

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 1



Ніжин – 2015

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

**Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

**Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотник Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна**, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепельєва Наталія Василівна**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р.№ 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 7 від 04.03.2015 р.

**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.– 163 с.

**Адреса видавництва:** вул.Воздвиженська, 3/4, м.Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **В. М. Косяк**  
Літературний редактор – **А. М. Конівненко**  
Коректор – **А.М.Конівненко**  
Літературний редактор англійських текстів – **Н.В.Коваленко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид.арк.15,11	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум.друк.арк.19,06	


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

НДУ імені Миколи Гоголя, м.Ніжин, вул.Воздвиженська, 3/4

© Є.І.Коваленко, головний редактор, 2015  
© НДУ ім.М.Гоголя, 2015

## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Науковий журнал  Рік відновлення видання – 1996

**Психолого-педагогічні науки, № 1, 2015 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Бодрова Т.О.</i> Методична підготовка майбутніх учителів музики: праксеологічний контекст.....	7
<i>Вергунова В.С.</i> Досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як естетичний феномен .....	13
<i>Восвідко Л.М.</i> Самостійна робота студентів: стрижнева компонента фахової підготовки .....	17
<i>Грисюк О.М.</i> Проблеми використання сучасних педагогічних технологій у музично-виховному процесі.....	22
<i>Дорохін В.Г.</i> Музичний аналіз як фактор виконавського інтонування.....	26
<i>Дорохина Л.А.</i> Основные функции музыкального искусства в контексте проблематики богослужебного пения.....	29
<i>Коваль О.В.</i> Формування музичності: соціально-біологічний аспект .....	33
<i>Козубцов И.Н.</i> О необходимости изучения аспирантами истории развития науки и техники в контексте учебной дисциплины философии .....	38
<i>Половна-Васильєва О.А.</i> Композиційний аналіз картини як необхідна складова навчального процесу .....	41
<i>Проворова Є.М.</i> Наукове осмислення сутності методичної підготовки вчителя музики .....	45
<i>Реброва О.Є.</i> Художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів хореографії як чинник формування фахових якостей.....	50
<i>Ростовський О.Я.</i> Методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти у контексті природи музичного сприймання.....	56
<i>Семенець Л.Г.</i> Евристика в постіндустріальній освіті.....	60
<i>Спілюті О.В.</i> Проблема формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти .....	65
<i>Щербініна О.М.</i> Сучасні тенденції розвитку професійної музичної освіти .....	70

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<i>Батюк З. С.</i> Особливості викладання курсу "Історія української культури" для студентів факультетів музичного мистецтва та хореографії .....	73
<i>Білова Н.К.</i> Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва .....	78
<i>Волкова Л. В.</i> Реалізація комунікативного підходу у процесі вивчення іноземної мови.....	85
<i>Гаврілова Л. Г.</i> Методи використання мультимедійних навчальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики .....	89
<i>Дворник Ю.Ф.</i> Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій: теоретико-експериментальне дослідження.....	95
<i>Палаженко О. П.</i> Психофізіологічні основи формування музично-виконавської діяльності учнів-духовиків у процесі навчання гри на духових інструментах .....	104
<i>Ростовська Ю. О.</i> Доведення як метод формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецтва .....	107

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА**

<i>Ашихміна Н.В., Лоу Яньхуа.</i> Художньо-рефлексивна інтерпретація музичних творів як спосіб активізації інтелектуального розвитку майбутніх учителів музики .....	111
--	-----

<b>Батюк Н.О.</b> Особливості формування художньо-світоглядної компетентності студентів-хореографів засобами українського фольклору.....	115
<b>Василенко Л.М.</b> Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва.....	119
<b>Гусейнова Л.В.</b> Чинники формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	126
<b>Костенко Л.В., Шумська Л.Ю.</b> Компетентнісно орієнтована модель фахової підготовки вчителя-хормейстера .....	130
<b>Лу Чен.</b> Педагогические условия формирования музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки.....	135
<b>Павленко О.М.</b> До проблеми розвитку музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі навчання джазової імпровізації.....	140
<b>Ці Сянбо.</b> Педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.....	144

#### ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<b>Бережок В. Ю.</b> Питання взаємозв'язку екологічного та естетичного виховання молоді в історії педагогіки.....	148
<b>Дундяк І. М.</b> Сучасний стан підготовки фахівців у галузі церковного мистецтва у Львові.....	153
<b>Самойленко О. В.</b> Особливості кадрової політики в Ніжинській класичній чоловічій гімназії в ХІХ – на поч. ХХ ст. ....	157

---

**CONTENTS**


---

**METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS**


---

<b>Bodrova T. O.</b> Methodological Preparation of Future Music Teachers in the Praxeological Context.....	7
<b>Vergunova V. S.</b> Experience of Value-Related Attitude to Musical Arts as an Aesthetic Phenomenon .....	13
<b>Voevidko L. M.</b> Independent Work of Students: the Pivotal Component of Professional Training .....	17
<b>Hrysyuk O. M.</b> Problems of Using Modern Pedagogical Technologies in Music Education.....	22
<b>Dorokhin V. G.</b> Musical Analysis as a Factor of Performance Intonation .....	26
<b>Dorokhina L. A.</b> The Main Functions of Musical Arts in the Context of Liturgical Singing.....	29
<b>Koval' O. V.</b> Musicality Formation: Social and Biological Aspects.....	33
<b>Kozubtsov I. N.</b> On the Need for Post-Graduate Study of the History of Science and Technology in the Context of an Academic Course in Philosophy .....	38
<b>Polovna-Vasylyeva O. A.</b> Compositional Analysis of a Picture as a Necessary Component of Educational Process .....	41
<b>Provorova Y. M.</b> Scientific Understanding of the Essence of Methodological Preparation of Music Teachers .....	45
<b>Rebrova O. Y.</b> Artistic Pedagogical Mentality of Future Choreography Teachers as a Factor of Professional Qualities Formation .....	50
<b>Rostovs'kyi O. Y.</b> Methodological Guidelines of the Humanization of Music Education in the Context of the Nature of Musical Perception .....	56
<b>Semenets' L. G.</b> Heuristics in Post-Industrial Education.....	60
<b>Spilioti O. V.</b> The Problem of Developing Musical-Intonational Thinking in the Theory and Practice of Music Education.....	65
<b>Shcherbinina O. M.</b> Current Trends in the Development of Professional Music Education .....	70

**METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING**


---

<b>Batyuk Z. S.</b> Peculiarities of Teaching a Course of "The History of the Ukrainian Culture" to Students of Musical Art and Choreography.....	73
<b>Bilova N. K.</b> Pedagogical Design of Preparing Future Teachers of Musical Arts.....	78
<b>Volkova L. V.</b> Implementation of Communicative Approach in the Process of Learning a Foreign Language.....	85
<b>Gavrilova L. G.</b> Methods of Using Multimedia Teaching Aids in the Formation of Professional Competence of Future Music Teachers .....	89
<b>Dvornyk Y.F.</b> Formation of Creative Abilities of the Future Teacher of Music by means of Computer-Based Technologies: a Theoretical and Experimental Study .....	95
<b>Palazhenko O. P.</b> Psychophysiological Basis for the Development of Musical Performance of Students Learning to Play Wind Instruments .....	104
<b>Rostovs'ka Y. O.</b> The Method of Proof as a means of Shaping Pedagogical Convictions of Prospective Arts Teachers.....	107

**PROFESSIONAL PEDAGOGY**


---

<b>Ashykhmina N. V., Lowe Yanhua.</b> Artistic Reflexive Interpretation of Musical Works as a Way to Enhance Intellectual Development of Future Teachers of Music.....	111
<b>Batyuk N. O.</b> Peculiarities of the Formation of Artistic Ideological Competence of Choreography Students by means of Ukrainian Folklore.....	115
<b>Vasylenko L. M.</b> Pedagogical Approaches and Principles of the Formation of Vocal Technique Mastery in Teachers of Musical Arts.....	119
<b>Guseynova L. V.</b> Factors of the Development of Performance Culture in Future Music Teachers .....	126
<b>Kostenko L. V., Shums'ka L. Y.</b> A Competence-Based Model of Professional Training of Teachers-Choirmasters .....	130
<b>Lu Chen.</b> Pedagogical Conditions for the Formation of Musical and Articulatory Skills of Future Music Teachers .....	135

---

<b>Pavlenko O. M.</b> On the Problem of Developing a Sense of Musical Rhythm in Future Music Teachers in the Process of Learning Jazz Improvisation .....	140
<b>Chi Sianbo</b> Pedagogical Conditions for the Formation of Artistic Creative Potential of Students Pursuing the Bachelor of Arts in Music Degree .....	144

#### HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Berezhok V. Y.</b> The Question of Interrelationship of Ecological and Aesthetic Education of Youth in the History of Pedagogy .....	148
<b>Dundiak I. M.</b> The Current State of Preparation of Specialists in the Field of Ecclesiastical Art in Lviv .....	153
<b>Samoylenko O. V.</b> Features personnel policy in Nizhyn of classical gymnasium in the XIX – early XX century .....	157

---

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

УДК 37.091.12.11.3-051:78

**МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ:  
ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**

**Бодрова Т. О.**

*У статті знайшли висвітлення питання оптимізації змістової та процесуальної складових методичної підготовки майбутніх учителів музики на основі використання раціональної технології праці. Автором доведено ефективність застосування праксеологічних чинників продуктивності навчально-професійної діяльності студентів, обґрунтовано домінуючу роль виробничо-технологічних відносин у процесі набуття досвіду безпосереднього спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, запропоновано конструктивні умови формування методичної компетентності та особистісного ресурсу майбутнього педагога-музиканта.*

*Ключові слова: методична підготовка майбутніх учителів музики, праксеологічний контекст, продуктивність педагогічної праці, виробничо-технологічні відносини.*

*В статье нашли освещение вопросы оптимизации содержательной и процессуальной составляющих методической подготовки будущих учителей музыки на основе использования рациональной технологии труда. Автором доказано эффективность использования праксеологических составляющих продуктивности учебно-профессиональной деятельности студентов, обосновано доминирующую роль производственно-технологических отношений в процессе приобретения опыта непосредственного общения с учащимися средствами музыкального искусства, предложено конструктивные условия формирования методической компетентности и личностного ресурса будущего педагога-музыканта.*

*Ключевые слова: методическая подготовка будущих учителей музыки, праксеологический контекст, продуктивность педагогического труда, производственно-технологические отношения.*

*The article highlights the issues of optimization of substantive and procedural components in the methodological preparation of future music teachers on the basis of the rational technology of work. The author proves the effectiveness of praxeological components of productivity of students' professional learning activities, substantiates the dominant role of production-technology relationships in the process of acquiring the experience of direct communication with students by means musical arts, and proposes constructive conditions for the formation of methodological competence and personal resources of the future educator-musician.*

*Key words: methodological preparation of future music teachers, praxiological context, productivity of pedagogical work, production-technology relations.*

---

XXI століття – доба принципово нових знань і способів діяльності. У відкритому світі, де існують декілька потенційних ліній прогресивного розвитку, фахівцеві знаходиться в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкоплинних умов життєдіяльності.

Попри значні позитивні зрушення у підготовці фахівців мистецько-освітнього профілю досі потребують вирішення проблеми, пов'язані з оптимізацією змістової та процесуальної складових навчально-виховного процесу ВНЗ щодо найактивнішого застосування продуктивних способів і форм навчання, забезпечення якості набуття фахових знань та практичного досвіду, створення умов, необхідних для саморозвитку і професійної самореалізації майбутніх педагогів (І.Зязюн, А.Козир, О.Олексюк, О.Отіч, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Науковці вказують на недостатню методичну

підготовленість майбутніх учителів мистецьких дисциплін до безпосередньої роботи з дітьми та юнацтвом і, в той же час, визначають можливості використання раціональної технології педагогічної праці, проєктують вектори розширення меж творчих дій.

У зв'язку з нагальними потребами оптимізації фахової підготовки вчителів спостерігається посилення уваги вчених до інноваційних можливостей праксеологічної науки, активного застосування ідей, евристичного потенціалу та моделей алгоритмічних механізмів продуктивності.

**Мета статті** – висвітлення потенційних можливостей праксеологічного підходу як чинника інтенсифікації методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Раціональна технологія учительської праці базується на принципах оптимізації навчання і виховання, розширення поля креативності, що охоплюють зміст діяльності педагога, кількісні і якісні показники ефективності, часові параметри та ключові психолого-педагогічні фактори. Сучасний фахівець – висококваліфікована людина, здатна до творчого мислення, вирішення проблем нестандартним шляхом, навчена діяти самостійно, ініціативно, брати на себе відповідальність за власні вчинки й рішення. Це, в свою чергу, потребує переорієнтації професійного мислення та усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, виходячи зі змісту і функцій методичного чинника як домінуючого, визначального для здійснення успішної професійної кар'єри.

Праксеологія (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення) – це наука, яка вивчає досконалу людську діяльність, її стратегію, тактику й системи дій. Фундаментальною основою праксеології є прагнення людини до вдосконалення своєї діяльності, підвищення її ефективності. Основними сутнісними категоріями тут виступають правильність, точність, чіткість виконання дій, а також оперативність, економічність та продуктивність [4].

Реалізація праксеологічного підходу потребує спеціальних зусиль з переведення молодшої людини в активний суб'єкт пізнання, праці та спілкування. Праця, розглянута в такому контексті, виявляється в іншій, ніж виробництво будь-яких вартостей, якості – як реалізація діяльностей, творчих потенцій людини, як реальне буття культури (В. Зінченко, Н. Злобін, Т. Пщоловський, В. Рибалка). З позицій філософської науки вважається, що чуттєво-практична взаємодія людини зі світом може бути зрозуміла лише як соціально значуща творчість, у якій самореалізація індивіда має культурно-історичний сенс – творіння історії та творіння самого себе.

Вчені, розглядаючи працю в соціогенезі, дають цьому феномену таке визначення: "Праця – свідомо, цілеспрямована діяльність, спрямована на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості й суспільства" [2, с. 707]. Таким чином, продуктивні характеристики праці мають відображення в поняттях "предметно-перетворювальна творча діяльність" (у контексті з'ясування специфіки людської життєдіяльності) та "культура" (в контексті дослідження історичного процесу).

Н. Гузієв вважає, що праксеологія як цілісна теорія досконалості дії узагальненого характеру досліджує загальні закони людської діяльності на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду, збагачує технологічний апарат теорії діяльності, а багато її положень позначені конструктивізмом і практичною значущістю. Науковець зазначає, що вивчення питань вчительської праці з позицій праксеологічного підходу "передбачає всебічний аналіз майбутньої педагогічної діяльності, цілеспрямоване розроблення засобів її вдосконалення для подальшого підвищення продуктивності, регулярне поновлення знань, обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль та ін." [1, с. 59].

Особливо привабливими ознаками даного підходу вважають ретельне вивчення законів і умов ефективної і результативної роботи, характеристик продуктивної праці (свідомий вибір форм, засобів, методів тощо), визначення критеріїв оцінки її результатів (точність, економічність, вправність, старанність, раціональність), усвідомлення дії як синтезу волі й оптимального виконання вироблених рішень (Т. Котарбінський, Т. Пщоловський, В. Андрєєв, М. Сацков).

Праксеологічні ідеї стосовно організації праці вчителя, удосконалення педагогічної майстерності розглядаються сьогодні переважно в ракурсі технологічного



підходу до педагогічної діяльності та підготовки до неї (В.Беспалько, В. Бондар, М. Левіна, В. Сластьонін, О. Пехота, І.Підласий, Н.Щуркова та ін.).

Дотримання засадничих положень праксеології у вивченні особливостей учительської праці дозволяє проаналізувати її з боку практичної досконалості, майстерності, оптимальності умов та використаних засобів, спрямованих на досягнення мети (М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова, І. Коновальчук, С. Тітова).

Цікавим і перспективним вважається напрям педагогічних досліджень, пов'язаний з розробкою прогностичних аспектів учительської діяльності – педагогічного прогнозування, педагогічного цілепокладання та моделювання (І. Бестужев-Лада, Б. Гершунський, Е. Костяшкін, А. Ліненко). Так, А. Ліненко, керуючись базовими принципами праксеології, визначила ознаки досконалої педагогічної діяльності, серед яких: постановка педагогічних цілей та прогнозування можливих результатів; уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати здійснену роботу; планування наступних дій з використанням можливостей особистості у саморозвитку, самовихованні та самовдосконаленні; збагачення професійними знаннями та вміннями; позбавлення надмірної опіки над учнями та тиску на них [5]. Також стверджується, що праксеологічний підхід дозволяє більш чітко виокремити ознаки єдності та розбіжності у процесах навчання й виховання учнів, більш конкретно обґрунтувати вибір засобів, що перетворюють навчання в один з інструментів виховання, а виховання – в найголовніший стимулюючо-мотиваційний фактор навчання.

Важливо зазначити, що діяльність учителя, організована і здійснена з позицій праксеологічного підходу, дозволяє побачити її в якості завершеного технологічного циклу, дає змогу вплітати й застосовувати "технологічні ланцюжки", алгоритми послідовних і цілеспрямованих дій, майстерно їх варіювати. В такому контекстному полі аналіз поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії, в першу чергу, стосується міри ефективного застосування методів і прийомів діяльності, оптимальності та стабільності навчально-виховних результатів.

З огляду на здійснений науковий дискурс можна визначити низку перспективних ідей та продуктивних тенденцій розвитку педагогічної науки, що мають безпосередній вплив на оптимізацію методичної підготовки майбутніх учителів музики, а саме:

- усвідомлення наступності підготовки студентів, що пов'язано з послідовністю та етапністю в оволодінні фахом в умовах ступеневої освіти (від умінь музично-виховної роботи з дітьми молодшого віку до педагогічної співпраці зі студентами як майбутніми викладачами музичних дисциплін у вищих навчальних закладах);
- технологізація та комп'ютеризація навчання, на основі чого забезпечується швидкий, продуктивний вихід на новітні ідеї, форми спілкування та творчості;
- перехід від інформативних до активних методів та форм навчання з уведенням у навчальну діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних видів самостійної роботи;
- створення динамічної структури розробки стратегічних рішень і здатність досягти організаційної інтеграції між усіма елементами виробничої діяльності у забезпеченні зовнішньої гнучкості та внутрішньої пристосовуваності механізмів окремих методик та технологічних ситуацій;
- розширення спектру вузлових блоків інноваційно-операційної діяльності майбутнього фахівця, пов'язаних з прогнозуванням, проектуванням, моделюванням та практичним утіленням педагогічного задуму в безпосередній музично-освітній практиці.

Ми приєднуємося до позиції вчених, які стверджують, що майбутній педагог-музикант може стати свідомим і творчим суб'єктом ефективною педагогічної дії тільки за умов оволодіння системою фахових знань, загальнопедагогічних та спеціальних умінь, а також коли стане носієм необхідних особистісних якостей (А. Алексюк, Л. Арчажнікова, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Спираючись на дослідження Б. Ананьєва, В. Бондаря, Л. Кондрашової, О. Мороза, К. Платонова з питань підготовки майбутніх учителів та творчо використавши педагогічний доробок В. Беспалька, Ф. Гоноболіна, С. Гончаренко, Н. Кузьміної, Н. Морзе, І. Підласого, можна стверджувати, що методична підготовка майбутніх учителів музики в своїй структурі має потужні вертикальні та горизонтальні лінії

розвитку. Це сукупність взаємопов'язаних компонентів, до складу якої входять цілі, завдання, зміст, форми і методи, засоби й отримані результати (оперативна вертикаль) і, в той же час, досліджуваний феномен тлумачиться як інтегративне об'єднання структурних одиниць методолого-теоретичного, навчально-операційного, музично-виконавського, виробничо-практичного та дослідно-перетворювального спрямування (оперативна горизонталь).

Життєздатність такого достатньо об'ємного системно-цілісного утворення визначається: застосуванням організаційно-методичних чинників інтегративного взаємопроникнення фахових предметів, забезпеченням засобами методичного супроводу у викладанні спеціальних дисциплін (музично-теоретичних, музично-виконавських), самою предметною підготовкою майбутніх педагогів до проведення уроків музики (зміст методичних знань та умінь), педагогічною взаємодією "вчитель-учень" з предмету "Музичне мистецтво" під час виробничих практик, соціально-фаховою мотивацією (В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова).

Отже, *уширокому* розумінні методична підготовка майбутніх педагогів розглядається як багатогранний феномен, система організації та управління навчанням, форма здобування фахової освіти, що здійснюється шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв'язків та спрямована на якісні продуктивні зміни. У *вузькому сенсі* тлумачиться як педагогічний процес, результатом якого на етапі завершення навчання є оволодіння студентами відповідними компетентностями та підготовленість до здійснення продуктивних дій у музично-освітній сфері із застосуванням спеціального методичного інструментарію. Відтак, виробничо-спрямовані характеристики досліджуваного феномена яскраво виявляються в тісних зв'язках педагогічної теорії та шкільної практики. Цей зв'язок має складний взаємозалежний характер, що теж здійснює вагомий вплив на створення об'єктивних умов удосконалення технологічних механізмів педагогічної дії.

З позицій праксеологічного підходу методична підготовка майбутніх учителів музикантами розуміється як система, вмонтована у загальний професійно-фаховий контекст навчання, що розвивається в продуктивному напрямку у відповідності до змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності. В той же час, це комплекс навчально-виховних важелів у системі "викладач – студент – учні", спрямованих на формування методичних знань, умінь, аксіологічних установок та особистісних якостей майбутніх педагогів-музикантів.

Педагогічна праксеологія повною мірою розкриває свій потенціал крізь призму особливо актуальної сьогодні *категорії методичної компетентності*. Ми поділяємо позицію науковців, що основу будь-яких компетентностей в освіті утворює системна цілісність головних сфер педагогічного процесу – пізнавальної, ціннісної та перетворювальної. Так, О. Олексюк вважає, що когнітивно-пізнавальні компетентності пов'язані з оволодінням студентами системою "живих знань", узагальненими способами пізнавальних дій, умінням самостійно здобувати інформацію та працювати з нею; емоційно-ціннісні компетентності забезпечують наявність у фахівців ціннісних орієнтирів, мотиваційних елементів діяльності, включаючи досвід оцінювання явищ зовнішнього та внутрішнього плану; діяльнісно-творчі компетентності мають вплив на креативне ставлення особистості до своєї справи, здатність критично переосмислювати власний досвід та направляти його в практичне русло [6, с. 58].

У свою чергу, І. Зязюн, орієнтуючись на педагогічний досвід відомих педагогів-практиків (М. Монтесорі, А. Макаренко, О. Захаренко, І. Підласий), доводить, що "для розуміння смислу категорії компетентності важливим є тезис про те, що компетентнісно орієнтоване навчання закінчується не відповіддю біля дошки, а створенням продукту". Характерною особливістю такого підходу в підготовці педагогів учений вважає його творчий характер, де навчальна діяльність має гнучко переходити як у дослідницькі, так і в практико-перетворювальні форми навчально-професійних дій [3, с. 331].

Ґрунтуючись на розумінні методичної компетентності як поетапно сформованої системи професійно спрямованих знань, умінь і практичного досвіду студента, можна стверджувати, що інноваційна модель методичної підготовки майбутніх учителів музики повинна мати потужну функціональну основу, що знаходиться в

стані постійного розвитку за законом концентричності. В умовах ступеневої освіти вона спроможна утримувати в собі:

- опис кількісних і якісних характеристик компетентності майбутніх фахівців на рівні бакалаврату і магістратури;
- розгляд оптимальних продуктивних знань та актуалізованих фахових умінь, необхідних для педагогічних дій (музично-виконавських та суто методичних – аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-комунікативних; контрольних-оцінних, корекційно-регулюючих);
- визначення для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня необхідного і достатнього набору навчальних задач-ситуацій, послідовність яких вибудовується у напрямку зростання повноти, проблемності, конкретності, новизни, практичності, міжпредметності, креативності, ціннісно-сислової рефлексії і самооцінки;
- технології введення задач-ситуацій різних типів і рівнів у зміст навчальних модулів різних блоків фахової підготовки;
- алгоритми й евристичні схеми, що організують навчання в продуктивному напрямку;
- технології педагогічного супроводу і консалтингу у процесі проходження програм ступеневої музично-педагогічної підготовки.

В доборі праксеологічних важелів оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики на рівні суб'єктної складової вбачається важливим урахування процесів, пов'язаних з *категорією особистісного ресурсу*. Застосування ресурсного підходу як одного із факторів інноваційного розвитку освіти засвідчує сьогодні свою перспективність, динамізуючи навчально-практичну діяльність студентів у більш продуктивному прояві їх особистісно-професійних можливостей (С. Архипова, Б. Купріянов, С. Микитюк, В. Новгородська, Ю. Постілякова, Н. Сегеда, А. Тимонін та ін.).

Педагогічною наукою "ресурс" визначається як сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенціалу суб'єкта педагогічного процесу (С. Архипова, Б. Купріянов, С. Микитюк, В. Новгородська, Ю. Постілякова, Н. Сегеда, А. Тимонін та ін.). Виходячи з розуміння ресурсу як сукупності об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенціалу суб'єкта педагогічної діяльності, науковці стверджують, що це особистісне утворення акумулює комплекс професійних знань та умінь, сили та здібності майбутнього фахівця (фізичні, інтелектуальні, духовно-моральні, естетичні) для практичної реалізації поставлених цілей та педагогічних завдань. Продуктивною ознакою цього феномену є те, що він може оновлюватись, поповнюватись, а також активізовуватись за потребою у відповідності до виробничої ситуації. Результати наукових досліджень засвідчують, що ресурс, розвиваючись у діяльності та забезпечуючи її ефективність, відповідає як за реалізацію операціональної поведінки суб'єкта педагогічної дії, так і за його активність у цілому [7].

У контексті методичної підготовки сформованість особистісного ресурсу майбутніх фахівців варто розглядати через усвідомлення та вирішення студентами методичних завдань, що постають перед ними в процесі виробничої практики. Важливо, що за такого підходу міра ефективності й оптимальності педагогічних зусиль залежатиме від підготовленості практиканта до реалізації моделей методичних дій, вироблених у відповідності до видів музичної діяльності учнів (музично-пізнавальної, музично-виконавської, музично-творчої), а також від адекватності використання комплексу загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь.

У якості показника рівня розвитку суб'єктності особистісний ресурс забезпечує майбутньому педагогу усвідомлену рефлексію в оцінці сформованості власного внутрішнього світу, педагогічних та музично-виконавських можливостей. Крім того, особистісний ресурс здатен виступити в якості об'єктивної міри та оцінки психолого-педагогічних особливостей фахової підготовки й скласти основу прогнозу та аналізу її ефективності.

Таким чином, праксеологічний контекст створює особливе поле педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, в якому виробничо-технологічні відносини набувають домінуючої ролі, впливаючи на якісні та кількісні, об'єктивні та суб'єктивні показники ефективності процесу підготовки студентів до виконання професійних обов'язків.

**Висновки.**Сьогодні перед музично-педагогічною освітою постає завдання не тільки відповідати потребам суспільства а, в першу чергу, запитам особистості, створювати умови для розвитку інтелектуальних та творчих якостей майбутнього педагога, формувати його уміння самостійно й успішно взаємодіяти з динамічним світом праці.

Педагогічна праксеологія як виробничо-орієнтована міждисциплінарна галузь освітньої інноватики окреслює вектори забезпечення прогресивності, ефективності й результативності методичної підготовки майбутніх учителів музики. В узагальненому вигляді ця проблема розглядається в ракурсі технологізації педагогічного процесу: забезпечення його системності, діагностичності, керованості, відтворюваності за умов, до числа яких належать цілеспрямоване формування методичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів та їх особистісного ресурсу.

У зв'язку з актуальністю питань, висвітлених у статті, подальшої наукової розробки потребують інтегративні процеси технологічного взаємоузгодження усіх сторін методичної підготовки фахівців, вироблення моделей практичних дій у відповідності до видів і форм музичної діяльності учнів, віднайдення оптимальних механізмів верифікації отриманого педагогічного результату.

### Література

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; под ред. проф. Г. Х. Попова; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
5. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1996. – 79 с.
6. Олексюк О. М. Методологічний контур інтеграційних процесів у мистецькій освіті / Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014.
7. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / Н. А. Сегеда. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

УДК 378.016:78

## ДОСВІД ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЕСТЕТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

**Вергунова В. С.**

*У статті дається характеристика досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва в естетичному аспекті. Конкретизовано зміст та структура означеного феномену, у якій виокремлено когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльно-творчий та рефлексивно-оцінний компоненти. Виділено основні шляхи формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.*

*Ключові слова:* естетичний досвід, ціннісне ставлення, музично-творча діяльність, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

*В статье характеризуется опыт ценностного отношения к музыкальному искусству в эстетическом аспекте. Конкретизировано содержание и структура феномена, где выделено когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельно-творческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Выделены основные пути формирования опыта ценностного отношения к музыкальному искусству.*

*Ключевые слова:* эстетический опыт, ценностное отношение, музыкально-творческая деятельность, опыт ценностного отношения к музыкальному искусству.

*The article describes experience of value-related attitude to musical arts in the aesthetic aspect. It specifies the content and structure of this phenomenon, determining its cognitive, emotional-motivational, active-creative, and reflective-evaluative components. The main ways of shaping the experience of value-related attitude to musical arts are determined.*

*Key words:* aesthetic experience, value-related attitude, creative musical activity, experience of value-related attitude towards musical arts.

Розвиток сучасної наукової думки характеризується підвищенням інтересом дослідників до феномену досвіду, що сприяє розумінню різних сфер життєдіяльності людини, зумовлює їх характеристику з позиції основоположних феноменів психіки, таких як діяльність, спілкування, рефлексія. Водночас зростає увага педагогічної спільноти до проблеми формування досвіду підростаючого покоління. Це пов'язано із методологічною переорієнтацією системи шкільної і вищої освіти на розвиток особистості, визнанням її самоцінності та неповторності, пріоритетним значенням принципів гуманізації, демократизації, діалогічності, співтворчості.

Звернення до проблеми набуття досвіду як основи й результату життєдіяльності людини має багату історію. Так, філософські праці присвячені вивченню гносеологічних характеристик досвіду (Аристотель, О. Аверін, Н. Вахтомін, Г. Гегель, У. Джеймс, А. Лой, Б. Рассел, Т. Титаренко та ін.). Важливими є дослідження взаємодії особистості з естетичними явищами мистецтва та дійсності (І. Зязюн, М. Каган, Л. Столович та ін.). Психологічний аналіз означеної проблеми здійснювали такі вчені, як: Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Воробйова, Л. Виготський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін., у працях яких розглядаються питання структури та функціонування досвіду, впливу соціальних та особистісних чинників у його формуванні, ролі досвіду у процесі самоактуалізації людини тощо. У педагогічному аспекті досліджуються особливості формування особистісного досвіду підростаючого покоління та включення його у навчально-виховний процес (Ш. Амонашвілі, О. Вербицька, Дж. Дьюї, В. Сериков, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість наукових розробок, категорія досвід, зокрема досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, поки що не знайшли достатнього розкриття.

**Завдання статті** полягає у тому, щоб розглянути особливості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва в естетичному аспекті та визначити основні шляхи його формування.

У філософському розумінні досвід характеризує взаємозв'язок людини і світу. Це складне та багатогранне явище, що характеризує різні аспекти людського пізнання у взаємозв'язку чуттєвого, раціонального і практичного, індивідуального та суспільно-історичного. Він є основою освоєння дійсності; узагальнює уявлення людини про світ і про себе; є завершальним етапом минулої та вихідним етапом наступної діяльності.

Досвід відображає багату палітру взаємодії людини зі світом. При цьому, відповідно до об'єкта та специфіки діяльності, він набуває своєрідних ознак. Зокрема, пізнання світу, що фіксує чуттєві реакції людини щодо довкілля, інших людей чи самої себе здійснюється на основі чуттєвого досвіду. Цей досвід, як зазначав І. Зязюн, є еталоном інших досвідів, оскільки допомагає виявити, зрозуміти й оцінити естетичні моменти дійсності у різних видах людської діяльності та взагалі у ставленні людини до світу.

Методологічне значення має висновок ученого щодо структури естетичного досвіду, яка зумовлюється складовими естетичного сприймання як основи формування означеної якості. Зокрема, вчений стверджує, що естетичний досвід акумулюється у почуттях, поглядах, смаках, потребах і взагалі – в ідеалах людини, оскільки саме вони виступають активним збудником людського самоствердження в навколишньому світі [2, с.30–31].

Названі складові забезпечують опанування чуттєвої культури суспільства, а їх розвиненість характеризує багатство естетичного досвіду. Разом з тим, перетворюючись у внутрішнє надбання особистості, вони забезпечують її *ставлення* до світу, у якому відображається естетична цінність явищ дійсності.

Ставлення базується на оцінному акті, оскільки не можна ставитись до чогось, не оцінюючи одночасно предмет ставлення і сам процес ставлення. Момент оцінювання пов'язується з певною потребою суб'єкта й особливостями об'єкта, з яким він взаємодіє. Усвідомлення потреби виявляється в інтересах до певного кола явищ та породжує бажання оволодіння ними.

Н. Крилова визначала естетичне ставлення як таке "ціннісне ставлення людини до світу, в якому знаходять діяльнісне, оцінне й емоційне вираження творчі здібності людей, що відображають їхні потреби в упорядкуванні, досконалості, гармонії і красі" [4, с. 36]. Вчена підкреслювала, що, з одного боку, естетичне ставлення відображає діяльний, емоційно-оцінний процес зв'язку людини і світу, з іншого – виступає як здатність до естетичного сприймання, оцінки й діяльності.

Важливе значення має виокремлення рівнів естетичного ставлення, які Н. Крилова визначає як: *інформаційний*, оскільки перед тим, як до чогось поставитись, людина має отримати багато інформації, яку вона просіює, відбирає, оцінює та бере до уваги найбільш цінне; *ціннісно-орієнтаційний*, що характеризує повноту ціннісного ставлення як вияв потреб, інтересу і цілей діяльності, а також виокремлення того, заради чого людина оцінює інформацію; *нормативно-регулятивний*, від якого залежить, наскільки особа співставляє свою мисленеву й практичну діяльність з діючими у суспільстві й сприйнятими нею самою естетичними нормами і критеріями оцінки; *предметно-практичний*, котрий визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкування з мистецтвом [4, с. 49].

Ціннісне ставлення до музичного мистецтва зумовлюється особливостями його пізнання. Цей процес, як стверджував М. Каган, здійснюється завдяки спілкуванню, що забезпечує виявлення особистісного смислу твору, встановленню з ним тісного зв'язку, оскільки "ні передачею повідомлення, ні прямим матеріальним впливом неможливо сформувані особистісні смисли, систему цінностей індивіда" [3, с. 300].

Ціннісне ставлення до музичного мистецтва ґрунтується на музичному сприйманні як основи музично-творчої діяльності. Це є природним способом залучення людини до художнього світу музичного твору та супроводжується почуттям переживання цінності. Звідси методологічне значення має такий висновок: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується її ціннісне ставлення до неї [1, с.21].

Учені відзначають, що сприймання музики, обмежене лише її прослуховуванням, має здебільшого поверховий характер. Уміння аналізувати музичні твори веде до розпізнання виразних елементів музичної мови, які визначають її художню своєрідність. Непідготовлений слухач задовольняється оцінкою – "подобається – не подобається". У той час як переведення емоційних переживань на мову словесно-логічних категорій забезпечує осмислення музики, супроводжується виявами фантазії й інтелекту.

Методологічне значення має висновок В. Медушевського про те, що слухач, на основі оволодіння музичною мовою, жанрово-стилістичними уявленнями, системою художніх цінностей та за допомогою свого художнього мислення, здатний зрозуміти твір та виявити в ньому особистісний смисл [1, с.151].

На підставі теоретичного аналізу під досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва ми розуміємо складне, інтегративне утворення, що включає сукупність знань, умінь і вражень, які є результатом здійснення музичної діяльності, спрямованої на пошук і втілення музичних цінностей. Він є складовою частиною життєвого, зокрема естетичного досвіду особистості, зумовлюється розвитком її естетичних почуттів, потреб, смаків, ідеалів, які допомагають виявити естетичну цінність музичних творів. Цей досвід характеризує результат музичного сприймання, переживання, розуміння й осмислення значущості музичних явищ і, водночас, є передумовою цього процесу.

Теоретичне і методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва мають наступні положення:

- досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва відображає загальний і естетичний розвиток особистості;
- формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва визначається співвіднесеністю музичних творів до потреб особистості та супроводжується впливом на її емоційну сферу, що сприяє визначенню значущості музичних явищ;
- основою формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є музично-творча діяльність;
- чим більш повноцінне сприймання музичних творів, тим більш ефективним є формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Структура означеного феномену складна, оскільки його елементи тісно взаємодіють між собою і взаємопроникають один в одного. Виходячи із загальної структури досвіду та структури ставлення (В. М'ясищев), а також враховуючи специфіку складових естетичного досвіду (І. Зязюн), визначимо компоненти досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. На нашу думку, це когнітивний, емоційно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний та діяльнісно-творчий компоненти.

*Когнітивний* компонент характеризує відображувально-пізнавальні можливості людини і включає в себе комплекс знань про музичне мистецтво. Цей компонент сприяє усвідомленню й осмисленню музичних творів, узагальнює музичні враження і минулий досвід особистості, забезпечує відбір найбільш цінної інформації, є основою ціннісного ставлення до явищ музичної культури. Важливе значення має змістовне наповнення знань, які охоплюють знання про об'єктивну, а також суб'єктивну цінність музичних творів і музичної діяльності, знання про специфіку художніх цінностей; об'єктивні критерії і норми оцінювання музичних творів.

*Емоційно-мотиваційний компонент* включає в себе ті складові, які забезпечують естетичну оцінку музичних явищ, сприяють визначенню їх об'єктивної та суб'єктивної значущості, підкреслюють спрямованість особистості щодо тих чи інших цінностей у світі музики. Він характеризує емоційне ставлення до музичних творів, здатність до переживання його змісту, забезпечує накопичення музичних вражень, створює певний емоційно-естетичний фон.

Основою цього компоненту є емоційні реакції особистості, які, з одного боку, свідчать про цінність конкретного музичного твору, з іншого – спонукають до певної діяльності. Він виявляється у почуттях та переживаннях особистості, її потребах, забезпечує виникнення інтересів та ціннісних орієнтацій у царині музичного мистецтва, впливає на творчу активність особистості у різноманітній музичній діяльності.

*Діяльнісно-творчий* компонент характеризує здійснення музичної діяльності у всіх її виявах. Він відображає пізнавальну і творчу активність особистості, що

відзначається пошуком, ствердженням і реалізацією музично-естетичних цінностей; міру її самостійності при взаємодії з музикою. Основою цього компоненту є уміння, як сукупність способів здійснення певної діяльності, що сприяють творчій інтерпретації змісту музичного твору, практичному застосуванні знань, утіленню набутого досвіду у сприйманні, виконавській діяльності, творчості, спілкуванні.

*Рефлексивно-оцінний компонент* передбачає здатність особистості до осмислення значущості музичних творів, а також власних музичних вражень, які виникають під їх впливом. Цей компонент забезпечує розвиток здатності до самоаналізу й самопізнання, сприяє самооцінці свого внутрішнього світу й діяльності, передбачає порівняння власної системи цінностей з тими значеннями, які зафіксовані у музичних творах, сприяє самоствердженню у музичній діяльності, усвідомленню себе як її суб'єкта.

Означені компоненти досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва перебувають між собою у тісному взаємозв'язку. Так, музичні знання засвоюються завдяки емоційній сфері, а їх усвідомлення виконує роль спонукального мотиву до подальшого пізнання музичних явищ. У свою чергу оволодіння знаннями передбачає практичне освоєння музичного мистецтва, осмислення власних дій. Емоції разом зі знаннями відображають діяльнісно-практичне ставлення і, водночас, формуються завдяки йому. Рефлексія забезпечує їх осмислення й перетворення у внутрішнє надбання.

Отже, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як естетичний феномен характеризує процес встановлення смислового зв'язку з музикою і, водночас, є основою цього зв'язку. Структура означеного досвіду визначається єдністю чотирьох компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-творчого та рефлексивно-оцінного, які перебувають між собою у тісному взаємозв'язку. Формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва здійснюється шляхом залучення особистості до музично-творчої діяльності; через спілкування, якщо воно відбувається у формі співтворчості, а не повідомлення; через осмислення естетичних вражень (рефлексію).

#### Література

1. Восприятие музыки : сб. статей / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
3. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Крылова Н. Б. Эстетическое отношение: содержание и функции / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.



УДК 378.041:78

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: СТРИЖНЕВА КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Воєвідко Л. М.

*У статті розглядається проблема пошуку оптимальних шляхів самостійної роботи студентів мистецьких спеціальностей. Окреслено основні аспекти самостійної роботи студентів вищої школи.*

*Ключові слова: основні підходи, пізнавальні можливості, аналіз, узагальнення, поглиблення знань, якість знань, розвиток мислення, структурованість, саморозвиток, мотивація.*

*В статье рассматривается проблема поиска оптимальных путей самостоятельной работы студентов музыкальных специальностей. Определены основные аспекты самостоятельной работы студентов высшей школы. Ключевые слова: основные подходы, познавательные возможности, анализ, обобщение, углубление знаний, качество знаний, развитие мышления, структурированность, саморазвитие, мотивация.*

*The article deals with the problem of search for optimal ways of student independent work in art-related areas of specialization. The main aspects of student independent work in higher education are outlined.*

*Key words: main approaches, cognitive abilities, analysis, generalization, improving knowledge, quality of knowledge, development of thinking skills, structuredness, self-development, motivation.*

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

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання самостійної роботи розглядалися багатьма відомими вченими. Підкреслюючи визначну роль самостійної роботи в інтелектуальних здібностях особистості, В. Кремень наголошує на формуванні здатності до самовдосконалення і творчого пошуку: "Треба переходити до моделі випереджувальної освіти, в якій цінностями є самостійність, професіоналізм, мобільність, комунікативність" [3, с. 9].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення такого поняття, як "самостійна робота". Так, науковці, які вивчали дану проблематику вказують, що самостійна робота – це: 1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.); 2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підкасистий, М. Гарунов, Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та ін.); 3) система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); 4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін.). На актуальність піднятої проблеми вказує значна кількість праць як науковців, так і викладачів-практиків щодо сутності самостійної роботи, її доцільності й виправданості в нових соціокультурних умовах XXI століття та пошуку нових шляхів і методів раціональної організації самостійної діяльності студентів. Проблема самос-

тійної роботи студентів розроблялася багатьма вченими: (О. Діордіященко, Л. Левіна, О. Липецький, І. Ніколайчук, Ю. Чумак, Е. Цимбалюк, В. Андрущенко, А. Алексюк, Б. Бойко, С. Гончаренко, М. Євтух, С. Сисоєва). Проблема активно розглядається на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема "Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вибір", яка відбулася 10–11 квітня 2014 року у м. Донецьк (одна з останніх за даною тематикою) [2, с. 1–230].

**Формулювання цілей статті.** Мета даної статті полягає у пошуку шляхів посилення ролі самостійної роботи студентів, що означає принципово нову організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Навчально-виховний процес у вищій школі повинен будуватися так, щоб розвивати вміння та мотивацію вчитися, формувати у студентів здібності до саморозвитку та творчого застосування здобутих знань. Метою статті стало дослідження оптимальних аспектів самостійної роботи студентів у їх фаховій підготовці до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності у школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі суспільного розвитку з новою силою набирають актуальності питання самостійної роботи студентів у процесі навчальної діяльності. Самостійна робота студента визначена основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Особливо актуальними питання організації самостійної роботи студента є на мистецьких кафедрах, де часова регламентація самостійної роботи нерідко залежить не лише від навчальних планів та програм, а й від особистих здібностей та виконавської техніки студентів. За таких умов пошук найоптимальніших шляхів формування навичок самостійної роботи студентів мистецьких навчальних закладів IV рівнів акредитації на разі вимагає невідкладного вирішення. Самостійна робота студента є невід'ємною частиною кредитно-трансферної системи організації навчального процесу. У структурі навчального навантаження студента за системою Європейської кредитно-трансферної системи самостійна робота розглядається як один із основних компонентів навчальної діяльності і складає значну частину його навчального навантаження. Самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу і як результату – покращення якості знань студентів, про що з особливою активністю наголошують сучасні нормативні документи.

Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Збільшення частки самостійної роботи студента, і відповідне зменшення аудиторного навантаження науково-педагогічних працівників має супроводжуватися адекватним збільшенням кількості академічних годин, що відводяться на контроль знань студентів (контроль самостійної роботи), поточні групові й індивідуальні консультації, індивідуальну роботу зі студентами, розробку науково-методичних і навчальних матеріалів для ефективності процесу самостійної роботи студентів вишу.

