його як «педагогічного тирана». Автор спогадів дав йому досить виразну і чітку характеристику. В клас Вінклер входив не з відкритим обличчям, не з життєрадісним настроєм, що дуже впливало на працездатність учнів, а з лютим виглядом і загрозливим поглядом. Він зупинявся на порозі класу і придивлявся, немов би чекаючи нападу. Сівши за кафедру, розкривав «Календар для вчителів» Гельбка, де викладачі виставляли оцінки для себе, довго та уважно вдивлявся в нього. У цей час наступала гнітюча хвилина очікування. Учні ховалися, «немов страуси», за спинами товаришів, що сиділи попереду. Дехто хрестився. Нарешті, після досить тривалої, гнітючої тиші, немов би з могили, глухо і придавлено виголошувалося чийсь прізвище. Серце відривалося, коли це був ти [5].

Атмосферу очікування гімназистами початку відповіді яскраво доповнює опис В. Даниловим самого процесу опитування учнів під час уроку. Дослідник стверджував, що коли викладач «писав протягом уроку свою «педагогічну поему», він тримав увесь клас у страху.

Наведемо уривок із спогадів, який дасть можливість охарактеризувати тиранічну натуру вчителів Я. Вінклера: «На одному уроці з геометрії у 7-му класі Яшка поставив понад десять одиниць, хоча частина учнів, отримавши їх, навіть рота не розкривали. Учень, що вийшов до дошки, накреслив фігуру. Але збився під час доказу. Вінклер відправив його на місце і поставив двійку. Викликав іншого. Той підійшов до дошки, узяв крейду і збирався нею показати на кресленні, як раптом Яшка закричав із оскаженілим від злості обличчям, розбризкуючи слиною: «На місце! На місце!» і тут же поставив одиницю. Та ж участь настигла і наступного за ним, третього і останніх. Клас був у стресі, трепеті і у повному непорозумінні. Нарешті хтось із сьомих чи восьмих по рахунку, зметнувсь, збагнув, що не треба брати крейду в руки, необхідно доводити теорему пальцем, але, полінувавшись, і він далі однієї-двох фраз не пішов. Впавши в афект, Вінклер уже не міг зупинитись і продовжував «лупити» одиниці» [5].

Я. Вінклер, порушуючи всі норми педагогічного етикету, доводив своїх учнів до неврологічних зривів. З вини цього «педагога» відрахували з гімназії до десяти учнів, перекресливши цим можливість молодих людей навчатися у вищих навчальних закладах і просуватись по службі. В атмосфері існування середньої школи і дії її Статутів Вінклер почував себе героєм, його акуратно і своєчасно нагороджували орденами і підвищували чиновничим розрядом. Відповідно такі непрофесійні дії «педагога» знаходили виправдання у вищого керівництва гімназії. Так А. Абрамов,



який був безпосереднім завідувачем В. Данилова, прокоментував його педагогічну діяльність таким чином: «Не троньте «ге» не буде «ве». На цьому скарги гімназистів завідувачу припинилися, оскільки не мали сенсу.

Характеризуючи цей випадок, В. Данилов зауважив: «Строгість у педагогіці буває інколи необхідна; але краще строгості добродушність і великодушність. Вінклярівські методи не можна не назвати строгістю» [5]. Таким чином, автор дійшов висновку, що Я. Вінклер застосовував у своєму викладанні методи страху, пригнічення і морального приниження.

Необхідно зазначити, що спогади В. Данилова дають можливість визначити ще одну важливу проблему, яка пов'язана з взаєминами учнів і вчителів, оцінкою гімназистами особистісних якостей та професіоналізму викладачів гімназії.

Поведінка Я. Вінклера завжди викликала у гімназистів не лише злість, але й агресію. В. Данилов навів приклад, коли один із учнів у відповідь на «педагогічні» методи Яшки влаштував погром метеорологічної станції інституту, якою завідував Я. Вінклер. Це була свідомо «віддяка» викладачу за знущання в минулому і теперішньому.

Незважаючи на скарги викладача керівництву гімназії, його звернення до поліції міста з вимогою розібратися у скоєному учнем гімназії вчинку, всі керівні органи інституту прохолодно поставилися до вирішення цієї проблеми, оскільки знали «педагогічні подвиги» Я. Вінклера. І в підсумку керівника метеорологічної станції змусили за свої власні кошти поновити її.

В. Данилов не виправдовує дії керівництва інституту, оскільки неможливо заохочувати вандалізм як вихід у боротьбі проти педагогічної рутини, але в наведеному прикладі, вважає, що антипедагогічна діяльність Я. Вінклера повинна бути покарана, хоча б таким шляхом у соціально-політичних умовах, які склалися на той час.

Ми вже говорили про викладача І. Михайловського і про його неоригінальні і нецікаві типи для творів. У більш підготовлених гімназистів це теж викликало протест. І сам В. Данилов розповів про свій вчинок, який проявився у тому, що він не став списувати підрядковий переклад, як інші, а зробив в кінці уроку написав у зошиті зпародійовані знайомі слова із Псалтиря. Ось як звучать ці слова: «И помяну князя Кантемира и всю мудрость его: /Уме, недозрелый плод недолгой науки, // Покойся, не побуждай к перу мои руки».

Як же повинен був діяти у цьому випадку викладач: нагримати, поставити одиницю, віддраїти за вуха? І І. Михайловський повів себе чемно. Повертаючи зошит, він процитував той текст, який був зпародований: «Помяни царя Давида и всю кротость его». Така поведінка викладача мала більш виховний ефект, ніж покарання. Учні стало соромно за свій вчинок.

В. Данилов відверто розповідає у «Спогадах...», що і він у роки студентства поводить себе не завжди правильно, а інколи і порушував дисципліну. Із цього приводу він згадував оцінку своїх дій методом зворотного, що надав А. Абрамов. Так, після першого пробного уроку, який студент В. Данилов провів з латинської мови, викладач, надав методичні поради та відзначив, що у практиканта В. Данилова «досить розуму, щоб стати хорошим викладачем». Це зауваження, підкреслює автор спогадів, «без сумніву, було викликано моїми легковажними і, скажу тепер, навіть безглуздими випадками під час навчання в інституті. Таким чином, викладач показав студенту-практиканту справжнє педагогічне обличчя, оскільки помітив у викладацькій діяльності свого учня (не дивлячись на його незадовільні прояви поведінки) те основне, що було важливим для формування особистості майбутнього вчителя та його професійного зростання.

Автор відзначив, що інколи учні не повною мірою розуміють те, що вчителі переймаються долею всіх своїх вихованців і радіють їхнім педагогічним звершенням, оскільки в цьому є і краплинка їхньої праці. В. Данилов пригадував один випадок, який підтверджує цю думку. На той момент він був вже студентом і займався збором українських пісень у селі Андріївка (1904 р.). Він видав їх окремою збіркою і презентував його з дарчим написом Й. В. Добіашу [8]. «Він підняв книгу на рівень зі своїм

обличчям, – пише В. Данилов, – і гордо, тоном Сократа, який вимагав, щоб його помістили в Пританей, промовив два рази: «Це – школа! Це – школа!» «Так! – підкреслює автор спогадів. – Це – школа! Школа виховала дух наукового спостереження, дослідження і систематизації – все, що потрібно для фольклориста». І в цьому проявилася глибоке розуміння школи в житті підлітка, який згодом може оцінити посправжньому значення школи в його житті, і заявити: «Лише зовсім невдячні душі можуть говорити, що школа їм нічого не дала» [5].

**Висновки.** Спогади В. Данилова є одним з історико-педагогічних джерел, що дають можливість оцінити розвиток освіти та педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття. Вони надають як ілюстративний матеріал для роздумів про роль і місце вчителя й освіти в розвитку та становленні особистості дитини, так і теоретичні положення викладені вченим, спрямовують молоде покоління освітян на пошуки тих прийомів, методів, які б збагатили їхній педагогічний досвід та спрямували на професійне зростання протягом усього життя. Класифікація педагогів гімназії при Ніжинському Історико-філологічному інституті імені О. Безбородька є важливим джерелом і з точки зору того, що аналіз здійснений зрілою людиною, педагогом-практиком того часу, який переживав у своєму житті і радість роботи з дітьми, і хвилини смутку, а то й гіркоти від того, що зроблене не завжди так, як передбачалось. Саме такі джерела дають сучасному досліднику матеріал, що зможе допомогти у вирішенні й сучасних педагогічних проблем.

### Література

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
2. Бондаренко Ю. Стратегія і тактика літературної освіти в методичній праці Володимира Данилова «Література як предмет викладання». *Данилов В. В. Література як предмет викладання* (Середня та нижча школи. Учительські інститути) / пер. з рос. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 95–106.
3. Гуревич М. М., Могилянський А. П. Владимир Валерьянович Данилов: (к 80-летию со дня рождения и к 60-летию научной деятельности). *Труды отдела древнерусской литературы*. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1962. Т. XVIII. С. 481–483.
4. Данилов В. В. Література як предмет викладання (Середня та нижча школи. Учительські інститути) / переклад з російської Ю. Бондаренка, Н. Голуб, Т. Жук, О. Забарного, О. Міщенко, Т. Рудюк, Л. Проценко, С. Шевченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 107 с.
5. Данилов В. В. Нежинская гимназия в конце прошлого века. Ч. 1. Преподаватели / *Архів музею історії Ніжинської вищої школи*. Всі цитати подаються за цим джерелом. Фонди Музею історії Ніжинської вищої школи, «Данилов В. В. Нежинская гимназия в конце прошлого века. I. Преподаватели» [Рукопис], арк. 6.
6. Данилов В. В. Песни села Андреевки Нежинского уезда / собрал В. В. Данилов. *Сборник Историко-Филологического общества при Институте князя Безбородко в Нежине*. Киев: Тип. И. И. Чоколова, 1896–1916. Т. 5. 1904. XVII, XIII. С. 25.
7. Данилов В. В. *Шевченківський словник*. Т. 1. Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка Академії Наук УРСР. Київ: Головна редакція УРЕ, 1976. С. 182.
8. Доманицький В. [Рецензія]. В. Давидов. Песни села Андреевки Нежинского уезда. Киев, 1904. 96 с.
9. Записки Наукового товариства імені Шевченка. Санкт-Петербург, 1904. Т. XII. Кн. VI. С. 26–29.
10. Карський Е. Ф. Русский язык в высшем начальном училище по положению 25 июня 1912 г. Курс методики русского языка для учительских институтов / ред.: В. В. Данилов. с т б Киев, 1914. 188 с.
11. Лихачев Д. С. Памяти Владимира Валерьяновича Данилова (20/VII 1881 г. – 23/IV 1970 г.). *Памятники русской литературы X–XVII вв*. Москва; Ленинград, 1970. С. 351–354. (Тр. Отд. древне-рус. лит.; Т. 25).
12. Панченко Н. Т. Список печатных научных трудов В. В. Данилова (1904–1959): научное издание / ред. Л. М. Добровольский. Ленинград: [б. и.], 1960. 33 с. Б. ц.
13. Роткович Я. А. Владимир Валерианович Данилов. *Хрестоматія по історії методики преподавания литератур*. Москва: Учпедгиз, 1956. 415 с.

14. Русский филологический вестник / изд. под ред. Е. Ф. Карского. Варшава, 1879–1917. Тип. Варшавского учеб. окр., 1914. [384] с. разд. паг. Библиогр. в подстроч. примеч. и в тексте. Т. 71, вып. 1 (№ 1) 1914.

15. Самойленко Г. В. Данилов Володимир Валер'янович. *Енциклопедія Сучасної України* / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=23517](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23517) (дата звернення: 19.08.2021).

16. Сумцов Н. Малюнки з життя українського народного слова. Харків: Печат. «Діло», 1910. 144 с.

### References

1. Bym-Bad, B. M. (Eds.). (2002). *Pedahohycheskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moskva: Bolshaia ros. entsykl. [in Russian].

2. Bondarenko, Yu. (2017). Stratehiia i taktyka literaturnoi osvity v metodychnii pratsi Volodymyra Danylova «Literatura yak predmet vykladannia» [Strategy and tactics of literary education in the methodical work of Vladimir Danilov «Literature as a subject of teaching»]. *Danylov V. V. Literatura yak predmet vykladannia (Serednia ta nyzhcha shkoly. Uchytelski instytuty) – Danilov V. V. Literature as a subject of teaching (Secondary and lower schools. Teacher's institutes)*. (Trans). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

3. Hurevych, M. M. & Mohylianskyi, A. P. (1962). Vladymyr Valerianovych Danylov: (k 80-letyiu so dnia rozhdenyia y k 60-letyiu nauchnoi deiatelnosti) [Vladimir Valerianovich Danilov: (to the 80<sup>th</sup> anniversary of his birth and to the 60<sup>th</sup> anniversary of scientific activity)]. *Trudy otdela drevnerusskoi lyteratury – Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature*. Moskva; Lenynhrad: Yzd-vo AN SSSR. Vol. XVIII. 481–483 [in Russian].