Основним завданням самостійної роботи студентів є системне і послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Згідно положення про організацію самостійної роботи студентів у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка та контролю за нею самостійна робота студентів орієнтована на вирішення наступних завдань:

- визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів;
- створення умов для реалізації єдиного підходу професорсько-викладацького складу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь та навичок;
- сприяння формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних

завдань з навчальної дисципліни (курсів роботи, проекти, ІНДЗ, розрахунково-графічні роботи, самостійні роботи тощо);

– сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет ресурсними тощо);

– сприяння формуванню у студентів культури вдумливої роботи, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості студента.

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

Аналіз стану самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах засвідчив, що попри всю глибину досліджень цього питання, на практиці існує ряд невирішених проблем. Проблема організації самостійної роботи студентів існувала завжди (відображена ще в працях Сократа, Демокріта, Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменського, К. Ушинського, М. Скаткіна, М. Данилова та ін.) і постійно хвилює викладачів вищої школи, оскільки глибокі міцні знання й стійкі вміння, якість знань можуть набуватися студентами тільки в результаті ефективності самостійної пізнавальної діяльності.

У теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою удосконалення самостійної роботи майбутніх педагогів: розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи у системі підготовки педагога в умовах університетської освіти (А. Алексюк, І. Бендера, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Глузман, В. Козаков, О. Кучерявий, О. Мещаніков, В. Мороз, О. Микитюк, Ю. Піменова, В. Сагарда та ін.); визначено педагогічні умови підвищення ефективності організації та управління самостійною роботою студентів (Е. Гапон, Л. Журавська, Г. Романова, М. Смирнова, М. Солдатенко, Б. Степанишин, І. Шимко та ін.); розглянуто самостійну роботу студентів як засіб удосконалення підготовки майбутнього педагога (І. Бобакова, В. Буринський та ін.); обґрунтовано окремі аспекти організації самостійної роботи студентів у викладанні окремих навчальних дисциплін (Е. Борткевич, Н. Ванжа, В. Василів, В. Грішин, Н. Журавська, Н. Кардаш, З. Кучер, О. Рогова, Н. Шишкіна та ін.).

Разом з тим на сьогоднішній день проблема класифікації видів, типів самостійних робіт остаточно не вирішена. Не існує єдиної думки науковців щодо цього аспекту проблеми. Деякі з авторів виділяють у своїх дослідженнях види, інші – типи самостійних робіт студентів. Найбільш відповідною до завдань вищої школи можна вважати класифікацію типів самостійних робіт П. Підкасистого [4, с. 114]: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі).

Проблема формування навичок самостійної роботи в умовах особистісноорієнтованого навчання є актуальною і ключовою у стратегічних напрямках якісної системи підготовки музично-педагогічних кадрів. Серед завдань первинної освіти з'явилося нове – надати навички та сформувати потребу самостійно розшукувати й сприймати інформацію, тобто стати спроможним до довготривалого навчання. Загально визнаною є думка про те, що самостійна робота є одним із головних резервів і чинників підвищення ефективності підготовки фахівців. Учені наполягають на необхідності підвищення ефективності проведення самостійної роботи, як такої, що законодавчо становить не менше 30% навчального часу студента і на початок XXI століття є основною формою отримання знань та "альфою" і "омегаю" передової сучасної технології – особистісної орієнтації освіти на

суб'єкт учіння. Саме тому пошук та розробка нових педагогічних концепцій, у межах яких можливі нові рішення організації самостійної роботи майбутніх мистецьких педагогів є надзвичайно важливою та актуальною теоретичною та практичною проблемою сьогодення освітнього простору вищої школи.

На нашу думку, планування самостійної роботи студентів вищої школи лежить у площині наступних сформованих вимог:

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

Питанню самостійної роботи студентів у вищій школі присвячені проведення міжнародних, всеукраїнських, вишівських та міжвишівських конференцій, науково-методичних семінарів, симпозіумів, результати яких відображені у збірниках наукових праць, матеріалах наукових конференцій тощо. Науковці відзначають проблему необхідності системних досліджень, спрямованих на вивчення питань щодо надання оптимальної допомоги студентові на лекціях та на практичних заняттях в умовах максимального обмеження тривалості аудиторних занять. Одночасно наголошують, що суть проблеми полягає в тому, щоб лекції не підмінювали самостійного опрацювання матеріалу, а ставили студента перед необхідністю самостійно вчитись. Водночас слід зазначити, що наявні на сьогодні психолого-педагогічні дослідження не повною мірою відображають всю багатоплановість проблеми в організації самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах трансформації вищої освіти і входження її в світову освітню систему.

Позааудиторна самостійна робота студентів передбачає щоденну кропітку, організовану самостійну підготовку, яка виконується за завданнями викладача. Всі завдання мають бути розроблені таким чином, щоб у процесі їх виконання безперервно поглиблювалися знання, розвивалося мислення, формувалися уміння та навички. Самостійна навчальна й науково-дослідна робота, як складник навчально-виховного процесу, виконується студентами під керівництвом викладача, що здійснює аудиторну роботу в навчальній групі. Для виконання студентами завдань для самостійної роботи розробляються методичні рекомендації з чітко складеними планами, списком літератури, коротким (тезисним) викладом теоретичного матеріалу. Індивідуальні завдання сприяють поглибленому вивченню студентами теоретичного матеріалу, закріпленню і узагальненню отриманих знань, формуванню вмінь, використання знань для комплексного вирішення відповідних професійних завдань. Види, терміни виконання і захист індивідуальних завдань з навчальних дисциплін визначаються їх робочими навчальними програмами та розкладом занять. Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із забезпеченням необхідних консультацій з боку науково-педагогічних працівників. Науковою роботою займаються студенти, які мають здібності до аналітичної, творчої роботи. Вони беруть участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукових семінарах, виконують завдання в межах наукових досліджень кафедри, працюють у наукових гуртках.

Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, спрямовані на досягнення окресленої дидактичної мети і виконуються без прямої участі науково-педагогічного працівника, але за його завданням у спеціально відведений для цього час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять. Поза аудиторну самостійну роботу розглядають як обов'язкову (підготовка до поточних аудиторних занять) та спеціальну, яка спрямована на поглиблення, закріплення та якість знань студентів, розвиток аналітичних умінь та мислення з проблем кожної навчальної дисципліни навчальних планів.

Практика організації самостійної роботи студентів у вищій школі відповідно до європейських освітніх стандартів вимагає розробки та впровадження підручників, навчальних посібників нового покоління для реалізації потенційних можливостей

кожної молодшої людини, її навчання, самоосвіти та самовдосконалення впродовж життя.

**Висновки.** Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Правильно організована самостійна робота розвиває увагу, виробляє здатність розмірковувати, аналізувати та запобігає формалізму у засвоєнні знань студентами, чим зумовлює обов'язковість та різноманітність самостійної роботи студентів. Метою самостійної роботи студентів є засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця мистецького напрямку. Досягнути визначеної мети можливо за умов впровадження особистісноорієнтованих технологій навчання, забезпечення ґрунтовної мотивації студентів, створення навчально-методичного забезпечення та розробки раціональних механізмів наскрізного програмування та прогнозування самостійної роботи студентів у процесі професійного становлення педагогів від виконання індивідуального навчально-дослідного завдання до виконання курсового, дипломного та магістерського дослідження. При цьому необхідно враховувати особливості освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки всіх суб'єктів навчального процесу від молодшого спеціаліста до магістра в системі ступеневої освіти.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації самостійної роботи студентів ми вважаємо, що лише планомірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління самостійною роботою студентів, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутнього педагога-музиканта сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпечення прогнозованого результату.

Підсумовуючи, відзначимо, що сучасний освітній процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес організації самостійної роботи студентів займає чільне місце в сучасній вищій освіті й потребує уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть підростаюче покоління, від якого залежатиме рівень розвитку нашої держави.

### Література

1. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л. М. Воевідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2013. – 88 с.
2. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів у професійному становленні / Л. М. Воевідко / Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір : збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 10–11 квітня 2014р. – Донецьк: Азов'є, 2014. – 230 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали) / за ред. В. Г. Кременя ; авт. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянюк, І. І. Бабін. – Вид-во ТДПУ, 2004. – 114 с.
4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.

УДК 37.016:78:37.02

## ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Грисюк О. М.

*Стаття присвячена аналізу проблем застосування сучасних педагогічних технологій у музично-виховному процесі. Окреслені протиріччя професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та зроблена спроба аналізу їх витоків.*

*Ключові слова: педагогічні технології, інновації, інтерактивні технології, особистісно орієнтовані технології.*

*Статья посвящена анализу проблем реализации современных педагогических технологий в музыкальном воспитании. Названы противоречия профессиональной деятельности учителя музыки, сделана попытка анализа их причин.*

*Ключевые слова: педагогические технологии, инновации, интерактивные технологии, личностно ориентированные технологии.*

*The article is devoted to analysis of the problems of using modern pedagogical technologies in music education. Contradictions in the professional work of a music teacher are outlined and an attempt is made to analyze their causes.*

*Key words: pedagogical technologies, innovation, interactive technologies, personality-oriented technologies.*

---

Нинішнє століття потребує від педагогів наявності інноваційного, альтернативного мислення, цілеспрямованих дій, значно більшої, ніж до сьогодні, професійної мобільності, творчого підходу у фаховій діяльності. Лише той педагог, який усвідомив сутність сучасної педагогічної освіти, нових навчальних і виховних технологій, переосмислив свою соціальну роль та функції професійної діяльності, зможе вибудувувати власну ефективну педагогічну діяльність.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема удосконалення навчально-виховного процесу була актуальною в усі періоди розвитку суспільства. У сучасних умовах технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, оскільки передбачає перехід на якісно новий рівень ефективності та оптимальності професійної діяльності.

Сфера музичної освіти тривалий час залишалася досить консервативною і практично не використовувала технологічних підходів. Це було пов'язано з тим, що педагогіка мистецтва відрізняється яскраво вираженою специфікою, обумовленою індивідуальним характером навчання, зверненням до емоцій і духовного світу людини, розвиток якого характеризується унікальністю, неповторністю і не підлягає технологічному опису.

У світлі сучасних бачень можна констатувати факт поступового зниження загальної музичної культури суспільства, що виявляється у спрощенні музичного мислення, пасивно-споживацькому сприйманні музики на фоні постійного ускладнення музичної мови, зниження емоційної чутливості молодого покоління і спрощення його сприймання взагалі. Причиною тому є не лише сучасний стан суспільства, але й повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

Зазначимо, що вперше термін "педагогічна технологія" започатковано у 1886 році в Англії (Джеймс Саллі), згадується у 20-ті роки ХХ століття в роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький).

Проблема використання педагогічних технологій у навчальному процесі є однією з найважливіших у педагогічній теорії та практиці сьогодення. Її вивченням займаються такі відомі вчені як: А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, С. Гончаренко, І. Підласий, Г. Селевко, С. Сисоєва та багато інших.

У наукових пошуках вітчизняні дослідники звертають увагу на проблему використання інновацій в освіті. Серед учених, які досліджували проблему в даному

напрямі, слід відзначити праці І.Беха, Л.Даниленка, І.Дичківської, М.Кларіна, О. Пехоти, О.Попової, Л.Подимової, А.Прігожина, В.Сластьоніна, А.Хуторського та ін.

У практиці мистецької освіти і виховання розроблялися освітньо-виховні технології на основі взаємозв'язку предметів мистецького циклу (Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька), що є основою для подальших розробок проблеми становлення і розвитку художньо-педагогічної культури вчителів мистецьких дисциплін.

У контексті аналізу окресленої проблеми важливо вказати на дослідження багатьох учених (Г. Кечхуашвілі, Г. Орлова, Б. Теплова, П. Якобсона, О. Костюка, О. Ростовського, О. Рудницька), коло інтересів яких охоплювало питання розкриття природи музики та суті музичного змісту, специфіки музичного мислення і структури музичного сприймання, процесу формування у свідомості слухача музичного образу й естетико-психологічних особливостей слухання музики, впливу психологічних особливостей, музичних здібностей та слухового досвіду особистості на музичне сприймання.

Отже, **метою** нашої статті обрано аналіз проблем використання сучасних педагогічних технологій у музично-виховному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Широке розповсюдження різноманітних педагогічних технологій у системі освіти вимагає від сучасного педагога знання тенденцій освітніх змін й особливостей їх використання у власній практиці.

Проведений аналіз праць і музично-педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах свідчить про необхідність ширшого аналізу методичної доцільності використання відповідних педагогічних технологій, які забезпечували б ефективність музичного виховання школярів у процесі опанування ними шкільного курсу "Музичне мистецтво". Але саме на цьому шляху виникають певні протиріччя, а саме: між ступенем дослідженості сучасних музично-педагогічних проблем і поверховістю обізнаності в них музикантів-практиків; між орієнтацією в ефективних педагогічних технологіях і недостатністю розуміння специфіки і доцільності їх практичної реалізації в музично-виховному процесі; між ґрунтовною розробкою технологічного інструментарію і спрощеністю у розумінні педагогами-практиками його категоріального апарату. Розглянемо ці питання детальніше.

Найбільш популярним напрямом аналізу та впровадження сучасних методичних прийомів у музичному вихованні особистості є інноваційні технології. Актуальність звернення до них не викликає заперечень. Втім огляд останніх досліджень свідчить, що у педагогічній практиці поняття "інноваційні технології" часто застосовують як синонім для "педагогічних технологій", "нових педагогічних технологій", або навіть "інтегративних технологій".

У світлі сучасних бачень, "педагогічна технологія" – це *проект певної педагогічної системи*, що реалізується на практиці [3, с. 345]; *опис процесу досягнення планованих результатів* навчання (І. П. Волков); *продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя* (В. М. Монахов); *змістовна техніка* реалізації навчального процесу (В. П. Беспалько). *системний метод* створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО); *сукупність психолого-педагогічних установок*, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; *організаційно-методичний інструментарій* педагогічного процесу (Б. Т. Лихачов). Утім дискусія щодо чіткого визначення сутності поняття "педагогічна технологія", у якій має орієнтуватися кожний педагог, триває дотепер.

Цілий ряд авторів [9], зокрема й В. Кукушин, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності, візуалізації [6, с. 31]. Варто пам'ятати, що дійсна технологія має свій *алгоритм*, як систему правил для розв'язування певного класу задач та послідовність точно визначених дій, що однозначно призводять до вирішення поставленого завдання [4, с. 22].

Творчий пошук нових або вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, керування педагогічним процесом базується на такому компоненті як інновація.

Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [3, с. 21]. Сучасні розбіжності у тлумаченнях категорії спричинені, на думку І. Дичківської, неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень [3, с. 23]. Методологічного значення набуває думка автора про те, що варто розглядати поняття як *процес* (часткова або масштабна зміна стану системи і відповідної діяльності людини) та *результат* (створення нового).

Отже, якщо педагог у музично-виховному процесі створює, щось принципово нове, то він стає новатором. Трансформування наукових ідей у практику по-новому варто розуміти як інноватику. При цьому провідною ознакою процесу має бути *новизна* як критерій оцінювання педагогічних пропозицій. Втім дослідження доводять, що на практиці у пропозиціях педагогів іноді важко знайти модернові засоби, прийоми або методи.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що у зверненні до "інноваційних технологій" важливо чітко розуміти, що пропоновані прийоми і засоби мають не тільки бути популярними в сучасному музично-виховному процесі, але й характеризуватися системністю, стрункністю й передбачуваністю у використанні вже відомих у *нових* напрямках чи формах. Або, навпаки, у звичних усталених ситуаціях застосовувати *нові, ще нікому невідомі, засоби та прийоми*.

Підставою для наступного протиріччя стає захоплення сучасних педагогів-практиків насиченням змісту сучасного уроку різноманітними педагогічними технологіями. При цьому втрачається сутність сучасного уроку музичного мистецтва, в основі всіх видів діяльності якого лежить процес сприймання музики, а кінцевою метою є формування музичної культури особистості як невід'ємної частини духовної культури. У такий спосіб кількість не йде на користь якості. Не можна навчати музиці "взагалі", не замислюючись над кінцевою метою.

Технологічний підхід виключає врахування специфіки процесу музичного сприймання, тому може бути ефективним лише в організаційному контексті. Захоплення організацією засвоєння учнями музичного матеріалу зменшує час для можливості живого спілкування школярів із музичними творами – урок музичного мистецтва перетворюється на урок накопичення музичного матеріалу. Показовим є те, що "ззовні" складається враження про захопленість учнів музикою, але, насправді, в них викликають інтерес організаційні прийоми певних технологій, а не художньо образний зміст творів, з якими діти знайомляться на уроці. Слід зазначити, що деякі педагоги вважають, що кількість застосованих на уроці технологій є ознакою його змістовності й сучасності. У цьому випадку музика взагалі перетворюється на допоміжний засіб, що не припустимо для музично-виховного процесу.

Варто акцентувати увагу, що інтерактивні технології, які спрямовані в основному на *організацію* та *активізацію* музичної діяльності та інтегративні технології, що передбачають *інтеграцію змісту* музичного навчального матеріалу реалізуються тільки через відповідний алгоритм дій. Музично-педагогічний процес має ймовірнісний характер, оскільки значна частина причин і чинників, які впливають на музичне сприймання, не піддається ефективному контролю або залишається невідомою [8, с. 9]. Процес музичного сприймання є основою музичної діяльності, результатом якого має бути усвідомлення, переживання та формування художнього образу. Активність музичного сприймання залежить від складності музичного твору, різноманітності й повторності художніх вражень, міри доступності і труднощів сприймання [8, с. 229]. Відтак, вказані технології втрачають свою ефективність і можуть використовуватись лише епізодично.

У контексті нашого аналізу набуває актуальності звернення до особистісно орієнтованих технологій. Втім саме вони є найменш вживаними не лише в музично-виховному, але й в педагогічному процесі взагалі [1].

Основою особистісно орієнтованого навчання та виховання є "визнання, усвідомлення індивідуальності учня, його самоцінності, неповторності як людини, його розвитку не як колективного об'єкта, але насамперед як індивіда з неповторним суб'єктивним досвідом, сукупністю психічних, культурологічних рис" [7, с. 304]. Зважаючи на це, необхідно забезпечити створення сучасних механізмів музичного навчання і виховання, які ґрунтуються на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності дитини, її бажань, прагнень та запитів у царині музичного мистецтва.



Відтак, посилюється необхідність використання технологій навчання, які, ґрунтуються не на механізмі зовнішнього підкріплення, а на рефлексивно-вольових механізмах співпереживання й емоційно-творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей. Такі технології кваліфікуються І. Бехом як "виховні технології особистісної орієнтації" [1, с. 123]. Актуалізується якісно нова позиція сучасного педагога, стрижнем якої виступає "розуміння дитини", "визнання дитини", "прийняття дитини" [2]. Вихователь і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню.

У музично-виховному процесі методологічного значення набуває думка О. Ростовського, що "емоційний вплив вчителя залежить від уміння зацікавити дітей музикою, обрати доцільну форму спілкування" [8, с. 234]. Саме вчитель, який працює творчо, здатен вирішити важливу проблему виховання особистості на засадах особистісно орієнтованого підходу. Творчість визнає характер відношень між вихователем і вихованцем, виступаючи одночасно, як мета (виховання творчої особистості), і як умова такого виховання (творчість, як поява нових особистісних структур) [10, с. 24].

З багатьох різних точок зору, проблема використання сучасних педагогічних технологій у музично-виховному процесі акцентує увагу на важливості професійної компетентності педагога у цьому питанні.

**Висновки.** На шляху розв'язання сучасних проблем музично-виховного процесу варто чітко усвідомлювати кінцеву мету, зміст і прийоми професійної діяльності педагога. Звертаючись до сучасних педагогічних технологій застосовувати лише ті, які будуть ефективними зважаючи на зміст музичного матеріалу, мету та завдання уроку. Педагог має чітко усвідомлювати, у який момент та за яким алгоритмом він має діяти.

Звернення до сучасних педагогічних технологій у музично-виховному процесі не може бути епізодичним у діяльності педагога. Не можна використовувати технології, не розібравшись в їхній сутності та призначенні. Сучасний педагог беззаперечними напрямками своєї діяльності має вважати самоосвіту й саморозвиток, а провідним орієнтиром постійне професійне самовдосконалення.

На новому щаблі розвитку музичної педагогіки впровадження сучасних освітніх технологій потребує систематизації щодо ефективності та доцільності їх застосування, розробки прийомів реалізації особистісноорієнтованих технологій у музично-виховному процесі не лише у процесуальному, але й змістовному аспектах та дослідження специфіки впливу цих технологій на реалізацію мети музичного виховання.

### Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: в 3 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.  
Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 277 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрана.
6. Педагогические технологии: учеб. пособие для пед. спец. вузов / М. Б. Буланова-Топоркова и др.; под общ. ред. Б. С. Кукушина. – 4-е изд., перераб и доп. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2010. – 333 с.
7. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
8. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: народное образование, 1998. – 256 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с. УДК 786.8(043.3)

## МУЗИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК ФАКТОР ВИКОНАВСЬКОГО ІНТОНУВАННЯ

**Дорохін В. Г.**

*У статті розкривається специфіка музичного аналізу в процесі виконавського інтонування. Досліджено особливості функціонування механізмів музичного аналізу в умовах регламентованості художнього часу, множинності ракурсів аналізу в одночасності, свідомих і підсвідомих дій. Констатується, що чинником, який здатний мотивувати і координувати механізми аналізу в процесі виконавського інтонування є цільова установка.*

*Ключові слова:* музично-виконавський аналіз, свідомість, підсвідомість, навички, вміння, цільова установка.

*В статье раскрывается специфика музыкального анализа в процессе исполнительского интонирования. Исследованы особенности функционирования механизмов музыкального анализа в условиях регламентированности художественного времени, множественности ракурсов анализа в одновременности, сознательных и подсознательных действий. Констатируется, что фактором, который способен мотивировать и координировать механизмы анализа в процессе исполнительского интонирования является целевая установка.*

*Ключевые слова:* музыкально-исполнительский анализ, сознание, подсознание, навыки, умения, целевая установка.

*The article reveals specific features of musical analysis in the process of intoning. It describes peculiarities of the mechanisms of musical analysis in conditions of restricted artistic time, multiplicity of analysis perspectives in the simultaneity of conscious and subconscious actions. A goal set is considered to be a factor with a capacity to motivate and coordinate the mechanisms of analysis in the process of artistic intoning.*

*Key words:* musical analysis, conscience, subconsciousness, skills, goal set.

---

Сьогодні не виникає сумніву, що аналіз є невід'ємною складовою у процесі вивчення або продукування музики. Серед найбільш відомих досліджень, які присвячені даному феномену у галузі музичної творчості можна виділити праці Т. Вадорно, К. Дальхауза, Л. Мазеля, А. Маркса, Й. Маттезона, В. Медушевського, В. Москаленка, Ж. Нордмарка, А. Форте, Ю. Холопова, Х. Циглера, В. Цуккермана та ін.

Одним із різновидів музичного аналізу є музично-виконавський. Даним видом аналізу займаються всі, чиї дії пов'язані з розкриттям виразно-сміслового та технологічного потенціалу виконання музики. З огляду на специфіку діяльності виконавців і педагогів, які навчають виконавству, особливої актуальності набувають питання музичного аналізу саме в процесі виконавського інтонування. Однак, незважаючи на практичну значущість, у сучасному музикознавстві під таким кутом зору музичний аналіз залишається не дослідженим.

Звернемося до відомого визначення А. Малінковської, згідно з яким "виконавське інтонування – це осмислено-виразна, спрямована на слухачьке сприйняття, реалізація музики (голосом або на інструменті) в процесі виявлення та оформлення зв'язків між елементами музичної форми на всіх рівнях їх системної організації у виконуваному творі і на основі цілісної взаємодії компонентів конкретного інструментального комплексу" [5, с. 14].

Виділимо ряд тез із наведеного визначення, які в узагальненому вигляді окреслюють предметний бік аналізу: 1) "виявлення та оформлення зв'язку між елементами музичної форми"; 2) "рівні системної організації"; 3) "цілісна взаємодія компонентів конкретного інструментального комплексу", а теза "осмислено-виразна, спрямована на слухачьке сприйняття реалізація музики" прямо вказує на комунікативну спрямованість аналізу. При цьому зауважимо, що тут мова йде про аналіз, який здійснюється виконавцем в умовах:

- регламентованості художнього часу;
- множинності ракурсів аналізу в одночасності;
- свідомих і підсвідомих дій.

Очевидно, що пропоновані обставини вимагають від виконавця умінь аналізувати швидко, точно, одночасно в різних ракурсах, у той час як ефективність традиційних методик аналізу багато в чому залежить від достатності часу для осмислення і розуміння інформації, вироблення суджень. У даному випадку важливу роль відіграє і фактор зосередженості на конкретному ракурсі.

Виконавці-практики неодноразово відзначали, що аналіз, який здійснюється виключно розумовим, свідомим шляхом, у процесі виконання не тільки обмежений у своїх оперативних можливостях, але іноді може принести більше шкоди, ніж користі. Не секрет, що концертне виконання криє у собі безліч таємниць і несподіванок. Будь-якому музиканту-виконавцю відомо, що за умов естрадного хвилювання достатньо непросто керувати свідомими процесами. Часто і технічна готовність до виконання музичного матеріалу не завжди гарантує стабільність і якість його інтерпретування.

У даному контексті нас цікавить той методологічний ракурс дослідження, який дозволив би вивчити *не тільки оціночно-пізнавальні<sup>1</sup>, а й регулятивно-прогностичні (інтерпретаційні) механізми аналізу* в процесі виконавського інтонування.

Не викликає сумніву, що комплексність виконавських уявлень полягає не тільки в теоретичній, але і практичній компетенції в сферах розуміння, слухання і роблення.

Скоординованість взаємодії даних сфер у процесі виконавської комунікації очевидна і означає, що виконавцю необхідно часто здійснювати переходи: від інформації до думки, а від думки – до почуття, від почуття – до дії, вчинку. Природно, що кожен музикант має свій, індивідуальний рівень розвитку модально-перцептивних особливостей сприйняття і переробки інформації, тому якість таких переходів досягається досвідом експериментально-аналітичної роботи, причому як під контролем свідомості, так і автоматично.

Звернемося до сфери підсвідомості.

Згідно з висновками психологів, професійні підсвідомі дії представлені навичками, які розцінюються як рівень досконалості дії, його якості. Як правило, вони утворюються переходом від свідомих актів до автоматичних<sup>2</sup>, закріплюються зв'язками між компонентами і характеризуються високим рівнем готовності дії до відтворення. У найзагальнішому вигляді навичка визначається як "дія, сформована шляхом повторення, що характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю" [4, с. 195].

Виникає закономірне запитання: чи можливий аналіз на підсвідомому рівні? Очевидність позитивної відповіді на дане запитання може керуватися простою логікою. Якщо будь-яка усвідомлена дія шляхом неодноразових повторень може знайти форму навички, то й аналіз, який також є дією, є цьому не виняток.

Більш розширений ракурс міркування знаходимо у В. Ягупова, який класифікує навички аналізу на:

- *сенсорні* (перцептивні, чуттєві) – здатність автоматично аналізувати сигнали, які надходять з навколишнього середовища (наприклад, бачити, чути);
- *розумові* (інтелектуальні) – здатність автоматично вирішувати розумові операції, які мали місце раніше;
- *рухові* – автоматизована дія на зовнішній об'єкт за допомогою рухів з метою його перетворення, яке здійснювалось раніше не один раз [8, с. 237].

Таким чином, саме підсвідоме аналізування відкриває розширені перспективи в процесі виконання: 1) звільняє сферу свідомості від необхідності детального контролю; 2) вирішує багато завдань, пов'язаних із забезпеченням оперативності та якості слухо-моторних зв'язків.

Однак навички за своєю природою стереотипні і не завжди можуть відповідати творчому характеру виконавського процесу. Отже, виконавцю необхідні такі інструменти аналізування, які забезпечували б надійність виконання в умовах, що змінюються. Дана проблема може бути вирішена тільки сформованим умінням коор-

<sup>1</sup> Скоординуємо хід своїх міркувань з висновками психологів: "<...> Аналіз є необхідною умовою будь-якої (пізнавальної або практичної) взаємодії живого організму із зовнішнім світом. Він відбувається в мозку тварин і людей у процесі відображення дійсності" [7, с. 20].

<sup>2</sup>"... у процесі формування навички реалізується осмислення тих проміжних операцій, з яких ця навичка складається" [2, с. 160].

динувати навички й об'єднувати їх у системи. У даному контексті вміння аналізувати в змінених умовах розглядаються як скоординоване і збалансоване використання знань і навичок. Передумови для формування даного вміння аналізувати створюють численні вправи, де варіюються слухо-моторні уявлення.

Виникає питання: як раціонально організувати, спрямувати і збалансувати механізми аналізу у виконавському процесі?

На думку Є. Назайкінського, таким фактором може стати установка, яка "в запасах індивідуального досвіду ... готує накопичену інформацію і найбільш легке вилучення з пам'яті саме тих знань, які, в першу чергу, знадобляться для вирішення нагальних інтерпретаційних завдань. Відповідним чином налаштовуються органи чуття, мускулатура, системи орієнтування" [6, с. 67].

Змодулюємо дане висловлювання в смислове поле виконавського аналізу. По-перше, в цьому висловлюванні вказується на явне здійснення аналізу за допомогою установки (витяг з пам'яті необхідних знань). По-друге, проглядається взаємодія трьох функцій аналізу:

- *оціночно-диференційної* (з усіх знань необхідно вибрати тільки необхідні);
- *прогностичної* (спрямованість "для вирішення інтерпретаційних завдань");
- *регулятивної* (перцептивна модальність приводить до готовності не тільки слуховий апарат, але й усі органи чуття, мускулатури, системи орієнтування, тобто весь організм).

Коло інтерпретаційних інтересів тягне за собою накладання різних установок. Конкретна установка, як правило, має внутрішню ієрархічність. У ній є і стратегічні моменти, й елементи тактики, миттєва реакція на те, що виконано в даний момент, як прозвучав інструмент, як поводить публіка в залі і т. д. Це означає, що багаторівнева координація різних установок автоматично приводить в дію відповідні механізми аналізу, які можуть функціонувати підсвідомо або з частковим (периферійним) свідомим контролем. У той час як якість цільової установки є наслідком усвідомленого аналізу, ефективність багаторівневого аналізування визначається доцільністю цільової установки.

Підводячи підсумок, актуалізуємо значущість деяких особливостей аналізування в процесі виконавської комунікації:

- предметом аналізу може бути не тільки здійснений факт (якийсь "продукт"), але і передбачуваний результат, і способи його досягнення;
- аналіз функціонує не тільки за допомогою розумово-інтелектуальних механізмів, а й чуттєвих, і рухових;
- аналіз може здійснюватися як свідомо, так і підсвідомо;
- фактором, який здатний мотивувати і координувати механізми аналізу на різних рівнях їх системної організації, є цільова установка.

### Література

1. Гуревич А. Категории средневековой культуры / А. Гуревич. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование: проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков: очерки / А. Малинковская. – М.: Музыка, 1990. – 191 с.
6. Назайкинский Е. О константности в восприятии музыки / Е. Назайкинский. – Музыкальное искусство и наука: сб. ст. – М.: Музыка, 1973. – Вып. 2. – С. 59–99.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
8. Ягупов В. Педагогіка: навч. посіб. / В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

УДК783:271.2

## ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ БОГОСЛУЖЕБНОГО ПЕНИЯ

Дорохина Л.А.

*У статті розглядаються основні функції музичного мистецтва та їх координація у контексті богослужебного співу як явища, з одного боку, релігійного, а з іншого – і власне музичного.*

*Ключові слова:* музичне мистецтво, функції музики, богослужебний спів, хор, релігія.

*В статье рассматриваются основные функции музыкального искусства и их координация в контексте богослужебного пения как явления, с одной стороны, религиозного, а с другой – и собственно музыкального.*

*Ключевые слова:* музыкальное искусство, функции музыки, богослужебное пение, хор, религия.

*The author considers the main functions of musical art and their organization in the context of liturgical singing viewed as a religious phenomenon from one side and as music in general.*

*Key words:* musical art, functions of music, liturgical singing, choir, religion.

---

В последнее десятилетие XX – в начале XXI столетия наблюдается активное обращение к истокам православной культуры, осмысление многовекового духовного опыта предшествующих поколений. Различные направления этой темы разрабатываются исследователями В.Ивановым, Н.Герасимовой-Персидской, В.Медушевским, М.Марио, В.Бойко, Е.Тищенко, О.Клокун, Л.Остапенко и др.

В жизни любого общества богослужебное пение занимает место значительное и, без преувеличения, уникальное. Согласно православным каноническим текстам, "музыка не только сопровождает богослужение, она приближает человека к Богу, способствует "небесному восхождению". Пение – "страх муки и покаянию лестница, греху узда, похотей утавление, ума возвышение" [2, с.60]. Само понятие "богослужебное пение" находится как бы на пересечении двух смысловых полей – то есть, богослужения как такового, с одной стороны, и собственно музыкального искусства – с другой. В данной статье остановимся на функциях музыкального искусства, и попробуем проследить их "жизнь" в такой специфической "отрасли" хорового искусства, как богослужебное пение.

Прежде всего, нельзя обойти тот факт, что религия в принципе не допускает использования искусства как такового, в чистом виде, то есть вне культа. Искусство стоит как бы на службе у культа (по принципу "вначале было Слово"). В связи с этим уместно привлечь в данном контексте теорию религиозного образа, систематически изложенную Иоанном Дамаскиным, которая складывается у него как бы из трех разделов. Позволим себе напомнить: речь идет, прежде всего, об "общей теории образа в ее онтологическом и гносеологическом аспектах". Вторым разделом будем считать теорию изображения, в первую очередь, визуального, но отчасти также и вербального, и, наконец, третьим – теорию иконы как антропоморфного изображения, выполняющего сакрально-культовые функции [5, с.408]. В соответствии с такой систематикой Иоанн Дамаскин выделяет следующие функции изображений: *дидактически-информативная, коммеморативная* (то есть напоминающая), *декоративная, анагогическая* (вовышающая верующего в его созерцании), *харизматическая* (приобщение к святыням), и, наконец, *поклонная* (проявление благоговения и поклонения, т.е. обожествление иконного образа) [5, с.406].

Несмотря на довольно почтенный возраст теории Иоанна Дамаскина, ее отдельные положения могут быть с успехом использованы в иной исторической ситуации. В частности, новейшие исследования, подводящие итог долгим дискуссиям по этой проблеме (в частности, работа С.Шипа) [10], к главным, наиболее постоянным функциям искусства, в том числе музыкального, относят: *экспрессивную, сигнально-коммуникативную, познавательную, суггестивную, магическую,*

*общественно-организаторская, ценностно-ориентационную, воспитательную и, наконец, гедонистическую.* В различных сферах музыки каждая из этих функций выражена с разной степенью динамики.

Поскольку объектом настоящего исследования является богослужбное пение, рассмотрим, какие функции музыкального искусства доминируют именно в этой области. Заметим, что богослужбное пение православной церкви является одной из форм самого богослужения. Следовательно, музыкальную сторону духовных произведений необходимо рассматривать в неразрывной связи с содержанием богослужбных текстов, на чем неоднократно настаивали их крупнейшие исследователи [3;7].

Известно, что *экспрессивная* функция обусловлена эстетическими потребностями человека во внешнем выражении сильных эмоций и чувств [10, с. 16]. При этом, помещенная в другой контекст (в данном случае в контекст духовной музыки) экспрессивность по-иному смыслово окрашена. Обратимся к высказываниям выдающегося исследователя, регента, автора монументального труда "Богослужбное пение русской православной церкви" И. Гарднера. "Богослужбное пение есть слово, эмоционально окрашенное музыкальным звуком... музыкальный элемент, в таком случае управляется словом, выражаемыми им идеями" [3, с. 61], сама же музыка "является средством, чтобы богослужбные тексты глубже запечатлеть в памяти и сознании слушателей и одновременно дать эмоциональное толкование слышимых и воспринимаемых текстов" [3, с. 60]. Следовательно, диапазон эмоциональных состояний, передаваемый и вызываемый духовной музыкой, находится в прямой зависимости от богослужбного содержания песнопений – молитвы, поучения, повествования и др. Поэтому применительно к рассматриваемой нами экспрессивной функции духовной музыки уместно говорить о связи ее с состоянием, как возвышенной созерцательности, так и религиозной экзальтации. Причем следует заметить, что исполнение, скажем, древнейших песнопений знаменного распева предполагает некоторую отрешенность, эмоциональную сдержанность, в то время как обработки духовных песнопений композиторов XVIII–XX столетий допускают большую свободу и яркость выражения чувств. Достаточно напомнить, например, о сочинениях М. Березовского и А. Веделя или, скажем, о произведениях П. Чайковского и С. Рахманинова.

Способность музыкального искусства быть средством человеческого общения обусловила его *сигнально-коммуникативную* функцию в культуре общества. Хорошо известно, что музыка, как коммуникативный феномен, более других видов искусства способна передавать человеческие чувства, эмоционально окрашенные образы, представления. В богослужбном пении, непосредственно связанном с религиозным обрядом, коммуникативность проявляется через связь "хор – хор", "хор – священник", "священник – паства". Кроме того, можно говорить и о том, что сигнально-коммуникативная функция в духовной музыке отображает момент общения человека с Богом через посредство духовного лица и является проводником идеи единения прихожан перед лицом Бога, то есть – соборности. Вместе с тем, в процессе духовно-музыкальных коммуникаций возникает потребность в общении с искусством, развивается способность к сопереживанию, сотворчеству. Именно поэтому к сигнально-коммуникативной функции примыкает *общественно-организаторская*.

Как известно, общественно-организаторская функция искусства связана с фундаментальной общественной потребностью объединения людей в целостные социальные структуры и упорядочения последних на основе дифференциации социальных ролей каждой личности [10, с. 22]. Именно объединяющая сила коллективного исполнения является главным признаком общественно-организаторской функции в сфере духовной музыки. Поэтому в данном контексте уместно акцентировать внимание на таком явлении, как *соборность*. "Музыка церковная соборна: субъект ее внутреннего мира – Бог и Церковь – "тело Христово" – и вся тварь ("Всякое дыхание да хвалит Господа" – Пс. 150:6)" – констатирует авторитетный ученый-музыковед В. Медушевский [7, с. 39]. Этому же мнению придерживается и протоиерей В. Мартынов в монографии "История богослужбного пения" [5, с. 49]. Говоря об общественно-организаторской функции, следует заметить, что "*купность*" как основной вид исполнения богослужбных песнопений, соответствует одной из христианских добродетелей. С точки зрения христианской морали сольное пение есть гордыня, в то время как совместное выражает смиренное единение перед лицом Бога.

*Ценностно-ориентационная* функция в музыке заключается в том, что она, отображает и раскрывает людям духовные ценности, созданные культурой. Однако произведения искусства ориентируют аудиторию не только в сфере эстетических идеалов. Они также утверждают этические идеалы конкретных обществ, наций, цивилизаций. Духовная музыка, также, безусловно, превозносит такие высокие моральные качества, как доброта, честность, человечность, скромность, впрочем, с подчеркиванием и превознесением именно христианских добродетелей.

В непосредственной близости к ценностно-ориентационной функции в духовной музыке находится *познавательная*. Как известно, службы православной церкви необыкновенно богаты песнопениями различного содержания и церковно-певческих форм. Они, несомненно "учат нас праведной жизни, ... Слушая песнопения, мы усваиваем духовный опыт Церкви, чтобы сделать его своим опытом через самосовершенствование и добрые дела..." – таково мнение современных ученых-литургистов [2, с.61]. Кроме того, значение познавательной функции в обращении, как певчих, так и прихожан, а также слушателей духовных концертов, к древним пластам церковно-певческого искусства.

*Суггестивно-магическая* функция обусловлена влиянием на подсознание человека, способностью вызывать определенные психические состояния. Элементы повторности, часто имеющие место в духовных песнопениях (это связано с текстом молитвословий и различными видами исполнения – эпифонный, с канонархом, респонсорный), конечно же, предполагают определенный момент внушения. С наибольшей очевидностью суггестивная функция духовной музыки проявляется в тех случаях, когда она охватывает большие массы людей – при хоровом и, тем более, при общенародном пении.

*Воспитательная* функция музыки связана, по сути, со всеми рассматриваемыми выше функциями музыкального искусства. Рассматривая эту функцию в контексте духовной музыки, отметим, что Церковь во все времена служила делу нравственного воспитания, а ее духовные песнопения "поучают слушателей... в догматически безупречной форме важнейшим догматам православной веры" [3, с. 59]. Кроме того, приобщение певчих и, конечно же, прихожан, а также слушателей духовных концертов к "музыкальному элементу" духовных песнопений расширяет музыкальный опыт, воспитывает музыкальный слух и в целом – способствует приобщению к высокохудожественным образцам духовно-музыкальной (да и светской) культуры.

*Гедонистическая* функция, как известно, связана с наслаждением, которое ощущает человек при восприятии высоких образцов искусства. По Ю.Бореву, еще древние греки отмечали особый, ни на что не похожий характер эстетического наслаждения и отличали его от плотских удовольствий. "Это наслаждение особого рода – духовное наслаждение, сопровождающее и окрашивающее все функции искусства" [1, с.149]. По этому поводу не существует единого мнения: издавна отношение к эстетической красоте церковной музыки было неоднозначным. Вместе с тем, известный исследователь православной культуры А.Орлов считает, что если в церкви звучит хорошая музыка, то она умножает общую духовную красоту, о которой архимандрит Соловецкого монастыря Макарий, строжайший аскет, говорил: "Через музыку только можно полную красоту мира познать" [8, с. 46].

Итак, в духовной музыке, на наш взгляд, в специфическом виде с разной степенью динамики действуют функции, присущие музыкальному искусству, как таковому. С этой точки зрения оно может быть отнесено к музыкальному искусству как особая разновидность хоровой культуры. С другой стороны, богослужебное пение является одновременно и необходимой частью деятельности церкви, сопровождая обряд, влияя на верующих, подчиняя своей логике чередования гласов богослужебный годовой цикл. Таким образом, научное рассмотрение этого сложного явления музыкальной культуры возможно только с учетом этих двух – безусловно, взаимодействующих, но в значительной мере и разнонаправленных факторов его природы.

#### Литература

1. Борев Ю. Эстетика / Ю.Борев. – М. : Политиздат, 1981. – 399 с.
2. Всенощное бдение. Литургия. – М. : Изд-е Московской патриархии (без года). –

3. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви: в 2 т. / И. Гарднер. – Нью-Йорк, 1978.
4. Журавлева О. Философские тенденции "любомудрия" и их влияние на духовные сочинения С. Рахманинова / О. Журавлева // Музыкальное искусство и религия: материалы конференции РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 92–104.
5. Культура Византии / вторая половина VII–XII в. – М. : Наука, 1989. – 678 с.
6. Мартынов В. История богослужбного пения: учебное пособие / В. Мартынов – М. : РИО федеральных архивов; Русские огни, 1994. – 240 с.
7. Медушевский В. О церковной и светской музыке / В. Медушевский // Музыкальное искусство и религия: материалы конференции РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 20–46.
8. Рогов А. Через музыку только можно полную красоту мира познать / А. Рогов // Советская музыка. – 1991. – № 11. – С. 43–47.
9. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки: Статьи и исследования / А. Сохор. Л. : Сов. композитор, 1983. Ч. III. – 1983. – 304 с.
10. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. / С. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 386 с.



УДК 78:371.036

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-БІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Коваль О.В.

*У статті висвітлюється проблема біологічної та соціальної детермінації музичності. Розкривається роль внутрішніх і зовнішніх чинників у становленні особистості. Наголошується на важливості педагогічного забезпечення процесу формування музичних здібностей, зокрема ранньої діагностики, індивідуального та особистісного підходу, створення педагогічних умов. Вказується на ключову роль музично-творчої діяльності у формуванні і розвитку музичності.*

*Ключові слова: спадковість, задатки, здібності, індивідуальний профіль обдарованості, музичність.*

*В статье освещается проблема биологической и социальной детерминации музыкальности. Раскрывается роль внутренних и внешних факторов в становлении личности. Отмечается важность педагогического обеспечения процесса формирования музыкальных способностей, в том числе ранней диагностики, индивидуального и личностного подхода, создания педагогических условий. Указывается на ключевую роль музыкально-творческой деятельности в формировании и развитии музыкальности.*

*Ключевые слова: наследственность, задатки, способности, индивидуальный профиль одаренности, музыкальность.*

*The article elucidates the problem of biological and social determination of musicality. The role of inherent and external factors in personality formation is exposed here. The importance of pedagogical support for the process of musical ability formation, including early diagnostics, individual and personality-oriented approach and creation of pedagogical conditions, is emphasized. The key role of creative musical activities in musicality formation and development is pointed out.*

*Key words: heredity, faculties, abilities, individual type of giftedness, musicality.*

Сучасними науковцями дедалі частіше висловлюється думка про те, що процес формування та розвиток музичних здібностей є керованим соціально-біологічним явищем. Наука на межі тисячоліть дійсно зробила значний крок до розуміння цього складного феномену, утім, вчені вказують на недостатню вивченість самої природи, структури, механізмів розвитку музичності, точаться дискусії й щодо можливостей її діагностики тощо.