4. Danylov, V. V. (2017). *Literatura yak predmet vykladannia (Serednia ta nyzhcha shkoly. Uchytelski instytuty)* [Literature as a subject of teaching (Secondary and lower schools. Teacher's institutes)]. (Yu. Bondarenka, N. Holub, T. Zhuk, O. Zabarnoho, O. Mishchenko, T. Rudiuk, L. Protsenko, S. Shevchenko Trans). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

5. Danylov, V. V. Nezhynskaia hymnazyia v kontse proshloho veka [Nizhyn gymnasium at the end of the last century]. Ch. 1. Prepodavately [Teachers]. *Arkhiv muzeiu istorii Nizhynskoi vyshchoi shkoly. Vsi tsytaty podaiutsia za tsym dzherelom. Fondy Muzeiu istorii Nizhynskoi vyshchoi shkoly, «Danylov V. V. Nezhynskaia hymnazyia v kontse pryshloho veka. I. Prepodavately»* [Rukopys], ark. 6 [in Ukrainian].

6. Danylov, V. V. (Eds.). (1896–1916). *Pesny sela Andreevky Nezhynskoho uезда* [Songs of the village of Andreevka, Nezhinsky district]. *Sbornyk Ystoryko-Fylolohycheskoho obshchestva pry Ynstytute kniazia Bezborodko v Nezhyni – Collection of the Historical and Philological Society at the Prince Bezborodko Institute in Nizhyn*. Kyev: Typ. Y. Y. Chokolova. Vol. 5. 1904. XVII. XIII. 25 [in Ukrainian].

7. Danylov, V. V. (1976). *Shevchenkivskiyi slovnyk* [Shevchenko's dictionary]. Vol. 1. Instytut literatury imeni T. H. Shevchenka Akademii Nauk URSS. Kyiv: Holovna redaktsiia URE [in Ukrainian].

8. Domanytskyi, V. [Retsenziia]. V. Davydov. *Pesny sela Andreevky Nezhynskoho uезда* [Review]. V. Davydov. *Pesny sela Andreevky Nezhynskoho county*. Kyev, 1904. 96 s.

9. *Zapysky Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. (1904). Sankt-Peterburh. Vol. KhII. Kn. VI. 26–29 [in Ukrainian].

10. Karskyi, E. F. (1914). *Russkyi yazyk v vysshem nachalnom uchylshche po polozhenniu 25 yiunia 1912 h. Kurs metodyky russkoho yazyka dlia uchytelskykh ynstytutov* [Russian language in higher primary school as of June 25, 1912. Course of Russian language methodology for teachers' institutes]. V. V. Danylov (Ed.). Kyev [in Ukrainian].

11. Lykhachev, D. S. (1970). Pamiaty Vladymyra Valerianovycha Danylova (20/VII 1881 h. – 23/IV 1970 h.) [In memory of Vladimir Valerianovich Danilov (20/VII 1881 – 23/IV 1970)]. *Pamiatnyky russkoi lyteratury X–XVII vv. – Monuments of Russian literature of the X–XVII centuries*. Moskva; Lenynhrad. (Tr. Otd. drevne-rus. lyt.; T. 25) [in Russian].

12. Panchenko, N. T. (1960). *Spysok pechatnykh nauchnykh trudov V. V. Danylova (1904–1959)* [List of printed scientific works of V. V. Danilov (1904–1959)]. L. M. Dobrovolskyi (Ed.). Lenynhrad: [b. y.] [in Russian].

13. Rotkovych, Ya. A. (1956). Vladymyr Valeryanovych Danylov [Vladimir Valerianovich Danilov]. *Khrestomatyia po ystorry metodyky prepodavanyia lyteratur – A textbook on the history of methods of teaching literature*. Moskva: Uchpedhyz [in Russian].
14. Russkyi fylolohycheskyi vestnyk (1914). / yzd. pod red. E. F. Karskoho. Varshava, 1879–1917. Typ. Varshavskoho ucheb. okr., 1914. [384] s. razd. pah. Byblyohr. v podstroch. pryimech. y v tekste. Vol. 71, 1 (1).
15. Samoilenko, H. V. (2007). Danylov Volodymyr Valerianovych [Danilov Vladimir Valerianovich]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Ukraine* / hol. redkol.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak ta in. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=23517](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23517) (data zvernennia: 19.08.2021).
16. Sumtsov, N. (1910). Maliunky z zhyttia ukrainskoho narodnoho slova [Drawings from the life of the Ukrainian folk word]. Kharkiv: Pechat. «Dilo».
- 

### **Samoilenko O.**

Candidate of Science in Pedagogics,  
Associate Professor at Pedagogics,  
Primary Education and Educational Management Department,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
sov-15@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-2622-3064

### **Demchenko N.**

Candidate of Science in Pedagogics,  
Associate Professor at Pedagogics,  
Primary Education and Educational Management Department,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
nata.demchenko2020@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-1382-0756

### **Filonenko O.**

Candidate of Science in Pedagogics,  
Associate Professor at Pedagogics,  
Primary Education and Educational Management Department,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
helen-1970@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1036-2158

## **V. V. DANYLOV'S MEMOIRS AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL SOURCE**

*The article approaches the important issue concerning the analysis of pedagogical problems found in memoirs of Volodymyr Valerianovych Danylov. This famous and talented scholar was engaged in the study of literature and folklore, teaching and methodology and was the author of memoirs in two parts titled 'Nizhyn Gymnasium at the End of the Last Century. Part I. Teachers' (1958) and 'Memories about Nizhyn Gymnasium at the End of the 19th Century. Part II' (1964).*

*It was mentioned that these works were not regarded by scholars as historical and pedagogical source. Thus the aim of the article is to study memoirs and to reveal pedagogical problems that can be useful for teaching.*

*Due to the detailed examination of the academic literature it was found that V. V. Danylov deviated from traditional methods and techniques, rote learning and didacticism and it was described in his method guides on language and literature 'Methodology of Russian language', 'Literature as a subject of teaching' (1917). Besides, it was specified in the article that Danylov believed it necessary to develop students' figurative thinking, which encouraged them to be active and self-sufficient.*

*It was discovered that V. V. Danylov proposed to analyze literary work by logic of the imagery development, rather than the plot line. According to the teacher, an extensive system of questions should help in the complex analysis of the work's plot. It is highlighted that these problems of V. V. Danilov's pedagogical works may be of interest to modern methodology researchers.*

*The authors note that in his memoirs Volodymyr Valerianovych focused on the study of teachers' personalities, singled out some prominent, in his opinion, teachers, as well as identified and characterized three types of high school teachers – good, neutral and 'pedagogical despots'. In his works Danylov described some cases from his student life. It is stated that Danylov's memoirs can serve as a valuable source for teachers and encourage them to look for new and more effective methods and techniques for working with students. These works present the mature opinion of an educated person who had extensive experience in working with children, and therefore memoirs are important materials for identifying and solving modern pedagogical problems.*

*Key words: pedagogical personalistics, historical and pedagogical source, pedagogical problems, pedagogical writing, teaching methods and techniques.*

УДК 781.6:398.8:786.6  
DOI 10/31654|2663-4902-2021-PP-2-134-140

**Чабан-Чайка С. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
sobor68@ukr.net

**БАГАТОГРАННІ МОЖЛИВОСТІ БАНДУРНОГО ВИКОНАВСТВА**

*У статті проаналізовано багатогранні можливості бандурного виконавства, які сприяють використанню українського національного інструмента не лише як сольного та акомпануючого, але і в ансамблях однорідного, мішаного складів та у різноманітних складах оркестрів, де бандура представлена у ролі сольного інструмента.*

*Сучасний етап розвитку бандурної творчості та виконавства базується на прадавніх традиціях, адже бандурне мистецтво нерозривно пов'язане із кобзарством, цією живою фольклорною енциклопедією історії України з усіма плачами та радощами, з лицарями її славними. Зазначимо, що кобза-бандура стала уособленням героїко-патріотичного духу українців, а постать кобзаря-бандуриста, яка знайшла яскраве відображення в українській літературі, музиці, поезії, живописі, театрі та, найважливіше, – у народній творчості, є втіленням слави та величі українського народу.*

*Сучасний етап розвитку бандурного мистецтва базується на прадавніх традиціях і разом з тим позначений новими тенденціями, зокрема удосконаленням самого інструменту, збагаченням методики гри, розширенням репертуару, зростанням кількості бандурних шкіл в Україні та за кордоном. Тому зростає кількість музикознавчих напрацювань з кобзарського мистецтва як в науковій вітчизняній літературі, так і в літературі з діаспори.*

*Однак історія кобзарства та виконавства на бандурі і надалі вимагає поглибленого розгляду із використанням компаративістського та узагальнюючого підходів.*

*Ключові слова:* бандура, кобза, ансамблі бандуристів, народна пісня, українська культура, виконавство.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку бандурної творчості та виконавства базується на прадавніх традиціях, адже бандурне мистецтво нерозривно пов'язане із кобзарством, цією живою фольклорною енциклопедією історії України з усіма плачами та радощами, з лицарями її славними. Зазначимо, що кобза-бандура стала уособленням героїко-патріотичного духу українців, а постать кобзаря-бандуриста, яка знайшла яскраве відображення в українській літературі, музиці, поезії, живописі, театрі та, найважливіше, – у народній творчості, є втіленням слави та величі українського народу.

Особливого значення мистецтво бандуристів набуло в період утвердження державності, з яким пов'язано ріст ролі бандури у презентації української культури в світі. Сьогодні бандура, цей «чудовий інструмент козака Мамає», як її назвала мистецтвознавець Л. Кияновська, є музичним символом української культури і духовності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Досліджуючи багатогранні можливості бандурного виконавства, ми брали за основу висновки дослідників О. Бобечко, Д. Губ'яка, М. Давидова, В. Дутчак, Б. Жеплинського, А. Кравченка, У. Самчука, Н. Супрун, В. Уманця, Л. Черкаського та ін.

Роботи названих вище дослідників стали вагомим внеском у розвиток вітчизняної культурології, фольклористики, музикознавства та мистецтвознавства. Однак історія кобзарства та виконавства на бандурі і надалі вимагає поглибленого розгляду із використанням компаративістського та узагальнюючого підходів.

**Мета** – проаналізувати багатогранні можливості бандурного виконавства.

**Завдання:** здійснити аналіз багатогранних можливостей бандурного виконавства, які сприяють використанню українського національного інструмента не лише як сольного та акомпануючого, але і в ансамблях однорідного, мішаного складів та у різноманітних складах оркестрів, де бандура представлена у ролі сольного інструмента; проаналізувати історію кобзарства; окреслити сучасний розвиток бандурного мистецтва.

**Основний матеріал.** Сучасний етап розвитку бандурного мистецтва базується на прадавніх традиціях і разом з тим позначений новими тенденціями, зокрема удосконаленням самого інструменту, збагаченням методики гри, розширенням репертуару, зростанням кількості бандурних шкіл в Україні та за кордоном. Тому зростає кількість музикознавчих напрацювань з кобзарського мистецтва як в науковій вітчизняній літературі, так і в літературі з діаспори.

З кінця XVII століття кобзарство розвивалося, набуваючи регіональних територіальних традицій, які проявлялися у відмінностях інструментарію, репертуару, виконавських манер. У цей період кобза та бандура трактувались як сольний та акомпануючий інструмент і лише окремі факти з історії засвідчують спроби створення малих форм ансамблів кобзарів-бандуристів (П. Мартинович, М. Харків, К. Ф. Ухач-Охрович).

На початку XX століття видатним музикантом, фольклористом, бандуристом-віртуозом Г. Хоткевичем був запропонований сміливий експеримент, який відкрив новий напрям у бандурному виконавстві – ансамблевий. Фундатор новітнього кобзарства на XII археологічному з'їзді (Харків, 1902) створив перші різноманітні ансамблі бандуристів із народних музик.

Зазначимо, що музикант здійснив ще один творчий експеримент: об'єднав ансамблеве інструментальне, пісенне та театральне виконавство для відтворення народного обряду «Коза». Музику до вистави митець написав сам (1919), виконували її троїста музика та чоловічий хор. Також експериментування стало поштовхом для організації у Києві в 1919 році першого кобзарського гуртка (згодом перетвореного в Зразкову капелу кобзарів) [10, с. 67].

Відомий бандурист, організатор Кобзарської кубанської школи Василь Ємець створює у 1918 році в Києві першу у Незалежній українській державі капелу бандуристів. На жаль, сам керівник був змушений емігрувати за кордон, але й там продовжує займатися кобзарською діяльністю (в Празі організовує Школу гри на бандурі (1923) та Другу капелу бандуристів (1924)).