Розкриття загальнонаукової методології їх формування у провідних концепціях та ідеях сучасної філософії, соціології, музикознавства, педагогіки, психології, фізіології та інших наук вказує на ґрунтовність теоретичної бази процесу формування музичних здібностей. Ученими досліджена структура здібностей (Н.Ветлугіна, Е.Віллемс, І.Кріс, А.Марс, С.Науменко, В.Остроменський, К.Тарасова, Б.Теплов та ін.), механізми впливу музики на людину у зв'язку з її психічною організацією (О.Гусєва, Н.Лейтес, А.Медяников, К.Сішор), розроблено й запропоновано цілий ряд діагностичних методик (В.Анісімов, Е.Голубєва, Л.Горюнова, Ф.Ландін, Г.Ревеш та ін.) тощо. Водночас досі точаться гострі дискусії щодо ролі спадковості і виховання у розвитку музичності. Незважаючи на значну кількість опублікованих праць у даному напрямку, означену проблему не можна вважати вивченою достатньою мірою. Тому сьгодні особливої актуальності набувають питання, пов'язані з проблемами біологічної та соціальної детермінації здібностей. Це зумовило **завдання** даної статті – розглянути біологічні та соціальні основи процесу формування музичності.

Під здібностями людини вчені розуміють внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища. Дані комплексні властивості розглядаються здебільшого поза зв'язком із загальними для всіх людей властивостями. До них належить, наприклад, слухова чутливість: музична або мовна [10, с.227].

Щодо природи здібностей та, так званих, "родових" властивостей, то вона загальна, адже їх нейрологічною основою є система зв'язків, що рефлекторно функціонують. Водночас, як підкреслював Н.Лейтес, індивідуальні відмінності за інших рівних умов показують, що здібності не можуть бути просто привнесені ззовні: вони завжди несуть на собі відбиток індивідуальності [4, с.5–6]. У контексті формування та розвитку музичних здібностей школярів ця думка набуває методологічного значення й розширює уявлення про природу музичності. Так, Т.Артем'єва переконана, що будь-яка здібність входить до системи властивих даній особистості якостей і є виявом її індивідуальності [1, с.48]. Відірваність від цих вихідних людських якостей та законів їх формування виключає можливість наукового пояснення розвитку здібностей та веде до містифікації уявлень про них [10, с.226–227]. Скажімо, ніяк не можна пояснити і зрозуміти розвиток здібностей великого музиканта, не виходячи із закономірностей слухового сприймання.

Необхідно зауважити, що така складна будова здібностей зумовлює труднощі суджень про здібності людей як у житті, так і в дослідженні цієї проблеми. Про здібності людини звичайно судять за її продуктивністю, яка безпосередньо залежить від наявності у людини злагодженої, рівнофункціонуючої системи відповідних операцій і вмінь, способів дії в даній царині. Продуктивність, ефективність діяльності, звичайно, сама по собі важлива, але вона неоднозначно визначає внутрішні можливості людини, її здібності.

Правильне вирішення питань щодо здібностей та їх розвитку має своєю умовою розв'язання проблеми їх детермінації. Це положення може бути узагальнене: для того, щоб впливати на різні явища, потрібно передусім знати, чим вони детермінуються. Тому проблема біологічної та соціальної детермінації здібностей має важливе світоглядне, методологічне значення. На думку вчених, здібності індивіда формуються та розвиваються в процесі його життя за конкретних соціальних умов, а передумови здібностей, або задатки, зумовлені генетично (Д.Беляєв, А.Брушлинський, Є.Голубєва, Д.Дубровський, Г.Костюк, Б.Ломов, С.Науменко, К.Платонов, С.Рубінштейн та ін.).

Варто наголосити, що ще С.Рубінштейн критикував погляди, згідно яких розвиток психіки людини визначався лише зовнішньою детермінацією. Зокрема, говорячи про здібності людини, він зазначав, що вони є не тільки продуктом навчання, засвоєння, ефектом виключно зовнішньої зумовленості, але певною мірою входять до складу вихідних умов навчання. При формуванні здібностей має йтися не про односторонній вплив на людину, а про взаємозалежність людини та предметного світу. До складу внутрішніх умов, що опосередковують ефект зовнішніх впливів і певною мірою детермінують формування здібностей людини, включаються і її природні особливості [10, с.7].

Формування здібностей кожної людини можливе за наявності як спадкових задатків, які представлені певним рівнем морфологічної структури мозку, так і відповідних соціальних умов і чинників, що забезпечують реалізацію задатків та їх перетворення в здібності через формування відповідної нейродинамічної організації [2, с. 23]. Н.Лейтес розуміє задатки як задані передумови розвитку, які лише у взаємодії з іншими умовами, передусім з соціальним середовищем, можуть бути включеними протягом життя в діяльність, у формування здібностей. Ще довгі роки після народження у нерозривному зв'язку з навколишнім світом продовжується дозрівання мозку дитини. Недарма у людини, на відміну від тварини, таке довге дитинство: їй потрібно усьому навчитися [4, с.8]. С.Науменко, поділяючи цю точку зору, вважає, що і задатки, і здібності є вродженими. Задатки – на анатомо-фізіологічному рівні, а здібності – як якісні властивості психічних функцій (перцептивної, психомоторної, емоційної, мнемічної тощо) [6, с.35].

Деякі вчені при аналізі ролі природного та соціального, спадковості та виховання в становленні здібностей використовують поняття "генотип" та "фенотип". Генотип, як відомо, є сукупністю всіх генів, які зумовлюють спадковість задатків, котрі людина отримує при народженні. Фенотип є реалізований через середовище генотип у вигляді конкретних ознак, тобто зовнішніх і внутрішніх структур та функцій організму [2, с.28].

Основними елементами, з яких складається поведінка людини у найпростіших і найскладніших формах, є реакція. Психологи під реакцією розуміють дію організму у

відповідь на будь-який подразник, певну взаємодію між організмом та довкіллям. Ступінь вияву ознак виражається нормою реакції, під якою розуміється максимальний діапазон змін даної ознаки залежно від умов середовища [2, с.28]. Будь-яка реакція обов'язково включає в себе три основні моменти. Перший – це сприймання організмом подразників зовнішнього середовища. Наступний момент – переробка цих подразнень у внутрішніх процесах організму, збуджених поштовхом до діяльності. Нарешті, третім моментом є дія організму у відповідь, здебільшого рухова, яка з'являється у результаті внутрішніх процесів. Якщо цей момент називається моторним, то другий, пов'язаний з роботою центральної нервової системи людини, визначається як центральний. Усі три моменти – сенсорний, центральний та моторний (сприймання, його переробка та дія у відповідь) неодмінно присутні у будь-якому акті реакції [2, с.48]. У складних формах людської поведінки вони набувають дедалі прихованіших форм і часто потрібен досить складний аналіз для того, щоб розкрити природу реакції. Однак, навіть у найскладніших формах, людська поведінка будується за типом і моделлю такої ж реакції, що і в найпростіших формах у рослин та одноклітинних організмів.

Формування і розвиток особистості відбувається не в силу її високобіологічної організації, а на базі цієї організації в процесі навчання, гри, предметно-практичної діяльності та спілкування. Для педагогіки цей висновок є методологічно важливим, оскільки навчання і виховання постають головними чинниками розвитку здібностей. Дійсно, не можна погодитися з тим, що здібності людини – цілком вроджені якості. Людина успадковує не готові здібності, а тільки їх задатки – можливості формування здібностей за відповідних умов, тобто, при становленні та розвитку. Не дарма М. Губанов та Г. Царегородцев наголошували: "... пам'ятаючи, що генотип людини сформувався 30–40 тис. років тому, ми прийдемо до парадоксального висновку: задатки..., скажімо, літературних здібностей виникли за тисячоліття до того, як з'явилися самі види діяльності, в ході розвитку яких ці задатки повинні були б утворитися й генетично зафіксуватися" [2, с.33]. Задатки людини визначаються як генетично зумовлені потенції розвитку анатомо-фізіологічних та психічних особливостей, до того ж фактичний розвиток і тих, і інших (хоча й різною мірою) залежить від зовнішніх, передусім, соціальних умов [8, с. 147].

У питанні формування здібностей важливо враховувати, що зв'язок між задатками та здібностями неоднозначний. На базі різних за структурою задатків можуть формуватися схожі здібності, і навпаки, на базі схожих задатків – різні здібності [5, с.93]. У зв'язку з цим правомірною постановка питання щодо співвідношення спадковості та виховання: "Які психічні можливості (здатки) людини, що визначаються нормою реакції, і наскільки вони реалізуються шляхом виховання та навчання? Чи можна визнати правильним твердження про те, що розвиток здібностей повністю визначається соціальними умовами?" Методологічно важливим є висновок про те, що спадковість детермінує можливості психіки, а виховання та навчання (у тому числі й самовиховання) – їх реалізацію [2, с.29].

Необхідно зазначити, що здібності становлять формально-операційний аспект свідомості і характеризуються генетичною та соціальною зумовленістю. Генетична детермінація може також визначити мету складності ідеальних образів, що формуються у суб'єкта. "Розподіл людей за величинами спадкових задатків не може виявлятися у чистому вигляді, оскільки при аналізі якості та діяльності людини ми завжди маємо справу не з генотипом, як таким, а із фенотипом" [2, с.31]. Становлення здібностей є результатом взаємодії задатків із чинниками середовища.

Біологічні та соціальні чинники можуть виступати як складові лише при встановленні відмінностей: будь-яка актуальна величина здібностей передбачає участь як генотипу, так і середовища. Правильний, на наш погляд, підхід міститься у постановці наступного питання: "Яка генетично зумовлена норма реакції здібностей, і наскільки вона реалізується в даних соціальних умовах?"

Вченими виявлено, що для кожної людини характерні більш виражені задатки стосовно одних здібностей, і менш виражені – стосовно інших. Прямих способів вимірювання задатків ще не створено, однак про їх наявність можна судити за вираженою схильністю до певної діяльності. Це слід особливо враховувати при діагностиці здібностей, оскільки різні люди виявляють схильність до різних видів діяльності, і це дозволяє припустити, що кожній людині властиве своєрідне поєднання задатків.

Ряд дослідників зазначають, що здібності завжди виступають у певній єдності із набутими знаннями та вміннями. Однак вони не зводяться лише до отриманої підготовки: відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, які потрібні для набуття відповідних знань та вмінь, у різному рівні їх засвоєння, особливостях їх використання [4, с.5]. Окрім вираженої схильності, відомі також випадки стійкого неприйняття людьми окремих видів діяльності.

Загально визнаним є відкриття І.Павловим існування серед людей уроджених типів "мислителів" та "художників", у яких відповідно превалюють здібності до понятійно-логічного або наочно-образного мислення. Природною основою здібностей є спеціальні людські типи вищої нервової діяльності (ВНД) – "художник", "мислитель" і "середній тип", який характеризується різними співвідношеннями першої та другої сигнальних систем [6, с.9].

Це дає підставу для висновку про те, що кожній людині характерний свій "індивідуальний профіль обдарованості" – якісна своєрідність співвідношення величин задатків. На думку Н.Лейтеса, "...структура індивідуальності людини має багаторівневу будову, при цьому окремі рівні (генетичний, морфологічний, фізіологічний) знаходяться у постійній взаємодії" [9, с.394].

З позиції диференціальної психології, яка дозволяє дослідникам застосовувати методики для вивчення індивідуальних відмінностей у широкому розумінні цього слова, а також засобів вимірювання деяких потенційних здібностей кожної людини, Е.Голубева вважає, що необхідне змістовне співвідношення вродженого та набутого в індивідуально-неповторній своєрідності кожної людини [6, с.7]. Причому, "вияви обдарованості менш залежні від терміну початку навчання, аніж розвиток здібностей" [9, с.281].

Ученими розглянуті психологічні механізми обдарованості людей до окремих видів діяльності – інтелектуальної, художньої, технічної, соціальної. Зокрема, О. Мелік-Пашаєв характеризує художню обдарованість як здібність виражати духовний зміст у адекватному образі [3, с.75]. Справжню художню обдарованість, а не її вихований, так би мовити, варіант, – зазначала Н.Бехтерева, – дуже важко стримати, приховати. Вона (він – якщо талант) вимагає самовираженості, начебто живе своїм життям, одночасно залежним і незалежним від носія цієї обдарованості. Причому вимагає не тільки виходу, а й простої праці [7, с.35].

На жаль, механізми перетворення задатків у здібності досліджені поки що недостатньо. Різні здібності потребують для свого формування різних зовнішніх умов та впливів. Методологічно важливим для педагогіки є розуміння того, що формування одних здібностей потребує лише тренування, інших – вправ, які включають зворотний зв'язок, третіх – навчання, яке ґрунтується на встановленні зв'язків між тим, що засвоюється, з уже засвоєним у процесі вправ та тренувань. Очевидно, найперше виявляються сенсорні здібності, які набувають вираження вже невдовзі після народження. Інші здібності виявляються не так швидко.

Щодо питання геніальності та таланту зазначимо, що умовами їх становлення є наявність високих спадкових задатків і ряду певних соціальних чинників, у першу чергу відповідного навчання та наявності суспільної потреби у відповідній діяльності, завдяки якій можлива реалізація задатків та формування на їх основі видатних здібностей. Ні високі спадкові задатки, ні виховання самі по собі, у відриві одне від одного, не можуть забезпечити виникнення таланту. Це явище можливе тільки при сукупності біологічних та соціальних чинників. Такий підхід відповідає об'єктивно існуючій природно-генетичній та соціальній психіці людини.

Отже, концепція генетичної та соціальної детермінації здібностей, побудована на поняттях "норма реакції" та "індивідуальний профіль обдарованості", може слугувати достатньою методологічною базою наукової програми антропологічних та психологічних досліджень здібностей, а також педагогічної діяльності з їх формування та розвитку.

Водночас поки що не вирішені фундаментальні питання, пов'язані з розкриттям психологічної суті музичності, детермінації здібностей, процесів та умов їх розвитку; лишається мало вивченим і педагогічний аспект формування, однак взаємозв'язок біологічного і соціального, виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку музичності є відправним пунктом і теоретичною основою для вирішення корінних питань теорії музичних здібностей.

### Література

1. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект /Т.И.Артемьева // Психол.журнал.– 1984.– Т.5, № 3.– С.46–55.
2. Губанов Н.И. Биологическая и социальная детерминация способностей /Н. И. Губанов, Г.И.Царегородцев // Философские науки.– 1988.– № 2.– С.23–35.
3. Колосок В.И. Исследование психологических механизмов чувства тембра как эмоциональной музыкальной способности / В.И.Колосок // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: сб. статей. Украинский центр творчества детей и юношества, 1996.– С.75–78.
4. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы /Н.С.Лейтес.– М. : Знание //Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология".– 1984. № 4.– 78 с.
5. Ломов Б.Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии /Б.Ф.Ломов // Вопр. философии.– 1976.– № 4.– С.83–95.
6. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят: програма та методичні рекомендації /С.І.Науменко. – К. : Магістр – S, 1996.– 96 с.
7. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології /С.І.Науменко.– К. : Логос, 1995.– 103 с.
8. Платонов К.К. Социальное и биологическое в структуре личности /К.К.Платонов // Вопр. философии. – 1970.– № 9.– С.141–147.
9. Психология одаренности детей и подростков /под ред. Н.С.Лейтеса.– М. : Издательский центр "Академия", 1996.– 416 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии /С.Л.Рубинштейн.– М. : Педагогика, 1976.– 416 с.

УДК 378.048.2

### **О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АСПИРАНТАМИ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНИКИ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ФИЛОСОФИИ**

**Козубцов И. Н.**

*У статті автором розглянуто роль та пов'язано з нею необхідність вивчення аспірантами в навчальному курсі філософії історії розвитку науки та техніки. Така необхідність пов'язана з підвищенням їх рівня та глибини обізнаності. Запропонована пропозиція автором стаття не суперечить здоровому глузду.*

*Ключові слова: аспірант, історія розвитку науки та техніки, навчальна дисципліна, філософія.*

*В статье рассмотрено роль и связанную с ней необходимость изучения аспирантами в учебном курсе философии истории развития науки и техники. Такая необходимость связана с повышением их уровня и глубины познания. Предложена автором статья не противоречит здравому смыслу.*

*Ключевые слова: аспирант, история развития науки и техники, учебная дисциплина, философия.*

*The article deals with the role and the associated need for post-graduate study of the history of science and technology in an academic course in philosophy. This need is related to the increase of the level and depth of knowledge. The proposed article does not contradict common sense.*

*Key words: postgraduate student, history of science and technology, academic discipline, philosophy.*

---

**Постановка проблеми.** Без прошлого нет будущего... Так гласит простая истина. Современная наука – это институализированная наука, поскольку исследования и разработки в современном обществе осуществляются не любителями, а профессионалами, т. е. проводятся в рамках специально организованных для этого различных социальных институтах. Очевидно, что никакой современный руководитель (даже если он известный ученый) не может одинаково глубоко и компетентно разбираться во всех областях науки. Анализируя множество причин фиаско аспирантов, во многом им этому сопутствовало их незнание истории развития науки и техники. Признаком низкого уровня и глубины знаний аспиранта является такой показатель, как слабый аналитический обзор представленный в первой главы диссертационного исследования.

В концепции диссертационного исследования [6] нами предложено путь решения выявленной проблемы, который следует рассмотреть.

**Научная новизна работы.** Впервые предложено в Украине научно обоснованное решение о необходимости введения обязательных курсов изучения аспирантами логики, истории развития науки и техники по направлениях диссертационных исследований.

**Анализ последних исследований и публикаций.** С анализа интернет ресурса сложно четко выявить научные публикации о роли изучения истории развития науки и техники для формирования высокого уровня и глубины знаний аспирантов. При подготовке учебного пособия [4] нами обращено внимание на перечень учебных дисциплин предлагаемых к изучению в процессе подготовки, магистров и докторов наук в Республике Казахстан. В плане подготовки магистров предусматривается углубленное изучение философии, истории развития науки и техники и по завершению изучение предполагается сдача кандидатского экзамена. Подробное изучение роли и необходимости позволило расширить научные горизонты ранее проделанной работы ученых.

**Нерешенные ранее части общей проблемы.** Проблема низкого уровня и глубины познания истории развития науки и техники в Украине остается не решенной. Решением ее мы предполагаем повысить осведомленность аспирантов и улучшить качество написания аналитического материала по теме диссертационного исследования.

**Формулировка целей статьи.**Целью статьи является рассмотреть роли и необходимость изучения аспирантами в учебном курсе философии истории развития науки и техники, что возможно повысит их уровень и глубину познания.

**Изложение основного материала исследования.**Роль и значение науки и техники сегодня столь велики, что выходят далеко за пределы научно-технической сферы.Поэтому было бы неверным считать философию науки и техники всего лишь одним из разделов философского знания, существующим наряду с другими.Наука и техника оказывают прямое воздействие на все сферы жизни общества.Следовательно, философия науки и техники задает определенный угол рассмотрения огромного множества философских проблем современности.

Анализируя типичную программу изучения философии, можно усмотреть переполнения ее второстепенным содержанием.Часть учебного материала по философии аспирант изучал еще будучи студентом.Если еще изучения теории научного познания, логики, частично отражено в учебной дисциплине "Методология научных исследований", то историю развития научного направления (по теме диссертационного исследования) сожалению не уделено внимания и остается загадкой уровень, а также глубина познания аспиранта.

Чрезмерное бессмысленное реформирование научной отрасли в Украине привело к неблагоприятной ситуации.Согласно реформаторским изменениям Перечне научных специальностей редакции от 17.10.2011 г.[10] трансформирован в редакцию от 21.12.2012 г.[9].После сравнения их не сложно заметить, что почти во всех ключевых научных отраслях исключено научную специальность "История".История здесь имеет смысл исторические вехи развития научной отрасли.Это негативно ведет к потере знаний.

Изучения нами передового опыта зарубежных стран показал, что Министерство образования Российской Федерации приказами от 17 февраля 2004 года № 696 и № 697 утвердило новый перечень кандидатских экзаменов для соискателей учёной степени кандидата наук.Согласно этому приказу вместо кандидатского экзамена по философии с 1.07.2005 г.вводится новый экзамен по истории и философии науки.

Экзамен сдаётся по программе, соответствующей той отрасли науки (согласно действующей номенклатуре специальностей научных работников), к которой относится тема диссертации.

Программа экзамена состоит из трёх разделов:

- 1) общие проблемы философии науки;
- 2) современные философские проблемы одной из отраслей науки;
- 3) истории той отрасли науки, в которой работает аспирант.

Первый раздел программы одинаков для аспирантов всех специальностей.

Второй раздел программы одинаков для аспирантов, работающих в одной отрасли науки.

Третий раздел одинаков для аспирантов одной или нескольких специальностей.

Результат понимания необходимости изучения истории и философии науки магистрами логическое отражение Республике Казахстан (Приказ МОН РК от 17.06.2011 года № 261 [2]).

Ранее нами высказывались предположения о необходимости включить в перечень изучения аспирантами философию развития науки и техники [5].

Следует также отметить удивительный факт, что в процессе подготовки и обсуждения методического пособия [7] повышалась мотивационная составляющая у аспирантов в следствии расширения их мировоззрения.

Наименее близко духу науки желание самоутверждения, доказать себе или другим, что ты можешь довести задачу до конца [8].Разумеется, мы оставляем в стороне жажду сделать карьеру или извлечь выгоду исходя из этических и моральных побуждений.Другой мотив – стремление к самовыражению, к наиболее полному проявлению своей индивидуальности.Но самое благородное и отвечающее духу науки побуждение – любопытство, желание узнать, как устроена природа.В этом случае чужой успех радует не меньше, чем свой собственный.

Это было достигнутонами в результате презентации интересных факторов из библиографии – приход и становления великих ученых в науке, например увлекательное изложение В. А.Ацюковским [1].Подкреплением психологической устойчивости служат рассказы Б. М.Кедрова о психологии научного и инженерного твор-

чества, о барьерах, которые необходимо преодолевать в процессе творческого поиска нового [3]. В совокупности эти работы интуитивно подводят будущего ученого к любопытству, самовыражению, самоутверждению. Возникающий при этом интерес способствует аспиранту со временем более глубокому осмыслению и пониманию общественной полезности своей работы для человечества.

В следствии этого явления стимулируется самостоятельная активность аспиранта, что есть необходимым условием для обеспечения развития профессиональной компетентности.

**Выводы.** Таким образом, сформулируем новые умозаключения: в учебном курсе философии следует сделать акцент на изучение аспирантами законов логики; следует нацелить внимание аспирантов на изучение истории развития науки и техники. Уровень и глубину знания оценивать по результату сдачи кандидатского экзамена; одним из путей развития мотивационной и мировоззренческой составляющих профессиональной компетентности аспирантов возможно за счет изучения интересных факторов из прихода и становления великих ученых в науку; подробное изучение истории развития науки и техники (по направлению диссертационного исследования) принесет неоценимую пользу аспирантам при написании аналитического обзора первого раздела диссертационного исследования. Сопутствующей пользой станет в помощи четкая формировки научной новизны полученных аспирантом результатов исследований.

Аналитические очерки станут более четкими научными коннектором (точек бифуркации дальнейших направлений развития науки).

#### Литература

1. Ацюковский В. А. Науку спасут дилетанты / В. А. Ацюковский, Д. А. Буркович. – М. : Петит, 2007. – 267 с.
2. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Послевузовское образование. Магистратура. Основные положения (ГОСОПРК 5.04.033 – 2011) [Электронный ресурс] Утвержден Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от " 17 " июня 2011 г. № 261. – Режим доступа: [http://www.inti.kz/wp-content/uploads/2013/11/58\\_GOSUDARSTVENNYJ\\_OBSHNEOBYAZATELNYJ\\_STANDART\\_Magistratura\\_.doc](http://www.inti.kz/wp-content/uploads/2013/11/58_GOSUDARSTVENNYJ_OBSHNEOBYAZATELNYJ_STANDART_Magistratura_.doc). – Назва з екрана.
3. Кедров Б. О творчестве в науке и технике: научно-популярные очерки для молодежи / Б. Кедров. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
4. Козубцов И. Н. Организация научной работы молодого ученого : учебно-методическое пособие / И. Н. Козубцов, Л. С. Таршилова. – Уральск: РГКП "Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана", 2014. – 102 с.
5. Козубцов І. М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу / І. М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 203–210.
6. Козубцов І. М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельниц., 2014. – № 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_1\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf). – Назва з екрана.
7. Козубцов І. М. Підготовка аспірантів: методичні рекомендації щодо самостійної підготовки аспірантів за спеціальністю 05.13.05 "Комп'ютерні системи та компоненти" / І. М. Козубцов, Л. Ф. Мараховський. – К. : ДЕТУТ, 2014. – 165 с.
8. Мигдал А. Б. Поиски истины / А. Б. Мигдал. – М. : Молодая гвардия, 1983. – 239 с.
9. Про внесення змін до Переліку наукових спеціальностей МОН молодьспорт України; Перелік від 21.12.2012 № 1462 [Електронний ресурс] // Верховна рада України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0089-13>. – Назва з екрана.
10. Про затвердження Переліку наукових спеціальностей МОН молодьспорт України; Перелік від 14.09.2011 № 1057 [Електронний ресурс] // Верховна рада України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/z1133-11>. – Назва з екрана.



УДК 7.013(75.01)

## КОМПОЗИЦІЙНИЙ АНАЛІЗ КАРТИНИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Половна-Васильєва О.А.

*У статті досліджено композиційний аналіз художнього твору як необхідної складової навчального процесу, простежено використання геометричної форми картини як системи передумов щодо створення засобів аналізу її побудови. Простежено визначники формату картинної площини, закономірності побудови зображень у певному форматі, використання композиційних законів та засобів гармонійності.*

*Ключові слова:* композиція, твір, формат, картина, площина, лінії, пропорції, ритм, гармонія.

*В статье исследовано композиционный анализ художественного произведения как необходимой составляющей учебного процесса, прослежено использование геометрической формы картины как системы предпосылок, относящихся к созданию средств анализа и ее построения, использование композиционных законов и средств гармонии.*

*Ключевые слова:* композиция, произведение, формат, картина, плоскость, линия, пропорции, ритм, гармония.

*The author considers compositional analysis of an artistic work as a necessary component of the educational process, explicates the use of geometric form as a system of pre-conditions for the analysis of its composition, the application of composition rules and means of harmony.*

*Key words:* composition, artistic work, format, picture, plane, lines, proportions, rhythm, harmony.

**Постановка проблеми.** Відомо, що усі художні твори об'єднує один термін – "композиція". Трактуювання цього терміну в мистецтвознавчій літературі багатозначне. Адже це і творчий процес (компонування), незалежно від виду і жанру; безпосередньо твір мистецтва – результат творчої праці; наука, теорія творчості, а також навчальний предмет. У нашому випадку увага буде приділена композиції як науці з певною системою відповідних закономірностей, а саме композиційному аналізу творів образотворчого мистецтва як необхідної складової навчального процесу.

Термін "композиція" слід розглядати як розміщення зображення на форматі, процес складання і готовий твір. Перспективна просторова будова композиції сприяє цілісному, реалістичному втіленню задуму, всебічному розкриттю змісту. Ще одне важливе означення композиції – основний складовий елемент, що організовує і зв'язує всі його частини в одне ціле за допомогою законів, принципів і виразних засобів. На основі вищезазначеного логічним продовженням стає аналіз композиційної побудови творів образотворчого мистецтва як необхідної складової навчального процесу, а також певним етапом на шляху створення власної творчої роботи з логічною композиційною системою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед наукової літератури є праці присвячені основним етапам історичного розвитку композиції, коли композиційні форми й закономірності формувалися одночасно з розвитком образотворчої діяльності, починаючи з первісних часів [8, с.7]. Упродовж різних історичних епох перевага приділялася новим прийомам композиції, засобам та закономірностям, що відобразилося у трактатах та методологічних роботах. До останніх публікацій і досліджень можна віднести праці В. Г. Щербини, М. О. Пічкур, В. Є. Михайленко, М. І. Яковлева. Незважаючи на існування певної кількості наукової літератури з предмету композиція та висвітленням у ній виразних засобів, законів та прийомів композиції, на нашу думку, недостатньо висвітлені розділи композиційного аналізу творів образотворчого мистецтва. Серед фахівців, що активно

використовують геометричний аспект у розв'язанні даного питання, є В. Є. Михайленко та М. І. Яковлев, Л. О. Голубєва, Р. В. Паранюшкін, Ф. В. Ковальов.

**Метою роботи** є виявлення та розгляд необхідного етапу вивчення предмета композиція – композиційний аналіз картини. У розкритті зазначеної теми використувався такий метод дослідження як мистецтвознавчий.

**Основна частина.** Композиція (composition – лат.) у перекладі означає розміщення. Під цим терміном розуміється твір взагалі, підпорядковане поєднання елементів. Створюючи художній твір і досягаючи найвищої виразності, художник перш за все керується не математичним аналізом, а внутрішнім голосом, користуючись певними композиційними прийомами та засобами, враховуючи типи та форми композиції, тему, сюжет, колористичне рішення, техніку, стиль і стилістику. "Процес творення картини є синтезом інтуїтивної дії та аналізу зробленого. Тільки гармонійне поєднання інтуїції та аналізу дає можливість створювати добре скомпонований, закінчений твір" [3, с.206]. Як говорив Е. А. Кібрік "Композиция создается по чувству... без полета изображения, фантазии, без вдохновения ничего не скомпонуешь. А вот сделанное по чувству и можно, и нужно проанализировать – без этого композиции не завершить". Уміння проводити аналіз картини вчить художника бачити гармонію форм у природі при роботі з натури і досягати її у своїх творчих роботах, а ескіз майбутньої картини художник також повинен проаналізувати на предмет гармонійної побудови [2, с.48, 69].

Ф. В. Ковальов пропонує повний композиційний алгоритм уявити в такому вигляді: ідея, головний предмет, уявна картина, точка зору, кут зору 36°, сліпа пляма – поле ясного зору, реальна картина, лінійна композиція, загальний світловий тон, загальний кольоровий тон, три відношення, контрасти (нюанси), колорит, центр уваги, цільність, зображення і виявлення [2, с.117]. Спробуємо детальніше розглянути ці аспекти.

Ідея художнього твору (від гр. idea – поняття, уявлення) – це інтерпретація автором певної теми через призму індивідуального світогляду, його ставлення і оцінка на основі своїх філософських поглядів. Через ці погляди відбувається творче саморозкриття митця [6].

Головний предмет чи героїна картині, як правило, розміщується за одним із п'яти законів композиції – законом головного в цілому, який показує навколо чого об'єднані частини цілого. Як правило, головне зображується на лінії золотого перетину або близько до неї. Все залежить від того, що саме, які відчуття треба автору передати. Застосування золотого перетину та чергування рівних і нерівних величин в золотій пропорції у побудові картинної площини художниками різних епох визиває певний настрій у глядача, привертає увагу до головного – сюжетно-композиційного центру, якому підпорядковані всі інші елементи твору. Головне виділяється кольором, тоном, виразністю форми.

Уявна картина, реальна картина, точка зору, кут зору 36°, сліпа пляма – поле ясного зору – ці аспекти стосуються переважно роботи з природою і, на нашу думку, в аналізі картини великого значення не відіграють. Вони будуть важливими для художника в момент створення власної творчої композиції, особливо якщо буде мати місце реальне середовище, пленер чи робота з реальним натюрмортом.

Лінійна композиція. Закони лінійної побудови картини – це закони зору [2, с. 61], а аналіз цієї побудови відкриває композиційні прийоми художника. Для цього необхідно скористатись діагональними лініями, які вказують на геометричний центр картини. Наступним етапом мають бути визначені лінії золотого перетину по горизонталі і вертикалі. Окрім того, варто провести розрахунки і вирахувати ряд відрізків золоті пропорції в сторону збільшення (зростаючий ряд) і в сторону зменшення (низхідний ряд), виходячи з розміру репродукції. Відповідно до знайдених величин проводиться аналіз зображення, виявлені величини зображення співвідносяться із "золотими" пропорціями.

В композиційній побудові закони симетрії і золотого перетину проявляються в декількох варіантах:

1. Симетрія: а) повна, б) неповна.
2. Симетрія і золотий перетин (по вертикалі – симетрія, по горизонталі – золотий перетин).

3. Золотий перетин: а) подвійна пропорція – відношення по низхідному ряду (головна фігура чи предмет знаходяться на лінії золотого перетину); б) потрійна пропорція; в) головна фігура зміщена з лінії золотого перетину в напрямку руху; г) лінія золотого перетину – вісь для побудови навколо неї групи фігур; г') центр уваги співпадає з головною точкою картини; д) центр уваги зміщений уверх, вниз, вправо чи вліво [2, с.50]. Крім того, для вираження певних ідей застосовується рух по колу, рух у глибину картини по діагоналі, розміщення основної групи у квадраті, тоді коли інше поле картини тільки доповнює головне. Останній прийом використовується тільки в прямокутнику золотого перетину.

В. Є. Михайленко і М. І. Яковлев, керуючись своїми науковими дослідженнями, пропонують із метою наочного підтвердження взаємозв'язку між композиційною побудовою картини та її форматом розглянути приклади графічного аналізу картин за допомогою методики і засобів визначення рівнів супідрядності із споріднених галузей художнього формотворення, архітектури та промислового дизайну. Для аналізу автори пропонують використовувати моделі супідрядності першого та другого ступенів на основі визначників площини і поля ясного зору [3, с.205–220]. Загально відомо, що формат картини може бути будь-яким – це і коло, овал, прямокутник простий і витягнутий по горизонталі, трикутник. Тому на аналітичному етапі варто виявити, яким чином форма і розмір картини підкреслюють ідею композиції. Вдалою вважається така композиція, в якій у глядача не виникає бажання розсунути або зменшити межі формату, змінити його масштабність [8, с.25].

Загальний світловий тон. За допомогою нього можна визначити, в якій тональності побудована картина: світла, темна чи побудована на світлових тонах. Три компонента – світлий, середній і темний проявляються в будь-якому мотиві і в будь-якій ступені освітлення у картині. Шкала з 12 світлових тонів також поділяється на три групи, в кожній по 4 тони. В картині загальний світловий тон органічно поєднується з кольоровим тоном. Адже колір і світло – це по суті одне і те ж. Різниця тільки в інтенсивності випромінювання [2, с.98].

Три відношення або трьохкомпонентність присутня в тому творі, де зображення є цільним і легко сприймається оком. І в даному випадку не має значення, який вид чи жанр мистецтва аналізується – орнаментальна композиція чи натюрморт, пейзаж, портрет або сюжетна картина. Узагальнити закон трьохкомпонентності можна за допомогою простої класифікації – безліч відтінків дають організоване для сприймання зображення тоді, коли вони узагальнюються в три основні групи: світлі, середні і темні. Основними вважаються три варіанта організації зображення: 1) світлий предмет на темному тлі; 2) темний предмет на світлому тлі; 3) світле і темне в предметі на тлі середнього тону. Але, незважаючи на трьохкомпонентність, деякі роботи важко сприймаються. В даному випадку має місце активне звучання кожного елемента тону в повну силу, тоді як в інших роботах перевага надається якійсь одній тональності, а дві інші по тону зближуються між собою. Саме це – зближеність двох компонентів чи відношень полегшує сприймання зображення. Такий прийом називається принципом зближених відношень [2, с.100].

Контрастні відношення означають різко виражену різницю предметів, їх властивостей і якостей. У природі існують кольорові контрасти, що являються одними з важливіших формоутворюючих елементів, тональні (темного і світлого), контрасти форм (тонкий і товстий), розмірів (великий і малий) і т.д. Аналізуючи картину, потрібно виявити, які саме контрасти були застосовані у досягненні і розкритті ідеї, сюжету. Адже контрасти в образотворчому мистецтві виступають у формі композиційного закону, оскільки вони є основою виразності зображення і завжди мають відношення до побудови твору, до його конструкції, композиції [9, с. 9].

Колорит і загальний кольоровий тон. Важливо визначити загальний кольоровий тон. Він має місце тоді, коли в картині побудований колорит, а саме наявний ведучий, переважаючий колір. Наприклад, картини епохи Відродження мали перевагу теплих кольорових тонів, картини іспанської школи – сірих, а такі відомі художники як А. Куїнджі, М. Рерих, А. Матис будували колорит у будь-якому загальному кольоровому тоні, що вимагав ідейний задум. Якщо в колориті надто багато основного, домінуючого кольорового тону, то картина буде сприйматися неприємно монохромною. Якщо кількість головного кольорового тону наближується до 50 частин, виникає небезпека втрати даного загального кольорового тону [2, с.110].

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, можемо ствердити те, що була здійснена спроба загально розкрити зазначене питання та окреслити головні складові у процесі аналізу картини. Безперечно, ми не ставили за мету викласти повну інформацію про аналіз картини, оскільки межі статті не дають цього зробити. Тому це питання потребує ширшого освітлення з урахуванням сучасного досвіду.

### Література

1. Голубева О. Л. Основы композиции : учеб. пособие / О. Л. Голубева – 2-е изд. – М. : Изд. дом "Искусство", 2004. – 120 с. : илл.
2. Ковалев Ф. В. Золотое сечение в живописи: учеб. пособие / Ф. В. Ковалев – К. : Выща шк.; Главное изд-во, 1989. – 143 с., 90 ил., табл. – Библиогр. : 77 назв.
3. Михайленко В. Є. Основы композиції (геометричні аспекти художнього формоутворення): навч. посіб./ В. Є. Михайленко, М. І. Яковлев. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 304 с.
4. Паранюшкин Р. В. Композиция: теория и практика изобразительного искусства / Р. В. Паранюшкин. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 79 с. : ил. – (Школа изобразительных искусств).
5. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. О. Пічкур. – К., 2000. – 20 с.
6. Режим доступу:  
<http://narodna-osvita.com.ua/1520-13-zmst-forma-hudozhnogo-tvoru.html>. – Назва з екрана
7. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия: учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пединститут / сост. Н. Н. Ростовцев и др. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
8. Теоретичні основи композиції: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ художніх та художньо-педагогічних спеціальностей/ автори-упорядники: Н. О. Урсу, Б. М. Негода, В. А. Гнатюк, І. П. Міхільська. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 61 с.
9. Шорохов Е. В. Композиция: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2003 "Преподавание черчения и рисования" / Е. В. Шорохов, Н. Г. Козлов. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
10. Щербина В. Г. Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету / В. Г. Щербина. – Кривий Ріг : Оксан-принт, 1998. – 90 с.
11. Щербина В. Г. Формування і розвиток ідейного задуму в композиції та етапи творчого процесу / В. Г. Щербина. Педагогіка вищої середньої школи: зб. наук. праць. № 16. – Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006 Частина 2/ редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. С. 304 – 316.
12. Яремків Михайло Композиція: творчі основи зображення: навч. посіб. / М. Яремків. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 112 с.

УДК 378.016:78

## НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Проворова Є. М.**

*У статті проведено науковий аналіз проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Визначено сутність методичної підготовки майбутніх учителів музики як процесу та результату засвоєння теоретичних знань з методики музичного навчання і виховання, формування спеціальних методичних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання цього предмета. З'ясовано основні функції, зміст, структуру та результат методичної підготовки вчителів музики. Ключові слова: методична підготовка, майбутній учитель музики, методична грамотність.*

*В статье проведен научный анализ проблемы методической подготовки будущего учителя музыки. Определена сущность методической подготовки будущих учителей музыки как процесса и результата усвоения теоретических знаний по методике музыкального обучения и воспитания, формирования специальных методических знаний, умений и навыков, необходимых для преподавания этого предмета. Уточнены основные функции, содержание, структура и результат методической подготовки учителей музыки.*

*Ключевые слова: методическая подготовка, будущий учитель музыки, методическая грамотность.*

*A scientific analysis of the problem of methodological preparation of future music teachers is conducted in the article. The author defines the essence of methodological preparation of future music teachers as a process and result of theoretical knowledge acquisition in the methods of education and upbringing, formation of special methodological knowledge and skills, necessary for teaching this subject. The main functions, content, structure and results of methodological preparation of music teachers are determined.*

*Key words: methodological preparation, future music teacher, methodological competence.*

Сучасний світ перебуває в стані стрімких змін, обумовлених переходом до нового етапу цивілізаційного розвитку людства. У зв'язку з цим освіта, як найважливіший соціальний інститут, переживає трансформаційні процеси у структурі та функціонуванні освітніх систем. Незважаючи на ці системні перебудови, вчитель був і залишається ключовою фігурою освітнього процесу. Це зумовлює важливість методичної підготовки майбутніх учителів взагалі та музики зокрема, адже сьогодні не викликає сумніву, що недостатня увага цій проблемі призводить до падіння якості музично-виховного процесу та педагогічної діяльності вчителя, зниження її ефективності, результативності та успішності.

Питання підготовки майбутніх учителів музики, в контексті перебудови національної системи освіти та відродження духовності, належать до найбільш актуальних. Наукові дослідження доводять, що якість і ефективність професійної діяльності вчителя музики залежить, насамперед, від рівня його методичної підготовки, яка передбачає загально-музичний розвиток у поєднанні з опануванням виконавськими та методичними вміннями (Е.Абдуллін, К.Завалко, І.Боднарук, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.). У той же час залишаються недостатньо розробленими питання щодо сутності методичної підготовки майбутнього вчителя музики та її методичного забезпечення.

**Метою статті** є визначення сутності методичної підготовки майбутніх учителів музики, з'ясування її основних функцій, змісту та структури.

Залежно від аспекту розгляду, цілей, завдань, рівня методична підготовка майбутніх учителів музики може бути представлена як: сукупність методичних знань, умінь, навичок і особистісних якостей; комплекс елементів навчального плану, що забезпечують методичну підготовку (навчальні дисципліни, педагогічна практика,

курсів та кваліфікаційні роботи, самостійна робота студентів); поетапний процес методичної підготовки; системна єдність методичної підготовки і професійно-методичної діяльності; як дидактичний процес, що характеризується метою, змістом, педагогічним інструментарієм і результатом [9, с.133].

Методична підготовка розглядається К.Авраменко [1] як системоутворюючий компонент професійної підготовки педагога; як самостійна динамічна і комплексна система, що відбиває її зміст, структуру та функції; як підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок.

Разом з тим Л.Таланова [16] розуміє методичну підготовку як процес формування і збагачення настанов, знань і умінь, необхідних тим, хто навчається, для адекватного виконання професійно орієнтованих методичних завдань. Методичну підготовку Н.Верещагіна [3] розглядає як процес навчання і самонавчання майбутніх учителів до здійснення ними методичної діяльності, заснованої на наукових досягненнях з педагогіки, психології, теорії і методики навчання.

Р.Гургула визначає професійно-методичну підготовку вчителя як систему організації навчально-виховного процесу, яка передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних умінь і навичок з метою підготовки студента до організації різних видів практичної діяльності у школі, формування його методичної самостійності [7]. На думку С.Гончаренка, виконуючи міжпредметну функцію, методична підготовка синтезує основні психолого-педагогічні та спеціальні знання, вміння й навички, що є необхідними для тих видів практичної діяльності, які повинен виконувати вчитель у школі [6].

Методичну підготовку майбутнього вчителя музики І.Боднарук [2] визначає як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Методична підготовка включає в себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру. Названі визначення є найбільш поширеними в науковій літературі і, на нашу думку, доповнюють один одного, розкриваючи різноманітні аспекти складного феномену, яким є методична підготовка.

Ми погоджуємося з Л.Матвєєвою [12], яка вважає, що методичну підготовку слід розглядати значно ширше, ніж тільки вивчення студентами відповідного курсу методики. Саме тому необхідно виокремити два взаємопов'язані компоненти методичної підготовки:

- опосередковану методичну підготовку (через професійно-спрямоване опанування музично-виконавськими, музично-педагогічними, психолого-педагогічними та спеціальними дисциплінами);
- безпосередню (через курс методики).

Так, курс методики музичного виховання вважається одним з важливих складових систем методичної підготовки студентів, адже він дає теоретичні знання про зміст, форми, методи музичного навчання та виховання. За визначенням О.Ростовського, метою навчання методики музичної освіти школярів є формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики, під якою розуміється здатність оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання музики в школі та творчої діяльності, спрямованої на їх вирішення, цілісного бачення педагогічного процесу [14, с.14].