Концертний дебют київської капели відбувся 3 листопада 1918 року в театрі Бергоньє. До програми виступу входили і кобзарські твори: «Про Морозенка», «Дума про смерть козака-бандуриста», «Літав орел». На завершення виступу прозвучав гімн «Ще не вмерла Україна» (музика М. Вербицького, слова П. Чубинського). Відмітимо, що від цього колективу починається родовід Національної заслуженої капели бандуристів України [12, с. 93].

У 1925 році колективу присвоєно назву «Першої української художньої капели кобзарів», керівник – М. Полотай (згодом М. Опришко, Б. Данилевський, М. Михайлов), консультант – Д. Ревуцький. Капела концертує по Україні, згодом відбуваються її виступи у Москві, на Поволжі, Кавказі, Уралі, Сибіру та Далекому Сході. Слід сказати, що інструменти для капели виготовляли майстри О. Корнієвський та Н. Андрійчик.

Репертуар колективу становили історичні пісні («Про Залізняка», «Про Морозенка»), жартівливі («Про комарика», «Про попадю»), соціально-побутові («Котилася ясна зоря», «Ой хмелю»), пісні на слова Т. Шевченка («Думи мої», «Заповіт», «Зоре моя вечірняя»).

За прикладом Першої української капели кобзарів створювалися ансамблі і в інших містах (Харкові, Одесі, Миргороді, Запоріжжі, Білій Церкві, Конотопі, Умані). Серед них великим успіхом користувалася Полтавська капела бандуристів, заснована Володимиром Кабачком у 1925 році, професійному розвитку якої особливо посприяв Гнат Хоткевич, створивши велику кількість інструментальних творів та вокально-інструментальних композицій, що були апробовані у концертному репертуарі колективу.

У 1935 році Полтавська та Київська капела об'єднані в Першу зразкову капелу бандуристів на чолі з В. Кабачком, директор колективу – М. Михайлов [5, с. 30]. У цьому ж році був створений видатним диригентом, знавцем бандури М. Опришком ансамбль бандуристів українського радіо, а в 1938 році музикант організовує ансамбль української пісні при Донецькій філармонії.

Потрібно зазначити, що власні ансамблі та капели організовують бандуристи української діаспори в багатьох країнах світу (Чехії, США, Бразилії, Канаді, Мексиці). Найбільш відома – Детройтська капела бандуристів ім. Т. Шевченка, організована Г. Китастиком з учасників Державної Зразкової Капели бандуристів [12, с. 97]. Колектив став фундатором ансамблевого кобзарського руху за кордоном.

Значним внеском у кобзарське мистецтво України та діаспори стало написання У. Самчуком книги «Живі струни» [9], яка є своєрідною енциклопедією кобзарського мистецтва. Книга, замовлена «найвизначнішим бандуристом діаспори» – Г. Китастиком, розповідала про розвиток традиційного кобзарства, заснування кобзарських братств, про діяльність перших професійних бандуристів, Полтавську та Київську капели.

Зауважимо, що до початку ХХ століття бандурний супровід, конструкція інструменту та техніка гри на ньому в процесі розвитку кобзарського мистецтва зазнали певних модифікацій: ускладнилися фактура та гармонія акомпанементу, розширився його діапазон, усталилися технічні способи гри. Над проблемою удосконалення кобзи та бандури працювали такі майстри: М. Недбайло, В. Бездробко, А. Остапенко, П. Боровин, А. Дольченко, Г. Певзнер, А. Паплинський, згодом – О. Дудка, К. Німченко, О. Корнієвський, С. Снігирьов, І. Кузьменко, С. Лобко, В. Тузиченко, І. Скляр, В. Ємець, В. Мішалов та багато інших [5, с. 40].

Були створені нові зразки харківських бандур – оркестрові (п'ятеро, прима, баса) із застосуванням хроматизації (С. Снігирьов, Л. Гайдамака, Г. Паліївцев), виготовлення яких сприяло створенню колективів неоднорідного складу. Прикладом цього є діяльність першого аматорського оркестру українських народних інструментів, створеного Л. Гайдамакою в Харкові у 1928 році, до складу якого увійшли бандури, ліри, цимбали, сопілки, ударні та духові інструменти, але саме сім'я оркестрових бандур була провідною групою [3, с. 113].

Відомий конструктор бандур О. Корнієвський прославився як винахідник дивовижного за конструкцією нового інструменту – «бандурини», який повинен був замінити дві бандури та акордеон, мав вигляд бандури, яка встановлювалась на спеціальній підставці та з обох боків мала струни. Також майстер увійшов в історію інструментознавства як перший, хто ще на початку ХХ століття почав «перестроювати бандури на хроматичний звукоряд» [6, с. 24–25].

Зазначимо, що на початку 30-х років Полтавська капела бандуристів грала на удосконалених бандурах харківського типу з перестроювачами (важелями), виготовленими Г. Паліївцем за рекомендаціями Г. Хоткевича та В. Кабачка.

У 1932 році бандуристом із Кубані К. Німченком у Харкові було продемонстровано бандуру з елементами хроматизації та демпфером. Ідеєю створення хроматичної бандури захоплюється В. Ємець, вже перебуваючи на еміграції. Хроматичну бандуру з демпфером для Детройтської капели бандуристів імені Т. Шевченка конструюють брати Петро та Олександр Гончаренки [12, с. 136].

Велику цінність у вдосконаленні бандури становлять інструменти талановитого майстра В. Тузиченка, які мали механізм для зміни тональностей. На початку 50-х рр. ХХ століття бандури цієї конструкції використовувала Державна капела бандуристів України (керівник О. Мінківський). Але інструменти мали низку недоліків, серед яких – велика вага (близько 16 кг) та складність перестроювання через недосконалість конструкції [2, с. 87].

В. Тузиченко також є автором цілої сім'ї хроматичних бандур (п'ятеро, прима, альт, бас, контрабас), яка «прижилася» в капелі бандуристів, а пізніше – в оркестрах та ансамблях народних інструментів.

Вагомий внесок в історію розвитку ансамблевого виконавства на бандурі зробили і жінки-бандуристки: Леся Кузьменко, яка виступала у тріо з М. Кашубою та О. Маркевичем, дуєтом з Г. Андрійчиком [11, с. 11]; Олеся Левадна – в дуєті з вчителем В. Осадько та тріо у складі О. Левадної, В. Осадька, Г. Підгірного [1, с. 8].



У післявоєнний період серед жіночих колективів найвідомішою була капела бандуристок Полтавського міського Будинку культури, серед капел з мішаним складом – Дніпродзержинська заслужена самодіяльна капела бандуристів (керівник – М. Лобко), самодіяльна народна капела бандуристів м. Малина Житомирської області (керівник – І. Кривенчук), народна самодіяльна капела бандуристів Кролевецького районного Будинку культури на Сумщині (керівник – М. Білошанка) та інші.