Тобто курс методики музичної освіти школярів має спрямовуватися на підготовку фахівця, який володіє основами методологічної та методичної культури, усвідомлює значення і суть музично-освітньої роботи, володіє досвідом творчого використання здобутків музичної педагогіки у своїй практичній діяльності, здатний підніматися в аналізі власної практичної діяльності до рівня узагальнень методологічного характеру, коригувати стратегію і тактику процесу професійного самовдосконалення.

На думку Е.Рапацевича [13], до змісту будь-якої методики повинні входити:

- вивчення історії методики;

- визначення пізнавального та виховного значення та завдань навчального предмета, його місця в системі освіти;
- визначення змісту навчального матеріалу, наукове обґрунтування програми, підручників;
- напрацювання методів і організаційних форм навчання, що відповідають цілям і змісту;
- визначення вимог до підготовки вчителів з даного предмету.

Функції методичної дисципліни визначаються передусім специфікою завдань методики як науки. Адаже те, що напрацьовано методичною наукою, має знайти практичне застосування в процесі професійно спрямованого навчання майбутнього вчителя. Традиційно методика як прикладна наука має дати відповіді на такі питання: Чого навчати? Як навчати? Чому саме так навчати?

Відповідаючи на перше питання, методика розробляє зміст навчання, який знаходить відображення в державному стандарті, що визначає вимоги до рівня знань, уявлень, практичних умінь та навичок дитини у певній сфері її життєдіяльності, освітніх програмах. У відповідності до другого завдання методика на основі вивчення закономірностей засвоєння студентами понять, формування у них умінь і навичок розробляє форми, методи, засоби навчання і розвитку – виробляє оптимальну навчально-виховну систему, яка є основою для створення нових розвивальних технологій. Третє завдання знаходить своє розв'язання в процесі експериментальної перевірки, порівняльного вивчення ефективності методів та дидактичних технологій. Нові освітні цілі вимагають від методики пошуку відповідних шляхів розв'язання поставлених наукових завдань. Сьогодні методика як наука має дати нові відповіді стосовно функціонування усіх компонентів методичної системи, яка включає цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання [15].

Зазначимо, що функції методичної підготовки є дещо ширшими ніж функції методичної дисципліни. Спираючись на розроблені К. Авраменко [1] функції методичної підготовки вчителя, реалізація яких забезпечує її якість та ефективність, уточнимо їх стосовно методичної підготовки майбутнього вчителя музики, а саме визначаємо такі функції:

- інтегративна – поєднує всі компоненти музично-педагогічної підготовки вчителя музики, а також дані суміжних наукових знань у процесі аналізу й обґрунтування ефективних шляхів кожного з етапів музичного навчання та виховання;
- культурологічна – дозволяє виявляти інтегративні зв'язки методик – як компонентів досліджуваного напрямку – із загальною культурою, освіченістю педагога, національними та загальнолюдськими цінностями суспільства;
- аксіологічна – виступає підґрунтям гуманістичної спрямованості музично-педагогічного процесу;
- інноваційна – сприяє впровадженню інновацій у музично-педагогічний процес;
- діагностична – аналізує фактичний стан методичної підготовки як компонента музично-педагогічної підготовки вчителя музики;
- регулятивна – розкриває специфічні завдання, принципи, зміст, форми, методи навчання в процесі методичної підготовки вчителя музики;
- моделююча – полягає в проектуванні й експериментальній перевірці новітніх освітніх моделей.

Традиційно у структурі методичної підготовки майбутніх учителів виділяються мета, завдання, зміст, принципи, методи, засоби та форми організації навчальної діяльності студентів, моніторинг якості їхньої підготовки.

Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя музики має відображати специфіку формування умінь і навичок самостійного отримання нових методичних знань, досвіду музично-педагогічної діяльності та самовдосконалення, перспективи професійного зростання майбутніх учителів в умовах навчання у вищому педагогічному закладі. Відбір змісту методичної підготовки зумовлений основними принципами розвитку музично-педагогічної освіти у системі двоступеневої підготовки спеціалістів вказаного профілю, а саме: безперервності, гуманістичної спрямованості, демократизму, відповідності потребам особистості і суспільства, варіативності, інноваційності, фундаменталізації і професійної спрямованості, взаємної доповнюваності.

Виокремлення результату методичної підготовки майбутніх учителів музики вищих педагогічних закладів, як свідчить аналіз наукових досліджень, значною мірою залежить від методологічного підходу, що обирає автор, здійснюючи науковий пошук. Так, діяльнісний підхід дозволяє визначити результатами методичної підготовки "оволодіння діяльністю, зумовленою структурою і функціями методики навчання предмета" [15]; інтегративний підхід – формування необхідних методичних знань і умінь, що впливають на перебудову структури професійного мислення, готовності до самоосвіти і самопроекування [9]; компетентнісний підхід – здобуття методичної компетентності; системний – сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегральне особистісне утворення – методичну готовність [10].

Використовуючи теорію Б.Гершунського [5] щодо структури й етапів результативності освітньої діяльності та керуючись логікою сходження від умовно низьких до більш високих ступенів особистісних освітніх надбань, результати методичної підготовки вчителя музики можна представити у вигляді ієрархічних "сходинок", а саме:

1) методична грамотність як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості вчителя музики, необхідний для здійснення методичної діяльності; основа, стартові можливості для наступного розвитку;

2) методична освіченість – вирізняється кількісними характеристиками своїх складових (об'ємом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових характеристик);

3) методична компетентність, до змісту якої, за Н.Кузьміною, входить володіння різноманітними методами навчання, психологічними механізмами засвоєння знань і вмінь у процесі навчання. За визначенням К.Завалко [8], вона передбачає володіння педагогом різними прийомами і способами викладання, вміння знаходити і впроваджувати в практику нові способи, зумовлені специфічними умовами тієї або іншої навчальної ситуації. Методична компетенція – це готовність і здатність індивідуалізувати навчальну роботу з урахуванням суб'єктивних особливостей і властивостей учня (або групи учнів); це розуміння того, що представляють собою і що можуть реально привнести в освітній процес сучасні навчально-інформаційні технології (вільне оперування ними), тобто педагог повинен не тільки знати, чому вчити, а й уміти це робити;

4) методична культура, що передбачає вихід на рівень культури як "вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності", на якому може в найповнішому виді виразитися людська індивідуальність [5, с.64]. Саме вона дозволяє майбутньому вчителю музики не тільки користуватися колективною мудрістю попередників та бути не лише пасивним її споживачем, а виступати ініціатором власного досвіду, нових культурних цінностей. Методичну культуру майбутнього викладача І. Княжева [11] розуміє як системне динамічне особистісне утворення, що виявляється в його здатності до рефлексивного осмислення, привласнення, відтворення і продукування ціннісних сенсів та змісту методик і технологій навчання.

Таким чином, наукове осмислення сутності методичної підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє визначити методичну підготовку як процес та результат засвоєння теоретичних знань з методики музичного навчання і виховання, формування спеціальних методичних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання цього предмета. Також методичну підготовку можна розглядати, як педагогічну систему, що має певний зміст і структуру, пов'язану з засвоєнням методичних знань і активним включенням майбутнього вчителя музики у практичну методичну діяльність.

Методична підготовка вчителя музики має два взаємопов'язані компоненти – опосередковану методичну підготовку (опанування музично-виконавськими, музично-педагогічними, психолого-педагогічними та спеціальними дисциплінами) та безпосередню (курс методики). Її основними функціями виступають інтегративна, культурологічна, аксіологічна, інноваційна, діагностична, регулятивна та моделююча. Найвищим результатом методичної підготовки є сходження студента від оволодіння методичною грамотністю до сформованості методичної культури. Разом з тим, у подальших дослідженнях необхідним є розкриття методичного забезпечення формування методичної культури майбутнього вчителя музики як результату його методичної підготовки.



### Література

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Авраменко К. Б. – К., 2002. – 22 с.
2. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 20 с.
3. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы : монография / Н. О. Верещагина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 156 с.
4. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2006. – 208 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.
6. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький: ХГПК, 2000. – 30 с.
7. Гургула Р. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Р. Гургула. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya-muziki/>. – Назва з екрана.
8. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія / К. В. Завалко. – Черкаси: Друкарня "Черкаський ЦНП", 2013. – 520 с.
9. Зеленко Н. В. Методическая подготовка учителя технологии / Н. В. Зеленко // Высшее образование в России. – 2006. – С. 132–134.
10. Земцова В. И. Система методической подготовки учителя / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
11. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури / І. А. Княжева // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя). – 2013. – № 1. – С. 177–182.
12. Матвеева Л. В. Теоретические аспекты методико-практической подготовки студентов / Л. В. Матвеева // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете : сб. науч. статей. – Свердловск: Свердл. ГПИ, 1991. – С. 81–88.
13. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
14. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / О. Я. Ростовський: навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
15. Саранцев Г. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г. Саранцев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61–68.
16. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности: дисс. .... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Таланова Л. Г. – Одесса, 1997. – 224 с.

УДК 378+371.13

## ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА МЕНТАЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЯКОСТЕЙ

Реброва О. Є.

*У статті порушується питання побудови професіограми майбутніх учителів хореографії. Поставлене завдання вирішується на основі ментального підходу. Обґрунтована сутність поняття "художньо-педагогічна ментальність". Ментально-процесуальними атрибутами визначено: специфічне художньо-образне мислення; художньо-творча фахова рефлексія, креативність, індивідуальність особистісної фахової позиції щодо оцінювання хореографічних постанов тощо; поліхудожня зорієнтованість; духовно-педагогічна інтенціональність; науково-дослідна допитливість. Пропоновані якості подаються за результатами експерименту. Акцентовано увагу на вплив видів хореографії на певні ментальні якості.*

*Ключові слова:* художня ментальність, педагогічна ментальність, художньо-педагогічна ментальність, майбутні вчителі хореографії, професіограма майбутнього вчителя хореографії.

*В статье поднимается вопрос построения профессиограммы будущих учителей хореографии. Поставленная задача решается на основе ментального подхода. Обоснована сущность понятия "художественно-педагогическая ментальность". Ментально-процессуальными атрибутами определено: специфическое художественно-образное мышление; художественно-творческая профессиональная рефлексия; креативность; индивидуальность личностной профессиональной позиции в оценке хореографических постановок и др.; полихудожственная ориентированность; духовно-педагогическая интенциональность; научно-исследовательская любознательность. Предлагаемые качества исследованы в ходе эксперимента. Акцентировано внимание на влияние видов хореографии на некоторые ментальные качества.*

*Ключевые слова:* художественная ментальность, педагогическая ментальность, художественно-педагогическая ментальность, будущие учителя хореографии, профессиограмма будущего учителя хореографии.

*The article raises the question of job description for future choreography teachers. This problem can be solved in terms of mentality-based approach. The essence of the concept of "artistic pedagogical mentality" is substantiated. The mental and procedural attributes are considered to be as follows: specific artistic visual thinking, creative professional reflection, creativity, individuality of personal professional position in the assessment of choreographic performance, etc; multi-artistic orientation, spiritual pedagogical intentionality; scientific inquisitiveness. The suggested qualities have been studied in an experimental research. Attention is focused on the impact of choreography types upon certain mental qualities.*

*Key words:* artistic mentality, pedagogical mentality, artistic-pedagogical mentality, future choreography teachers, job description for future choreography teachers.

Останні роки галузь мистецької освіти ознаменувалася стрімким зростанням зацікавленого ставлення та збільшенням попиту щодо практичного опанування хореографією. Така тенденція викликана декількома факторами: впровадження інтегративних технологій та програм вивчення мистецтва починаючи з концепції Б. Юсова наприкінці 80-х років минулого століття; збільшенням гіподинамії дітей унаслідок навчального перевантаження; головне – інформаційний "бум", викликаний комп'ютерними технологіями, які "зтягають" дітей та молодь у віртуальний світ штучних героїв та подій. Усе це викликало потребу компенсаторних видів діяльності школярів, які мали надати можливість творчої самореалізації, отримати нові враження, відчувати нову якість буття, спілкування через рух, танець, що гармонійно поєднують художньо-естетичний та фізичний розвиток дітей. До цього ж більш популярними в позашкільних закладах стають музично-театральні гуртки, аматорські колективи, які в своїх творчо-виконавських проектах та заняттях застосовують танець та рухи під музику.

Усі ці реалії нашого буття ще раз довели, що педагогічна практика нерідко попереджає педагогічну теорію. Стохастичні явища в соціокультурному просторі змінюють уявлення щодо організації навчального процесу на рівні форм, методів і, особливо, змісту. Отже чільне місто, яке посіла хореографія в суспільстві, зумовило необхідність з наукового погляду оцінити реалії практики та обґрунтувати науково-методичну базу для якісного здійснення хореографічно-педагогічного процесу.

Серед актуальних завдань педагогічної науки в галузі хореографії – професіограма вчителя хореографічних дисциплін. Слід нагадати, що в 90-х роках заняття з хореографії здійснювали артисти балету, керівники ансамблів, тобто танцюристи-виконавці, або випускники хореографічних училищ та інститутів культури і мистецтв. Головним недоліком їх освіти була відсутність педагогічної кваліфікації, отож, і відсутність відповідних компетенцій і компетентностей щодо роботи з дітьми. Згодом започаткування спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія" змінили ситуацію, і вже на початку нового тисячоліття кваліфіковані викладачі хореографічних дисциплін, випускники музично-педагогічних факультетів поступово заповнили ринок праці. Крім того, й до сьогодні на науковому рівні не відрефлексована універсалія хореографічно-педагогічної професії, оскільки й досі не викристалізована науково-методична галузь з теорії та методики навчання хореографічних дисциплін вже в освітньому напрямку 0202 "Мистецтво", спеціальності 8.02020201 Хореографія\* (за видами).

Аналіз наукових джерел з проблем підготовки вчителя хореографії показує, що потроху збільшується кількість досліджень з питань професійної підготовки вчителя хореографії. На сьогодні вже досліджено: феномен індивідуального стилю діяльності вчителів хореографії та його формування (Л. Андрущук); педагогічний потенціал різних видів хореографії у формуванні фахових умінь майбутніх учителів (О. Таранцева – народно-сценічний танець, О. Мартиненко – психотерапевтичні можливості джаз-модерн танцю; творчо-розвивальний потенціал сучасного танцю – О. Мікулінська); художня компетентність та грамотність майбутніх учителів хореографії України і Китаю на компаративістських засадах представлено в дослідженні Лю Цяньцян; естетичні компетенції та орієнтації представлені у дослідженні О. Попової, а педагогічні переконання майбутніх учителів хореографії досліджено Ю. Ростовською. Звертаємо увагу також на низку досліджень щодо особливостей професійної діяльності вчителів хореографії в системі педагогічної освіти та в закладах освіти різних типів, зокрема, й позашкільних, це праці Т. Благової, Л. Бондаренко, О. Мартиненко, А. Тарасюк. Педагогічна майстерність керівника дитячого хореографічного об'єднання досліджувала О. Бурля.

Аналіз вказаних досліджень показав, що проблема хореографічної підготовки майбутніх учителів та специфіка діяльності вчителів хореографії досліджуються з позиції аналогії щодо підготовки майбутніх учителів музики. Це є логічним, оскільки хореографія – синтетичний вид мистецтва, до складу якого входить і музика. Деякі дослідження одразу орієнтуються на порівняльний аспект. Так, наприклад, О. Ростовська досліджує педагогічні переконання майбутніх учителів музики та хореографії, та як і Лю Цяньцян досліджує художню компетентність і художню грамотність майбутніх учителів музики та хореографії.

Враховуючи той факт, що будь-яка професійна діяльність зумовлена ментальними процесами, які зв'язані з особливістю певної галузі знань і впливають на професійний світогляд, на якості особистості як представника певної професійної спільноти [1], ми визначили феномен художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії як каталізатора підвищення якості освіти майбутніх фахівців. Під час дослідження також було застосовано порівняння та зіставлення ментальних властивостей музично-педагогічного та хореографічно-педагогічного фахових напрямів, що впливають й на відповідні якості майбутніх учителів.

Крім того, підготовка майбутніх учителів хореографії актуалізує питання усвідомлення їх специфіки як представників хореографічно-педагогічної спільноти. Така стратегія дозволить більш чітко визначити й методику, оскільки будуть враховані усі специфічні аспекти, які відрізняють саме фахівців у галузі *хореографічної педагогіки*. Цепоняття ще не вживалося в науковій літературі, але ми сподіваємося, що в нього є перспектива бути теоретично обґрунтованим і вживаним у практиці

мистецької освіти, як свого часу була започаткована і знайшла подальшого розвитку музична педагогіка.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні впливу художньо-педагогічної ментальності на "професіографічний портрет" майбутніх учителів хореографії з урахуванням вибраного ними виду танцювального мистецтва як домінуючого фахового напрямку.

Слід нагадати, що після започаткування теорії поліхудожнього виховання Б. Юсова у 1987 році ідея інтегрованих програм з мистецтва набула широкого узагальнення, більш глибокого розкриття у працях нової генерації вчених, серед яких Л. Масол, О. Костюк, Л. Левчук, О. Рудницька та інші [2]. В основі даного напрямку знаходиться еволюція мистецького синтезу, який виник у прадавні часи як цілісний художньо-творчий продукт наших пращурів. Згодом виокремилися різні види мистецтва, розвинулася система їх художньо-мовних засобів, стилів, художнього методу тощо, створилася методика викладання мистецтва. Але тяжіння до синтезу як наслідок генетичного, прадавнього ментального походження поступово знов поєднує види мистецтва в складні художні форми, що викликає і відповідний педагогічний напрям дослідження цього явища.

Про синтез мистецтва згадував Б. Яворський, О. Скрябін, М. Чурльоніс. У педагогіці знаходимо відгуки інтеграції видів мистецтва в багатьох працях таких учених, як Л. Ващенко, Т. Дорошенко, Н. Коляденко, А. Торопов, Л. Хлебнікова, С. Шацький.

Започаткування спеціалізації "Художня культура" в підготовці вчителів мистецьких дисциплін зумовило активізацію науково-методичних розробок щодо викладання художньої культури через синтез мистецтв (Л. Масол, О. Щолокова, О. Отич, Н. Миропольська, О. Полатайко та ін.). Окрім того, актуалізувалася проблема визначення "професійного портрету" вчителя мистецьких дисциплін, зокрема з урахуванням особливостей предмету викладання, а саме: художньої культури, синтезу мистецтв, а також з огляду на специфічні властивості, що відрізняють вчителів музики, хореографії, образотворчого мистецтва.

Обґрунтування "фахового портрету" майбутніх учителів хореографії, так як і вчителів музичного мистецтва та художньої культури, ми здійснювали з позиції ментального підходу. Методологія цього підходу характеризується міждисциплінарним синтезом, що й відповідало фаховій підготовці вчителів мистецьких дисциплін, оскільки вчителі хореографії мають володіти певними компетенціями в галузі музичного мистецтва та художньої культури. Ментальний підхід є багатоаспектним явищем, що зумовлено його багатодисциплінарністю, одним із векторів якого є професійний вектор. У галузі педагогічної науки ментальність допомагає визначити психолого-педагогічні та соціокультурні впливи та фактори, які є універсальними для будь-якого різновиду навчального процесу, що зумовлено спільними його закономірностями.

Теоретичні узагальнення досліджень педагогічної ментальності (Г. Колев, Л. Кондратова, Л. Мітіна, А. Маркова, В. Сластьонін) показав, що вчені акцентують увагу на сутності психологічних процесів, які породжують професійну ментальність взагалі та педагогічну зокрема. Серед них найголовнішими є такі: а) професіоналізація свідомості, що зумовлює формування типових форм психічного віддзеркалення дійсності; б) фахова транскommунікативність (множинність угруповань фахового спілкування), що створює професійне співтовариство; в) професійне спрямування діяльності, що динамізує процес набуття фахових навичок та стереотипів діяльності; г) мотивація самореалізації в межах фаху, що ґрунтується на вибірковості цінностей у межах обраної спеціальності [4, с. 168]. Відповідні процеси здійснюються в умовах професійної підготовки та поступового входження до фахової спільноти (Л. Мітіна, О. Зайцев), яка функціонує в певному комунікативному полі, через яке майбутні вчителі набувають досвід та формують свої уявлення про особливості педагогічної діяльності, а також знаходять можливості свого власного самовираження (О. Зайцев, В. Кабрін, Д. Карнаухов, Д. Оборіна, О. Оганезова-Григоренко, А. Огурцов, В. Сонін та ін.).

Крім того, педагогічні процеси, зокрема й фахове становлення здійснюється в певному соціокультурному просторі, яке є динамічним та підпадає під вплив економічних, політичних та інших чинників. Ці реалії вимагають формування такої

ментальності майбутнього вчителя, яка спрямована на упередження, тобто мала такі ознаки, що є актуальними в умовах будь-яких соціально-суспільних перетворень.

Узагальнюючи основні концептуальні положення досліджень ментальності соціокультурного напрямку, ми визначили наступні закономірності: а) зумовленість психологічних аспектів ментальності соціокультурними; б) залежність ментальності від фахового напрямку або домінуючої галузі знань; в) відповідність змістовності системи ментальних настанов і цінностей соціокультурному простору; г) загостреність менталеутворення особистості фахівця суперечностями, що виникають між усталеними формами ментальності та динамікою соціокультурних змін [4, с. 190].

Обґрунтовуючи поняття художньо-педагогічної ментальності, ми враховували, що художня ментальність у мистецькій освіті та фаховому навчанні майбутніх учителів музики і хореографії виявляється через атрибутивні (художній стиль, текст, образ, символ, мова) та процесуальні (сприйняття, емоційні ставлення, свідомість, позасвідомість, мислення, інтерпретація) властивості [5, с. 463], які, безумовно, впливають на ментальність фахівця у галузі мистецтва. А також на педагогічну ментальність – професійне якісне утворення, властиве спільноті вчителів та викладачів, які поєднані спільною метою – трансляцією накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його вихованню в традиціях сформованих правил та норм, творчого розвитку особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства, це зумовлює специфічність їх ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки [5, с. 41].

Художньо-педагогічна ментальність є досить специфічною, зумовленою впливом особливого художньо-творчого ментального середовища, яке у навчанні вчителів музики та хореографії у ВНЗ характеризується як поліхудожнє [5, с. 45].

Процес фахового становлення супроводжується набуттям досвіду спостереження за іншими фахівцями та отождненням себе з ними. Об'єктами отожднення можуть бути інші студенти, вчителі, викладачі. Серед хореографів постать викладача взагалі є дуже важливою, як з хореографічно-педагогічної позиції, так і з методичної, організаційної та самоорганізаційної. Нерідко студенти ідентифікують себе з викладачем, який є безперечним авторитетом. Навіть методика викладання, розробка вимог, система оцінювання тощо повторюються ними в подальшій педагогічній діяльності.

Такий процес логічно позначити терміном "ідентифікація". Поняття ідентифікації зв'язують з іменем З. Фрейда, який розумів її як феномен, що виникає під час взаємодії індивіда та суспільної групи. Е. Еріксон визначає вісім етапів розвитку людини на шляху її ідентичності зі спільнотою (Е. Еріксон, 1996), серед них динамізм зміни етапів припадає на дитинство. Проблема ідентичності та самоідентичності знайшла відображення в працях Ю. Бромлея (1983, 1987), М. Епштейна, М. Губогло (2003), Н. Vermuelen, С. Govers Hel Spinhuls (1994), Geertz (1973), J. Sandler (1987) [5, с. 117].

Отже, педагогічна ментальність здійснюється між іншим і завдяки фаховій ідентифікації.

Вагомий вплив на ментальність фахівця здійснює змістово-інформаційна складова галузі знань, яка стає домінантою професійної компетентності. Враховуючи художньо-синтезований зміст хореографії, ми визначили генералізовану якість професійної ментальності майбутніх учителів хореографії; це – "художньо-естетична домінанта особистості вчителя-танцюриста", вона забезпечує відчуття, розуміння і переживання художніх образів адекватно їх художньо-естетичному стилю, напряду, настрою тощо у галузі хореографії як виду мистецького синтезу, що відображує життєві, природні та соціокультурні реалії. В орбіті цієї складної фахової якості визначені такі *ментально-процесуальні атрибути*:

- художньо-образне мислення – як якісна ознака, специфічна форма мислення, що забезпечує синтезійність, цілісність, асоціативність сприйняття та інтерпретацію художніх образів у художньо-комунікативних процесах танцю як різновиду мистецького синтезу;

- художньо-творча фахова рефлексія – як психологічний процес, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самооцінювання та самовдосконалення власних ресурсів галузі хореографічної творчості та у викладанні хореографічного мистецтва, тобто спрямовує свідомість на "перехід від смислу художньо-педагогічної ситуації

(якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда" [3, с.249];

- креативність – як інтегративна генералізована процесуальна якість, що поєднує усі сфери фахового мистецького навчання в творчих формах хореографічного самовираження; прагнення до оригінального втілення образів літературних творів, життєвих реалій, що мають особистісну та фахову цінність; це й спонукає до творчих, нестандартних вирішень їх втілення в танцювальну форму;

- індивідуальність особистісної фахової позиції щодо оцінювання хореографічних постанов, хореографічно-педагогічних організаційних форм (концертний номер, хореографічний урок тощо);

- поліхудожня зорієнтованість – як потреба у створенні та опрацюванні усіх можливих зв'язків між видами мистецтва, їх жанрами, стилями тощо та їх втілення в хореографічно-педагогічній діяльності, виконавстві та постановочній роботі балетмейстера на основі особливої асоціативної полімодальності художнього сприйняття мистецтва та втілення його синтезованих властивостей у хореографічний образ;

- духовно-педагогічна інтенціональність, що характеризується синтезом емоційно-чуттєвих, асоціативних, творчо-інтуїтивних та пізнавально-раціональних характерних ознак, які в сукупності забезпечують потребу та реалізацію передачі власного духовно-творчого ресурсу (знань, переживань, оцінок, суджень, вражень) іншим;

- науково-дослідна допитливість як процесуальна якість, що постійно спонукає до пошуку відповідей на питання, які виникають у складному хореографічно-педагогічному процесі.

Говорячи про вплив змісту дисципліни, що викладається, на ментальність фахівця, можемо надати деякі результати наших спостережень та експериментальних перевірок стосовно художньо-педагогічної ментальності хореографів за їх належності до обраного виду хореографії. Так, наприклад, було помічено, що студенти-хореографи, які мають виконавські переваги, компетентність та професійні інтенції до народно-сценічної хореографії більш національно зорієнтовані, полікультурно освічені, отже, їм більшою мірою відповідає така ментальна властивість як етноментальна компетентність, домінантою якої є національна свідомість. Студенти, які мають фахові переваги у спортивно-бальній хореографії більш здатні до конкуренції, більш амбіційні, прагнуть особистого творчого самовираження, налаштовані на виконавську діяльність, на підготовку своїх учнів до конкурсів і змагань. Студенти, які захоплюються сучасним танцем у більшості були більш креативні, творчо виявляли своє ставлення до образу через пошук нової індивідуальної лексики. А студенти, які були представниками класичної хореографії, більш відрізнялися поліхудожньою зорієнтованістю. Безумовно, такі результати спостережень не є закономірними, а скоріше вказують на певні тенденції. Але вони мають певне значення для стратегії організації навчального процесу. Порівняно зі студентами-музикантами можемо також стверджувати, що хореографи вже з початку навчання більш зорієнтовані на викладацьку діяльність у майбутньому і налаштовані на оволодіння технологіями управління освітою, організацію власних колективів, студій, шкіл тощо. Натомість, студенти-музиканти невпевнені у своїх педагогічних можливостях; вони під час педагогічної практики спочатку дещо розгублені, вимагають допомоги методиста або вчителя. З часом ці відчуття проходять, але впевненість у педагогічній кар'єрі вчителя в школі демонструють далеко не усі. Однак організація педагогічної практики на засадах партисипативних технологій, самостійності, відповідальності, надання можливості свободи, творчості у проектах формують художньо-педагогічний ментальний досвід, який характеризується стійкою якістю – прагнення впливати на духовний світ іншого засобами мистецтва.

Отже, як генералізовану ментальну ознаку педагогічної спільноти вчителів мистецьких дисциплін, зокрема музики і хореографії, було визначено прагнення формувати високо-моральні якості та духовну культуру учнів засобами мистецтва. Для того, щоб бути впевненими щодо означеної якості та її значущості в художньо-ментальному досвіді ми упродовж певного терміну проводили з кожним студентом співбесіду та задавали їм конкретні запитання [5, с. 283]:

1. Чи може мистецтво врятувати світ, якщо так, то яким чином?
2. Яке головне завдання вчителя мистецького профілю в роботі з дітьми?

3. Чи готовий ти використати увесь педагогічний потенціал мистецтва у формуванні моральної культури школярів?

4. У чому позитивні та негативні якості сучасних школярів?

У результаті аналізу наших співбесід ми визначили, що у цілому майбутні вчителі мистецьких дисциплін, зокрема музики і хореографії, більш налаштовані на спілкування з дітьми. Вони усвідомлюють свою морально-виховну функцію, але не розуміють, як вчитель може вплинути на моральність та особистісні якості школярів. Вони готові до творчої роботи з дітьми, але вважають, що сучасним дітям не цікаві уроки мистецтва, це впливає на їх невпевненість у педагогічній практиці, вони не завжди погоджуються з методистом і готові відступити від вимог програми, зробити урок більш цікавим для дітей. Учителі хореографії більш налаштовані на виконавську діяльність, на успіх своїх учнів у танцювальному мистецтві, тому процеси виховання для них не є пріоритетними. Студенти, що спеціалізуються в галузі світової художньої культури більш орієнтовані на проблеми художнього виховання школярів, на формування їх художнього світогляду і вважають, що впливати на дітей можна через художні образи творів мистецтва.

Узагальнюючи усе вищесказане, конкретизуємо, що професіограма майбутніх учителів хореографії ґрунтується на основі художньо-педагогічної ментальності. Остання поєднує у собі художню ментальність, що властива мистецтву, зокрема хореографії як динамічному, просторовому, синтетичному виду мистецтва, а також педагогічній ментальності, що характерна спільноті вчителів. Отже, художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів хореографії – інтегроване якісне утворення, процес і результат впливу хореографічного мистецтва, педагогічної організації навчання, ідентифікації з професійною спільнотою викладачів хореографії, у результаті чого формуються особистісно-фахові ментальні властивості, які поєднують фахову компетентність хореографа і вчителя, фахову хореографічно-педагогічну свідомість, що дозволяє визначати соціально-суспільні координати своєї професії та кваліфіковано і якісно, впевнено та ефективно вирішувати поточні та перспективні педагогічні завдання з художньо-естетичного розвитку школярів засобами мистецтва танцю.

Тривалі спостереження, бесіди, опитування студентів-хореографів, їх порівняння зі студентами-музикантами, дали змогу визначити пріоритетні якості майбутнього вчителя хореографії. Під час досліджень визначалася точка зору й самих студентів. Отримані дані співпали з думкою вчителів-практиків та референтної групи. Серед якостей, які стають наслідком високого рівня художньо-ментального досвіду вчителів хореографії визначено: креативність у пошуку розкриття образу як засобу пошуку індивідуального стилю та власної позиції в оцінюванні хореографічних постанов та виконання; інтеграційність мислення (музичного, кінестетичного, художньо-образного); інноваційний потенціал у застосуванні мистецького синтезу щодо відображення реалій буття в хореографічних постановках; прагнення досягти успіху в художньо-естетичному розвитку учнів, їх виконавських досягнень в хореографії як засобу задоволення потреб власного творчого самовираження; самоорганізаційність та дисциплінованість щодо виконавського самовдосконалення; домінантність хореографічно-педагогічної інтенції на майбутнє.

### Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Семёнович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура / О. Костюк, Л. Левчук, Л. Масол, О. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 3. – С. 2–10.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ: Наукова думка, 2003. – 264 с.
4. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія / О. Є. Реброва. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2012. – 283 с.
5. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис... док. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання"; 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Олена Євгенівна Реброва. – К., 2013. – 595 с.

УДК 37(477)(09)

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ГУМАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРИРОДИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

**Ростовський О. Я.**

*У статті крізь призму особливостей музичного сприймання розкрито методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти. Наголошується, що гуманізація музичного навчання, виховання і розвитку учнів має бути провідним критерієм їх успішності, а формування особистості учня – основою музичної освіти.*

*Ключові слова: методологія, музичне сприймання, гуманізація музичної освіти, методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти.*

*В статье сквозь призму особенностей музыкального восприятия раскрыты методологические ориентиры гуманизации музыкального образования. Подчеркивается, что гуманизация музыкального обучения, воспитания и развития учащихся должна стать ведущим критерием их успешности, а формирование личности ученика – основой музыкального образования.*

*Ключевые слова: методология, музыкальное восприятие, гуманизация музыкального образования, методологические ориентиры гуманизации музыкального образования.*

*This article reveals methodological guidelines for the humanization of music education in the light of peculiarities of musical perception. It is emphasized that the humanization of musical training, upbringing and development should be the key criterion of student success while formation of the student's personality should be the basis of music education.*

*Key words: methodology, musical perception, humanization of music education, methodological guidelines of the humanization of music education.*

---

Гуманізація музичної освіти є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість учнів до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Це складний, багатогранний і суперечливий процес, у якому взаємодіють багато чинників, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особистості. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-освітня діяльність учителя. Щоб її успішно здійснювати, він має враховувати специфіку музичного мистецтва й особливості його сприймання дітьми.

Важливість гуманізації музичної освіти школярів особливо зростає у зв'язку з сучасними тенденціями розвитку суспільства, коли подальше зростання ролі науки, абстрактного мислення, пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу потребу в урівноваженні цього напрямку розвитку людини активізацією її емоційної сфери, духовних почуттів, здатності не лише мислити, а й переживати. Відтак музичне мистецтво відіграватиме все більшу роль у духовному житті суспільства.

Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних людей актуалізуються різні, істотні для кожної з них переживання. *Особистість людини не просто виховується, а розвивається у найбільш значущому для неї напрямі.* Відтак виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості. Ці положення визначають методологічну основу гуманізації музичної освіти школярів.

У світлі ідей гуманізації музичної освіти стало аксіомою твердження, що метою навчання музики є саме розвиток особистості учня, а не лише набуття ним знань і вмінь музичної діяльності, за якими залишається роль (хоча й важлива!) бути засобом цього розвитку. Проте на практиці це твердження нерідко є лише декларацією добрих намірів. Оскільки сфера функціонування музики лише частково підпадає під організоване музичне навчання і виховання, очевидно, що можливості музики у впливі на молоде покоління реалізуються недостатньо. Щоб забезпечити досягнення



загальної мети музичної освіти – формування музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури, – необхідно, передусім, *посилити гуманізуючі чинники цього процесу*.

Це визначило **завдання** даної статті – крізь призму особливостей музичного сприймання визначити методологічні орієнтири гуманізації музичної освіти школярів. Зазначимо, що під таким кутом зору ця проблема поки що не розглядалася.

Уточнимо, насамперед, сутність поняття "*музичне сприймання*", під яким розуміється спрямування сприймання на "осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен" [3, с.91]. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо. Відтак відмінності у сприйманні одного й того ж твору різними людьми не є особливістю музики – вони є наслідком природи сприймання як психічного явища, в якому завжди присутній суб'єктивний момент. Під час сприймання музики художній і життєвий досвід слухача "включається" у процес творення суб'єктивного музичного образу. Слухач ніби "пристосовує" художній зміст до свого духовного світу і водночас внутрішньо перебудовується згідно з логікою розвитку музичних образів.

Звідси випливає такий методологічно важливий висновок: *суб'єктивність музичного сприймання – закономірність функціонування музичних творів*, об'єктивна внутрішня необхідність, пов'язана з особистісним смислом. Однак було б помилкою на цій підставі говорити про повну довільність індивідуального сприймання, адже пізнання твору спрямовується його інваріантними елементами (змісту і форми), завдяки яким ми відрізняємо один твір від іншого.

Маючи емоційну природу, музичне сприймання зумовлене *естетичними переживаннями*, які виступають мірою загального ставлення людини до світу через пізнання, оцінку, насолоду, спілкування. У процесі естетичного переживання музики відбувається узгодження того, що одночасно властиве людині (емоційний досвід життя) й музичному творові (концентрація естетичних почуттів та інтонацій). Це узгодження набуває в її свідомості нової якості, яка на основі фантазії й уяви додумується нею як власний "**Я**"-образ. Музичні переживання завжди усвідомлюються людиною як такі, що належать тільки їй, тому є суто суб'єктивними, особистісними.

З розуміння музичного сприймання як способу реалізації естетичного ставлення до музичного мистецтва випливає важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується її естетичне ставлення до неї у процесі сприймання. Тому музичне сприймання супроводжується почуттям переживання цінності, воно ціннісне за своєю природою. Ціннісність сприймання визначає вибірковість ставлення до певних музичних творів, залежність соціального існування музики від ціннісної орієнтації людини, її світогляду [2, с.59].

Учені обґрунтували положення про *неоднозначність змісту музичного твору, принципову множинність його виконавських, музикознавчих і слухацьких інтерпретацій* [1]. Згідно цього музичний образ виступає як багатопрошаркове явище, яке у різний час може бути сприйняте по-різному навіть однією і тією ж людиною. Таке розуміння багатозначності образного змісту має стати вихідною передумовою навчання дітей музики.

Методологічного значення набуває визнання філософами невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності художньої інформації, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її в новий контекст суспільного й індивідуального життя [2, с.97]. Враховуючи це, вчитель не може ставити мету знайти якийсь еталонний зразок сприймання музичного твору або здійснити єдино можливий правильний його аналіз.

Особливе значення для формування музичного сприймання має висновок В. Медушевського про зростання ролі суб'єктно-особистісного ставлення до музики і процесу її пізнання, необхідність виявлення кожною людиною особистісного смислу музичного твору [2, с.72]. Ніщо не може замінити учневі роботи його власної думки. Тому слід довірливіше ставитися до емоційних вражень учнів, спиратися не лише на теоретичні музичні знання, а й на широкі життєві та художні асоціації. Нав'язування учням певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм,

веде до зниження активності музичного слуху. Учні позбавляються можливості самостійно мислити, усвідомлювати і систематизувати музичні враження.

Методологічно важливим є висновок про те, що музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності. Не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши законів музичного сприймання. Неможливо вкласти в учня особливе ставлення до життя, так само як неможливо відчувати "за нього". Тому слід враховувати, що музичне сприймання цінне саме своєю особливою неповторністю, індивідуальністю.

При формуванні музичного сприймання слід виходити з того, що не існує обов'язкових і правильних для всіх істин. Їх декларація здебільшого породжує мимовільну опозицію до творів, які самі по собі цього не заслуговують. Відтак одним із чинників впливу мистецтва на особистість є створення умов для самостійного відкриття особистістю естетичних цінностей твору, а не лише адаптації до усталених цінностей. Важливо, щоб учні самі встановлювали життєві зв'язки музики, переживали й усвідомлювали свої враження. Не нав'язуючи власних вражень і суджень, учитель повинен постійно підводити учнів до осягнення ціннісного ставлення композитора до вираженого в музичному творі змісту.

Зазначимо, що поки що не подоланий просвітницький підхід до розуміння завдань музичної освіти учнів. Досить поширеним є підхід до музичного навчання і виховання як формування діяльно-практичного ставлення до музики. Практика формування музичного сприймання, побудована на пошуку в творі якихось загальних ідей, теж не відповідає образній природі мистецтва, не допомагає розумінню її естетичної сутності, а отже, мало сприяє духовному збагаченню людини.

Перевантаження процесів художнього пізнання словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, спроба "наблизити" і "донести" масштабність художніх ідей до свідомості учня суперечить природі музичного мистецтва. Бажання якомога скоріше перевести підсвідомі враження від твору в об'єктивні розумово-раціональні абстракції, нівелювання особистісної природи спілкування з мистецтвом, побоювання довольності індивідуальних суджень іноді зводять нанівець безпосереднє відчуття художнього образу і позбавляє дітей природних процесів естетичного переживання як результату зосередженого напруження душі. Таке "програмування" призводить до того, що учень замість вираження свого суб'єктивного ставлення до мистецтва повторює чужі думки та оцінки, особистісно не проймаючись ними. Підкреслимо, що музичне сприймання цінне саме своєю особливою неповторністю, індивідуальністю.

Виокремимо основні положення, які мають слугувати методологічними орієнтирами гуманізації музичної освіти учнів:

- шлях, що стимулює творчість, фантазію і пошук – один із найефективніших: він учить дітей мислити, пізнавати природу музики, її виразну силу і взаємозв'язок з навколишнім життям. Важливо, щоб спілкування з музикою викликало у них особистісне ставлення, власне переживання;
- музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання музики;
- учні повинні виступати як активні суб'єкти навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її;
- глибока увага до неповторності й самоцінності результатів музично-творчої діяльності кожного учня;
- розвиток в учнів почуття успіху від власних музично-освітніх досягнень, упевненості в спроможності самостійно сприймати, осмислювати й інтерпретувати зміст музичних творів;
- в основі організації всієї музичної діяльності дітей має лежати органічне поєднання навчання і творчості;
- спонукання учнів до особистого самовдосконалення й самовираження у музично-творчій діяльності.

Отже, суб'єктивна природа музичного сприймання виступає важливим чинником гуманізації музичної освіти дітей. Однак, щоб багатющі можливості благодатного впливу музики на духовний розвиток особистості були реалізовані, вчитель має володіти гуманістичною методикою музичної освіти школярів. У цьому плані методо-

логічно важливою є думка про те, що не може бути універсальної методики музичної освіти, прийнятної для всіх учителів. Адже вся історія її розвитку показує, що неможливо знайти єдину формулу осягнення музичного мистецтва, зробити універсальним те, що за природою своєю єдиничне, індивідуальне. Методичні знахідки повинні випливати з духовної сутності особистості вчителя, його власного бачення художньо-освітніх проблем; ґрунтуватися на правильних уявленнях про природу музики, її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей.

Це вимагає роботи з учнями на тому інтелектуальному й художньо-творчому рівні, який визначається сутністю музичного мистецтва, його гуманістичними та перетворюючими функціями в суспільстві. У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що гуманізація музичної освіти має бути провідним критерієм її успішності, а формування особистості учня – основою музичної освіти. Це означає, насамперед, глибоку повагу до неповторності й самоцінності результатів музично-творчої та художньо-пізнавальної діяльності кожного учня.

Проблеми, які постають перед сучасною теорією і практикою музичної освіти, значною мірою пов'язані з її недостатньою методологічною базою. Тому збагачення методології музичної педагогіки, активніше вивчення музичного сприймання як художньої діяльності, що охоплює творчість, виконавство і власне сприймання, як самобутній вияв музичної індивідуальності людини, необхідні для пізнання суті процесу музичної освіти, пошуку ефективних шляхів і засобів її гуманізації.

### **Література**

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Восприятие музыки: сб. ст. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
3. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.

УДК 371.32:78]004.023

## ЕВРИСТИКА В ПОСТІНДУСТРІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Семенець Л.Г.

*У статті представлено авторську розробку, що стосується впровадженню евристичних методів у науково-творчій діяльності школярів на уроках музичного мистецтва.*

*Ключові слова: евристика, науково-творча діяльність, проектна діяльність, музичне мистецтво.*

*В статье изложен авторский проект применения эвристических методов в научно-творческой деятельности школьников на уроках музыкального искусства.*

*Ключевые слова: эвристика, научно-творческая деятельность, проектная деятельность, музыкальное искусство.*

*The article presents the author's project on the introduction of heuristic methods into pupils' creative scientific work in music lessons.*

*Key words: heuristics, creative scientific work, project activity, music arts.*

---

**Вступ.** Із точки зору соціальної екології, кожна жива істота – це відкрита система. Людина – не виняток. Вона постійно обмінюється з довкіллям речовинами, енергією та інформацією. Здатність образно інтерпретувати цю інформацію дає нам змогу мислити, спілкуватися, навчатися. Подібні погляди цілком поділяли ще перші натурфілософи. Їхній досвід перейняв Сократ (V ст. до н.е.). Він сформулював засади маевтики – мистецтва народження істини. Згідно з його переконаннями, кожна людина носить у собі справжнє знання. Допомогти їй цим знанням оволодіти – безпосереднє завдання вчителя. Роль педагога полягає в коректній постановці запитань. Знаходячи на них відповідь, учень розкривається, розуміє суть проблеми.

Як втілюються ці ідеї? Сократові методи навчання поклали початок Європейській філософії і сформували світогляд сотень науковців. Непогано! А що пропонує сучасна система навчання учням XXI ст.?

- Односторонній потік фактів для машинального запам'ятовування.
- Безсистемність: творчі інтерактиви змінюються сухими тестовими формами контролю.
- Застарілі наукові погляди та відсутність прикладної діяльності.

Натомість поза школою підлітка оточує безмежний інформаційний простір. За допомогою кількох кліків "миші" і сили волі сьогодні можна опанувати майже будь-яку галузь знань, вивчити іноземну мову, реалізуватися на медіапорталах, знайти широке коло спілкування. При цьому більшість освітян або ігнорують ресурси Мережі, або ставляться до Інтернету з пересторогою. Таким чином, кожен з учасників навчального процесу закривається. Учні засідають у своїх віртуальних світах (звучить зловісно, але хіба це найгірша альтернатива школі?), а педагоги не здатні актуально подати матеріал. При цьому всі вони мають творчий потенціал, і самі могли б продукувати цінні ідеї, поповнюючи інфопростір. З огляду на це, ми пропонуємо дещо альтернативну форму діяльності.

Методична розробка має на меті створення єдиного комунікативного простору між учнем, педагогом та світовими інформаційними ресурсами. Модель **апробовано** на уроках музичного мистецтва у 8-х класах, але, на нашу думку, вона може бути доречною і при вивченні інших дисциплін (5–11 класи) або в позакласній роботі в загальноосвітніх школах України. Щодо **актуальності** науково-творчої діяльності школярів переконливо свідчать такі факти:

- в умовах постіндустріального суспільства найбільш успішною є креативна, комунікабельна особистість, здатна до самовдосконалення, створення та презентації власних ідей;
- роботодавці вимагають від випускників навчальних закладів уміння самостійно здобувати дані, аналізувати, систематизувати їх за допомогою ІКТ, застосовувати набуті знання для розв'язання професійних проблем;

- національна наука потребує залучення компетентної творчої молоді.

Ми вважаємо, що науково-творчу діяльність підлітків найбільш ефективно можна організувати за допомогою евристичних методів. Евристика – наука, яка вивчає креативність, методики, які використовуються у відкритті нового. Вона бере початок зі згаданої маевтики Сократа. І хоча давньогрецький філософ і гадки не мав про сучасні проблеми школи, саме він надихнув нас на пошук шляху до їх вирішення. Яким чином?

**Аналітичний огляд.** Перш за все, ми звернулися до витоків поняття "**маевтика**". Сократ порівнював працю вчителя з мистецтвом акушера (від гр. *maieutike* – акушерство). Він вважав, що вчитель допомагає народженню істини, так, як і повитуха – появі на світ нового життя [4, с.201]. На його переконання, неправильної думки не буває, кожен учень – вільний помилятися, а головна мета навчання – пошук прихованого знання, яке несе кожна людина. Платон [4, с.115] говорить, що метод Сократа завжди призводить до продукування нового. Він розуміє **творчість** як "перехід із небуття в буття". Так можна пояснити появу нових форм мистецтва, науки чи ремесла. Розкриття ж істини – найвищий нематеріальний акт творчості, котрий отримав назву "**евристика**" (від гр. *heurisko* – відкривати). Це наука, що досліджує творчу діяльність, методи навчання та відкриття нового [9, с.420].

Евристика набула виняткового значення в педагогіці. До її методів зверталися: Я.А.Коменський [2], Л.М.Толстой [8], Ж.-Ж.Руссо [6], Ч.Куписевич [3], Л.Ф.Каптерев [1], Френе С.[10] та ін. К.Р.Роджерс стверджує про мінімальну різницю між дитиною, що придумує нову гру, і Ейнштейном, котрий формулює теорію відносності [5, с.412]. Ця думка змусила нас звернути увагу не лише на креативну діяльність школярів, а й на **наукову** роботу. Звісно, більшість випускників не будуть практикуватись у цій сфері. Але усім їм, безумовно, знадобляться навички пошуку, аналізу, систематизації інформації, здатність узагальнювати, продукувати та презентувати власні ідеї. На сьогодні, у даному напрямку найбільш ефективно працює Мала академія наук України. Це освітня система, яка забезпечує організацію і координацію науково-дослідницької діяльності учнів, створює умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення, сприяє нарощуванню наукового потенціалу країни. До роботи МАН залучені близько 250 тис. обдарованих учнів з усієї країни. Це переважно старшокласники. Яким же чином спрямувати в це надзвичайно перспективне русло школярів 5–9 класів? Як показати їм безмежний світ інформації, науки та ідей?

Вирішення цих проблем можна відшукати у працях А. В.Хуторського [11, с. 168]. Учений, педагог, автор **дидактичної евристики** сформулював фундаментальні поняття цієї теорії, вдало апробував їх та створив величезний простір для подальших досліджень. Саме він розробив наявні евристичні методи. На них ми і будемо спиратися у власному дослідженні. Варто зазначити, що нами не було знайдено жодних даних щодо ефективного застосування евристики саме при викладанні музичного мистецтва. Тож ми плануємо зосередити дослідження саме в цій сфері.

**Теоретична модель.** Візьмемо до уваги вислів А. В.Хуторського [12, с.253]: "Освіта – це вільне відкриття світу, спрямоване не тільки на вивчення відомої інформації, а й на створення нової". Екстраполюймо цю ідею на інформаційні та суспільні процеси сьогодення – і перед нами постане ряд нових запитань.

**Як налагодити спільний комунікативний простір між педагогом, учнем та інформаційними джерелами? (Схема 1)**

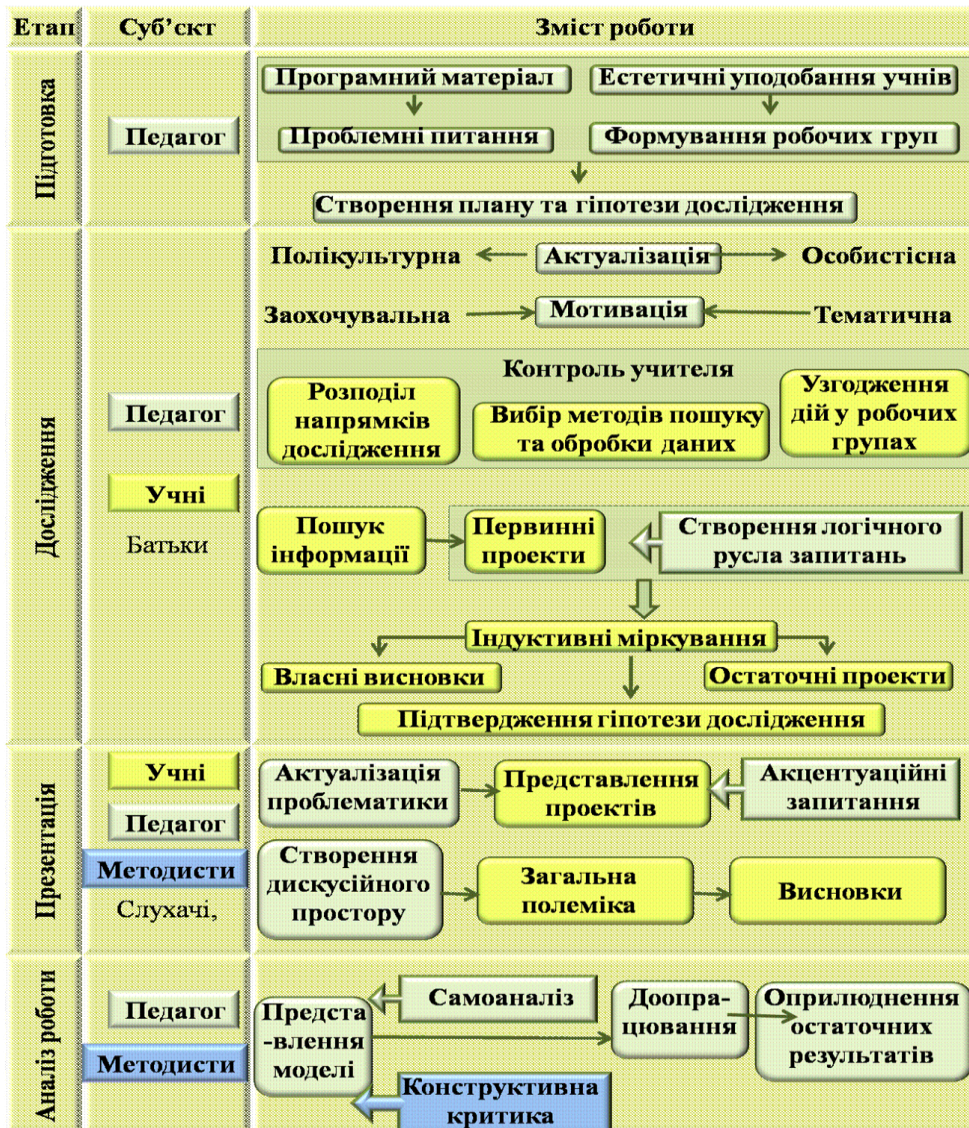


По-перше, учитель повинен відшукати проблемний матеріал. Тема має бути близькою підліткам, пізнавальною та актуальною. По-друге, педагог має створити русло запитань, які спонукали б учня до власних пошуків, роздумів, висновків.

Школяр формує власні ідеї на основі даних з мережі Інтернет та інших джерел. Аналізуючи ці свіжі міркування, вчитель отримує змогу удосконалювати власні напрацювання, поповнюючи інформаційний простір критично-методичними даними. Одночас інфопростір збагачується продуктами науково-творчої діяльності школярів.

**Які методологічні засади лежать в основі такої взаємодії?**

Вдалим оператором евристичної діяльності є інтерактивні методики. За визначенням, **інтерактивність** – принцип організації системи, за якого мета досягається при інформаційному обміні між елементами системи. Існує чимало педагогічних розробок у сфері інтерактивного навчання. У ході дослідження було виокремлено найбільш результативні, доречні саме для курсу "Музичне мистецтво" у 8 класі. **Який механізм застосування цих методик?** (Схема 2)



На першому **підготовчому етапі** педагог створює базу для подальших досліджень. З одного боку – аналізує програмний матеріал та виокремлює з нього гострі проблемні питання, з іншого – здійснює моніторинг естетичних уподобань учнів та, відповідно до цього, формує робочі групи.

Суб'єктами другого, **дослідницького етапу**, є школярі та їхні батьки (за потреби), а також педагог. Останній актуалізує обрану тематику роботи та мотивує підлітків до співпраці. Учні під контролем учителя розподіляють між собою напрямки

дослідження, узгоджують дії в робочих групах та обирають методи пошуку й обробки даних. Школярі самостійно знаходять інформацію та продукують первинні проекти (суто емпіричні). Ключова роль вчителя на даному етапі – створити логічне русло запитань до цих проектів з метою індукції власних міркувань учня. Для знаходження відповідей учень послуговується не тільки джерелом, де він здобув первинну інформацію, а й досвідом, логікою чи інтуїцією, звільняється від тиску авторитетів. Це призводить до створення власних цінних висновків, формування остаточних досконалих проектів, а отже, підтвердження (або спростування) гіпотези дослідження.

Третій – **презентаційний етап** зосереджується на заключному уроці, де присутні учні-дослідники, педагог, вільні слухачі та методисти, що спеціалізуються на даній тематиці. Після актуалізації проблематики дослідження, учні представляють власні проекти, а учитель за допомогою акцентуаційних запитань скеровує їхні висновки. Найголовнішим завданням педагога на даному етапі є створення демократичного дискусійного простору, в якому всі учасники уроку залучені до конструктивної полеміки.

Не менш важливим є четвертий етап **аналізу роботи**, де методисти надають учителю доцільну критику, а педагог доопрацьовує та оприлюднює остаточні результати роботи.

#### **Яка кінцева мета діяльності?**

Набуття ключових компетентностей. Визначається переорієнтацією з процесу на результат освіти, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі врахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи на ринку праці. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

Отже, в результаті такої взаємодії учень отримує прикладні навички науково-творчої діяльності, педагог – збільшення ефективності праці, а до світового інформаційного простору надходять цінні методичні розробки та довершені творчі проекти, що сприяє глобалізації освітніх процесів.

На основі поданої теоретичної моделі було організовано навчальний процес у 8-х класах Ніжинської гімназії № 3. Схему підсумкового уроку-дослідження з музичного мистецтва, розробленого на основі поданої теоретичної моделі науково-творчої діяльності учнів можна знайти в нещодавно виданих інформаційно-методичних рекомендаціях [7, с.12].

**Результати та обговорення.** При опрацюванні класичних філософсько-педагогічних концепцій та тенденцій сучасного суспільства нами було:

- виявлені основні проблеми сучасної системи освіти.
- висвітлено перспективи широкого використання мережі Інтернет учнями.
- актуалізовано потребу розвитку науково-творчої діяльності школярів.
- охарактеризовано передові наукові дослідження, котрі стосуються евристики.

На основі цих даних нами вперше було розроблено новітню модель організації навчального процесу. **Теоретична** частина вміщує в собі вирішення проблем:

- створення спільного комунікативного простору між учасниками навчального процесу та інформаційними джерелами;
- застосування інтерактивних методологічних засад;
- розробки детальної схеми застосування евристичних методів у науково-творчій діяльності школярів.

У **практичній** частині [7, с.12] представлено оригінальний конспект уроку-дослідження, розробленого за представленою схемою. Вважаємо доцільним і надалі провадити дослідження особливостей застосування евристичних методів на уроках музичного мистецтва.

#### **ВИСНОВКИ**

1. Створення єдиного комунікативного простору між учнем, педагогом та світовими інформаційними ресурсами є необхідною умовою постіндустріальної освіти.

2. Науково-творчу діяльність підлітків найбільш ефективно можна організувати за допомогою евристичних методів.

### Література

1. Каптерев Л.Ф.Избранные педагогические сочинения /Л. Ф. Каптерев ; под.ред.А.М.Арсеньева.– М. : Педагогика, 1982.– 704 с.
2. Коменский Я.А.Великая дидактика /Я.А.Коменский и др.Педагогическое наследие / сост.В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий.– М., 1989.– 416 с.
3. Куписевич Ч.Основы общей дидактики / Ч.Куписевич ;пер.с польск. –М. : Педагогика, 1986.– 368 с.
4. Платон.Собр.соч. : в 4т. / Платон. –М. : Мысль,1993. Т.2. –1993.– 528 с.
5. Роджерс К.Р.Взгляд на психотерапию.Становление человека /К.Р.Роджерс ;пер.с англ.– М. : Прогресс–Универс, 1994.– 478 с.
6. Руссо Ж.-Ж.Эмил, или О воспитании / Руссо Ж.-Ж. // Коменский Я.А.и др.Педагогическое наследие / сост.В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий.– М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
7. Семенець Л.Г. Застосування евристичних методів у науково-творчій діяльності школярі: Інформаційно-методичні рекомендації / Л.Г.Семенець.– Ніжин: ФОП Лук'яненко В.В.ТПК "Орхідея", 2014.– 34 с.
8. Толстой Л.Н.Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой ;сост.Н.В.Вейкшан (Кудрявая); Акад.пед.наук СССР.– М.: Педагогика, 1989.– 542 с.
9. Философский словарь / под ред.И.Т.Фролова.– 5-е изд.– М. : Политиздат, 1987.– 590 с.
10. Френе С.Избранные педагогические сочинения / С.Френе ;пер. с франц. –М. : Прогресс, 1990.– 304 с.
11. Хуторской А.В.Дидактические основы эвристического обучения : автореф.дис.... д-ра пед.наук :спец. 13. 00. 01 / А.В.Хуторской; Моск.пед.ун-т.– М., 1998.– 37 с.
12. Хуторской А.В.Дидактическая эвристика.Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской.– М. : Изд-во МГУ, 2003.– 416 с.



УДК 378.016:781.62

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Спіліоті О. В.

*У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти. Наведені ефективні методи розвитку головних компонентів музично-інтонаційного мислення: сприймання, рефлексія, творчість.*

*Ключові слова:* музично-інтонаційне мислення, сприймання, рефлексія, творчість.

*В статье изложены основные проблемы формирования музыкально-интонационного мышления в теории и методике музыкального образования. Представлены эффективные методы развития основных компонентов музыкально-интонационного мышления: восприятие, рефлексия, творчество.*

*Ключевые слова:* музыкально-интонационное мышление, восприятие, рефлексия, творчество.

*The article highlights main results of a research study into the formation of musical-intonational thinking in the theory and practice of music education. It presents effective methods of developing the main components of musical-intonational thinking: perception, reflection, creativity.*

*Key words:* musical-intonational thinking, perception, reflection, creativity.

Проблема формування музично-інтонаційного мислення є однією із найактуальніших у музикознавстві, музичній психології та педагогіці, про що свідчать численні праці відомих учених – музикантів і педагогів. Складність та багатогранність музичного мистецтва, в якому емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії, визначають необхідність комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення.

Мета даної статті полягає у висвітленні різних поглядів науковців на формування музично-інтонаційного мислення теорії та методиці музичної освіти, приведенні ефективних методів активізування складових музично-інтонаційного мислення.

Механізм музично-інтонаційного мислення складає наявність компонентів, які мають складну систему взаємозв'язку та взаємодії одне з одним (*сприймання, рефлексія, творчість*). Однак при висвітленні питань методики формування музично-інтонаційного мислення більшість дослідників концентрує свою увагу здебільшого на окремих його компонентах, доводячи їх пріоритетність у процесі мислення. Тому розглянемо сутність структурних компонентів музично-інтонаційного мислення у педагогічному аспекті.

Музичне сприймання – це сприймання, яке спрямоване на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен [7, с.91–92]. Воно є складним процесом, у якому взаємодіють багато елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Ця система складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом [9, с.39–40].

Г.Панкевич під структурою сприймання музичного твору розуміла поєднання і взаємозв'язок таких складових елементів: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безперервне порівняння з уже прослуханим, його актуалізація); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [9, с.42].

О.Ростовський, розуміючи під структурою музичного сприймання спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання, виділяє три складових елементи: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур [9, с.43].

Важливе методологічне значення для формування музично-інтонаційного мислення має **ідея активностісприймання**. Методичним орієнтиром цього напрямку можуть бути ідеї Б.Асаф'єва. На його думку, вчитель повинен вміти збуджувати та дисциплінувати увагу слухача, спрямовувати її на те, що слугує одним з основних імпульсів музичного руху. Вчений вказує, що, з одного боку, слід зосередитися на діалектичному ході музичного руху у складних формах, що розвиваються; з іншого – на більш простих контрастних співставленнях та періодичному чергуванні музичного матеріалу в нескладних формах [1, с.81].

Під час прослуховування музики Б.Асаф'єв радив дотримуватися низки методичних положень, а саме: ознайомлення з твором шляхом його виконання, а не шляхом теоретичного аналізу; врахування індукції, тобто наведення уваги слухача на те, що йому до смаку (врахування бажання слухача, його смаків, часової тривалості уваги; звернення уваги на ті твори, які пробуджують чутливість слухачів) [1, с.83].

Новаторською була методика Б.Яворського, в якій велике значення приділялося сприйманню музики та музичному мисленню взагалі. Основним завданням було розкриття засобами музики художніх та інтелектуальних даних, закладених у дитині природою, та розвиток у дітей здатності безпосередньо сприймати музику та музичну мову розчленовано, одночасно об'єднуючи у своїй свідомості в єдине художнє ціле усі деталі, з яких вона складається.

У методичній системі Б.Яворського перевага надавалася саме "слуханню музики", яке мало велику кількість методичних варіантів. Найбільш ефективними виявилися два:

1) побудова уроку ґрунтувалася на докладному вивченні тільки одного твору: а) спершу – метод безпосереднього сприйняття музики; б) потім – докладний слуховий аналіз усіх засобів музичної виразності, які визначають зміст і характер твору;

2) і навпаки, для кращого засвоєння якого-небудь елемента або творчого поняття такому ж аналізу піддавався цілий ряд дрібних форм, у яких ці явища виражені особливо характерно і чітко.

Метою занять зі слухання музики було вдосконалення художнього сприйняття музики. Ці заняття, за Б.Яворським, передбачали організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мали вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи. Сприймання музики, за визначенням ученого, це сприймання музичного образу, музичного змісту через засвоєння *засобів виразності*, елементів музичної мови [2, с.62].

Важливі методологічні положення щодо формування музичного сприйняття висвітлюються в працях О.Костюка, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського та інших, в основі яких лежить інтонаційна теорія Б.Асаф'єва. Провідною ідеєю асаф'євської теорії є орієнтування педагогів на виховання здатності дітей розуміти музику як мистецтво інтонаційного смислу, що функціонує в загальній системі естетичних відношень. Цей підхід у педагогічному аспекті визначив увагу до виховання здатності до емоційно-образного сприйняття музики з опорою на інтонаційно-образний досвід слухача, розкриття життєвих зв'язків музики.

Розвиваючи ідею Б.Асаф'єва щодо інтонаційної концепції музики, В.Медушевський надає перевагу інтонаційному мисленню. "Інтонаційно мислити – означає чути життя в звуках, через узагальнену інтонацію ліричного героя відчувати його душу, дивитися на світ його очима. Саме так у музиці здійснюються дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприйняття, який у естетиці й музикознавстві називається "перенесенням" і який однаковою мірою властивий композитору, виконавцю, слухачеві" [5, с. 191].

Проблему музичного виховання з опорою на вчення про інтонацію піднімає музикознавець О.Маркова. У центрі уваги її досліджень знаходиться історико-теоретичний аналіз прямих, опосередкованих та зворотних зв'язків у системі понять *жанр – стиль – твір* у педагогічному ракурсі взаємодій музичних явищ.

У своїх дослідженнях О.Маркова звертає увагу на важливість усвідомлення інтонаційної ідеї музики. Вона поділяє процес усвідомлення на три етапи, який має характер нанизування. Перший – етап усвідомлення інтонаційної ідеї як *жанру*. У музиці виکارбовуються типологічні ознаки її розгортання до масштабів символічного

звучання, які створилися за допомогою соціокультурних подій. Наступний етап – розвиток інтонаційної ідеї у різних музично-жанрових структурах, пов'язаних зі стиліотворенням. На базі інтонаційної ідеї створюється жанрово-стильовий пласт – історичний, національний, особистий (композиторський) стиль [4, с. 25].

У низці методичних досліджень, особливе місце посідає педагогічна концепція Д. Кабалецького. Відомий музикант-педагог наголошує на важливості своєчасної сформованості в дитини здатності сприймати музику у жанровому аспекті, тобто як пісню, танець і марш. Він наголошував, що в основі музичного виховання в цілому, усіх його ланок лежить **активне сприймання музики** [3, с. 28].

Сприймання та виконання музики безпосередньо залежить від запасу інтонацій (музичного тезаурусу), що зберігаються у пам'яті людини, а також набуваються під час постійного спілкування з найкращими зразками музичної спадщини минулого та сьогодення. Під *музичним тезаурусом* розуміється структурне знання музики та про музику, яке склалося завдяки особистому та колективному пізнанню. Це поняття має дві форми існування: усну та письмову. Перша – спирається на невербальні уявлення та зв'язки з системою кодів емотивного та слухового характеру, що зумовлено природою даного виду мистецтва, що оперує звуковими та інтонаційними одиницями, звертається до чуттєвого, психологічного начала особистості. Друга форма музичного тезаурусу – вербальна. Вона припускає фіксацію знань у названій комунікативно-творчій сфері в тезаурус-словнику, або певним чином організованому комплексі даних, що підлягають каталогізації та індексації.

Розглядаючи питання рефлексії як складової структури музично-інтонаційного мислення, знаходимо такі важливі для нас думки.

Рефлексія грає особливу роль у процесі музично-інтонаційного мислення. Процес рефлексії означає звернення свідомості на самого себе, розмірковування над своїм психічним станом. У філософському аспекті рефлексивний акт розглядається як здібність, яка реалізується в процесі мисленнєвої діяльності. Рефлексивний акт розгортається у мисленні завдяки мовній реальності.

Музична рефлексія, на думку І. Унжакової, – це *стан душі*, яка здатна у музичному просторі "показуватися" у способі своєї даності, оскільки така форма рефлексії виявляє внутрішню здатність ідеї до здійснення.

Процес музичної рефлексії є найвищою ступінню інтенціональності мислення при визначенні ступеня вираження ідеї. При цьому дослідниця підкреслює, що характерними рисами музичної рефлексії є відсутність етапу завершеності у процесі оформлення ідеї, оскільки вона не доходить до свого кінцевого результату. Відповідно, це процес утримання виразності в її становіщі без переходу в іншу, опосередковану сферу, яка і є реальністю мови.

Музична рефлексія виступає як усвідомлення своєї здібності сприймати музику, інтерпретувати власні враження від прослуханої музики, розуміти її, насичувати її власним особистісно значущим смислом.

Рефлексивний аналіз будується на основі процесів самоусвідомлення себе у музиці, рефлексивних інтерпретацій сприймання та розуміння музичних творів, описання власних вражень від музики, музичної діяльності. Механізм поширення сфери музичної рефлексії, здійснюється завдяки поетапному описанню музичних вражень.

У музичних вищах студенти починають усвідомлювати світ з усіма явищами на прикладі свого досвіду, формування своїх власних навичок, вивчення філософії, естетики, психології, літератури, музики тощо. У процесі усвідомлення особистість щоразу вирішує для себе конкретне виховне завдання, яке вносить певний вклад у його світогляд.

Проблема музичної свідомості, як самостійної категорії, яка володіє специфічним змістом і структурою, висвітлюється в працях Б. Асаф'єва, М. Блінової, А. Сохора, Б. Теплової, Г. Ципіна, Б. Яворського та ін. Такі вчені, як М. Арановський і В. Максимов музичну свідомість розглядають як складову музичного мислення і музичного сприймання.

Музична свідомість, у науковому розумінні, це процес психічного відображення музичної діяльності, яка спирається на знання та розуміння музики. Цей процес існує в активності суб'єкта щодо музичних явищ та виховується в різних видах музичної діяльності. Формуючи музично-інтонаційне мислення студентів, необхідно

розвивати сферу їх музичної свідомості завдяки створенню спеціальної художньо-естетичної атмосфери їх спілкування з музичним мистецтвом в умовах організованої рефлексивної діяльності [10].

Музично-інтонаційне мислення існує в різних сферах музичної діяльності: в оцінці, виконавстві, створенні музики (імпровізації). Так, у створенні музики продуктом мислення є музичний твір, у виконавстві – його інтерпретація. Проблема створення музики та інтерпретації (продуктивної та репродуктивної творчої діяльності) приділяли багато уваги музиканти-педагоги.

Музична діяльність залежить від наявності творчих здібностей та їх розвинутих. Дана проблематика посідає особливе місце у музично-педагогічній системі Д. Кабалевського, який зазначав, що "всі форми музичних занять у школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто формувати в них прагнення до самостійного мислення, до вияву особистої ініціативи, прагнення зробити щось нове, найкраще" [3, с. 35].

Формуючи творчі здібності дітей, Б.Яворський у педагогічній практиці залучав різноманітні асоціації: зорові, звукові, моторно-динамічні, вербально-комунікативні. Особливе місце відводилося музичним асоціаціям, в основі яких лежить жанрова природа музики, її **інтонаційний** зміст. Розвиваючи асоціативне мислення, вчений закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

У методиці Б.Яворського та його послідовників широко використовувався принцип колективної творчості. Прикладом можуть слугувати вокальні імпровізації, які не були суто індивідуальними: один учень доповнював інших.

У становленні творчості Б.Яворський виділяв п'ять етапів: накопичення вражень; спонтанне вираження творчого начала у зорових, сенсорномоторних, мовних виявах (колективна творчість); рухові, мовні, музичні імпровізації; ілюстративність у малюванні; створення власних композицій, які є відбиттям якого-небудь художнього враження; створення одностайних пісень, віршів, прозаїчних мініатюр, пластичних композицій, теоретичних робіт (письмових аналізів структури твору, засобів музичної виразності), створення малюнків (домінування індивідуальної творчості); музична творчість – написання пісень (одностайні, двогосні), фортепіанних п'єс.

Методологічне значення для розуміння творчого процесу мають думки А. Мухи. Музикознавець обґрунтовує таке поняття як *творча орієнтація*. У загальному плані під орієнтирами творчого пошуку розуміються всі початкові різноманітні уявлення про майбутній твір, тобто всі умовні, попередні абстрактно-змістові реалії, які творчою уявою композитора вільно трансформуються, варіюються, комбінуються, відбираються, упорядковуються та закріплюються у новоствореній конкретно-змістовій цілісній формі [6, с. 134].

У процесі навчання музиканта розвитку творчих навичок та здібностей відбувається у ході вивчення цілого комплексу теоретичних та виконавських дисциплін. Розглядаючи питання розвитку творчих навичок у курсі теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармонії, стильової гармонії, аналізу музичних творів), можна визначити різноманітні методичні підходи до розвитку творчих здібностей. Ці дисципліни мають важливе значення у процесі підготовки студентів виконавських спеціальностей і майбутніх учителів музики.

Прикладом формування творчих навичок можуть слугувати методичні поради Д. Кабалевського. Так, на заняттях з імпровізації вимальовуються дві взаємозв'язані цілі: перша – формування інтонаційного та ладового слуху; друга – розвиток творчої фантазії. Для цього пропонуються спеціальні вправи, як-от: продовжити запропоновану вчителем мелодію та завершити її на тоніці заданої тональності; імпровізація мелодії з виходом за межі звичайних мажоро-мінорних ладових відношень (наприклад, у цьому випадку мелодія може завершитися інтонацією "запитання", "незавершеності"); ритмічні імпровізації та імпровізації, пов'язані з виконавством, що змінюють характер, темп, динаміку виконання. Також необхідною вправою для формування музично-інтонаційного мислення є усвідомлена імпровізація з опорою на розуміння того, що таке інтонація і як з неї (як з зерна) вирощується мелодія [3, с. 36].

Творчі методи роботи на заняттях з музично-теоретичних дисциплін сприяють розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи у ставленні до музики, вихованню естетичного смаку, а також підвищенню ефективності навчального процесу. Так, на

заняття з *гармонії* такі види діяльності, як вирішення гармонічних завдань та гра гармонічних послідовностей вже мають творчий початок. Вирішуючи ці завдання, студент може висловлювати свою музичну думку. Важливою формою творчої роботи з гармонії є імпровізація за фортепіано. Цей вид діяльності допомагає глибше зрозуміти закономірності гармонічної мови, повніше усвідомити виражальну та формотворчу роль гармонії у комплексі з іншими компонентами музики в художньому цілому.

У процесі формування музично-інтонаційного мислення вирішальну роль відіграють аналітичні уміння особистості. Музично-аналітичні вміння реалізуються в цілісному аналізі музичного твору. З методичної точки зору, цілісний аналіз, за визначенням Л. Мазеля, це розбір твору, зафіксованого у нотному запису. Але вчений підкреслює, що "розбір, про який йдеться, не проходить повз соціально-історичні та художні зв'язки твору, однак акцентує його власну індивідуальну виразність, присутність у ньому творчої знахідки, його своєрідність у відображенні явищ дійсності, у передачі загальнозначущих ідей та почуттів. Важливо те, що образний зміст твору розкривається через аналіз його структури та засобів" [8, с.76]. Це визначення орієнтує на цілі та специфічні прийоми, на методику, якою користується дослідник у процесі цілісного аналізу. До них відносяться: 1) визначення зв'язку між образним змістом твору та його структурою і засобами (мається на увазі низка конкретних прийомів, які пов'язані з розкриттям семантики композиційних структур, окремих засобів музичної виразності та їх комплексів); 2) пошук рис індивідуальної виразності твору, авторських знахідок, своєрідність, тобто художнє відкриття.

Отже, досліджуючи проблему формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти, окреслимо наступні провідні методичні принципи: принцип усвідомлення структури музично-інтонаційного мислення; принцип активізації музичного сприймання; принцип накопичення музичного тезаурусу; принцип активізації творчої діяльності; принцип цілісного аналізу музичного твору; принцип розвитку музичної рефлексії. Врахування наведених принципів дозволять розробити ефективну методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

### Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Афанасьев Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьев, Ф. О. Джура. – К. : ДАККіМ, 2009. – 128 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: научное обоснование и проблемы педагогики / Е. Н. Маркова. – К. : Музыка України, 1990. – 182 с.
5. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В. В. Медушевский // Восприятие музыки ; ред., сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 178–195.
6. Муха А. И. Процесс композиторского творчества / А. И. Муха. – К. : Муз. Украина, 1979. – 269 с.
7. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки / сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 91–111.
8. Очертовская Н. Л. Содержание и форма в музыке / Н. Л. Очертовская. – Л. : Музыка, 1985. – 112 с.
9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
10. Федорчук В. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / В. В. Федорчук. – К., 2002. – 20 с.

УДК 78.071.2

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Щербініна О.М.

*У статті представлений аналіз сучасного стану професійної музичної освіти – визначені основні тенденції розвитку та реформування; обґрунтовано необхідність осмислення освітніх функцій в умовах оновлення суспільства; підкреслюється значущість національної культури.*

*Ключові слова: професійна музична освіта, сучасні тенденції, розвиток, суспільство, формування особистості, національний, процес реформування.*

*В статье представлен анализ современного состояния профессионального музыкального образования – выделены основные тенденции развития и реформирования; обоснована необходимость осмысления образовательных функций в условиях обновления общества; подчёркивается значимость национальной культуры.*

*Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, современные тенденции, развитие, общество, формирование личности, национальный, процесс реформирования.*

*The article presents the analysis of the current state of professional music education – the main trends in the development and the reforming are highlighted; the necessity of understanding of educational functions in a renewal of society is justified; the importance of national culture is emphasized.*

*Keywords: professional music education, current trends, the development, the society, the formation of personality, national, reforming process.*

---

**Постановка проблеми.** Виступаючи важливим компонентом духовного життя, освіта, як соціальний інститут, відповідає за підготовку людини до повноцінного функціонування в суспільстві та забезпечує умови для пристосування до певних соціокультурних реалій. Віддзеркалюючи духовний стан суспільства, освіта виступає "принциповим фактором його гуманізації" (Е.Абдуллін), чинником естетичного ставлення до навколишнього світу. Реалії сьогодення актуалізують проблему оновлення вітчизняної музичної освіти – саме підготовка фахівців у галузі музичного мистецтва безпосередньо впливає на відродження національної культури, розвиток художніх традицій, формування нового світогляду.

Історія розвитку суспільства показує, що якісні зміни в будь-якій сфері людської діяльності пов'язані з усвідомленням попередніх надбань. В умовах нового соціально-психологічного та культурного стану суспільства наслідування досвіду музикантів різних поколінь, осмислення їх громадянської позиції, вивчення художньо-творчих поглядів є актуальним завданням. Звернення до світової та вітчизняної спадщини, усвідомлення важливості національного коріння, зорієнтованість у професійній діяльності на українські традиції сьогодні набуває особливого значення.

**Аналіз досліджень з проблеми.** Розглядаючи мистецтво як "гарант сприйняття світу в його цілісності" (Ю. Борев), вчені-музиканти підкреслюють, що музика узагальнює багатовіковий досвід духовного життя (М.Каган, О.Рудницька, С.Шип); збагачує пізнавальні можливості особистості (Б.Асаф'єв, О.Ніколаєв, С.Раппопорт, Г.Нейгауз) та активізує сферу почуттів (Б.Теплов, Л.Виготський, Д.Шостакович). Предметом теоретико-методичного аналізу наукових досліджень стала інтонаційна природа музичного мистецтва (Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, Л.Школяр, Б.Яворський), соціологічні (Т.Адорно), семантичні (Г.Орлов), морфологічні (О.Соколов), семіотичні (В.Медушевський), психологічні (В.Петрушин) аспекти мистецтва музики. Процесуальний характер музичного мистецтва зумовив особливу увагу до проблем виконавства, різнобічно висвітлених у працях знаменитих музикантів (О.Гольденвейзер, Г.Каган, А.Маліновська, Р.Шуман) і сучасних українських учених-педагогів (Т.Воробкевич, Н.Гуральник, В.Москаленко, Н.Кашкадамова, О.Щолокова).

Розвиток музичного мистецтва, виникнення єдиного освітнього простору в умовах глобалізованого суспільства, спричинивши суттєві зміни у вищій школі, потребує систематичного оновлення методів дослідження різноманітних музичних явищ, пошуку інноваційних підходів до осмислення їх сутності та значущості в сучасному мистецькому середовищі.

**Мета** статті – висвітлити розкрити особливості існуючих тенденцій розвитку професійної музичної освіти в контексті загальних процесів реформування сучасного суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення музичної освіти пройшло багатотисячолітній шлях історичного розвитку. Ще за часів античності відбулося усвідомлення впливу музики на людську етику та психіку. Про високу оцінку значущості музичної освіти свідчать і традиції перших українських освітніх закладів, де заняття музикою "не обмежувались її емоційним переживанням, слуханням і виконанням, а постійно супроводжувалися пошуками технічних прийомів запису звуків, засобів музичного "висловлювання"... усвідомленням закономірностей формальної структури музики" [1, с. 14].

В умовах розгалуження сучасної музичної освіти на окремі напрямки відповідно навчальної мети (підготовка концертного виконавця, педагога, вчителя музики, музиканта-любителя, керівника музичного колективу) стає нагальним розв'язання проблеми відбору змісту та методів навчання, винайдення ефективних методик, здатних, з одного боку, сформувати творче мислення музиканта, забезпечити повноцінне оволодіння професійними вміннями, з іншого – врахувати особливості музичного навчання, яке відповідатиме специфіці певного освітнього закладу.

Глобалізація сучасного суспільства, зумовивши динамічний розвиток у всіх галузях людської діяльності, висунула якісно нові вимоги до змісту, форм та принципів організації професійної освіти. Одним із ключових питань вітчизняної музичної освіти є *інтеграція в європейський освітній простір*, змістом якої є обмін духовними цінностями – передусім знаннями, досвідом, науковими та художніми ідеями. Виділяючи основні тенденції інтеграції музичної освіти України до європейської освітньої системи, вчені виокремлюють "оновлення змісту навчальних планів та програм; диференційований підхід у навчанні; лінгвізація освітнього процесу; запровадження дистанційного навчання; приєднання до Європейської мережі дослідницьких програм" [2].

Докорінні зміни в соціокультурній сфері, розширюючи межі потенціального вибору особистості, водночас посилюють рівень конкуренції в професійній галузі. Невід'ємним компонентом підготовки кваліфікованого спеціаліста вважається *формування самостійної, творчої особистості* з активною громадською і професійною позицією. Зумовлюючи розвиток інноваційних моделей, що сприяють духовно-творчому саморозвитку музиканта, особистісно орієнтовані підходи враховують індивідуальні властивості, забезпечують ціннісно-смісловий розвиток, формують здатність особистості до моральної саморегуляції та творчої самореалізації.

Зорієнтованість сучасної освіти на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й примножувати культурні надбання нації, значною мірою пов'язана із залученням її до реальної *співтворчості та інтелектуального діалогу в процесі засвоєння мистецьких цінностей*. За цих умов забезпечення сталого інтересу до музичного виконавства як найактивнішої форми самовираження в мистецтві набуває особливої актуальності. Ситуація діалогу і співтворчості є тим імпульсом, тією першоосновою, на якій розвивається вся система музичної освіти.

Процес екстраполяції міжнародних вимог до сучасної освіти вирізняється певними особливостями в царині музичної освіти. Перехід від екстенсивно-накопичувальної до інтенсивно-розвивальної системи засвоєння знань, від стандартизованого-нормативного до варіативно-моделюючого змісту навчального процесу, від уніфікованої до особистісно орієнтованої методики навчання відкриває широкі можливості для реалізації потенціалу, закладеного в *індивідуальному підході*, який розглядається як вміння враховувати всі фактори, що гальмують або, навпаки, сприятливо впливають на розвиток суб'єкта навчання.

Антропоцентричне спрямування сучасної музичної освіти на підготовку всебічно освіченого, ерудованого музиканта з високим рівнем загальної і музичної культури зумовлює пріоритет концепцій, що ґрунтуються на розвитку творчого мислення особистості, реалізації її духовного потенціалу, інтенсифікації процесів набуття знань та умінь, інтеграції індивідуальних якостей майбутнього спеціаліста. Розглядаючи музику як специфічну форму виявлення людських думок і почуттів, вираження смислів особливої якості, вчені підкреслюють необхідність певного рівня культурного розвитку особистості. Повноцінному осягненню смислу музики сприятиме оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, що дозволяють усвідомлювати твори музичного мистецтва як культурний феномен, *використання в змістовній структурі музичної освіти поліхудожніх та культурологічних компонентів*.

Вимоги часу є підставою для створення динамічних, гнучких структур, невіддільних від *національної основи*. Виявляючи прагнення особистості до творчої діяльності, музичне мистецтво увиразнює в людині потяг до самовираження та забезпечує міжособистісний взаємозв'язок, виступаючи одним з важливих чинників єдності та самозбереження нації. Звернення до вітчизняної спадщини, усвідомлення важливості національного коріння, зорієнтованість у професійній діяльності на українські традиції сьогодні набуває особливого значення. Акумуляючи світовий досвід, національні традиції та експериментальний пошук ефективних шляхів формування творчого потенціалу особистості, вітчизняні заклади музичної освіти покликані забезпечити підготовку високоосвічених, конкурентноздатних фахівців, спроможних гідно презентувати українське мистецтво.

В освітніх стандартах вищої професійної освіти одним із змістовних компонентів підготовки фахівців вважаються *комп'ютерні технології*. Зорієнтовані на інтенсифікацію навчально-виховного процесу, сучасні інформаційні технології розширюють арсенал методичних засобів, апелюючи до візуалізації знань, індивідуалізації навчання, моделювання процесів і явищ. Упровадження інформаційних технологій у систему мистецької освіти потребує врахування певних особливостей, зумовлених зверненням до емоційної сфери людини, розвиток якої є неповторним, унікальним. Поліфункціональність програмного забезпечення та варіативність форм і змісту навчального процесу створюють сприятливі умови для художньо-творчого розвитку, підвищуючи соціальний статус музичної освіти.

**Висновки.** Узагальнення результатів аналізу досліджуваної проблеми дає можливість визначити основні сучасні тенденції розвитку професійної музичної освіти, зокрема такі як інтеграція вітчизняної музичної освіти в європейський освітній простір; впровадження особистісно орієнтованого підходу; забезпечення інтересу до музичного виконавства, як найактивнішої форми співтворчості в мистецтві; реалізація розвивального потенціалу, індивідуального підходу; використання в змістовній структурі музичної освіти поліхудожніх та культурологічних компонентів; зорієнтованість у професійній діяльності на українські традиції; впровадження комп'ютерних технологій як одного із змістовних компонентів підготовки фахівців. **Перспективи подальших розвідок** у даному напрямку пов'язані з детальним вивченням сучасних тенденцій розвитку професійної музичної освіти, пошуком шляхів їх реалізації у практичній площині.

### Література

1. Рудницька О. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О. Рудницька. – К., 1998. – 248с.
2. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору / В. Ф. Черкасов. – Актуальні питання сучасної музичної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступ: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5368/1/cherkasov.pdf>. – Назва з екрана.



---

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 378.147:7+93085

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ "ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ" ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ**

**Батюк З. С.**

*У статті обґрунтовується доцільність викладання курсу "Історія української культури" з урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, хореографії та світової художньої культури. Мотивуються особливості підготовки таких фахівців, а також відповідні вимоги до тематики лекційного курсу та до методів роботи зі студентами.*

*Ключові слова:* українська культура, популярна культура, народна звичаєво-обрядова культура.

*В статье обосновывается целесообразность преподавания курса "История украинской культуры" с учетом особенностей подготовки будущих учителей музыкального искусства, хореографии и мировой художественной культуры. Мотивируются особенности подготовки таких специалистов, а также соответствующие требования к тематике лекционного курса и к методам работы со студентами.*

*Ключевые слова:* украинская культура, популярная культура, народная обрядовая культура.

*The article substantiates the advisability of teaching a course of "The History of the Ukrainian Culture" taking into account peculiarities of preparing future teachers of musical art, choreography and world culture. It describes the causes of peculiarities in the training of such specialists and corresponding requirements to a course of lectures and methods of work with students.*

*Key words:* the Ukrainian culture, popular culture, folk ritual culture.

---

У контексті "Закону про вищу освіту" від липня 2014р., Міністерство освіти і науки звертає увагу педагогічних і науково-педагогічних працівників на те, що на них покладена особлива місія виховання високих моральних якостей та формування громадян, відданих своїй країні. Актуалізація виховної функції у викладанні курсу "Історія української культури" є особливо важливою у вищих східних та південних регіонах України. Крім цього, слід зазначити, що дана дисципліна вивчається студентами різних вишів і спеціалізацій, від суто технічних до гуманітарних, педагогічних, мистецьких. Існує своєрідний стандарт програми такого курсу, який служить орієнтиром для створення викладачем свого варіанту з урахуванням особливостей підготовки того чи іншого фахівця.

**Актуальність** окресленої проблеми пов'язана, по-перше, з необхідністю активізувати виховну функцію при плануванні і розгляді вибраних тем робочої програми, по-друге, з недоцільністю дублювання питань, передбачених у споріднених курсах (за навчальним планом підготовки фахівців мистецьких дисциплін таких навчальних предметів три: історія України, світова художня культура та історія української культури)

Саме тому **метою** даної роботи є обґрунтування доцільності внесення ґрунтовних змін до стандартної тематики та змісту програми курсу "Історія української культури", виходячи із специфіки навчального процесу і майбутньої мистецько-педагогічної діяльності спеціаліста. Виникає потреба відповідного аналізу та мотивації змін не тільки з точки зору інформаційного аспекту, але і методичного, що особливо важливо.