Відомими оркестрами, де провідна роль належала бандурі, були оркестр Українського народного хору, оркестр с. Наталине на Харківщині та оркестр с. Мельниця-Подільська Тернопільської області (засновник і керівник В. Зуляк) [5, с. 39].

У 1952 році В. Кабачком уперше було організовано жіноче професійне тріо із студенток Київської консерваторії у складі Ніни Павленко, Валентини Третьякової та Нелі Бут-Москвіної (згодом – Тамари Поліщук), які у 1955 році стали лауреатами V Всесвітнього фестивалю молоді та студентів, який проходив у Варшаві. Бандуристики пропагували кобзарське мистецтво як в Україні, так і за її межами.

Все частіше починають створюватися нові дитячі ансамблі бандуристів. Потрібно сказати, що перший такий колектив був організований ще у 1933 році на Сумщині, згодом – в Кривому Розі, Києві, Харкові та ін.

На Західній Україні значний внесок у розвиток бандурного виконавства зробили В. Божик, К. Місевич, Ю. Сінгалевич, Д. Гонта. Зазначимо, що К. Місевич виготовляв бандури, виступав як соліст, також дуєтом з Д. Гонтою, Д. Щербиною, навчав гри на бандурі. Ю. Сінгалевич виступав також як соліст та зі своїми учнями чи побратимами; створив такі колективи: тріо (Ю. Сінгалевич, В. Юркевич, З. Штокалко), квартет (С. Ластович-Чулівський, С. Ганушевський, Г. Смирний, С. Малюца).

На початку 40-х років він разом з Олегом Гасюком почав формувати першу у Львові і Галичині дитячу капелу бандуристів, пізніше створив і першу в Західній Україні капелу бандуристів (дорослих) у Львові [5, с. 52–53]. Згодом О. Гасюк організовує ансамбль бандуристів при Львівському Будинку вчителя та Львівському політехнічному інституті. За його ініціативою у 1949 році Львівська фабрика музичних інструментів випустила першу партію бандур.

У 30–40-х роках на Галичині була відома Ганна Білогуб-Вернигір, одна з перших жінок-бандуристок у західному регіоні, прекрасна вокаліста, талановитий музикант. Її виконавською майстерністю захоплювалися такі визначні особистості, як Ф. Колесса, М. Руданський, Д. Котко, О. Ціпановська, С. Скрипник та ін. Г. Білогуб-Вернигір разом із своїми учнями заснувала на Тернопільщині Струсівську капелу бандуристів, яка плідно працює і дотепер.

Ще одна із перших жінок-бандуристок М. Гребенюк-Дарманчук грала у Львівській капелі бандуристів Ю. Сінгалевича, після його смерті – в ансамблі бандуристів «Чорногора» (при Львівському обласному будинку народної творчості) [1, с. 10].

Вагомий внесок у розвиток ансамблевого виду виконавства зробили брати Жеплинські, які, будучи вислані на примусові каторжні роботи в Томську область, створили із каторжан капелу бандуристів, яка підносила патріотичний дух, зберігала народні традиції.

Повернувшись із каторги, Роман та Богдан Жеплинські створюють капелу бандуристів «Дністер», дитячу капелу бандуристів «Струмочок», капелу бандуристів «Заспів» (при якій був заснований ансамбль українських народних музичних інструментів), капелу бандуристів при Львівському технічному училищі № 4, при Львівському політехнічному інституті.

Визначною також є постать Володимира Дичака – організатора капели бандуристок «Галичанка», дитячого ансамблю бандуристок «Дзвіночок», школи кобзарського мистецтва при центрі творчості дітей та юнацтва Галичини (ЦТДЮГ) у Львові, капели бандуристів хлопчиків, яка згодом отримала назву «Гамалія» [5, с. 56–60].

Учень Ю. Сінгалевича Юрій Данилів при клубі Львівського відділення УТОС створив ансамбль незрячих бандуристів, який швидко переріс в капелу «Карпати», котра плідно працює і зараз, виступаючи з концертами як в Україні, так і за кордоном.

Відомим стало і родинне тріо «Жайвори», сформоване ще у 1964 році у складі батька Михайла Барана (організатора капели бандуристів «Діброва»), синів Ореста та Тараса.

Нові ансамблеві колективи створюються також за кордоном: «Гомін степів» школи бандурного мистецтва Нью-Йорку, капела бандуристів Аргентини, дитячі ансамблі в українських поселеннях Бразилії та ін. У Європі активну концертну діяльність проводили ансамблі «Бандура» (Франція, Париж), «Бандура» (Польща, Перемишль), «Кобзарське братство» (Великобританія) та багато ін. [5, с. 8].

Потрібно зазначити, що із вдосконаленням бандури, із конструюванням нових видів інструментів, зростанням їх технічних можливостей починають створюватися цікаві ансамблеві форми виконавства, де бандура виконує солюючу роль (поєднання бандури з фортепіано, флейтою, органом, струнними та ударними інструментами, із симфонічним чи народним оркестром, естрадними та джазовими колективами) [4, с. 20].

Експериментування у сучасному бандурному мистецькому процесі здійснює Костянтин Новицький – інструменталіст-віртуоз на академічній бандурі, популяризатор перекладів старовинної класичної музики та оригінального концертного репертуару. Свого часу разом із В. Кушпетом бандурист створив електробандуру та відомий ансамбль «Кобза».

Митець «сміливо виводить бандуру з контексту народних інструментів, створює чудові концертні програми української і світової класики разом зі струнними квартетами – імені М. Лисенка, «Київською камератою», його бандура звучить у супроводі органу... Ці новаторські концерти щоразу чарують несподіваною і досить незвичною органічністю таких поєднань, природністю звучання...», – писав про бандуриста А. Кравченко [7, с. 23].

Оксана Герасименко – виконавиця солістка та ансамблістка, автор багатьох власних композицій для бандури, часто використовує бандуру як учасницю камерних ансамблів мішаного складу. Бандуристка поєднує тембр інструмента із звучанням флейти (в дуеті з К. Немеш), ная (ребра) (дует з М. Блощицаком), зі струнним квартетом Львівської філармонії (В. Дуда, Р. Сокрута, В. Мегеден, С. Канчелаба-Швайківська), з гітарою (дует з Ічіро Сузукі), зі скрипкою (у дуеті з донькою Квітаною Демків-Герасименко) та багато ін. У цих ансамблях бандура використовується у кантіленному звучанні і в колористичному, створюючи цікаві звукообразальні ефекти, наближені до плюскоту хвиль, шуму вітру чи шелесту листя.