Аналіз програм та робочих планів з навчальної дисципліни "Історія української культури" для студентів найрізноманітніших спеціальностей, які дуже широко представлені в інтернет-ресурсах [7], свідчить про формальний підхід до вибору тематичного матеріалу, про часткове, а іноді і повне ігнорування особливостей майбутньої професії того чи іншого спеціаліста, а також про відсутність постановки виховних психолого-педагогічних завдань. Такий стан свідчить про те, що процес адаптування змісту зазначеного навчального курсу до особливостей тієї чи іншої професії, є достатньо складний і вимагає глибокого вивчення особливостей майбутньої практичної діяльності фахівця.

Аналіз змісту стандартних робочих програм курсу "Історія української культури", курсу "Історії України", а також курсу "Світова художня культура", передбачених для студентів мистецьких спеціальностей, виявив істотні резерви для оптимізації змісту курсу "Історія української культури". Ці резерви пов'язані з рядом об'єктивних чинників.

По-перше, як вже згадувалося, курс "Історія української культури", який вивчається на 1-му році навчання, дуже тісно пов'язаний з курсом "Історії України" (теж 1-й курс). Багато тем присутні і повторюються з певним акцентом на ті чи інші здобутки художньої культури. Безумовно, зазначені курси близькі, але кожен з них має свій предмет і свою логіку висвітлення матеріалу. Ці питання детально не досліджувалися перш за все тому, що сама назва курсу – "Історія української культури" – "спокуювала" до лінійно-хронологічного, а не культурологічного підходу розкриття тематики. Лінійно-хронологічний підхід дуже чітко систематизує весь матеріал у часі. Натомість культурологічний – можна характеризувати як поліфонічний, багатоплановий. Виходячи з того, що людині властиві різні форми мислення, можна уточнити, що розгляд явищ в історичній ретроспективі забезпечується, в основному, лінійно-понятійним мисленням людини, а культурологічний – крім понятійного, ще й асоціативно-образним.

Можливо, віддаючи належну повагу дидактичному принципу "повторення", практика дублювання і допустима у системах підготовки медиків, інженерів, агрономів та ін., хоч тут також можливі більш цікаві варіанти. Але, коли мова іде про підготовку спеціаліста, який у майбутньому буде працювати з дітьми, доцільно ставити більш ширші вимоги до його ерудиції та здатностей формувати у дітей відповідну систему цінностей. Саме тому у курсі "Історія української культури" логічно відійти від дублювання питань у споріднених навчальних курсах і більшою мірою використовувати матеріал, пов'язаний не тільки з хронологічно-обумовленою інформацією.

По-друге, студенти, проходячи спеціалізований курс СХК, на старших курсах цілеспрямовано і професійно вивчають українську художню культуру (підкреслимо – саме **художню**). Знову ж таки постає питання доцільності дублювання інформації (і вимог до тестів, заліків, екзаменів).

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

Вивчення цього питання дало можливість зрозуміти причини констатованого явища (значного дублювання змісту вищезгаданих робочих планів). Справа у тому, що серед вчених існує різне трактування самого поняття "культура". Практично, всічисленні існуючі дефініції можна звести до двох точок зору на культуру – "галузевої" та "антропологічної" [4]. "Галузева" точка зору базується на традиційних уявленнях про культуру як "високе" мистецтво та культурно-історичну спадщину. Дещо іншим є "антропологічний підхід", за яким культура розглядається значно ширше, – як цілісний спосіб життя суспільства (народу), як невід'ємним

компонент суспільного розвитку, без якого господарче та технологічне зростання втрачає якщо не сенс, то значну частину своєї цінності [4].

Відомий український мислитель Юліан Вассіан [1] стверджував, що моральну силу, духовну зрілість народу вирішують не її геніальні одиниці, а проникнення культури в життя всієї спільноти.

Одним з основоположників напрямку в сучасних культурних дослідженнях, який ґрунтується саме на такій "антропологічній" концепції культури, на рівному й серйозному підході до всіх її частин та елементів, був британський літературознавець і культуролог Реймонд Вільямс, якому, власне, й належить відоме визначення **"Культура є вся цілісність способу життя"** [6].

Слово "культура", на думку Р. Вільямса, вживається у цих двох сенсах:

– щоб означати увесь цілісний спосіб життя (для понять, що поділяються всіма);

- щоб означати мистецтва й науки (для процесів відкриття, для творчих зусиль).

Деякі автори резервують згадане слово лише для одного з цих значень, однак, автор наполягає на обох, на значущості й важливості їхнього взаємозв'язку [6].

Саме таке, кажучи словами Р. Вільямса, "буденне життя слова й думки", або ж, "вписування себе в свою землю" [6], й не отримали поки що належної уваги з боку українських культурологів, і в навчальних програмах курсу "Історія української культури", на відміну від мистецтва.

Таке звужене одностороннє розуміння поняття "культура" і є причиною того, що практично у всіх робочих планах викладачів навчального курсу "Історія української культури" (у найрізноманітніших вишах України) планується висвітлення питань виключно **художньої** культури України і повністю ігноруються питання побутової культури українського народу.

Початком своєрідного прориву у розширенні трактування поняття "Культура" можна вважати цікаве дослідження групи вчених Українського центру культурних досліджень та Інституту культурної політики з проблем сучасної української культури – О. Гриценко (редактор-упорядник), М. Стріха, В. Солодовник, Є. Кононенко, О. Різник, С. Тримбач, Л. Новикова, М. Рябчук, І. Кравченко, Н. Гончаренко, В. Шемотюк, О. Мірошніченко, Т. Шумейко [4]. Саме цією групою вчених проведено дослідження так званої популярної культури.

Культура трактується в даному випадку як широке поняття, що охоплює не лише мистецтво, а цілісний спосіб життя суспільства (народу).

Популярною культурою називають ту галузь культури, яку приймає і розуміє більшість населення в будь-яку історико-культурну епоху [4]. Досліджень, присвячених сутності цього поняття, поки що не багато. Популярна культура включає інформацію, яка, з одного боку, є близькою для кожного студента, тому що охоплює цілісний спосіб життя кожного. З другого боку, – ця культура часто не усвідомлюється індивідуумом, не є предметом його цілеспрямованої уваги й удосконалення. Основна тематика стосується становлення звичаєво-обрядової культури, медичної культури, садівництва, кулінарії, науки, освіти тощо.

Цікаві дослідження знаходимо у І. Дзюби [3]. Він власне і стверджує, що "національна культура – це не тільки твори професійного чи народного мистецтва, то вже її вивершення, а її підґрунтя – це насамперед буденне життя слова і думки, незліченних душевних актів..." [3, с. 313].

Унікальним тематичним блоком, який фактично є основою української культури, (до речі, і професійної і популярної, буденної) є український фольклор. Культура народу – це, перш за все, її витoki, джерела, починаючи з філософсько-інформаційного розшифрування явищ фольклору, який своєю образністю пронизує абсолютно усі сторони буття (міфологія, старовинна казка, обрядова система, це система вірувань, народна медицина, мова, освіта, культура побуту, наука тощо). Це є фундаментом культури українця, основою його духовної сутності і менталітету.

Особливої уваги заслуговує, на наш погляд, розгляд ряду тем, пов'язаних з витокami нашої культури, які є першоджерельними у формуванні інформаційно-світоглядного осягнення явищ сучасності і саме ці питання у навчальних курсах "Історії української культури" висвітлюються дуже поверхнево, або не висвітлюються взагалі.

Витоки культури – це та своєрідна символічно-образна інформація, яка щедро представлена в українському фольклорі, але вона "зашифрована" особливою мовою символів, якою рідко хто сьогодні володіє достатньою мірою.

Студенти 1-го курсу, так само як і школярі випускних класів школи, у своїй більшості (85%) вважають фольклор і всю старовинну звичаєву культуру архаїзмом, "примітивщиною", "бабськими забобонами". У кращому випадку, вони говорять про те, що це творчість наших предків і її потрібно шанувати. Рідко хто вважає, що фольклор – це цікаво, це особлива інформація про світотворення, про єдність Людини і Природи та інші тайни життєтворення, про те, що нерідко найсучасніші відкриття вчених тільки пояснюють те, що було відоме нашим предкам давним-давно! Все це, на жаль, має серйозні об'єктивні причини.

Стереотипи саме такого байдужо-негативного відношення прищеплювалися десятиліттями нашою системою освіти, але причини значно глибші. Радикальний філософський матеріалізм все ще є основною ідеологічною основою сучасного наукового світогляду. Поки що у світі науки тільки почали появлятися дослідження, автори яких зуміли вийти з-під матеріалістичної зашореності.

У роботі зі студентами доцільно розглядати такий пласт культури як фольклор через призму новітніх наукових течій, через динаміку парадигм і функціонування наукових теорій. Тільки такий підхід може наблизити їхнє сприймання до справжнього розуміння мудрості предків, осягнути таїнство прочитання символів, які нам залишили предки. Л. Саннікова [5] справедливо зазначає, що революційні відкриття в природничих науках: квантово-релятивістській фізиці, теоріях дисипативних структур, а також у дослідженні мозку, парапсихології, холізму, нові концепції у біології, генетиці, ембріології дозволили суттєво змінити погляди на природу виявлення багатьох феноменальних явищ (реліктових пластів) культури, які раніше сприймалися негативно під впливом ідеологій або догматизму [5].

Влучно описав цю ситуацію С.Гроф: "Давні духовні системи та первісні міфи здаються доволі дивними тільки тому, що їхній науковий зміст або невідомий, або викривлений антропологами та філологами..." [2, с. 47].

Актуальними виявляються сучасні роботи у цьому напрямку наших сучасників М.Еліаде, В.Налімова, С.Сухоноса, П.Харченка, О.Бугайова, К. Уілбера, С.Грофа, Р. Уолша, в яких звучить думка про повернення сучасної людини до авторитету знань предків, які були втіленням гармонії між Людиною, Природою і Творцем.

Л.Саннікова [5], проаналізувавши певний масив наукових досліджень, присвячених даній проблемі, робить висновок: традицію світогляду давніх українців слід вважати однією з великих світових культур. Відкриття останнього століття яскраво підтверджують сказане. Мова йде про відкриття В.Хвойкою Трипільської культури, відкриття В.Даниленка основ космогонії у кераміці племен циркумпонтійської зони, відкриття протоміст Трипільської цивілізації, писемного архіву Євразії у гротах Кам'яної Могили.

Як свідчить власний педагогічний досвід, інформація про сучасні наукові дослідження, які здатні науково пояснити феномен фольклору, мають великий вплив на студентів. Для переважної кількості студентів ця інформація є буквально відкриттям, яке стає переломним моментом, за яким виникає стійкий інтерес і починає формуватися почуття поваги до культурних надбань наших прапредків.

Важливою умовою подачі інформації студентам про витоки нашої культури є варіативність різних версій, трактувань. Адже, яка б тема не розглядалася, ми нерідко зустрічаємося з тенденційністю, із спеціальними викривленнями, з фальсифікацією, а іноді і з прямим політичним замовленням. Важливо психологічно настроїти сприймання студентів на те, що попереду ще буде багато нових відкриттів, які будуть або утверджувати, або перекреслювати існуючі догми і версії пов'язаних з нашим далеким минулим.

Конкретизуючи тематику, яка була особливо цікавою для студентів (Інституту мистецтв ПУНПУ) – доцільно виділити наступні питання: трипільська культура та символіка узорів на її виробках у контексті символіки сучасної української вишивки та писанкарства; календарно-обрядова система, її символіка та особливості функціонування; українська мова, особливості словотворення; вірування, релігії; міфологічні символи; український календар і тайни його становлення; козацька

педагогіка – як унікальне явище української культури; символіка української казки, пісні, символіка звичаєво-обрядової культури українців.

Сьогодні кожна лекція вимагає додаткових інтерактивних методик. До послуг викладача – величезний арсенал науково-популярних фільмів, які дають студентам багато цікавої, а іноді і суперечливої сучасної інформації. Найбільш продуктивними є лекції та семінарські заняття, до яких студент зобов'язаний передивитися певні фільми, прочитати відповідну літературу. На самому занятті відбувається полеміка, де студенти відстоюють свою точку зору. Оскільки інформація щодо різних явищ нашої культури протягом століть була дуже політизованою, викривлювалася, – створити проблемну ситуацію, стимулювати творчий пошук відповідної цікавої інформації досить легко. Дуже хороший ефект дає метод творчих проєктів. Найголовніше те, що подібні обговорення запам'ятовуються студентами, впливають на їхні переконання, формують їхній світогляд.

Отже, говорячи про особливості викладання курсу "Історії української культури" в системі мистецько-педагогічної підготовки фахівця, доцільно особливо підкреслити важливість широкого багатозначного розуміння самого поняття "КУЛЬТУРА", залучення тематики, яка висвітлює проникнення культури в життя всієї спільноти,

### Література

1. Вассиян Ю. Історія і людина [1948] / Ю. Вассиян // Українська філософсько-історична думка (перша половина XX століття): хрестоматія / укл. В. Артюх. – Суми, 2004. – С. 208.
2. Гроф С. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / С. Гроф. – Издательство Института трансперсональной психологии. – М., 2001.
3. Дзюба І. Чи усвідомлюємо національну культуру як цілісність? / І. Дзюба // Україна. Наука й культура. Щорічник. – 1988. – Вип. 22.
4. Нариси української популярної культури / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 1998. – 760 с.
5. Саннікова Л. Свята Мова Творця у Звичаї Народу: Еніофеноменологія староукраїнської культури / Л. Саннікова. – К. : Аратта, 2005. – 776 с., 236 іл., 29 схем.
6. Williams R. Culture is Ordinary // R. Williams, Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism. – London: Verso, 1989
7. <https://www.google.com.ua/search?client=opera&q=програми+та+робочі+плани+курсу+Історія+української+культури&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>. – Назва з екрана.

УДК 378+37.015.001.63+78

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Білова Н.К.**

*У статті розглядаються теоретико-методичні питання щодо проектування процесу навчання студентів музично-педагогічної спеціальності в контексті якості освіти. Визначено сутність поняття "педагогічне проектування"; розкрито рівні, етапи і змістовий алгоритм проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.*

*Ключові слова: проект, педагогічне проектування, моделювання, процес навчання, якість освіти, рівні, етапи, змістовий алгоритм.*

*В статье рассматриваются теоретико-методические вопросы проектирования процесса обучения студентов музыкально-педагогической специальности в контексте качества образования. Определено сущность понятия "педагогическое проектирование"; раскрыты уровни, этапы и содержательный алгоритм проектирования процесса будущих учителей музыкального искусства.*

*Ключевые слова: проект, педагогическое проектирование, моделирование, процесс обучения, качество образования, уровни, этапы, содержательный алгоритм.*

*The article addresses theoretical and methodological questions of designing the process of training in the musical-pedagogical specialty in the context of education quality. It defines the essence of the concept of "pedagogical design" and reveals the levels, stages and substantive algorithm of designing a process of preparing future teachers of musical arts.*

*Key words: project, pedagogical design, design, teaching process, quality of education, levels, stages, substantive algorithm.*

---

Сучасні тенденції перманентності змін, нестабільності соціально-економічної і соціокультурної ситуації в країні зумовлюють необхідність оптимізації процесу підготовки фахівців, здатних, з одного боку, адаптуватись до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, з іншого – професійно переорієнтуватись відповідно до кон'юнктури ринку освітніх послуг щодо професійної самореалізації особистості з урахуванням власних потреб, цінностей і можливостей. Конкуренентоспроможність фахівців у галузі музичного мистецтва сьогодні вимагає наявності гнучкості мислення, професійної мобільності, універсальності фахової компетентності, які забезпечуватиме відкритість інноваційним процесам, готовність до змін, поширення кваліфікаційно-професійних компетентностей. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема підвищення якості освіти, зокрема фахово-професійної, пошук шляхів її оптимізації.

Значущість окресленої проблеми посилюється тим, що у державному стандарті, який нормативно регламентує процес професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти (освітньо-професійних програмах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках) визначений досить широкий діапазон споріднених кваліфікацій майбутніх фахівців, якими повинні оволодіти випускники мистецько-педагогічних факультетів (керівник вокальних, інструментальних ансамблів, концертмейстер, організатор концертів і лекцій, музичний оформлювач, редактор музичних програм, викладач спеціалізованих навчальних закладів, керівник студії культурного організатор позакласних закладів). Соціально-професійний контекст рішення висловлених питань, на наш погляд, доцільно реалізувати через педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, що сьогодні визначено як перспективна і продуктивна особистісно-розвивальна технологія.

Проектування як категорія запозичена із інженерно-технічної галузі, де створення технічних об'єктів обов'язково базувалось на документально представленому (оформленому) технічному проекті від стадії моделювання до стадії реалізації проекту. Етимологія слова "проектування" (від лат. *projectus* – кинутий вперед) визначає створення прообразу, моделі майбутнього.

Педагогічний контекст категорії "проекування" пов'язаний з методом проектів у навчанні, запропонований американськими вченими Дж.Дьюї і його послідовником В. Х Кіплатриком у 20 роках ХХ століття.

Спочатку метод проектів за цільовим призначенням передбачав рішення практичних проблем у процесі колективної діяльності учнів і мав прагматичне спрямування. Метод проектів швидко набув широкого розповсюдження в світових освітніх системах ХХ–ХХІ століття. Перспективність названого методу зумовлена багатовекторністю дидактично-виховного потенціалу методу проектів, який спрямований на розвиток критичності мислення учнів, їх пізнавальної ініціативності щодо пошуку шляхів рішення певних проблем, забезпечення позитивної мотивації до процесу навчання, як процесу особистісно значущого практичного використання і здобування нових знань, набуття комунікативного досвіду роботи-взаємодії в групі (команді). У сучасному науковому обігу проект розглядається як метод навчання, як зміст навчання і виховання, як форма організації навчально-виховного процесу, що свідчить про динамічність і мобільність даного феномену.

Проблему проектування науковці розглядали у різних аспектах. В історичному аспекті як процес еволюції названої проблеми (Н.Яковлева), теоретико-методологічному (В. Беспалько, В. Краєвський, Г. Щедровицький), змістовно-технологічному (В. Безрукова, О. Бондаревська, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, Є. Заір-Бек, О. Коберник, А. Лігоцький, В. Сериков, В. Сластьонін та ін).

Проблема проектування досліджувалась у руслі компетентнісного підходу (В. Беспалова, Е. Зеєр, А. Тряпідина); як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності у контексті підвищення якості вищої освіти (О. Литвиненко, Н. Плахотнюк); виявлялись теоретико-методичні засади проектування та їх технологічне забезпечення через систему проектів (Л. Савченко, Т. Ткач). У галузі мистецької педагогіки розроблено модель проектування навчального процесу засобами інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Т. Батієвська).

Аналіз літератури засвідчив, що проблема педагогічного проектування є предметом багатьох досліджень, у тому числі і для вищої школи. Науковці визначають проектування як поліфункціональну самостійну педагогічну діяльність зі створення проекту освітнього процесу (В. Беспалько), як вид професійної діяльності педагога, яка має випереджальний характер (Е. Зеєр, І. Зимня); як систему з її структурними компонентами, принципами і етапами (В. Афанасьєв, С. Єрмолаєва).

У низці розглянутих питань, на наш погляд, бракує єдиного визначення даної дефініції, що свідчить про складність і багатоаспектність цього утворення; недостатньо виявлено принципи побудови навчального процесу, не розкрито зміст і технологія проектування процесу навчання у площині практики підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти.

Виходячи з висловленого, метою даної статті є розкриття теоретико-методичних засад визначених рівнів, етапів і змістового алгоритму проектування процесу професійно-фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті якості освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчив існування значної кількості різних визначень категорії "проекування". Назване поняття визначається як самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність, яка здійснюється як багатокрокове планування на основі виявлення умов успішної реалізації певної педагогічної системи (В. Беспалько). Педагогічне проектування пов'язується із знаходженням оптимального способу поетапного переходу від реального стану до ідеального, що має теоретико-методичне обґрунтування процесу формування власних педагогічних умінь, цілеспрямованому розвитку здатності до взаємодії (О. Литвиненко). На думку Н. Яковлевої, проектування визначається як "цілеспрямована діяльність педагога по створенню проекту, який є інноваційною моделлю педагогічної системи, орієнтованою на масове використання" [9, с. 11]. Близьким є тлумачення педагогічного проектування В. Ягуповим, який ототожнює проектування з процесом моделювання конкретних образів майбутнього, конкретних деталей, створених педагогічних програм [8].

У межах даної статті педагогічне проектування навчального процесу конкретизовано в контексті професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнюючи різні підходи до трактування досліджуваного поняття, ми

визначаємо педагогічне проектування як цілеспрямовану поліфункціональну педагогічну діяльність зі створення теоретико-методично обґрунтованих проектів – інноваційних моделей цілісного навчального процесу, спрямованих на якісний результат професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва.

Головним об'єктом педагогічного проектування виступає освітній процес, зокрема процес навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Процес (від лат. *processus* – просування) розглядається як послідовна зміна станів, стадій, що означає рух, розвиток, спрямування на певний результат. Педагогічний процес є способом функціонування освітньої системи. Узагальнюючи багату кількість визначень педагогічного процесу, можна трактувати педагогічний процес у вищій школі як спеціально організовану, змістовно-технологічно забезпечену полілогічну взаємодію учасників-суб'єктів, яка спрямована на досягнення професійно-освітніх цілей, що призводить до позитивних перетворень щодо розвитку і саморозвитку особистостей – учасників педагогічного процесу.

Педагогічний процес є системою, оскільки складається із взаємопов'язаних структурних компонентів. Саме взаємодія компонентів системи забезпечує його цілісність, спроможність успішно функціонувати і сприяти підвищенню якості професійної підготовки фахівців. Межі статті не дозволяють ретельно розглянути існуючі класифікації компонентів навчального процесу, тому ми спираємось на узагальнення підходів і на вищевикладену трактовку навчального процесу. Структурними компонентами процесу навчання вважаємо: цільовий, змістовний, технологічний, комунікативний, рефлексивний і корекційний. Провідною умовою проектування навчального процесу як інтегральної цілісності є, на думку В. Бондара, вимога едукативної цілісності через синхронізм (збіг і зв'язок у часі трьох явищ: навчання, виховання і розвитку) і синхронізацію (одночасність) перебігу складових едукативності (від англ. *educate* – виховувати, давати освіту, розвивати) [2, с. 9].

Ця думка є значущою для проектування навчального процесу з мистецьких спеціальностей через потужний виховний і розвиваючий потенціал художньо-педагогічної інформації та форми її опрацювання.

Проектування навчального процесу базується на визначенні змістовного наповнення структурних компонентів у контексті критеріїв якості професійної освіти, яка стає загостреною у площині конкурентоспроможності майбутніх фахівців – випускників вищих навчальних закладів. Як вважає В. Кремень, "якість освіти визначається як освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу". Науковець зазначає параметри якісної освіти в контексті цивілізаційних змін: володіння ключовими (загальними і спеціальними) компетентностями у відповідній галузі (насамперед, з предмету викладання, психології особистості, методики навчання і світоглядно-філософської підготовки) і здатність їх ефективно поповнювати й творчо застосовувати; сформованість потреби в постійному саморозвитку, безперервному навчанню протягом життя; сформованість прогресивних і перспективних цінностей та життєвих пріоритетів, самостійності і самодостатності, відкритість інноваціям, спроможність до передбачення і проектування свого майбутнього [5, с. 5–6].

Екстраполяція якісних характеристик освіти взагалі на музично-педагогічну освіту дозволяє виділити наступні показники якості професійної підготовки майбутніх фахівців:

- фахово-професійна компетентність (повнота, усвідомленість особистісно-професійного тезауруса, фахова ерудованість, здатність до практично-творчого використання набутих знань у рішенні навчально-професійних задач (ситуацій, проблем), готовність до впровадження інновацій на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- сформованість суб'єктної позиції щодо професійних ціннісних пріоритетів;
- потреба і здатність до розвитку і саморозвитку в умовах соціокультурних змін;
- готовність до проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення.

Проектування як діяльність і технологія спирається на певні педагогічні принципи. В літературі виділяють принципи: гуманістичної спрямованості, людиноцентричності і саморозвитку (Р. І. Кузьмів). Визначені цілі якісної освіти у площині



підготовки майбутніх учителів музики, на наш погляд, доцільно доповнити принципом контексту (міждисциплінарно-фахового, художньо-педагогічного, особистісно-ціннісного). Врахування названого принципу у педагогічному проектуванні спрямовує освоєння навчальної інформації на міждисциплінарній основі, у широких контекстах, сприяє інтеграції знань, трансформації художньо-інформативних знань у художньо-педагогічні (що необхідно для професії вчителя, призначенням якого є формування музичної культури дітей і молоді в процесі художньо-педагогічного спілкування з мистецтвом), актуалізує суб'єкту професійну позицію щодо ціннісних пріоритетів.

Педагогічні принципи зумовлюють вибір технології проектування, його змістового алгоритму, який визначає певну послідовність змістових дій щодо створення моделей-образів процесу навчання, його окремих модулів. По вертикалі розташовані рівні проектування: організаційно-регулюючий, науково-методичний, контрольнокорекційний, які визначають теоретико-методичні засади побудови проекту навчального процесу, засоби визначення "вхідного" і вихідного рівня академічної підготовленості студентів, що складає зміст алгоритму проектування. По горизонталі розташовані етапи проектування.

В науковій літературі знайшли обґрунтування етапи проектувальної діяльності: проектування процесу навчання: визначення мети, діагностика вихідного рівня, форми і методи досягнення мети, засоби і форми поточного та підсумкового контролю, самоконтролю, моніторингу, корекція і самокорекція результатів. В основі проектувальної діяльності лежить створення моделей, які потрібно концептуально обґрунтувати відповідно до цілей і визначити змістовий і процесуальний компоненти навчального процесу, що проектується. Взагалі між моделюванням та проектуванням існує взаємозв'язок: моделювання часто використовується у проектуванні для створення і перетворення ідеальних образів об'єктів, явищ і процесів, яких ще не існує в реальності [4, с. 47–49].

Розглянемо змістовий алгоритм проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями (змістовий компонент проектування)

**Організаційно-регулюючий рівень.** На даному рівні визначається мета (цілі) як мисленнєва модель – результат процесу навчання на основі аналізу нормативно-регулюючих державних стандартів (освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики, навчального плану, навчальних робочих програм); аналізується тема, зміст заняття (як структурної одиниці навчального процесу), її контексти (міждисциплінарно-фаховий, художньо-педагогічний, особистісно-ціннісний); виявляється обсяг інформативності навчального матеріалу, коло ключових проблем, положень, базові компетенції; відпрацьовується драматургія заняття. Логіка моделювання названих педагогічних дій детермінується критеріями якості освіти, зокрема музичної і вибудовує шлях щодо реалізації моделі результату–мети процесу навчання.

**Науково-методичний рівень** пов'язаний з методичним забезпеченням процесу навчання, навчальних і залікових модулів, інших структурних одиниць. Моделювання процесу навчання на даному рівні характеризується вибором форм, методів, інноваційних технологій активного включення студентів у пізнавальну інтелектуально-емоційну діалогову і полілогову діяльність як суб'єктів освіти і самоосвіти. Така діяльність спрямована на реалізацію поставленої мети, формування ціннісної суб'єктної позиції щодо професійних пріоритетів – здобутті нових знань та їх використання у вирішенні практичних задач. Серед інноваційних методів провідним є метод проектів.

**Контрольно-корекційний рівень** визначає спрямування проектувальної діяльності на оптимізацію аналізу, контролю, оцінки і моніторингу відповідності результату визначеним цілям, якості професійних досягнень студентів і викладача відповідно до цілей навчання, логічності і методичної обґрунтованості (адекватності) педагогічних дій, доцільності обраних засобів діагностики якості теоретичного і практичного опрацювання навчальною інформацією студентами, прояв пізнавальної ініціативи, самостійності, потреби у творчо-пошуковій діяльності і моделювання ефективних корекційних заходів щодо невирішених проблем.

За горизонталлю моделі розташовані етапи проектування (технологічний компонент), які віддзеркалюють взаємодію суб'єктів навчального процесу з досягненням запланованих результатів-цілей щодо професійного розвитку і саморозвитку

майбутніх фахівців. Зміст і спрямування етапу проектування визначалось на основі домінуючого компоненту діяльності. Було визначено такі етапи: діагностично-прогностичний, пізнавально-акумулюючий, творчо-інтерпретаційний, рефлексивно-результатний.

**Діагностично-прогностичний етап** – початковий етап ознайомлення зі студентами-учасниками навчального процесу (зокрема, у виконавських класах). Цей етап у побудові моделі "відповідає" за створення індивідуально-професійного "портрету" студента, його професійні переваги, цінності; складання фахової характеристики, побудову індивідуальної траєкторії фахово-професійного розвитку студента (з урахуванням фахових переваг) протягом навчання на основі результатів діагностики і самодіагностики. Конструювання такої прогностичної моделі дозволяє спроектувати майбутній "образ" студента у певній виконавській галузі, визначити домінуючу його фахових можливостей і нахилів, актуалізувати самопроцеси, формувати суб'єктну позицію щодо професійного розвитку і саморозвитку в процесі руху від соціальних цілей до особистісних мотивів діяльності.

**Пізнавально-акумулюючий етап** пов'язаний із проектуванням процесу набуття знань студентами. Особливістю організації навчального процесу з мистецько-педагогічних спеціальностей є практично-індивідуальні заняття з фахових виконавських дисциплін. На перебігу з науково-методичним рівнем на даному етапі проектується використання інноваційних методів і форм освоєння знань і моделюються очікувані результати; формується особистісно-професійний тезаурус. В умовах тенденції скорочення обсягу аудиторних (контактних) навчальних годин потрібно оптимізувати технології викладання і учіння, кардинально оновлювати традиційні форми навчання, зокрема лекції: використовувати досвід навчання щодо "випереджальних" лекцій; освоєння базових знань мистецьких категорій здійснювати на міждисциплінарній основі (художній образ, ідея, музична драматургія, музична мова, художня виразність її елементів, формоутворення, поняття стилю, жанру тощо). Названі знання є базовими для всіх фахово-професійних дисциплін і якість їх освоєння значно поліпшиться шляхом паралельного опанування як у процесі виконавської інтерпретації музичних творів, так і аналізу музичних творів в історико-стильовому і музикознавському контексті. Успішність процесу набуття знань залежить від проектування технології викладання і технології учіння як діалогової і полілогової взаємодії учасників навчального процесу.

Процес навчання, за Мамардашвілі, слід будувати як філософську комунікацію, що дозволяє говорити про технологію набуття знань через метод дискурсу – філософського методу пошуку смислу, сутності явища, завдяки чому знанням надається особистісний смисл, відбувається усвідомлене "присвоєння" знань, формується індивідуальний досвід. Дана думка підтверджує, що головним завданням навчання є учити мислити, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність, здійснювати "вихід" за межі даної дисципліни, даної спеціальності, що поширює професійний досвід [Цит. за: 29–30].

На даному етапі здійснюється моделювання ситуацій з використанням продуктивних методів, зокрема методу проектів, як методу рішення проблем. У літературі пропонуються різні типи проектів за характером і спрямуванням діяльності: прикладні дослідницькі, інформаційні, рольові (Л. Савченко); дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані, культурологічні та соціально-виховні проекти (Т. Ткач).

Кожна дисципліна має свої особливості предмету та методів освоєння, розуміння. Проектування методів викладання музично-історичних, музично-теоретичних, методичних дисциплін спирається на закони емоційно-пізнавальної драматургії, яка вибудовується і проектується заздалегідь; в той час, як викладання виконавських дисциплін передбачає ситуативне проектування за результатами діагностики виконавської підготовленості студентів. Проектування технологій щодо практичного використання набутих знань у практичних діях у контексті майбутньої професійної діяльності вимагає різних видів контексту, зокрема художньо-педагогічного через моделювання квазіпрофесійних ситуацій, які імітують педагогічні ситуації діяльності учителя музичного мистецтва.

**Творчо-інтерпретаційний етап** передбачає проектування прогностичних і імовірних моделей викладання і учіння в процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців. Індивідуально-практична форма проведення занять з вико-

навських дисциплін дозволяє найбільш ефективно проектувати індивідуальну траєкторію професійно-виконавського розвитку студента. Однак практика свідчить, що співвідношення цілі і результату є мало прогнозованим, часто непередбаченим, що гальмує ефективність проектувальної діяльності. Це зумовлено особливістю індивідуальних занять, пов'язаних з тим, що вибір адекватних технологій навчання для певної педагогічної ситуації (в класі основного і додаткового музичного інструменту, концертмейстерського класу, постановки голосу, хоровому диригуванню) відбувається, переважно, саме на занятті, після прослуховування-діагностики виконання творів: визначення ступеня технічної досконалості, свободи виконавського апарату, художньо-образного опанування змісту творів, що виконуються, стильової відповідності і логічності драматургії інтерпретації.

Аналіз проблеми виконавської підготовки свідчить, що у даній галузі фахового навчання ще зберігається традиційна знаннева парадигма навчання з використанням переважно репродуктивного методу педагогічного показу технічних прийомів, викладення виконавського плану інтерпретації, який повинен відтворити студент. Кінцева мета освоєння творів студентами – це, у більшості, виконавська копія відтворення художнього задуму викладача, "чужої" виконавської концепції, що й оцінюється. У цьому зв'язку створення моделі процесу виконавського опанування творів потребує педагогічної переорієнтації навчання з репродукції – на проблематизацію, на самостійне рішення проблем (технічних, художніх) студентами як активних суб'єктів навчально-дослідного процесу у галузі музичного виконавства. Тут доцільно реалізувати модель використання методу філософського дискурсу щодо визначення авторського задуму, художньої змістовності твору, жанрово-стильових особливостей та ін. (на стадії сприйняття, першого виконавського і вербального "прочитання" твору), методи самодіагностики, слухового самоконтролю якості виконання і способи рішення проблемних виконавських ситуацій щодо корекції і подолання технічних недоліків, художньої непереконливості.

Оптимізацію навчання доцільно здійснювати через моделювання взаємодії студента і викладача творчо-пошукових методів, спрямованих на ініціювання гнучкості, асоціативності мислення, актуалізацію суб'єктної професійної позиції щодо цінності здобуття і продукування нових знань, самостійного "прочитання" творів музичного мистецтва як художнього тексту з його ідеєю, образними характеристиками, принципами розвитку тематичного матеріалу, жанрово-стилістичною адекватністю, виразністю формоутворення, музичною драматургією.

**Рефлексивно-результатний етап** передбачає моделювання дій викладача і студентів щодо оцінки, контролю, моніторингу процесу навчання як процесу формування компетентнісного фахівця на основі усвідомленого освоєння критеріїв якості власної навчально-фахової діяльності, можливість відстежувати динаміку (позитивну/ негативну) власного фахового розвитку, якість набутих компетентностей за когнітивними показниками: повнота, глибина, оперативність, гнучкість, усвідомленість (за І.Лернером).

Для цього етапу проектування важливою є зміна погляду на оцінку і контроль. Існуючі форми контролю (залік, екзамен) є традиційними, усталеними, але мало функціональними; їх основна функція – оцінювальна. Тому доцільно створювати моделі форм поточного і підсумкового контролю, які передбачають "включення" студентів у процес оцінки і самооцінки якості музично-виконавської компетентності через опанування критеріями оцінки вербальної і виконавської інтерпретації музичних творів. Оптимізації процесу оцінки сприяють форми поточного і підсумкового контролю: виконавські семінари, колоквіуми, художньо-методичне рецензування концертних виступів студентів тощо. Одним із продуктивних професійно спрямованих методів контролю є метод проектів у формі інтегрованих художньо-педагогічних презентацій музичних творів для школярів як квазіпрофесійна форма навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Систематичне відстежування (моніторинг) результатів навчання студентів з орієнтацією на відповідність результату цілям музичної освіти дає можливість моделювати корекційні і самокорекційні дії викладача і студентів щодо успішної реалізації моделей навчання в процесі педагогічного проектування.

Отже, педагогічне проектування є перспективною і продуктивною сучасною технологією, яка спрямована на професійний розвиток і саморозвиток майбутніх

фахівців.Проектування, як поліфункціональна спеціально організована педагогічна діяльність, передбачає створення проектів-моделей майбутньої взаємодії учасників навчального процесу й орієнтована на результат-цілі, що забезпечує оптимізацію процесу фахово-професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проведене дослідження не вичерпує всього комплексу проблеми проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.Вважаємо перспективними такі напрями подальших розвідок: створення структурно-функціональної моделі проектування процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики, розробка і теоретичне обґрунтування критеріального апарату щодо оцінки ефективності проектувальної діяльності.

### Література

1. Беспалько В. П.Слагаемые педагогической технологии / В. П.Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.– 192 с.
2. Бондар В.В.Традиційна і нова парадигма едукції педагогічних кадрів / В. В. Бондар // Наука і освіта.– 2011.– № 4.– С. 9–12.
3. Голубева Л.Индукция мысль... (трансцендентальная дидактика М.Мамардашвили) / Л. И. Голубева // Alma mater.Вестник высшей школы.– 2000. - № 3. –С. 12–16.
4. Колесникова И. А.Педагогическое проектирование / И.А.Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред.И.А.Колесниковой.– М.: Академия, 2005.– 288 с.
5. Кремень В. Г.Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія.– 2014.– № 4.– С. 5–10.
6. Кузьминов Р. И.Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию / Р. И.Кузьминов.– Ставрополь, 2004.– 25 с.
7. Литвиненко О.В.Професійно-педагогічне проектування навчального процесу у ВНЗ / О. В. Литвиненко //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. –2012. –№ 22(257). – Ч.V.– С.43–48.
8. Ягупов В. В.Проектування педагогічної діяльності викладачів професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. В.Ягупов.– Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>.– Назва з екрана.
9. Яковлева Н.Педагогическое проектирование :учеб.-практ.пособ. / Н. Яковлева.– Челябинск : Изд-во ЧДПУ, 2001.– 124 с.

УДК 378.026

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Волкова Л. В.

*У статті доведено важливість формування іноземної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, розглядаються умови ефективної реалізації комунікативного підходу у процесі вивчення іноземної мови.*

*Ключові слова:* іноземна комунікативна компетенція, професійна підготовка, комунікативний підхід, вивчення іноземної мови.

*В статті доведена важливість формування іноземної комунікативної компетенції в контексті професійної підготовки, розглядаються умови ефективної реалізації комунікативного підходу в процесі вивчення іноземної мови.*

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, коммуникативный подход, изучение иностранного языка.

*The importance of forming foreign language communicative competence in the context of professional training of future specialists has been ascertained; consideration is given to the conditions for effective implementation of communicative approach in the process of learning a foreign language.*

*Key words:* foreign language communicative competence, professional training, communicative approach, learning a foreign language.

**Постановка проблеми.** Сьогодні все більш очевидною стає вимога до вищого навчального закладу підготувати професійно-орієнтовану особистість майбутнього фахівця. Якісно новий етап розвитку методики професійно-орієнтованого навчання іноземної мови продиктовано сучасним соціальним замовленням: необхідно навести викладання іноземної мови у відповідність із конкретними перспективами професійної діяльності спеціалістів. У методиці навчання англійської мови цей напрямок отримав назву ESP (English for Specific Purposes). Метою такого навчання у вищому навчальному закладі є не передача знань і на цій основі формування професійних умінь, а формування професійної компетенції, невід'ємною частиною якої є інтегроване професійне знання фахівців іноземної мови з властивими їм мотиваційно-стимулюючою, аналітико-синтетичною та виконавчою частиною діяльності. Тобто мова йде про формування іноземної комунікативної компетенції майбутніх фахівців, до складу якої входять дві категорії: формування та розвиток. Під формуванням розуміють когнітивний аспект (знання, навички, уміння, професійне мислення), під розвитком – емоційно-чуттєвий аспект діяльності (мотиви, інтереси, здібності, професійні якості особистості) [5].

**Метою статті** є аналіз моделі реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови та формування на його основі іноземної комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

Зміст навчання іноземної мови – це багатокomпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу та формується й реалізується у процесі навчання з урахуванням цілей та завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають комунікативний, позамовний та процесуальний компоненти.

Комунікативний компонент включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу). До мовного та мовленнєвого компонентів змісту навчання іноземної мови відноситься матеріал, на основі якого здійснюється навчання. Соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови передбачає набуття знань про національно-культурні особливості та реалії країни, мова якої вивчається.

Складовими позамовного компоненту навчання є сфери спілкування, а також теми та ситуації професійного спілкування, що визначаються цими сферами. Згідно з

класифікацією, запропонованою Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, яка найбільш повно відповідає сучасним підходам щодо формування комунікативної компетенції та узгоджується з міжнародними стандартами у сфері навчання іноземних мов, такими сферами є особистісна (сфера особистих інтересів), центром якої є дім, сім'я, друзі; публічна, в якій суб'єкт залучається до різних видів діяльності з різними цілями; професійна, де суб'єкт залучається до своєї професії; освітня, в якій суб'єкт перебуває в освітній системі, тобто в освітньому закладі.

Процесуальний компонент являє собою процес навчання, у якому і реалізується його зміст.

Домінанта того чи іншого компонента у процесі навчання залежить від етапу, що визначається за провідним видом навчальної діяльності. Першим етапом навчання іноземної мови є набуття лексичних і граматичних знань, формування і розвиток відповідних лексико-граматичних навичок і вмінь. Наступним кроком є перехід до розвитку мовленнєвих умінь відповідно до запрограмованої тематики, коли відбір навчального матеріалу залежить від прагнення найбільш повно і якісно розкрити зміст пропонованої теми. Набутий на попередніх етапах лексико-граматичний запас і забезпечена можливість його активного вживання передбачає поступове зміщення акценту навчання з мовного тренування на реально-мовленнєву комунікацію, у процесі якої засвоюються додаткові мовні одиниці, пов'язані зі змістом предмета, що вивчається [2].

На сучасному етапі пріоритетним напрямом формування іншомовних умінь та навичок вважається комунікативний підхід. Міністерство освіти і науки України, враховуючи всезростаючий рівень міжнародної діяльності держави, розглядає застосування в навчанні даного підходу як такого, що найповніше забезпечує необхідний рівень оволодіння іноземною мовою. Результатом його реалізації є впровадження комунікативноорієнтованого навчання, мета якого – формування іншомовної комунікативної компетенції і використання її в діалозі культур країн світу.

Модель реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови майбутнього фахівця повинна відповідати наступним вимогам:

- формування наукових засад здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на сучасному етапі (принцип гуманізації навчально-виховного процесу, принцип демократизації, принцип взаємозв'язку між усіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки, принцип оптимізації навчально-виховного процесу, принцип поєднання навчання з ініціативністю та самостійністю майбутніх учителів);

- дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетенції студентів;

- визнання студента вищого навчального закладу суб'єктом безперервного процесу професійного самовдосконалення: самопізнання, саморозвитку, само-реалізації [1].

Дана модель розкриває суттєві характеристики та внутрішню будову професійної діяльності, реалізація якої можлива лише за створення певних взаємопов'язаних педагогічних умов.

Таким чином, процес реалізації комунікативного підходу буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови:

- комунікативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін;
- інтегрування професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця;
- створення іншомовного комунікативного середовища. Комунікативно орієнтований зміст дисциплін професійного спрямування відображає цілісність навчального процесу та комплексний підхід до його організації, що забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін і методики викладання іноземної мови на засадах комунікативного підходу.

Модель іншомовного комунікативного середовища характеризується: колективною комунікативною діяльністю студентів, суб'єкт-суб'єктними взаєминами між викладачем і студентом, систематичним іншомовним спілкуванням і активною самостійною роботою майбутніх фахівців.

Отже, комунікативний підхід передбачає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності, за якої забезпечується систематичне оволодіння як функціо-

нальним, так і структурним аспектами мови, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції.

Розглядаючи комунікативну компетенцію у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, ми розуміємо її як сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню та самореалізації.

Таке поняття комунікативної компетенції зумовлює необхідність принципово нового підходу до організації процесу навчання іноземних мов у вищій школі, успішність оволодіння якими визначається вже не стільки лінгвістичними критеріями, скільки психологічними, соціальними та іншими чинниками. У свою чергу, це зумовлено специфікою феномена комунікативної компетенції, яка, порівняно з лінгвістичною компетенцією, полягає, по-перше, в тому, що об'єднує знання семантичного потенціалу мовних форм зі здатністю конструювати значення у контексті ситуації спілкування, а по-друге, у її функціональному характері, під яким розуміють здатність індивіда адаптувати вихідне значення мовних структур для сприйняття інформації та організації процесу мовлення з урахуванням фактора співрозмовника й контексту ситуації іномовного спілкування.

Варто зазначити, що не існує єдиного підходу щодо визначення структури означеного феномена. Більшість дослідників виділяють п'ять компонентів комунікативної компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції. Проте, на нашу думку, для формування іншомовної професійної комунікативної компетенції цих компонентів недостатньо. Ми підтримуємо погляди науковців, які пропонують включити до її складу ще прагматичну, предметну та професійну компетенції.

Отже, іншомовна комунікативна компетенція ґрунтується на таких складових:

- мовна компетенція, яка включає знання фонетики, лексики, орфографії, граматики та відповідні навички.

- фонологічна компетенція включає фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички;

- лексична – лексичні знання і мовленнєві лексичні навички;

- граматична – граматичні знання і мовленнєві граматичні навички;

- мовленнєва компетенція, яка включає такі види компетенцій, як аудіювання, говоріння, читання та письмо. Компетенція у говорінні включає компетенцію у монологічному і діалогічному мовленні, тобто уміння сприймати ці види мовлення на слух з подальшим відтворенням, обговоренням й інтерпретацією почутого. Компетенція в аудіюванні полягає в умінні сприймати на слух будь-яку інформацію, що звучить як з вуст мовця, так і з будь-якого технічного джерела. Компетенція в читанні – це здатність читати будь-який друкований текст. Письмова компетенція це спроможність письмового вираження думок у межах тематики і будь-якої актуальної інформації;

- соціокультурна компетенція, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції;

- країнознавча компетенція – це знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

- лінгвокраїнознавча компетенція – це здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно досоціально-мовленнєвих ситуацій;

- соціолінгвістична компетенція – це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів;

- прагматична (соціальна) компетенція, яка передбачає бажання та вміння взаємодіяти з іншими людьми в процесі комунікації, вибираючи при цьому найефективніший спосіб вираження думок [4];

- дискурсивна компетенція, тобто комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей зразків [4];

– стратегічна компетенція, що передбачає розвиток здатності студентів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися та адекватної оцінки й самооцінки [4];

– предметна компетенція як володіння інформацією по темі спілкування, тобто здатність вільно орієнтуватися в змісті спілкування певної сфери діяльності [3];

– професійна компетенція, до складу якої входить вся сукупність мовних знань та мовленнєвих умінь, пов'язаних зі специфікою спілкування в межах певної професії [3].

**Висновки.**Формування комунікативної компетенції є циклічним процесом, що має чітко заданий характер і передбачає розв'язання різноманітних завдань, виконання яких свідчить про розвиток знань, навичок і вмінь майбутніх фахівців.Цей процес здійснюється на орієнтувально-адаптивному, комунікативно-діяльнісному та комунікативно-аналітичному етапах.

Процес формування комунікативної компетенції спрямований на реалізацію мети, яка синтезує основні цілі навчання у вищих навчальних закладах на рівні вимог, що висуваються до фахової підготовки.Виходячи з завдань підготовки фахівців, важливо розглядати формування у студентів комунікативної компетенції з урахуванням специфіки професійних інтересів у межах спеціальності.

#### **Література:**

1.Зимняя И. А.Педагогическая психология/ И. А.Зимняя.– Ростов-на-Дону: Феникс,1997.– 480с.

2.Мартінова Р. Ю.Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов :монографія/ Р. Ю.Мартінова.– К. : Вища шк., 2004.– 454с.

3.Рогова В. Г.Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ В. Г.Рогова, Ф. М.Рабинович, Т. Е.Сахарова.– М., 1991.– 287с.

4.Современные теории и методики обучения иностранным языкам/ под общ.ред.Л. М.Федоровой, Т. И.Рязанцевой.– М. : Экзамен, 2004.– 320с.

5.Федорова О.Методики преподавания английского[Електронний ресурс]/ О. Федорова, О.Чебанова.— Режим доступу:

<http://www.inostranets.ru>. – Назва з екрана.



УДК378.147:004.032.6:373.3.011-051:78

## МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Гаврілова Л. Г.

*Стаття присвячена актуальній проблемі впровадження мультимедійних засобів навчання в мистецьку освіту, зокрема у професійну підготовку майбутніх учителів музики. Авторка пропонує власний досвід роботи з мультимедійними підручниками з історії музичного мистецтва, аналізує можливості використання існуючих методів музичного навчання на лекціях, практичних заняттях та у самостійній роботі студентів. Розглядаються наочно-демонстраційні, проблемно-пошукові методи, а також метод створення історико-культурного контексту й методи синхронічного та діахронічного аналізу творів.*

*Ключові слова:* професійна компетентність, мультимедійні навчальні засоби, методи навчання, майбутні вчителі музики.

*Статья посвящена актуальной проблеме использования мультимедийных средств обучения в художественном образовании, в том числе в профессиональной подготовке будущих учителей музыки. Автор предлагает свой опыт работы с мультимедийными учебниками по истории музыкального искусства, анализирует возможности использования существующих методов музыкального обучения на лекциях, практических занятиях и в самостоятельной работе студентов. Рассматриваются наглядно-демонстрационные, проблемно-поисковые методы, а также метод создания историко-культурного контекста, методы синхронического и диахронического анализа музыкальных произведений.*

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, мультимедийные учебные средства, методы обучения, будущие учителя музыки.

*The article is devoted to the problem of implementation of multimedia learning in arts education, particularly in the professional training of future music teachers. The author proposes her own experience with multimedia textbooks on the history of music, examines the use of existing methods of music education in lectures, workshops and in-class work with students. Methods of visual display, problem-based learning, exploratory methods, a method of creating historical and cultural context, methods of synchronic and diachronic analysis of compositions are considered.*

*Key words:* professional competence, multimedia educational tools, teaching methods, future teachers of music.

**Актуальність проблеми.** Одним із сучасних напрямів професійного розвитку майбутніх учителів музики, зокрема формування їхньої професійної компетентності, є оновлення навчальних засобів електронними підручниками, посібниками, іншими освітніми ресурсами. Науковцями доведено позитивний вплив навчальних мультимедійних засобів на опанування майбутніми вчителями музики фахових дисциплін, у тому числі історико-теоретичних та методичних. Упродовж кількох років на музичному відділенні факультету ПВПК Донбаського державного педагогічного університету у підготовці музикантів-педагогів використовуються мультимедійні засоби з історії музики:

1. Гаврилова Л. Г. История музыкального искусства. Русская музыка: от древнейших времен до начала XX века. Мультимедийный учебник для студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] /Л. Г. Гаврилова, В. П. Сергиенко. – Славянск: "ПК Мастер", 2011. – Электрон. текст. дан. (2 GB). – 2 DVD-ROM. – Систем. требования: CPU 2000Mhz; 1024MbRAM; 3 GbHDD: MSWindowsXP, Vista (32/64), Windows 7 (32/64-bit). Підручник схвалено до виготовлення з грифом "Рекомендовано МОНМС України". Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України за № 1/11-5116 від 13.04.2012 р.

2. Гаврілова Л. Г. Українська духовна музика : навч. посіб. з курсу "Історія української музики" для студентів спеціальності 7.01010201 "Початкова освіта",

спеціалізація – Музика / Л.Гаврілова, В.Сипченко, І.Удовенко.– Слов'янськ, 2013.– 196 с. // Електрон.текст.дан.(1,2 GB).– 1 DVD-ROM.– Систем.вимоги: CPU 2000Mhz; 1024MbRAM; 1,5 GbHDD: MSWindowsXP, Vista (32/64), Windows 7 (32/64-bit) // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukrspiritmuz.net.ua/index.html>.Посібник схвалено до виготовлення з грифом "Рекомендовано МОН України".Наказ Міністерства освіти і науки України за № 1/11-14140 від 18.09.2013 р.

Використання мультимедійних навчальних засобів у підготовці майбутніх учителів музики активно впливає на формування їхньої професійної компетентності, зокрема на її професійно спрямований та інформаційно-комунікаційний складники.Новий тип навчальних засобів вимагає використання відповідних методичних підходів, оновлення традиційних методик музичного навчання з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.**Слід нагадати, що методом у дидактиці називають спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів, який веде до досягнення певної дидактичної мети.Методи навчання музики входять до методів мистецького навчання, які Г.Падалка визначає як "...упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань" [4, с.177].Авторка "Педагогіки мистецтва" класифікує методи навчання мистецтва за різними ознаками: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; за характером мистецької діяльності;за характером художніх завдань за етапами навчання;залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [4, с.177–185].

Також слід згадати спеціальні методи мистецького навчання, які виокремлює О.Шолохова у методиці викладання художньої культури в школі: методи художньо-педагогічної драматургії, драматизації, "зруйнування" та метод емоційного "заряду" [6].

Як доводять науковці (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, О.Олексюк, Л.Школяр та ін.[1; 2; 3; 5]), у музичній педагогіці за умов урахування специфіки музичного мистецтва успішно реалізуються загальнопедагогічні методи.Приміром відомий російський педагог-музикант Л.Школяр диференціює методи музичного навчання, виходячи із загальнодидактичної класифікації методів за джерелом знань [5].При цьому серед наочних методів вона особливо виділяє наочно-слуховий, зумовлений звуковою природою музичного мистецтва.До практичних методів музичного навчання відповідно до видів музичної діяльності відносять рухи, пластичне інтонування, вільне диригування, гру в оркестрі, інсценування п'єс, мовні, пластичні й інструментальні імпровізації, малювання тощо.

Такої ж думки додержується й Е.Абдуллін, який вказує, що у музичній педагогіці поняття методу розглядають у широкому сенсі (як сукупність педагогічних способів, спрямованих на вирішення завдань і засвоєння змісту музичної освіти) та більш вузькому (як засіб, прийом, спрямований на розвиток досвіду емоційно-ціннісного відношення до музики, культури почуттів, на засвоєння музичних знань, умінь і навичок, досвіду музичної навчально-творчої діяльності, на формування музичних інтересів, потреб, смаку, загальних і музичних здібностей, пам'яті, мислення, уяви тощо [1, с.122].

О.Олексюк зазначає, що відомими музикантами й педагогами-практиками сформульовані та уживані у практичній діяльності численні методи музичного навчання, які визначаються специфікою мистецтва музики й виконують конкретні завдання розвитку музичних здібностей, музично-аналітичних навичок, музичного мислення. Серед них:метод спостереження за музикою, виокремлений Б.Асаф'євим і розвинений Б.Яворським, Н.Гродзенською, Д.Кабалевським для сприймання музичних творів;методи контрастних зіставлень творів та уподібнення характеру звучання музики, розроблені О.Радиною для музичного розвитку дошкільників;метод співпереживання (Н.Ветлугіна);методи розвитку музичного сприйняття (Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Л.Дмитрієва, О.Ростовський та ін.);метод інтонаційно-стильового осягнення музики й моделювання художньо-творчого процесу (О.Критська, Л.Школяр) [3].

Оскільки ми аналізуємо питання, пов'язані з упровадженням у музичну освіту елементів електронного навчання (дистанційного, навчання e-learning), назвемо також основні його методи, що наразі виокремлені в педагогіці й вказують на тип комунікації викладачів і учнів:методи навчання за допомогою взаємодії учня з

освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача та інших учнів (самонавчання); методи індивідуалізованого навчання, які характеризуються взаємодією одного студента з одним викладачем (навчання one-on-one); викладання "один – багатьом" (one-to-many) – традиційні методи, модифіковані засобами ІКТ; методи активної взаємодії всіх учасників навчального процесу (навчання many-to-many), основу яких складають синхронні (on-line) й асинхронні (off-line) аудіо-, відео- й комп'ютерні конференції.

Теоретики і практики дистанційної освіти (І.Роберт, Е.Полат, А.Хуторської та ін.) вказують, що методи електронного навчання реалізуються в умовах переважно самостійної роботи студентів та в діалектичній єдності методів викладання й методів учіння.

Отже, розглянемо методи та прийоми використання мультимедійного підручника з історії музичного мистецтва "Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття" та електронного навчального посібника "Українська духовна музика", які включаються у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, що становить **мету** даної статті.

**Виклад основного матеріалу.** Залучення мультимедійного підручника з історії музичного мистецтва "Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття" та електронного навчального посібника "Українська духовна музика" до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики вимагає поєднання методів загальної дидактики, загальної мистецької освіти, специфічних методів музичної педагогіки, а також урахування сучасних технологій електронного (дистанційного) навчання. Отже, ми відібрали низку методів, використаних на аудиторних заняттях з відповідної дисципліни (лекційних і практичних), а також у самостійній роботі студентів. Найвагомішими виявилися наочно-демонстраційні та проблемно-пошукові методи, які належать до загальнодидактичних методів навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності І.Лернера і М.Скаткіна, й були адаптовані до умов навчання з використанням мультимедійних навчальних засобів.

*Наочно-демонстраційні* методи, які вважаються одними з найефективніших методів мистецького навчання, – це демонстрація художніх творів та художнє ілюстрування словесних пояснень (за Г.Падалкою [4]).

Мультимедійний підручник "Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття" надає можливість прилучити студентів до естетично доведеного виконання музичних творів російських композиторів у процесі слухання музики та перегляду слайд-шоу, до яких включені такі фрагменти:

– арія Людмили із опери М.Глінки "Руслан і Людмила" у виконанні Г.Нетребко (відео-фрагмент постановки опери в Маріїнському театрі, диригент В.Гергієв, 1995 р., слайд-шоу "М.Глінка");

– фрагмент балету "Шехерезада" на музику М.Римського-Корсакова (Маріїнський театр, 1999 р.) з У.Лопаткіною та Ф.Рузіматовим у головних ролях; фрагменти фортепіанного циклу М.Мусоргського "Картинки з виставки" у виконанні С.Рихтера (слайд-шоу "Могутня кучка");

– відео-фрагмент балету "Лускунчик" у постановці М.Шемякіна (Маріїнський театр, 2007 р., диригент В.Гергієв); арія Онєгіна у виконанні Д.Хворостовського, аудіо-фрагмент сцени письма Тетяни із опери "Євген Онєгін" у виконанні Г.Нетребко; (слайд-шоу "П.Чайковський");

– відео-фрагмент реконструкції балету І.Стравінського "Весна священна" з декораціями й костюмами за ескізами М.Періха та хореографією В.Ніжинського на сцені Маріїнського театру (2013 р.); (слайд-шоу "Російські композитори "срібного століття").

Серед мультимедійних матеріалів електронного навчального посібника "Українська духовна музика" – виконання зразків вітчизняної релігійно-духовної класики та сучасної музики високопрофесійними українськими хоровими колективами. Серед найвідоміших – камерний хор "Київ" (художній керівник – М.Гобдич), Київський камерний хор "Хрещатик" (художній керівник – П.Струць, диригент Л.Бухонська), жіночий хор "Павана" (диригент Л.Байда), чоловічий хоровий ансамбль "Боян" (диригент Б.Антків), камерний хор "Легенда" (диригент І.Циклінський), церковний хор "Видубичі" (диригент В.Шовкун), Київський камерний хор ім. Б.Лятошинського (диригент В.Іконник) та інші.

Художнє ілюстрування словесних пояснень – ще один наочно-демонстраційний метод мистецького навчання, сутність якого, як зазначає Г.Падалка, полягає у демонстрації художніх творів з метою пояснення, підтвердження, своєрідної аргументації завдяки конкретним мистецьким прикладам певної теоретичної позиції, словесно вираженої думки [4].Цей метод є адаптованим до мистецького навчання пояснювально-ілюстративним дидактичним методом.

Реалізація цього методу відбувається на лекційних заняттях з історії музичного мистецтва, коли викладач для ілюстрації певних теоретичних положень вдається до демонстрації мультимедійних слайд-шоу із підручника, розроблених до кожної теми навчальної дисципліни.Наприклад, розкриваючи риси творчого портрету того чи іншого композитора, викладач користується слайдами із портретними зображеннями митців, фотоматеріалами, численними ілюстраціями з музично-театральних вистав та ін.Розповідь про естетико-стильові напрямки у музичному мистецтві також ілюстровані візуальними матеріалами різних видів образотворчого мистецтва, фотографіями тощо.До художнього ілюстрування належать і музичні фрагменти, які включені до слайд-шоу для пояснення теоретичних положень.Зазначимо, що якість усіх ілюстрацій і музичних номерів, включених до слайдів, висока, оскільки процес художнього ілюстрування передбачає досконалий показ.Ми цілком погоджуємося з Г.Падалкою, яка вказує, що "високохудожні репродукції, професійне виконання музичного твору тощо – неодмінні супутники ілюстрування.Знизити вимоги до художньої якості зразка, що використовується при ілюструванні, означає йти всупереч самій сутності методу" [4, с.184].

*Проблемно-пошуковий* метод використання мультимедійних навчальних засобів з історії музичного мистецтва, який належить до методів навчання, що забезпечують засвоєння знань на продуктивному та творчому рівнях, реалізується на аудиторних заняттях і в самостійній роботі майбутніх учителів музики у таких формах:

1. Постановка проблемних запитань на лекціях, відповіді на які потребують залучення матеріалів мультимедійного підручника:

– лекція на тему "Музичне мистецтво Росії першої половини XIX сторіччя.М. Глінка – перший класик російської музики" переривається запитанням: "Чому Глінку називають музичним дилетантом?", відповідь на яке слід знайти у мультимедійному підручнику, переглянувши творчий шлях композитора;

– на лекції "Музичне мистецтво Росії кінця XIX – початку XX ст." розповідь про російський період творчості І.Стравінського супроводжує перегляд фрагменту балетної вистави "Весни священної" (хореографія В.Ніжинського, костюми і декорації за ескізами М.Реріха); пропонується обміркувати такі запитання: "Як ви вважаєте, чому перше виконання балету І.Стравінського стало шоком для парижан?", "Які, на вашу думку, принципово нові засоби музичної та хореографічної виразності, знайдені авторами балету, стали з часом класикою XX сторіччя?".

2. Формулювання проблемних завдань з демонстрацією різних варіантів їх виконання – ще одна форма проблемно-пошукового методу використання мультимедійних навчальних засобів з історії музичного мистецтва.Наприклад, з курсу історії музичного мистецтва ("Російська музика") вводяться такі проблемні завдання:

– у вивченні теми "Світ музики П.Чайковського" пропонується завдання для самостійного опрацювання з обговоренням результатів їх виконання на практичних заняттях з даної теми.Серед завдань:проаналізувати, як розкривається зміст опери П.Чайковського "Пікова дама" в однойменній балетній інтерпретації на музику 6-ї симфонії композитора (пропонується відеOVERсія балету в постановці Ролана Петі (RolandPetit) 2005 р.); студенти мають поміркувати й відповісти на запитання "Чому для втілення змісту опери П.Чайковського й повісті О.Пушкіна обрана музика саме цієї симфонії?", "Як теми симфонії характеризують головних героїв опери?";

– проблемно-пошукове завдання до теми "М. П.Мусоргський – невизнаний геній російської музичної класики XIX ст.": прослухати вокальний цикл М.Мусоргського "Дитяча" ("Детская"), проаналізувати зміст і засоби музичної виразності пісень, підібрати до кожної візуальний ряд.

Приклади проблемних завдань з історії української музики, виконання яких потребує використання матеріалів електронного навчального посібника "Українська духовна музика":

1) використовуючи матеріали нарисів з історії української духовної музики, глосарію, розділу "Жанри духовної музики", а також деякі ресурси мережі Інтернет (стаття "Український компонент у російській музичній культурі другої половини XVII – XVIII століття" та ін.), проаналізувати проблему впливу української культури на прогрес російської музики у XVII–XVIII ст.

2) за матеріалами посібника відібрати 2–3 херувимські пісні (прослухати, проаналізувати нотний текст) і підготувати доповідь про цей жанр, його підвиди ("обіходну" й "авторську" херувимську пісню), навести музичні приклади – ілюстрації.

Отже, проблемно-пошуковий метод на заняттях з історії музичного мистецтва передбачає активне пізнання музики, пошук ключових музичних знань, самостійне залучення студентів до музичної діяльності, зокрема до сприйняття та аналізу музичних творів. Викладач висуває проблемні завдання, які вимагають інтенсивної пошукової діяльності студентів. Відбувається активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток творчих здібностей, формуються дослідницькі навички, а також компоненти інформаційної компетентності майбутніх учителів музики.

Впроваджуючи мультимедійні навчальні засоби, ми використовували також *метод створення історико-культурного контексту*, який передбачає так зване контекстне вивчення музики, своєрідний "вихід" за межі музичного мистецтва: засоби мультимедіа, подані у підручнику та посібнику (слайд-шоу, візуальні, аудіо- та відеоматеріали), дозволяють поглибити усвідомлення того чи іншого музичного явища за рахунок візуального ознайомлення з історичними та культурними цінностями того часу, призводять до інтеріоризації знань, переведенню змісту художніх явищ в особистісно значущі, виявляють багатоваріантність смислових інтерпретацій культурного контексту.

У процесі аналізування музичних творів на практичних заняттях з історії української (російської) музики залучалися *методи синхронічного та діахронічного аналізу творів*. Синхронічний аналіз передбачає занурення у художні стилі епохи для усвідомлення стилю конкретного музичного твору, діахронічний аналіз музичного твору виводить за межі конкретних художніх стилів, він вимагає залучення "міжхудожніх асоціацій" і досвіду спілкування з іншими мистецтвами, що стає можливим завдяки технології мультимедіа. Наприклад, в курсі історії російської музики використання методу синхронічного аналізу доцільно у вивченні складних програмних творів О.Скрябіна (тема 7 "Художньо-естетичні та стильові риси російського символізму", лекція № 14 "О. М.Скрябін і російський символізм"), коли студентам слід надати відомості про типові риси символізму, зокрема ідею синтезу мистецтв і розширення меж музичності і поезії, живописі, театрі тощо.

У курсі історії української музики методи синхронічного та діахронічного аналізу творів також доречні, перш за все це стосується шедеврів українського бароко та вітчизняної духовної музики кінця XVIII століття (тема "Українська музична культура XVII–XVIII сторіч"): усвідомлення стильової специфіки жанру партесного концерту неможливо без занурення у загально-естетичні риси європейського бароко, у своєрідність українського барокового стилю та його вияви в архітектурі, образотворчому мистецтві, музиці; піднесення української професійної музики до вищого європейського рівня наприкінці XVIII ст. слід розглядати у контексті музичного класицизму та розвитку інших видів мистецтва. Підґрунтя повноцінного аналізу музичних творів – у різноманітному мультимедійному контенті названих навчальних засобів.

**Висновки.** Ми окреслили найвагоміші методи використання мультимедійних навчальних засобів (мультимедійного підручника "Російська музика: від найдавніших часів до початку XX століття" та електронного навчального посібника "Українська духовна музика") у формуванні майже усіх складових професійної компетентності майбутніх учителів музики. Передусім, студенти набувають музичних знань, які сприяють формуванню цілісного уявлення про природу музичного мистецтва як соціального явища, його функцію і роль у суспільному житті, естетичні норми і критерії музичної культури. Вони усвідомлюють закономірності розвитку мистецтва музики; особливості його "інтонаційної" мови, структурованості форми, жанрово-стильової ієрархії; засвоюють засоби художньо-образної виразності.

Відзначимо також удосконалення навичок сприймання музики, оцінно-аналітичної діяльності – аналізу-інтерпретації творів музичного мистецтва, уміння

висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки, судження, оцінки. Відбувається засвоєння основних музичних понять та відповідної термінології, розвивається здатність керуватися набутими музичними знаннями та вміннями в процесі самостійної діяльності та самоосвіти.

Вивчення музично-історичних курсів з використанням мультимедійних навчальних засобів впливає на виховання ціннісних орієнтацій у сфері музики, музичних інтересів, смаків і потреб, а також сприяє розвитку загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу особистості.

Мультимедійний підручник "Російська музика: від найдавніших часів до початку XX століття" та електронний навчальний посібник "Українська духовна музика" належать до нового покоління навчальних засобів – електронних мультимедійних навчальних засобів, вони є частиною сучасного інформаційного простору. Використання електронних навчальних засобів з історії музичного мистецтва сприяє залученню майбутніх учителів музики до світу інформаційної культури, формуванню особистості нового типу – інформаційної особистості.

### Література

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 333 с.
2. Алиев Ю. Б. Дидактика и методика школьного музыкального образования / Ю. Б. Алиев. – М. : Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2010. – 340 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Школяр Л. В. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие для учителя музыки и студ. сред. и высш. учеб. заведений / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 336 с.
6. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник для студ. пед. ун-тів / О. П. Щолокова. – 2-е вид. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

УДК 378.091.12-051:004:78

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Дворник Ю.Ф.**

*У статті викладено основні результати дослідження проблеми формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій. Висвітлено сутність понять "творчі якості" та "комп'ютерні технології в музично-освітній діяльності". Розкрито зміст експериментальної методики. Узагальнено результати теоретико-експериментального дослідження.*

*Ключові слова: творчі якості, майбутній учитель музики, музичні комп'ютерні технології, музично-творча діяльність, методика формування творчих якостей.*

*В статье изложены основные результаты исследования проблемы формирования творческих качеств будущих учителей средствами компьютерных технологий. Освещена сущность понятий "творческие качества" и "компьютерные технологии в музыкально-образовательной деятельности". Раскрыто содержание экспериментальной методики. Обобщены результаты теоретико-экспериментального исследования.*

*Ключевые слова: творческие качества, будущий учитель музыки, музыкальные компьютерные технологии, музыкально-творческая деятельность, методика формирования творческих качеств.*

*The article presents main results of a study into the problem of creative abilities formation in future music teachers by means of computer-based technologies. It elucidates the essence of the concepts of "creative abilities" and "computer-based technologies in music education", reveals the content of an experimental method and generalizes the results of this theoretical and experimental study.*

*Key words: creative abilities, future teacher of music, musical computer-based technologies, musical creativity, methods of formation of creative abilities.*

В усі часи розвитку людської цивілізації проблема творчості привертала до себе особливу увагу. І це не випадково, адже саме творчість є наймогутнішим джерелом суспільного поступу. Сучасний світ зазнає фундаментальних змін у структурі й галузях діяльності. Його головними рисами стали соціально-економічні трансформації, інтенсивне поширення інформаційних технологій та масштабна комп'ютеризація усіх сфер життя. Нові реалії сьогодення спонукають до пошуку шляхів розв'язання багатьох глобальних проблем, чи не найголовнішою з яких є формування людини-творця.

Вирішення завдань такого масштабу можливе лише за умови виховання майбутнього вчителя, здатного до активної творчої праці. Лише йому під силу сформувати покоління творчих особистостей, здатних до самореалізації в новому інформаційному суспільстві. Особлива роль тут відводиться вчителю музики, який покликаний закласти в учнів фундаментальні основи духовності, освіченості, культури, розкрити їх творчий потенціал. У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до його фахової підготовки, важливою і необхідною складовою якої є формування творчих якостей.

Проблема творчості є надзвичайно складною і багатогранною. Її філософському розгляду присвячені праці М.Бердяєва, В.Біблера, І.Зязюна, М.Кагана, В. Кудіна, Л.Левчук, О.Лосєва, А.Майданова, Г.Меднікової, О.Спіркіна та ін.

Широке коло досліджень з проблематики творчості охоплене вченими-психологами: роль природних і соціальних чинників у становленні творчої особистості (Г.Айзенк, Д.Богоявленська, О.Ковальов, Н.Лейтес, Б.Теплов); дослідження структури творчого процесу (А.Брушлинський, Дж.Гілфорд, О.Лук, В. Моляко, В.Роменець, Я.Пономарьов); мотивація творчої діяльності (Б.Ананьєв, Т.Артем'єва, Л.Божович,

Л.Виготський, Є.Ільїн, А.Маркова, А.Маслоу, Г.Олпорт); закономірності розвитку та діяльності творчої особистості (В.Дружинін, Л.Копець, Б. Ломов, В. Петрушин) тощо.

У педагогічному аспекті ця проблема розглядалася стосовно формування творчої особистості майбутнього вчителя (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Н.Гузій, В. Загвязинський, І.Зязюн, Є.Коваленко, О.Отіч, С.Сисоєва, В.Сухомлинський та ін.), зокрема вчителя музики (Л.Арчажникова, А.Душний, О.Єременко, Д. Кабалевський, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Теплова, О. Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Водночас багато питань щодо формування творчої особистості залишилося поза увагою дослідників.Зокрема, доводиться констатувати недостатню методологічну базу формування творчої особистості майбутнього вчителя музики.Актуальними лишаються питання професійно-педагогічної творчості, творчої самореалізації, з'ясування чинників, що впливають на ефективність фахової підготовки в умовах інформаційного суспільства та комп'ютеризації освіти.

Проблема реалізації дидактичних можливостей комп'ютерних програм та методологія і теорія комп'ютеризації освіти вже стали предметом багатьох наукових досліджень (Н.Белявіна, Б.Гершунський, С.Гулько, М.Дергач, Л.Дибкова, М.Жалдак, Л.Карташова, Л.Макаренко, Л.Марахівський, Ю.Машбіць, Н.Морзе, Л. Павлюк, Т.Рейзенкінд, Е.Семенюк, С.Пюкке, О.Тихомиров, Ю.Триус, С.Яшанов та ін.).Вивчалися можливості використання мультимедійних технологій, поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, наповнення і збагачення навчального процесу новими формами роботи (А.Бондаренко, Р.Гуревич, М.Кадемія, О.Чайковська); здійснювалося обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (О.Бордюк, Т.Гергей, І.Захарова, К.Кречетников, Є.Полат, Н. Талізїна).

Однак питання методики формування у майбутніх учителів творчих якостей засобами комп'ютерних технологій досліджувалися зовсім мало, здебільшого опосередковано.Нерозкритими залишаються особливості, зміст і методи використання комп'ютерних технологій у формуванні творчих якостей майбутніх учителів музики, умови, які забезпечують ефективність цього процесу, не виявлені його закономірності.

Актуальність, теоретичне і практичне значення окресленої проблеми для педагогіки вищої школи, її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дослідження.

*Мета дослідження* полягала у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування творчих якостей студентів музично-педагогічних факультетів засобами комп'ютерних технологій.

Проблема творчості у різних аспектах досліджується багатьма природничими і гуманітарними науками: філософією, історією науки і техніки, соціологією, психологією, мистецтвознавством, політологією, економікою, педагогікою тощо.Залежно від методології дослідження даної проблеми наголос, відповідно, ставиться на чотирьох основних аспектах: дослідженні особливостей творчого процесу; внутрішніх і зовнішніх чинників, що модифікують його перебіг; рис творчої особистості; властивостей продукту творчої діяльності.

Творчість розглядається як продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення і є могутнім джерелом новаторства в усіх галузях матеріального і духовного життя суспільства, а її результати найвищою мірою відзначаються оригінальністю, неповторністю, унікальністю і досконалістю.

У психологічному розумінні творчість виступає вищим рівнем логічного мислення, поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні й духовні цінності.На думку А.Маслоу, вона є найбільш універсальною характеристикою особистості, рисою, потенційно притаманною кожному.Творчість існує всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове (Л.Виготський), і може розглядатися як вирішення протиріч між наявними знаннями і принципово новим, раніше не передбачуваним результатом.

Осмислення та узагальнення теоретичних положень щодо сутності творчої діяльності, природи творчого процесу, його особливостей та структури дає підстави вважати, що творчий процес є специфічним і малодослідженим феноменом, який



характеризується творенням нового та нестандартного, відмовою від шаблонів і стереотипів, створенням матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриттям у науці, техніці тощо. Будь-який творчий процес характеризується як новизною, так і оригінальністю шляхів, способів та засобів його отримання. Методологічно важливим є твердження про те, що творча діяльність не лише передбачає вже сформовану особистість, а й, навпаки, особистість формується остаточно лише у творчій діяльності.

Усебічне вивчення означеної проблеми дозволило дійти висновку, що одним із найважливіших чинників успішності творчої діяльності є сформованість *творчих якостей особистості*, представлених комплексом суттєвих рис, ознак, властивостей та особливостей, які забезпечують успішність творчої діяльності й виявляються в особливостях перцепції, інтелекту, характеру та мотивації.

Методологічно важливим для нашого дослідження є також положення, згідно з яким творчі якості найбільш яскраво виявляються у творчості, яка є необхідною умовою досягнення найвищих результатів діяльності вчителя, найповнішої реалізації його можливостей.

Визначено, що творчі якості вчителя розвиваються упродовж усієї педагогічної діяльності, забезпечують її творчий характер і виступають сутнісною ознакою його професіоналізму, що у свою чергу забезпечує реалізацію одного із ключових завдань загальноосвітньої школи – розкриття творчого потенціалу учнів та формування їх творчої особистості.

Серед важливих чинників, які в сучасних умовах суттєво впливають на якість педагогічної освіти, є глобальна інформатизація. Ефективна діяльність учителя в контексті досягнень світової педагогічної науки і розвитку інформаційного суспільства стає немислимою без використання новітніх комп'ютерних технологій. Аналіз наукових досліджень показав, що використання інформаційних технологій у педагогічній освіті дає можливість поєднати дидактичні функції комп'ютера із традиційними засобами навчання, збагатити й наповнити навчальний процес новими формами роботи.

Дослідники наголошують, що їх застосування суттєво змінює співвідношення форм, методів і засобів навчання. У свою чергу це призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; забезпечує доступ до всієї існуючої і необхідної інформації; уможлиблює алгоритмізацію розв'язання тих чи інших творчих завдань; поглиблює знання і вміння шляхом моделювання або імітації художньо-творчих процесів за допомогою діалогової взаємодії. Використання комп'ютерних програм істотно розширює сферу самостійної творчої діяльності (О. Чайковська).

Стала аксіомою думка про те, що сучасний учитель музики має досконало володіти вміннями аранжування, перекладення композиції, інструментовки; вмінням працювати з комп'ютерним обладнанням, цифровими й аналоговими інструментами та застосовувати їх у професійній діяльності.

Дослідження проблеми показало, що музичні комп'ютерні технології, з одного боку, виступають знаряддям професійної, а з іншого – предметом навчальної діяльності й здебільшого розглядаються не як прикладна дисципліна, а як необхідний компонент музично-педагогічної освіти. Вони представлені комплексом сучасних програм запису, обробки, збереження, передачі та відображення музичної інформації; виступають інструментом реалізації творчих задумів і використовуються відповідно до вимог навчально-виховного процесу.

Розвиток комп'ютерних технологій забезпечує автоматизацію певної частини творчої роботи, значно скорочує час на реалізацію творчого задуму, межі якого суттєво розширюються. Разом з тим учені наголошують на актуалізації питань сумісності творчого процесу і складних технологій, поєднання в одній особі музиканта, інженера та програміста без шкоди для художньої творчості, застосування традиційних методів навчання і методик, що ґрунтуються на комп'ютерних технологіях.

Результати досліджень у даній галузі дозволяють визначити низку переваг такого навчання порівняно з традиційним: комп'ютерні технології значно розширюють можливості надання навчальної інформації; дозволяють посилити мотивацію навчання; допомагають здійснювати контроль за діяльністю студентів та уможливають якісний самоконтроль, що забезпечує гнучкість керування навчально-творчим процесом.

Установлено, що ефективність формування творчих якостей залежить від спеціально створених педагогічних умов, а саме: педагогічного керування процесом формування творчих якостей майбутніх учителів; стимулювання творчої активності, ініціативи, творчого пошуку; актуалізації музично-теоретичних знань у композиції (імпровізації), аранжуванні, перекладанні, інструментовці музичних творів; створення діалогового середовища *суб'єкт – комп'ютер – суб'єкт*; матеріально-технічного та програмового забезпечення музично-творчого процесу.

На основі теоретичного аналізу та встановлення суттєвих ознак сформованості творчих якостей було визначено критерії їх діагностики: *ступінь сформованості мотивів творчої діяльності; ступінь теоретичної обізнаності; ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності; міра успішності у творчій діяльності.*

Показниками сформованості мотивів творчої діяльності виступали: а) потреба у музично-творчій діяльності; б) усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації; в) спрямованість на реалізацію творчих задумів; г) наполегливість у творчій діяльності.

Визначення ступеня теоретичної обізнаності здійснювалося за такими показниками: а) ґрунтовність та системність фахових знань; б) їх оперативність та гнучкість; в) знання комп'ютерних технологій; г) розуміння практичної значущості знань.

Показниками успішності засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності були: а) розвиненість музично-образного мислення; б) уміння втілювати звуко-сміслові уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; в) уміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання; г) уміння застосовувати комп'ютерні технології.

Міра успішності у творчій діяльності виявлялася за: а) ставленням до творчої діяльності; б) самостійністю і творчою ініціативністю; в) продуктивністю творчої діяльності; г) здатністю до самоаналізу та самооцінки результатів творчої діяльності. На основі даних критеріїв і показників було розкрито змістовні характеристики високого, середнього та низького рівнів сформованості творчих якостей.

Діагностування за означеними критеріями на констатувальному етапі дослідження виявило, що лише 14,6 % студентів-випускників мають високий рівень сформованості творчих якостей, 58,4 % досягли середнього рівня, майже 27 % показали низький рівень.

Студентами з *високим рівнем* сформованості творчих якостей притаманні: а) стійка потреба у музично-творчій діяльності; адекватне усвідомленням власних творчих можливостей; стала спрямованість на реалізацію творчих задумів; наполегливість у творчій діяльності; б) широка ерудиція, ґрунтовність і системність фахових знань, їх висока оперативність та гнучкість; значний обсяг знань комп'ютерних технологій, розуміння їх практичної значущості; в) значна розвиненість музично-образного мислення; сформованість уміння втілювати звуко-сміслові уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; розвинене вміння використовувати комп'ютерні технології; г) позитивне ставлення до творчої діяльності; самостійність і творча ініціативність; висока продуктивність творчості; здатність до самоаналізу і самооцінки результатів діяльності.

Для середнього рівня сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики характерні: а) ситуативна потреба у творчій діяльності; дещо завищена або занижена оцінка власних творчих можливостей; помітне, але нетривале й часто ситуативне прагнення до самореалізації; нестійке бажання реалізувати творчі задуми; невиражена наполегливість у творчій діяльності; б) помітна ерудованість та теоретична обізнаність, наявність, але недостатня системність, ґрунтовність, оперативність та гнучкість фахових знань і знань комп'ютерних технологій; недостатнє усвідомлення їх практичної значущості; в) достатня розвиненість музично-образного мислення; відчутна сформованість уміння втілювати звуко-сміслові уявлення в композиції, аранжуванні перекладанні, оркестровці; недостатня самостійність під час виконання завдань з допомогою комп'ютера та звукотехнічного обладнання; наявність навичок застосування комп'ютерних технологій; г) позитивне ставлення до творчої діяльності; намагання самостійно й ініціативно вирішувати творчі завдання;

переважна репродуктивність у музично-творчій діяльності; достатня адекватність самоаналізу та самооцінки результатів творчої діяльності.

Низький рівень сформованості творчих якостей характеризується: а) відсутністю потреби у творчій діяльності; малоусвідомленим розумінням власних творчих можливостей та відсутністю прагнення до самореалізації; недостатнім бажанням реалізувати творчі задуми; браком наполегливості у творчій діяльності; б) низькою ерудицією, фрагментарністю фахових знань, які найчастіше застосовуються за шаблоном чи алгоритмом; поверховим знанням комп'ютерних технологій; неусвідомленим практичної значущості знань; в) недостатньою розвиненістю музично-образного мислення; початковими вміннями втілювати звуко-сміслові уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; невмінням користуватися комп'ютерними технологіями та звукотехнічним обладнанням; г) байдужим ставленням до творчої діяльності, її низькою продуктивністю; утрудненістю самоаналізу та неадекватністю самооцінки результатів творчої діяльності.

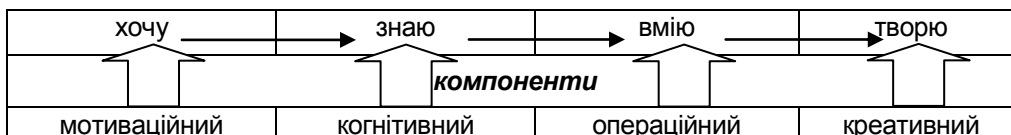
Виявлені результати констатувального експерименту засвідчили, що при фаховій підготовці майбутніх учителів музики приділяється недостатньо уваги формуванню їх творчих якостей. Суттєвим недоліком є і відсутність ефективної методики. Це визначило завдання і зміст подальшої дослідно-експериментальної роботи, яка включала: розширення сфери самостійної творчої діяльності студентів; збагачення і наповнення навчального процесу комп'ютерними технологіями; апробацію методики використання комп'ютерних технологій у процесі формування творчих якостей; виявлення сприятливих педагогічних умов та закономірностей процесу формування творчих якостей у майбутніх учителів музики.

Розробляючи методику формування експерименту, ми виходили з теоретико-методологічних положень дослідження, результатів констатувального зрізу та поставленої мети. Частково були використані методи, вже апробовані В.Вергунною, А.Душним, В.Крицьким, Л.Ліхницькою, М.Михаськовою, Л.Пушкар, Ю.Ростовською, О.Чайковською, та адаптовані до завдань нашого дослідження.

Основоположним у розробці експериментальної методики виступало твердження про те, що формування творчих якостей особистості відбувається у діяльності, яка потребує їх вияву. Нею, як відомо, є творча діяльність. Актуалізувалося питання стосовно того, які види творчої діяльності є найбільш ефективними для розвитку тих чи інших якостей, та на яких етапах формування їх застосування буде найдоцільнішим.

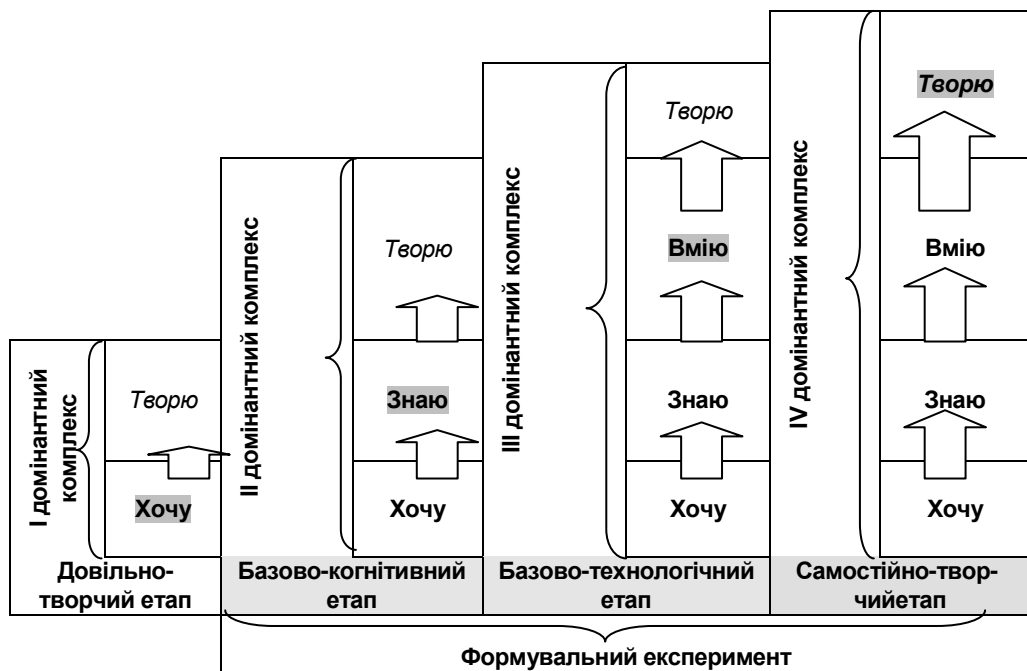
Одним із важливих завдань було створення моделі творчої особистості, її певного ідеального образу. Це дозволило конкретизувати процес формування творчих якостей і визначити ті методи, які будуть найбільш дієвими. Складність завдання полягала в тому, що виявлення суттєвих ознак, які вирізняють творчу особистість серед інших, і з'ясування того, якою саме має бути ідеально сформована творча особистість, не дає відповіді на запитання, як її формувати, через які етапи становлення вона має пройти, які творчі якості на цих етапах розвиваються. Це спонукало насамперед до пошуку логіки процесу становлення творчої особистості. Для її з'ясування недостатньо було мати лише кінцеву ідеальну модель сформованої особистості, потрібно було встановити початкові (вихідні) дані, виявити, якою вона є на початку свого розвитку. Інакше кажучи, нам потрібна була ще й модель дитячої творчості.

Аналіз процесу творчості дітей показав, що у них наявні два компоненти – *мотиваційний* і *креативний*, і для творчої діяльності їм потрібні лише бажання і можливість. Дану двокомпонентну модель творчості ми умовно назвали "хочу – творю". Сформована ж особистість не лише "хоче творити", а й "знає, як творити", "вміє творити" і "творить". З даного твердження логічно випливає, що у структурі творчої особистості виокремлюються чотири компоненти: **мотиваційний** (хочу), **когнітивний** (знаю), **операційний** (вмію) та **креативний** (творю). Їх сукупність ми розглядаємо як цілісний комплекс, необхідний для продуктивної музично-творчої діяльності (див. рис. 1).