Сестра Оксани Ольга Герасименко-Олійник популяризує українську музику за кордоном, виступаючи як солістка-інструменталістка, та представляє бандуру як солюючий інструмент у концертах Ю. Олійника для бандури з симфонічним оркестром.

Зазначимо, що на ювілейному концерті (2002 рік), присвяченому 75-річчю корифея бандурного мистецтва професора В. Герасименка, були представлені цікаві можливості звукового колориту бандури. Так, Т. Лазуркевич виконав інструментальну поему «Невільничий ринок у Кафі» Г. Хоткевича (із поетичним коментарем); Д. Губ'як виконав на бандурі харківського типу сонату C-dur Н. Паганіні та сонату C-dur Д. Бортнянського; тріо студентів ЛДМА ім. М. Лисенка О. Притолок, Д. Губ'як, В. Рубай представили композицію «Листопад» з фортепіанного циклу «Пори року» П. Чайковського; Н. Волощук презентував композицію «Гомін степів» із застосуванням електронних ефектів.

Концерт ще раз показав, що бандура – надзвичайно повнозвучний і вишуканий у колористичних відтінках інструмент, має чудові звукообразальні властивості.

У 2007 р. відбулася урочиста академія з нагоди 80-річного ювілею професора В. Герасименка, де бандура була представлена у різних складах ансамблів: В. Дутчак виконала інструментальну композицію «Ой ти дівчино, з горіха зерня» А. Кос-Анатольського з фортепіано; Д. Губ'як – лемківську народну пісню «З'їздив я коника» у власній обробці з гітарою та синтезатором; С. Мирвода – «Весільну польку» Д. Попічука зі скрипкою; Оксана Герасименко – власний твір на слова М. Чумарної «Вже осінь відійшла» (виконувався вперше) зі скрипкою та ін.

Квартет бандуристок «Львів'янки» виконали у поєднанні зі струнним квартетом студентів ЛДМА ім. М. Лисенка композицію «Зоряний Львів» (музика О. Герасименко, слова М. Чумарної). Також бандура виступила в амплуа солюючого інструмента з оркестром – в перекладі твору «Пори року» («Весна», «Літо») А. Вівальді, де солістами виступили учасники названого вище квартету бандуристок «Львів'янки» та

Д. Губ'як у супроводі камерного оркестру ЛДМА ім. М. Лисенка «Perpetuum Mobile» (керівник – професор Георгій Павлій).

**Висновки.** Доведено актуальність вивчення історичного та теоретичного аспектів виникнення кобзарсько-бандурного мистецтва як унікального явища української та світової музичної культури зі збереження української ідентичності, щоб через думу, пісню, засоби музичної виразності донести до слухача ідеологію державотворення, високої духовності українського народу, любові до рідного краю, мови.

Отже, багатогранні можливості бандурного виконавства сприяють використанню українського національного інструмента не лише як солюючого та акомпануючого, але і в ансамблях однорідного, мішаного складів, у різноманітних складах оркестрів, де бандура представлена у ролі сольного інструмента.

**Перспективи подальших досліджень.** Ця стаття не вичерпує повністю висвітлення багатогранних можливостей бандурного виконавства.

Кобзарство має величезні заслуги перед Україною, проте воно мало відоме загалом. Тому є нагальна потреба вивчення, усвідомлення та гідного визнання сучасниками та нащадками. Наукове дослідження не претендує на повне та остаточне висвітлення нами питань, оскільки тема є надто широкою і глобальною, що стане умовою для подальшої розробки цієї теми іншими дослідниками.

### Література

1. Бобечко О. Перші жінки-бандуристки України. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка та НМАУ ім. П. Чайковського*. Серія «Мистецтвознавство». Тернопіль: Київ, 2006. Вип. 1 (16). С. 7–11.
2. Губ'як Д. В. Еволюція конструкторської думки у вдосконаленні бандури. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка та НМАУ ім. П. Чайковського*. Серія «Мистецтвознавство» Тернопіль: Київ, 2006. Вип. 1 (16). С. 85–89.
3. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах, Українська академічна школа: підручник для вищих та середніх муз. навчальних закладів / *Національна музична академія України ім. П. Чайковського*. Київ, 2005. 420 с.
4. Дутчак В. Г. Розвиток професійних засад бандурного мистецтва 1970–1990-их років. *Бандура*. Нью-Йорк, 1997. № 59–60. С. 13–25.
5. Жеплинський Б. М. Коротка історія кобзарства в Україні. Львів: Край, 2000. 196 с.
6. Беляєва М. В., Булат Т. П., Булка Ю. П. та ін. Історія української музики. (1917–1941). Київ: Наук. думка, 1992. Т. 4. 616 с.
7. Кравченко А. С. 1995. 3 кобзарського цеху. *Українська культура*. № 2. 1995. С. 22–23.
8. Любіть Україну: збірник творів для ансамблю бандуристів / *упоряд. та аранж. В. Дутчак*. Івано-Франківськ: Плай, 2003. 132 с.
9. Самчук У. О. Живі струни. *Бандура і бандуристи*. Детройт, 1976. 467 с.
10. Супрун Н. О. Гнат Хоткевич – музикант. Рівне: Ліста, 1997. С. 280.
11. Уманець В. А. Участь жінок у кобзарському виконавстві. *Бандура*. Нью-Йорк, 1997. № 59–60. С. 11–12.
12. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти. Київ: Техніка, 2003. 264 с.

### References

1. Bobechko, O. (2006). Pershi zhinky-bandurystky Ukrainy [The first women bandura players in Ukraine]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka ta NMAU im. P. Chaikovskoho – Scientific notes of TNPU named after V. Hnatiuk and NMAU. P. Tchaikovsky*. 1 (16). Ternopil: Kyiv [in Ukrainian].
2. Hubiak, D. V. (2006). Evoliutsiia konstruktorskoï dumky u vdoskonalenni bandury [The evolution of design thought in the improvement of the bandura]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka ta NMAU im. P. Chaikovskoho – Scientific notes of TNPU named after V. Hnatiuk and NMAU. P. Tchaikovsky*. 1 (16). Ternopil: Kyiv [in Ukrainian].
3. Davydov, M. A. (2005). Istorii vykonavstva na narodnykh instrumentakh [History of performance on folk instruments, Ukrainian academic school]. *Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy im. P. Chaikovskoho – National Music Academy of Ukraine named after P. Tchaikovsky*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Dutchak, V. H. (1997). Rozvytok profesiinykh zasad bandurnoho mystetstva 1970–1990-ykh rokiv [Development of professional principles of bandura art in the 1970s and 1990s]. *Bandura – Pandora*. Niu-York. 59–60. 13–25 [in Ukrainian].
5. Zheplynskyi, B. M. (2000). *Korotka istoriia kobzarstva v Ukraini* [A brief history of kobzarism in Ukraine]. Lviv: Krai [in Ukrainian].
6. Bieliaieva, M.V., Bulat, T.P. & Bulka, Yu.P. (1992). *Istoriia ukrainskoi muzyky (1917–1941)*. Kyiv: Nauk. dumka. Vol. 4 [in Ukrainian].
7. Kravchenko, A. S. (1995). Z kobzarskoho tsekhu [From the kobza shop]. *Ukrainska kultura – Ukrainian culture*. 2. 22–23 [in Ukrainian].
8. Dutchak, V. (Eds.). (2003). *Liubit Ukrainu* [Love Ukraine]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
9. Samchuk, U. O. (1976). Zhyvi struny [Live strings]. *Bandura i bandurysty – Bandura and bandura players*. Detroit [in Ukrainian].
10. Suprun, N. O. (1997). *Hnat Khotkevych – muzykant* [Gnat Hotkevich is a musician]. Rivne: Lista [in Ukrainian].
11. Umanets, V. A. (1997). Uchast zhinok u kobzarskomu vykonavstvi [Participation of women in kobzar performance]. *Bandura – Pandora*. Niu York. 59–60. 11–12 [in Ukrainian].
12. Cherkaskyi, L. M. (2003). *Ukrainski narodni muzychni instrumenty* [Ukrainian folk musical instruments]. Kyiv: Tekhnika [in Ukrainian].

---



---

### **Chaban-Chayka S.**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Music  
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University  
sobor68@ukr.net

### **MULTIPLE POSSIBILITIES OF BANDURA PERFORMANCE**

*The article analyzes the multifaceted possibilities of bandura performance, which contribute to the use of the Ukrainian national instrument not only as a solo and accompaniment, but also in ensembles of homogeneous, mixed ensembles and in various orchestras, where the bandura is presented as a solo instrument.*

*The current stage of development of bandura creativity and performance is based on ancient traditions, because bandura art is inextricably linked with kobzarism, this living folklore encyclopedia of the history of Ukraine with all the cries and joys, with its glorious knights. It should be noted that the kobza/bandura became the personification of the heroic and patriotic spirit of Ukrainians, and the figure of the kobza/bandura player, which was vividly reflected in Ukrainian literature, music, poetry, painting, theater and, most importantly, in folk art, is the embodiment of the Ukrainian people's glory and greatness.*

*The art of bandura became especially important during the evolvement of statehood, which is associated with the growing role of the bandura in the presentation of Ukrainian culture in the world. Today, the bandura, this «wonderful instrument of Mamay the Cossack», as it was called by art critic L. Kiyanovska, is a musical symbol of Ukrainian culture and spirituality.*

*The current stage of development of bandura art is based on ancient traditions and at the same time marked by new trends, including improvement of the instrument itself, enrichment of the performance methodology, expansion of repertoire, growth of bandura schools in Ukraine and abroad. Therefore, the number of musicological works on kobza art is growing both in the scientific national literature and in the diaspora literature.*

*However, the history of kobzarism and bandura performance still requires in-depth research using comparison and generalization approaches.*

*Key words: bandura, kobza, bandura ensembles, folk song, Ukraini.*

#### 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

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

**Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання**

**ISSN: 2663-4902 (Online)**

**ISSN: 2522-1736 (Print)**

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

**Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).**

*Журнал включено до наукометричних баз даних:*

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

*Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.*

**До друку** приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

#### РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

##### СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, білоруська, російська, англійська, польська.

#### ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (\*.doc або \*.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій

має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. 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.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.

5. Г. Славтіч приділяє увагу проблемі формування психологічної культури навичок ділового спілкування, обґрунтовує зміст та умови її формування [1, с. 2]. Вчена визначає такі особливості розвитку психологічної культури ділового спілкування як «якісна характеристика потреби у спілкуванні, рівень її розвитку, мотиви спілкування, операційний компонент спілкування, рівень знань про професії бізнесу, техніка спілкування» [1; 6, с. 9–10].

6. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.).

7. References. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S. V. (2019). *Osoblyvosti psyhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii* [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy* [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasbourg: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].

3. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost i ieie formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

5. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

6. Транслітерація з російської мови здійснюється відповідно до ГОСТ 7.79-2000. Система стандартів по інформації, бібліотечному и издательскому делу. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

7. Авторські примітки оформлюються наприкінці сторінок з використанням символу \* як знаку виноски. Обсяг статті – 10–20 стор.

8. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей.** Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;

- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- **фабрикація** – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

*Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.*

### УМОВИ ОПЛАТИ

*Редакційний збір становить 60 гривень за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 20 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.*

*Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.*

### ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

**Демченко Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
nata.demchenko2020@gmail.com  
orcid.org/\_\_\_\_\_

#### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ**

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

**Ключові слова:** 5–10 слів чи словосполучень.

#### **THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION**

**Demchenko N.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,  
Primary Education and Educational Management  
Nizhyn Gogol State University  
nata.demchenko2020@gmail.com  
orcid.org/\_\_\_\_\_

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

**Key words:** 5–10 слів чи словосполучень.

## ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

**Постановка проблеми** (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

**1. Аналіз останніх досліджень і публікацій** (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

**2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується стаття.

**3. Формулювання мети статті** (постановка завдання).

**4. Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

**5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.**

## ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

**Вступ** (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

**1. Теоретичне обґрунтування проблеми.**

**2. Методологія та методи.**

**3. Результати та дискусії.**

**Висновки** (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

## Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

## References

1. Piesha, I. V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42). 98–103 [in English].

## ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у № 1 Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу [ped.kaf.n@gmail.com](mailto:ped.kaf.n@gmail.com) або [nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com) до 20 квітня 2021 року (включно) наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, *orcid*, *e-mail*, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) авторську угоду (link);

3) статтю;

4) рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: Коваленко\_стаття, Коваленко\_квитанція.

Електронна адреса: [nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com)

## КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2  
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602  
Телефон: +38 098 445 62 71  
[ped.kaf.n@gmail.com](mailto:ped.kaf.n@gmail.com)  
[nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com)

У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ  
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ  
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