**Рис.1.Комплекс динамічних компонентів, необхідних для продуктивної творчої діяльності**

Для розкриття логіки процесу формування творчих якостей було здійснено порівняльний аналіз чотирикомпонентного комплексу з характерним для дитячої творчості двокомпонентним. Виявляється, що у дитячій творчості когнітивний компонент ("знаю") та операційний ("вмію") був представлений лише початковими виявами. Дане зіставлення показало, що у дорослих, на відміну від дітей, когнітивний і операційний компоненти у музично-творчій діяльності відіграють істотну роль, а сформованість когнітивної та операційної ланок у моделі "хочу – знаю – вмію – творю" суттєво позначається на продукті творчої діяльності. Таке міркування дозволило нам умовно виокремити чотири домінантні комплекси, які формуються на відповідних етапах: (*хочу – творю*) – *довільно-творчому*, (*хочу – знаю – творю*) – *базово-когнітивному*, (*хочу – знаю – вмію – творю*) – *базово-технологічному*, (*хочу – знаю – вмію – творю*) – *самостійно-творчому* (див.рис.2).



**Рис.2.Домінантні комплекси та етапи формування творчих якостей**

Експеримент, з одного боку, був спрямований на цілісний розвиток компонентів, що входили до комплексів, з іншого – у кожному комплексі нами було виокремлено *домінантний компонент*, пріоритетне формування якого здійснювалося на відповідному етапі, що виступав базовим для наступного.

Становлення *першого* мотиваційно-креативного домінантного комплексу відбувалося на *довільно-творчому* етапі й посідало значний проміжок часу: від раннього дитинства до початку цілеспрямованого формування творчих якостей студентів. Даний період не був охоплений експериментом, однак він дуже важливий, оскільки саме на цьому етапі у нинішніх студентів уже набувався досвід творчої діяльності, в якій розвивалися творчі якості.

Становлення *другого* домінантного комплексу відбувалося на базово-когнітивному етапі. Комплекс представлений мотиваційним, когнітивним і креативним компонентами з домінантним *когнітивним компонентом*.

Наявність знань є необхідною умовою реалізації творчого задуму. Саме тому існує певна залежність результату творчості від сформованості знанневого компонента у комплексі: *мотивація – знання – творчість*. Формування даного компонента здійснювалося з опорою на принципи свідомого засвоєння знань, зв'язку знань із життям, набуття знань у діяльності, спілкуванні; опори на власний життєвий і художній досвід, стимулювання внутрішньої активності, наступності, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання.

Якісне наповнення третього доміантного комплексу відбувалося на базово-технологічному етапі. Даний комплекс включає мотиваційний, когнітивний, операційний та креативний компоненти. На цьому етапі увага акцентувалася на розвитку *операційного* компонента, котрий виступає у даному комплексі доміантним. Операційний компонент третього доміантного комплексу – це система вмінь використання комп'ютерних технологій та звукотехнічного обладнання, необхідних для втілення звукосмислових уявлень у композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці. Основними принципами, на основі яких здійснювалося становлення комплексу, виступали принципи наочності, систематичності й послідовності, активності та самостійності, єдності теорії і практики тощо.

Формування творчих якостей четвертого доміантного комплексу здійснювалося на самостійно-творчому етапі. Даний комплекс представлений мотиваційним, когнітивним, операційним та креативним компонентами, серед яких *креативний* компонент виступав доміантним.

<b>МЕТА: формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій</b>				
<b>ЗАВДАННЯ:</b>				
а) розширити сферу творчої діяльності студентів; б) збагатити й наповнити навчальний процес комп'ютерними технологіями; в) створити сприятливі педагогічні умови для творчої самореалізації				
<b>ЗМІСТ</b>				
набуття знань щодо фізичних властивостей звуку, основ звукозапису та процесорної обробки	набуття вмінь використання комп'ютерних технологій для втілення звукосмислових уявлень в аранжуванні, перекладанні, композиції	набуття досвіду самостійного втілення власних творчих задумів із використанням комп'ютерних технологій		
<b>КОМПОНЕНТИ:</b>				
мотиваційний	когнітивний	операційний	креативний	
<b>ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ:</b>				
довільно-творчий	базово-когнітивний	базово-технологічний	самостійно-творчий	
<b>ПРИНЦИПИ</b>				
свідомого засвоєння знань, індивідуалізації процесу навчання, єдності емоційного й свідомого	наочності, системності, послідовності, єдності теорії й практики, єдності художнього й технічного	інтересу й емоційної захопленості, спонукання до творчого самовираження, активізації музичного мислення		
<b>МЕТОДИ:</b>				
активізації попереднього досвіду	художнього конструювання	творчого проектування	активізації художньо-творчої діяльності	
<b>ПІДХОДИ:</b>				
особистісно зорієнтований	професійно-педагогічний	діяльнісно-творчий		
<b>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ:</b>				
педагогічне керування процесом формування творчих якостей засобами комп'ютерних технологій	Стимулювання творчої активності, ініціативи студентів	актуалізація музично-теоретичних знань у композиції, аранжуванні, перекладанні музичних творів	створення діалогового середовища: суб'єкт – комп'ютер – суб'єкт	матеріально-технічне та програмове забезпечення музично-творчого процесу
<b>КРИТЕРІЇ сформованості творчих якостей</b>				
ступінь сформованості мотивів творчої діяльності	ступінь теоретичної обізнаності	ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності	міра успішності у творчій діяльності	

РЕЗУЛЬТАТ: сформованість творчих якостей майбутніх учителів музики

**Рис.3.Методична модель процесу формування творчих якостей майбутніх учителів музики**

Його метою було досягнення самостійності у вирішенні поставлених творчих завдань, набуття досвіду реалізації творчих задумів.Даний комплекс формується на принципах інтересу й емоційної захопленості музичною діяльністю, індивідуалізації, урізноманітнення форм і видів творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів (див.рис.3).

Результативність проведеної дослідно-експериментальної роботи визначалася шляхом порівняльного аналізу рівнів сформованості творчих якостей у студентів контрольної та експериментальної груп.

Отримані результати засвідчили ефективність експериментальної методики формування творчих якостей майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій.Це виявилось, у першу чергу, у помітному зростанні кількості студентів ЕГ, віднесених до високого рівня (з 6,3 % – до 24,1 %), та студентів, що виявили середній рівень (з 51,9 % – до 66,2 %).Показники низького рівня у ЕГ знизилися з 41,8 % до 9,7 %.Щодо контрольної групи, то тут динаміка змін була менш істотною (див.табл.1).

**Таблиця 1**

**Результати дослідно-експериментальної роботи у ЕГ та КГ**

Рівень	Констатувальний експеримент (82 студенти)		Формувальний експеримент							
			ЕГ(40 студентів)				КГ (38 студентів)			
			1-й зріз		4-й зріз		1-й зріз		4-й зріз	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>Високий</b>	12	14,6	3	6,3	10	24,1	2	6	5	13
<b>Середній</b>	48	58,4	21	51,9	26	66,2	19	50,7	22	57,2
<b>Низький</b>	22	27	16	41,8	4	9,7	17	43,3	11	29,8

*Наведені в табл.1 дані дозволяють зробити висновок про наявність чітко вираженої тенденції зростання сформованості творчих якостей у студентів ЕГ упродовж формувального експерименту.Обробка даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів, що доводить дієвість запропонованої методики.*

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки щодо поставлених і вирішених завдань.

1. Формування творчих якостей майбутнього вчителя є необхідною умовою розкриття його внутрішніх можливостей і потреб та досягнення високих результатів у педагогічній діяльності.Творчі якості є сутнісною ознакою професіоналізму вчителя і складають основу для реалізації одного з ключових завдань сучасної загальноосвітньої школи – розкриття творчого потенціалу учнів та формування їх творчої особистості.

2. Виявлено, що творчі якості – це комплекс суттєвих рис, ознак та властивостей, які забезпечують успішність творчої діяльності і виявляються в особливостях перцепції, інтелекту, характеру та мотивації.Будучи характеристиками, що актуалізуються лише у процесі творчості, вони складають динамічну структуру, ядром якої виступає творчий пошук.

3. Встановлено, що творчі якості майбутнього вчителя музики, це – особистісні утворення, представлені цілісним динамічним комплексом мотиваційних, когнітивних, операційних та креативних характеристик, що забезпечують творчий характер фахової діяльності і є необхідною умовою професійної самореалізації.

Виокремлено чотири домінантні комплекси та етапи, на яких здійснюється їх формування: *довільно-творчий, базово-когнітивний, базово-технологічний та самостійно-творчий.*

4. Виявлено, що оптимальними умовами формування творчих якостей є педагогічне керування цим процесом; стимулювання творчої активності, ініціативи,

творчого пошуку; актуалізація музично-теоретичних знань у композиції (імпровізації), аранжуванні, перекладанні, інструментовці музичних творів; створення діалогового середовища *суб'єкт – комп'ютер – суб'єкт*; матеріально-технічне та програмове забезпечення музично-творчого процесу.

5. Обґрунтовано критерії діагностики сформованості творчих якостей, а саме: *ступінь сформованості мотивів творчої діяльності* (показники – потреба у музично-творчій діяльності; усвідомлення власних творчих можливостей та прагнення до самореалізації; спрямованість на реалізацію творчих задумів; наполегливість у творчій діяльності); *ступінь теоретичної обізнаності* (показники – ґрунтовність та системність фахових знань; їх оперативність та гнучкість; знання комп'ютерних технологій; розуміння практичної значущості знань); *ступінь засвоєння умінь та навичок музично-творчої діяльності* (показники – розвиненість музично-образного мислення; вміння втілювати звуко-сміслові уявлення в композиції, аранжуванні, перекладанні, оркестровці; уміння використовувати комп'ютерне та звукотехнічне обладнання; уміння застосовувати комп'ютерні технології) та *міра успішності у творчій діяльності* (показники – ставлення до творчої діяльності; самостійність і творча ініціативність; продуктивність творчої діяльності; здатність до самоаналізу і самооцінки результатів творчої діяльності). Їх застосування дало можливість розкрити змістовну характеристику рівнів сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики, діагностувати процес формування творчих якостей та отримати достовірні результати.

6. Розроблено та апробовано методику формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій, в основу якої покладено дидактичну модель *"хочу – знаю – вмію – творю"*. Сутність методики полягає у поетапному розвитку мотивації до творчої діяльності, актуалізації в ній музично-теоретичних знань, формуванні вмінь використання комп'ютерних технологій в аранжуванні, композиції, перекладанні та оркестровці; набутті студентами досвіду реалізації власних творчих задумів. Засобами формування означених якостей та інструментом реалізації музично-творчого потенціалу виступають комп'ютерні технології, представлені комплексом сучасних музичних програм запису, обробки, збереження та передачі музичної інформації. Їх застосування суттєво розширює межі музично-творчої діяльності вчителя музики і відкриває нові можливості для фахової самореалізації в інформаційному суспільстві.

7. З'ясовано, що процес формування творчих якостей ґрунтується на принципах наочності, системності, послідовності, мотивації музичної діяльності, інтересу й емоційної захопленості музично-творчою діяльністю, спонукання до творчого самовираження, активізації музичного мислення, урізноманітнення форм і видів творчої діяльності, свідомого засвоєння знань, індивідуалізації процесу навчання, єдності теорії й практики, емоційного й свідомого, художнього й технічного.

8. Упроваджена методика формування творчих якостей майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій виявила достатню ефективність, про що свідчить динаміка отриманих результатів. Відбулося помітне зростання кількості студентів ЕГ, віднесених до високого (з 6,3 % – до 24,1 %) та середнього (з 51,9 % – до 66,2 %) рівнів. Водночас суттєво зменшилася кількість студентів, що виявили низький рівень (з 41,8 % – до 9,7 %). Щодо контрольної групи, то тут динаміка змін була менш істотною. Успішна апробація експериментальної методики дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження у практику підготовки студентів мистецьких факультетів.

Отже, наукова новизна дослідження полягає у тому, що нами уперше розроблено й апробовано методику формування творчих якостей майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій, основу якої становить дидактична модель *"хочу – знаю – вмію – творю"*; визначено педагогічні умови ефективного формування творчих якостей майбутніх учителів музики; обґрунтовано критерії та показники сформованості творчих якостей студентів; конкретизовано сутність понять *"творчі якості майбутнього вчителя музики"* та *"комп'ютерні технології в музично-освітній діяльності"*; подальшого розвитку набуло навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

УДК 7.071.5

## ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ-ДУХОВИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

Палаженко О. П.

*У статті обґрунтовуються психофізіологічні основи формування музично-виконавського процесу. Навчання гри на духових інструментах розглядається як цілий ряд складних координованих функцій (зорових, слухових, рухових, вольових), що здійснюються на основі умовних рефлексів другої сигнальної системи мозку.*

*Ключові слова: аферентний синтез, акцептор, слуховий аналіз, функціональні системи.*

*В статье обосновываются психофизиологические основы формирования музыкально-исполнительского процесса. Обучение игре на духовых инструментах рассматривается как целый ряд сложных координированных функций (зрительных, слуховых, двигательных, волевых), которые осуществляются на основе условных рефлексов второй сигнальной системы мозга.*

*Ключевые слова: аферентный синтез, акцептор, слуховой анализ, функциональные системы.*

*The article describes psychophysiological basis for the organization of musical performance. Learning to play a wind instrument is treated as a series of coordinated complex functions (visual, auditory, motor, volitional), which are based on conditional reflexes of the second signal system of the brain.*

*Key words: afferent synthesis, acceptor, acoustic analysis, functional system.*

---

Музичне виконання – це активний творчий процес, в основі якого лежить складна психофізіологічна діяльність музиканта.

Виконавець на будь-якому інструменті повинен координувати дії цілого ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, руху, музично-естетичних уявлень та вольових зусиль. Саме ця різноманітність психофізіологічних дій, виконуваних музикантом у процесі гри, і визначає складність музично-виконавської техніки.

**Актуальність** даної публікації полягає в малодослідженості та необхідності наукового обґрунтування психофізіологічних основ формування музично-виконавського процесу під час навчання гри на духових інструментах.

**Метою** дослідження є дефініція основних принципів роботи кори головного мозку музиканта-виконавця в процесі навчання гри на духових інструментах.

**Завданням** публікації є вивчення координованої діяльності людини, яка здійснюється за допомогою складних і тонких нервових процесів, що безперервно протікають у коркових центрах мозку в процесі гри на духовому інструменті.

Не викликає сумніву той факт, що подальший розвиток виконавської майстерності музиканта-духовика пов'язано насамперед з удосконаленням процесу початкового етапу навчання. Саме на початковому етапі навчання закладаються основи подальших успіхів або невдач учнів. Від того як, у якій послідовності, з якою науково-теоретичною базою і методологією здійснюється розвиток перспективних навичок, ігрових рухів у виконавському, зокрема губному, апараті музиканта-духовика, багато в чому залежить якість виконавської техніки та майстерності музиканта, загальний рівень його музично-мистецького розвитку.

Перспективними виконавськими навичками можна вважати лише такі, які вироблені на основі знань психофізіології, психології, анатомії людини, з урахуванням закономірностей функціонування центральних механізмів управління поведінкою людини, його пристосувальної діяльності (в нашому випадку – пристосувальної діяльності з музичним інструментом).

У цьому сенсі можна повністю погодитися з думкою великого педагога й ученого К. Д. Ушинського, котрий писав: "...вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і застосовуйте їх, погодивши з обставинами, в яких ви хочете їх використовувати" [5, с.55].



Значне місце у розвитку перспективних навичок займає знання акустики духових інструментів, оскільки закономірності звукоутворення диктують свої специфічні вимоги до управління звучання інструмента, з урахуванням яких здійснюється організація компонентів губного апарату, виконавського дихання і рухового апарату в системі виконавського процесу.

Музична освіта і педагогіка тільки починають освоювати і практично застосовувати досягнення фундаментальних наук про людину. До середини 60-х років минулого століття методика навчання початківців музикантів-духовиків будувалася в основному на досягненнях високопрофесійних виконавців, спостереженнях і думках педагогів-практиків [4, с.50].

Не можна заперечувати накопичений за багато десятиліть позитивний досвід роботи з учнями. У той же час не можна не відзначити, що емпіричне знання не досконале і не розкриває повністю виконавські та методичні проблеми.

Знання та вміння, отримані на практиці методом проб і помилок, є доцільними для даного конкретного виконавця, але не завжди підходять і передаються іншим учням. Наукові досягнення і відкриття в таких галузях знання, як психофізіологія і психологія, дозволяють сьогодні дещо інакше розглядати деякі проблеми початкового періоду навчання музикантів.

Теорія функціональної системи людини, виведена академіком П.К.Анохіним [2, с.5–61], вчення фізіології активності академіка Н.А.Бернштейна [3, с.157], а також роботи їх послідовників орієнтують педагогів-музикантів на:

- розвиток рухових навичок виконавців з науково-теоретичних позицій;
- дозволяють виявити і пояснити як переваги, так і недоліки рухового й слухового підходів у навчанні гри на духових інструментах;
- обґрунтувати необхідність введення у методику і практику гри так званого доінструментального періоду навчання та ін.

Теорія функціональної системи П.К.Анохіна виникла як закономірний етап розвитку фізіології. Вона прийшла на зміну рефлексорній теорії пристосувальної діяльності організму І.П.Павлова.

Із позицій П.К.Анохіна, функціональні системи – це динамічні, саморегулюючі організації, діяльність усіх складових елементів, які сприяють отриманню життєво важливих для організму пристосувальних результатів. Центральним чинником кожної функціональної системи є результат її діяльності [2, с.5–61].

П.К.Анохіним розроблена архітектура цілеспрямованого поведінкового акту, яка розвивається послідовно і включає в себе, передусім, такий механізм, як аферентний синтез – "що робити", яку лінію поведінки обрати. Він складається майже моментально (за соті частини секунди), тоді, як сам акт поведінки розвивається значно довше і завершується прийняттям рішення. Прийняття рішення – основна "лінія поведінки" на даному етапі поведінкового акту. Формування акцептора результату дії – аферентний апарат оцінки можливих результатів дії. Відтворюються всі ознаки минулих результатів подібної дії. До того як відбудеться сама дія, формується випереджувальна оцінка можливих його результатів, створюється певна модель або програма поведінки, а також спостерігається зворотня аферентація і зіставлення її з метою або програмою дії.

Залежно від результату цього зіставлення може санкціонувати формування нової, більш точної відповіді дії, яка повністю формується і функціонує на основі механізму випереджувального відображення дійсності. Аферентний синтез – це синтез матеріалу, мотивації, інформації про середовище і пусковий стимул з метою ухвалення рішення, тобто це здійснення, об'єднання всіх функцій організму в цілісний поведінковий акт, який призводить до цілеспрямованої дії. Цілеспрямована дія, в свою чергу, здійснюється шляхом взаємодії організму з зовнішнім середовищем.

Практичне значення теорії функціональної системи яскраво представлене в роботах іншого видатного вченого, академіка Н. А.Бернштейна. Його теорія побудови рухів, що враховує відкриття П. К.Анохіна, по-своєму вирішує проблеми розвитку рухових навичок. Теорія управління руховими актами Н. А.Бернштейна створена на основі оригінальних досліджень, проведених автором під час вивчення різних видів трудової діяльності: спортивних вправ, циклографічного аналізу гри видатних піаністів. Як і П. К.Анохін, Н. А.Бернштейн переконливо довів, що управління руховим апаратом неможливе без постійного припливу в центральну нервову систему аферентних сигналів [4, с.52].

У своїх дослідженнях Н.А.Бернштейн велике значення надає образу, завданням якого є осмислення рухового акту і передбачення результату дії.

Образ або уявлення результату розглядається Н.А.Бернштейном у вигляді інваріанта, який визначає програму реалізації та координації дії. Отже, основні зусилля педагога повинні бути спрямовані насамперед на розвиток музично-слухових уявлень учня, на формування його художнього мислення.

Труднощі, пов'язані з виробленням рухових навичок, стосуються не тільки розвитку музично-слухових уявлень. Кожне рухове завдання виконується в залежності від змісту і сенсу на тому чи іншому провідному руховому рівні. Рівні побудови рухів розрізняються між собою не тільки видом сенсорної корекції, але й анатомічною будовою. Якщо в процесі вироблення рухової навички виконавець приділяє основну увагу рухам, то процес управління здійснюється нижчими фізіологічними рівнями, які не здатні виконувати складну координацію між слуховою і руховою сферами. Подібна координація можлива, якщо руховий навик виробляється на основі провідної ролі слухової сфери.

Як показує виконавська практика, завдяки лише "слуховому" методу не завжди вдається досягти необхідної координації рухів для професійного оволодіння виконавською технікою. У певні моменти навчання викладачу доводиться відволікатися від музично-художніх завдань, пояснювати і показувати учневі форму руху, необхідну для реалізації певного звучання.

Таким чином, навчання гри на духових інструментах – це цілий ряд складних координованих функцій (зорових, слухових, рухових, вольових), що здійснюються на основі умовних рефлексів другої сигнальної системи мозку.

Спробуємо уявити собі, як це відбувається практично в процесі гри на інструменті. При погляді на нотні знаки у виконавця насамперед виникає **роздратування** в зоровій області кори (мозку мається на увазі). Унаслідок цього відбувається миттєве перетворення первинних сигналів у зорове уявлення про нотний текст. За допомогою мислення музикант визначає положення нот на нотоносцеві, тривалість звуків, їх гучність і т. д. Зорове сприйняття звука зазвичай пов'язується зі слуховими уявленнями. Порушення зорових центрів, розтікаючись, захоплює слухову область кори, що й допомагає музиканту не тільки побачити звук, а й почути, тобто відчутти його висоту, гучність, тембр тощо. У той самий час слухові уявлення викликають у музиканта відповідні виконавські рухи, які необхідні для відтворення даних звуків на інструменті. Рухові імпульси передаються виконавському апарату (губи, язик, дихання, рух пальців, слух), які внаслідок внутрішнього гальмування викликають необхідні рухи губ, язика, пальців.

Так здійснюється рухова установка, в результаті якої вибудовується звук.

Звукові коливання, в свою чергу, викликають роздратування слухового нерва, яке завдяки можливості встановлення зворотних фізіологічних зв'язків передається в слухову частину кори головного мозку і забезпечує відповідне сприйняття виконуваних звуків – **слуховий аналіз**.

Таким чином, процес звукоутворення на духових інструментах можна уявити собі у вигляді декількох взаємопов'язаних ланок єдиного ланцюга: **нотний знак, уявлення про звук, м'язово-рухова установка, виконавські рухи, реальне звучання та слуховий аналіз**, які є основою психофізіологічного процесу формування музично-виконавської діяльності музикантів-духовиків у процесі навчання гри на духових інструментах.

### Література

1. Алексеев А.Д. Методика обучения на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1978. – 285 с.
2. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин // Философские проблемы биологии. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М., 1966. – 349 с.
4. Волков Н.В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах : монография / Н.В. Волков. – М.: Альма Матер, 2008. – 399 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. Т. 1. – 1985. – 328 с.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1955. Т. 6. – 1955. – 55 с.

УДК 371.13:78

## ДОВЕДЕННЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

РостовськаЮ. О.

*У статті розкрито особливості використання методу доведення в процесі формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Розкрито функції цього методу, форми, засоби і прийоми доведення істинності методичних положень.*

*Ключові слова:* переконання, віра, істина, знання, метод доведення, формування педагогічних переконань.

*В статье раскрыты особенности использования метода доказательства в процессе формирования педагогических убеждений будущих учителей искусства. Раскрыты функции этого метода, формы, средства и приемы доказательства истинности методических положений.*

*Ключевые слова:* убеждения, вера, истина, знание, метод доказательства, формирование педагогических убеждений.

*The article reveals peculiarities of using the method of proof in the process of pedagogical convictions formation in future teachers of arts, in particular, the functions of this method, its forms, means and techniques of proving the truth of methodological principles.*

*Key words:* convictions, faith, truth, knowledge, method of proof, formation of pedagogical convictions.

Педагогічні переконання посідають важливе місце серед особистісних якостей учителя, дозволяючи йому додержуватися визначених орієнтирів у своїй діяльності, бачити діалектику навчального процесу, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. Рівень сформованості педагогічних переконань характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності.

Незважаючи на важливість формування педагогічних переконань майбутніх учителів, ця проблема у психолого-педагогічному аспекті досліджувалася лише побіжно або опосередковано (Л. Арчажнікова, Л. Виготський, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Линенко, В. Павленко, Г. Падалка, В. Сухомлинський та ін.), тому все ще не розкритий зміст педагогічних переконань учителя, їх залежність від суспільних вимог, які постійно змінюються як у часовому, так і соціальному вимірах. Не зустрічали ми в спеціальній літературі також ефективних методик діагностики і формування педагогічних переконань. Це й зумовило наш науковий інтерес до проблеми формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецтва.

Як відомо, під переконанням розуміється інтелектуально-емоційне ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри [1, с.485]. Доведення – це логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна. Будь-яке доведення складається з трьох частин: *тези, аргументів* (основи) і *демонстрації* (форми аргументації). *Тезою* називається судження, істинність якого треба довести; *аргументом* (основою) – ті судження, які наводяться для доведення тези; *демонстрацією* (формою аргументації) – спосіб логічного виведення тези з аргументів [2, с.205].

Мистецтво доводить – обов'язкова складова частина мистецтва переконувати. Виходячи з цього, ми розглядаємо метод доведення як основу формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що й визначило завдання статті – розкрити особливості використання цього методу в процесі викладання фахових методик.

Педагогічна істина, як і будь-яка інша, має свої межі. З часом вона поновлюється або відмирає, оскільки в своєму розвитку наука і практика постійно рухаються вперед. Однак нерідко істина підноситься як щось готове і закінчене, як остаточно знайдений і безумовно достовірний результат. При цьому процес встановлення

істини не розглядається і вона досить часто подається не в динаміці виникнення, а в статичності вже знайденого правила, яке слід засвоїти. Прийняття педагогічних положень на віру визначає й відповідне ставлення до них студентів, яке нічим не відрізняється, за влучним висловом Л. Віготського, від ставлення дикунів до свого віровчення [3, с.234].

Педагогічні істини, подані догматично, не дають змоги, наприклад, знайти зв'язок між загальною метою і конкретними завданнями мистецької освіти дітей; між дидактичними принципами та їх урахуванням у конкретних навчальних ситуаціях; між загальними віковими особливостями дітей і особливостями конкретного учня, виявами його художніх здібностей, готовності до навчальної діяльності тощо.

У методичній підготовці майбутніх учителів складається багато навчальних ситуацій, коли студент не має змоги перевірити істинність знань, які йому повідомляються, через брак відповідних знань або практичного досвіду. Тому йому доводиться спочатку засвоювати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. Відтак великого значення набуває встановлення довір'я до викладача як носія відповідних знань і переконань, і безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом.

Оволодіння мистецтвом переконувати для самого викладача має починатися з глибокого розуміння теоретичних основ методики викладання мистецьких дисциплін та оволодіння логікою доведення. Логіка має виявлятися на гносеологічному й інформаційному рівні, оскільки тут головне завдання – обґрунтувати, довести істинність вихідних положень, їх практичне значення.

Наведемо приклад використання методу доведення на семінарському занятті з методики роботи з дитячим хореографічним колективом. Тема заняття: "Взаємозв'язок мистецтв у художньо-творчому вихованні дітей". Головне положення заняття формулюється так: "Ідея взаємодії мистецтв має стати однією з провідних у художньому вихованні дітей". Основні аргументи доведення:

- усі види мистецтва покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо;
- усі види мистецтва народжуються з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість різних митців;
- жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему й підпорядковуються загальним закономірностям художнього відображення дійсності;
- різні види мистецтва не лише не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва.

Спосіб доказової аргументації, допомагаючи засвоєнню матеріалу заняття, прискорює прийняття й обґрунтування узагальнюючої думки, яка має стати для студентів особистим переконанням: взаємодія різних видів мистецтва зумовлена їх естетичною природою, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання.

Ще одним прикладом використання методу доведення може стати лекція професора О. Я. Ростовського на тему: "Сутність педагогічної концепції Д. Кабалевського як вершини розвитку шкільної музичної педагогіки ХХ ст.". Одна з найфундаментальніших ідей цієї концепції формулюється так: "Основою музичного виховання є активне, зацікавлене сприймання музики". Вона може бути зрозуміла по-справжньому лише тоді, коли буде розкрито все багатство фактів, зв'язків, закономірностей, які складають її конкретний зміст.

Ця ідея була представлена у вигляді більш часткових ідей, які виступали у ролі складових основної ідеї.

1. Поза сприйманням музика як мистецтво не існує.
2. Музичне сприймання – один із видів музичної діяльності.
3. Музичне сприймання пронизує всі інші види музичної діяльності.
4. Сприймання входить до процесу творення і виконання музики, а елементи композиторської і виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача.
5. Тільки тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчатися по-справжньому сприймати її і роздумувати про неї.
6. Основою всіх форм прилучення до музики є пережите й осмислене сприймання музики.

7. Музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності.

8. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.

Розгляд означених ідей крізь призму головного узагальнення – "музичне сприймання – основа музичної освіти" – дав змогу підвести студентів до висновку, що першорядними з них є дві, оскільки в них найповніше виявляється сутність головної узагальнюючої ідеї:

- поза сприйманням музика як мистецтво не існує;
- будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.

Задум викладача полягав у тому, щоб через логічне доведення двох провідних положень, виокремлених серед інших, добитися розуміння й засвоєння всіх інших положень, і далі, спираючись на переконаність в істинності цих знань, підвести студентів до розуміння того глибинного змісту, який закладений у короткій за формою, але глибокій за змістом узагальненій ідеї.

Критерієм для оцінки сформованого переконання є самостійне застосування сприйнятої студентами узагальненої думки в якості засобу для вирішення інших питань, що виникають у зв'язку з подальшим вивченням курсу методики. Тобто студенти повинні використати прийняту ними нову ідею як одне з ключових положень для досягнення нових знань. Навчитися цьому можна лише в процесі застосування положень, в істинність яких вони вірять. При цьому важливим є такий висновок: доведення викладача і самостійні доведення студентів не можуть бути підмінені один одним і знаходяться в тісній взаємодії.

Прикладом використання в процесі навчання самостійних доведень студентів може слугувати таке завдання: "Стверджується, що на заняттях з хореографії слід орієнтуватися на пасивніших учнів, а при індивідуальних завданнях – виходити з можливостей кожної дитини". Доведіть, що це твердження хибне. Дотримання основних логічних правил доведення стає у цьому випадку необхідною умовою виконання завдання.

Міркування студентів могли відбуватися в такий спосіб: оскільки потрібно довести, що ця думка хибна, то довівши правомірність протилежного твердження, тим самим можна довести хибність судження, яке виступає тезою. Тобто достатньо довести залежність успішності хореографічного навчання від того, наскільки учитель ураховує природні здібності, можливості й стан дітей, як цей висновок поширюється й на тезу, хибність якої потрібно було довести.

Найдоцільнішою формою самостійного доведення студентами істинності певних положень ми розглядаємо вирішення пізнавальних завдань, оскільки вони з позиції формування педагогічних переконань виконують одразу дві функції: а) всіляко стимулюють сам процес виникнення переконань; б) виступають своєрідним критерієм для виявлення їх сформованості.

Наведемо приклад вирішення студентами одного із пізнавальних завдань: "Як оцінювати музичні (хореографічні) досягнення учнів?" Своєрідність завдання полягає в тому, що неповторність і самоцінність дитячої творчості дають змогу ставити знак рівності між художніми виявами кожної дитини. У ході його вирішення студенти з'ясували функції оцінювання освітніх досягнень учнів, специфіку оцінювання художніх здібностей і виконавської діяльності, існуючі підходи до оцінювання дітей у методичній літературі. Важливо те, що в процесі вирішення цього завдання студенти набули нових знань, помітили відмінність між оцінюванням знань з точних наук, і знань з мистецтва.

Можливо, в якихось конкретних випадках студенти вже бачили цю відмінність, але вона ніби розчинялася в самому явищі й не узагальнювалася ними. Нова, самостійно узагальнена думка стала ключем для отримання остаточної відповіді: рівність між учнями на уроках мистецтва має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Основою педагогічної оцінки на уроці мистецтва є, з одного боку, досягнутий учнем художньо-освітній рівень, а з другого – ступінь його старанності, самостійності, захопленості художньою діяльністю.

Отже, у процесі засвоєння фахових методик доведення може виконувати різні функції: засобу розвитку логічного мислення студентів; прийому активізації мисленнєвої діяльності; особливого способу організації засвоєння методичних

знань; однієї з форм адекватної передачі певного змісту; дійового засобу формування і вияву пошукових і творчих умінь тощо. Визнаючи універсальність доведення як дидактичного способу досягнення різних цілей навчання, зазначимо, що воно найдоцільніше може застосовуватися при розгляді питань, які відбивають найсуттєвіші аспекти педагогіки мистецтва.

У практиці методичної підготовки майбутніх учителів мистецтва склалися такі форми доведення: а) використання викладачем доказів при викладі навчального матеріалу; б) самостійні доведення студентів при обґрунтуванні певних положень; в) постановка викладачем таких завдань, які вимагають від студентів самостійних доведень.

До педагогічних чинників доказового засвоєння методичних знань відносяться, насамперед, мистецтво слова, засоби емоційно-психологічного впливу. Манера викладу матеріалу, точність думок, логічна послідовність суджень у сукупності виступають внутрішньо-змістовним елементом будь-якого судження, що претендує на переконливість. Водночас відсутність логіки в міркуваннях не може бути компенсована жодними іншими чинниками. У цьому випадку ні майстерне володіння мовою, ні емоційно-психологічний вплив, ні методика і технічні засоби не будуть ефективними.

Завдання формування педагогічних переконань майбутніх учителів мистецьких дисциплін передбачають внесення до навчально-виховного процесу суттєвих змін, пов'язаних з визначенням такого змісту професійної підготовки, який би в усіх своїх аспектах (теоретичному, практичному, психологічному) забезпечував проникнення в сутність певного педагогічного явища, сприяв досягненню істинності знань, посиленню ролі теоретичних узагальнень, понять, фундаментальних ідей, які складають методологію мистецько-педагогічної освіти.

#### **Література**

1. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Вид-во УРЕ, 1986 – 800 с.
2. Логіка: підручник / В. Є. Жеребкін. – Х. : Основа, 1995. – 256 с.
3. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

---

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

УДК 378.096:78.071.2

**ХУДОЖНЬО-РЕФЛЕКСИВНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**Ашихміна Н.В., Лоу Яньхуа**

*У статті розглянута проблема активізації інтелектуального розвитку майбутніх учителів музики в процесі їх фахової підготовки. Визначено сутність художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів. Розкрито особливості художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів як способу інтелектуалізації музичного навчання студентів.*

*Ключові слова: інтелект, інтерпретація, художньо-рефлексивна інтерпретація.*

*В статье рассмотрена проблема активизации интеллектуального развития будущих учителей музыки в процессе их профессиональной подготовки. Определена сущность художественно-рефлексивной интерпретации музыкальных произведений. Раскрыты особенности художественно-рефлексивной интерпретации музыкальных произведений как способа интеллектуализации музыкального обучения студентов.*

*Ключевые слова: интеллект, интерпретация, художественно-рефлексивная интерпретация.*

*The article looks at the problem of activation of intellectual development of future teachers of music in the process of their professional training. The authors give a definition of the artistic reflexive interpretation of musical works and reveal peculiarities of artistic reflexive interpretation of musical works as a way to intellectualize music education of students.*

*Key words: intellect, interpretation, artistic reflexive interpretation..*

---

Сучасне безперервне оновлення вимог до системи освіти взагалі й мистецької освіти зокрема, висунуло на порядок денний конкретизацію шляхів орієнтації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на розвиток тих якостей студентів, які безпосередньо пов'язані з розумоводіяльним забезпеченням навчального процесу у вишах.

Успішність музичного навчання майбутніх фахівців, зокрема в межах інструментальної підготовки, значною мірою залежить від швидкості і легкості оволодіння новими знаннями з подальшим їх осмисленням й усвідомленням, тобто залежить від міри розвитку інтелекту студентів – здатності вирішувати проблеми на основі вже існуючих знань. Крім цього, інтелектуальна розвиненість майбутніх учителів музики, сформованість у них умінь і навичок щодо усвідомлення загальних закономірностей якісної інтерпретації музичних творів зумовлює оперування набутими знаннями в аналогічних обставинах.

Проблеми інтерпретації музичних творів досліджувалися багатьма вітчизняними і зарубіжними науковцями в галузях культурології, мистецтвознавства, мистецької педагогіки тощо. Зокрема, Б.Асаф'єв, Є.Гуренко, В.Москаленко та ін. розглядали механізм, структуру і зміст інтерпретаційного процесу виконавської діяльності. Н.Жукова вивчала інтерпретацію як структурний компонент музичної творчості особистості; В.Крицький досліджував проблему формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти. Розробкою питання художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в галузі фахової підготовки майбутніх учителів музики займалася О.Ляшенко;

М.Чернявська вивчала аксіологічний аспект теорії інтерпретації художньо-освітнього матеріалу тощо.

Незважаючи на значний науковий доробок сучасних досліджень, можна констатувати існування певних прогалин у розробленості музично-інтерпретаційної проблематики, безпосередньо пов'язаної з інтелектуальним, змістовним виконанням музичних творів – розробці питанню інтелектуалізації виконавської підготовки майбутніх учителів музики в сучасній мистецькій педагогіці не наділено належної уваги. Одним із способів вирішення означеної проблеми є осмислення сутності і розкриття особливостей художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів, що вважаємо метою статті.

Специфіка музичного навчання в мистецьких закладах вищої освіти зумовлює розвиток у студентів особливого виду інтелекту, а саме – музичного. На думку Г.Гарднера, музичний інтелект є здібністю особистості розрізняти значення і значущість ритмічно організованих модулів, а також їх відтворювати, використовуючи як засіб комунікації з іншими людьми [6]. Ознаками означеного інтелекту М.Сибірякова-Хіхловська вважає наявність у суб'єктів освіти спеціальних знань у галузі музичного мистецтва і навичок їх практичного використання (мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) [4].

Успішність інтелектуального розвитку майбутніх фахівців багато в чому залежить від сформованості в них здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, "переробки" та інтерпретації художньо-освітньої інформації, зокрема в процесі виконавської підготовки. Означена здібність характеризується наявністю в студентів умінь і навичок з практичної художньо-інтерпретаційної діяльності, здатності сприймати, усвідомлювати й відтворювати музичний матеріал, інтерпретувати художньо-образний зміст музичних творів, висловлювати власне художнє ставлення щодо інтерпретаційного процесу тощо.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню проблеми професійної підготовки студентів у галузі мистецької педагогіки, зокрема таких дослідників, як: от: Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Л.Арчажнікова, І.Немикіна, Г.Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інших, показав, що розвиток здібностей до осмисленого сприйняття і "переробки" художньо-освітньої інформації сприяє формуванню базових компетенцій майбутнього фахівця, зокрема виконавських, які зумовлюють якісне інтерпретування музичних творів.

Інтерпретацію (від лат.interpretatio) визначають, у широкому сенсі, як тлумачення, пояснення, переклад на більш доступну мову; у вузькому – як роз'яснення змісту, стилю, принципів художнього тексту і як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання [1, с.204]. На думку багатьох дослідників, зокрема В.Крицького, О.Полатайко, О.Шикиринської та ін., інтерпретація є творчою діяльністю, а продукт цієї діяльності, який виконується в конкретному акті тлумачення, є одним із можливих варіантів відтворення художньо-освітньої інформації. Індивідуально-творча спрямованість інтерпретації, як її особливість, вимагає прояву активного емоційно-інтелектуального і художньо-рефлексивного ставлення з боку інтерпретатора [2; 3; 5].

Звернення до художньо-рефлексивної інтерпретації музичного твору на заняттях з виконавських дисциплін залучає майбутніх учителів музики до пошуку засобів вирішення інтерпретаційних проблем, виявлення авторського художнього задуму, образного строю музичного твору, принципів розвитку музичного матеріалу, особливостей музичної драматургії, а також сприяє формуванню навичок самостійного емоційно-інтелектуального осягнення художньо-образного змісту музичних творів, забезпечуючи можливість подальшого професійного самовдосконалення.

Варто відзначити, що музичне навчання студентів не слід спрямовувати на "шліфування" лише виконавських навичок заради формального складання заліково-екзаменаційних вимог. Музично-освітній зміст занять за таких умов буде штучно збіднюватися, межі впливу викладача на майбутнього фахівця суттєво звужуватися і локалізуватися у сфері практичних ігрових (вокальних, диригентських) дій. Таке трактування ролі та функцій музичного навчання може зумовити негативні наслідки в роботі зі студентами.

Особливістю музичного навчання в педагогічному університеті є те, що навчальні завдання вирішуються засобами музики, а художньо-творчі параметри



стають головною складовою навчальної діяльності. Робота над музичним матеріалом є творчим процесом, який вимагає від майбутнього вчителя музики власної особистісно-вагомої думки, творчого самовираження, що є джерелом переконливості результату взаємодії з художнім твором, його емоційної вразливості та змістовності. Отже, особливу увагу необхідно приділити художньому індивідуально-творчому розвитку студентів. Конкретизація підходів і засобів становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців сприятиме їх інтелектуальному розвитку.

Художньо-рефлексивна інтерпретація музичного твору спрямована на реалізацію індивідуально-творчого розвитку студентів через урахування їх індивідуальних особливостей сприйняття й запам'ятовування художньо-освітньої інформації, творчого її перетворення, здібностей оригінального інтерпретування тощо.

Під час освоєння музичного твору майбутній фахівець, насамперед, визначається з власним художнім задумом, визначає та аналізує основні засоби для його втілення. Слід відзначити, що загальний настрій, характер музики може виразити кожний студент, навіть з недостатньо добре розвиненими виконавськими навичками, наприклад, співаючи. Важливо, щоб майбутній учитель музики самостійно визначив власне ставлення до виконавської трактовки музичного твору, тобто власноруч здійснив усвідомлене (інтелектуальне) "розкриття" художнього задуму, що стане в подальшому творчою інтерпретацією.

Залучення студентів до процесу особистісно-забарвленого визначення і втілення авторського художнього задуму сприятиме тому, що майбутній фахівець не буде прагнути до засвоєння "готових" виконавських "рецептів"-порад з боку викладача і вважати інтерпретаційний процес як суто технологічне відтворення професійно-якісного, але "чужого" художньо-виконавського досвіду. За такого творчого підходу до навчання студент буде зацікавлений ставитися до заняття, як до процесу спільної творчості, "співпереживання" через співтворчі дії. В цьому і полягає принципова відмінність означеного способу активізації інтелектуального розвитку майбутніх учителів музики від досить широко розповсюдженої практики "розучування" музичних творів, особливо із "слабкими" студентами, як ілюзорно більш відповідний до їх професійних можливостей: спочатку – формальне засвоєння нотного тексту (ноти, метро-ритм, динаміка, аплікатура, штрихи), потім – технічне освоєння у відповідному темпі (відпрацювання безпомилкової гри) і заключний етап – визначення художньо-образного змісту твору, його драматургії тощо.

Вважаємо важливим акцентувати увагу на доцільності поглиблення методологічних знань, удосконалення художньо-узагальнених умінь з боку студентів, опанування ними базових, ключових художньо-виконавських знань на основі індивідуального слухового досвіду й слухової рефлексії, а не на засвоєнні певного набору художньо-методичних "кліше". На нашу думку, розвиток музичного інтелекту має змогу справді отримати повний простір тільки в тому випадку, коли він ґрунтується на можливості майбутніх фахівців активно, самостійно здобувати необхідні знання, набувати умінь без сторонньої допомоги, без підказок орієнтуватися в різноманітних явищах музичного мистецтва. Більш стисло даний тезис можна означити – необхідно студентів навчити "навчити вчитися".

Інтелектуальний розвиток майбутніх учителів музики, який відбувається під час художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів, щодо осмислення і "переробки" художньо-освітньої інформації є процесом тривалим, який потребує впровадження в процес музичного навчання вправ, що поступово ускладнюються, на основі усвідомлення студентами певних знань-інструкцій. Здобуття подібних знань ґрунтується на виконанні навчальних дій за зразком, що в подальшому сприяє переносу інтелектуальних дій в інші умови – на інший навчальний матеріал.

Зазначимо, що така активізація інтелектуальних сил майбутніх фахівців вимагає від викладачів напрацювання специфічної манери проведення занять, що передбачає "проникнення" разом зі студентами у зміст музичного твору через ретельне аналітичне усвідомлення художньо-освітньої інформації.

Отже, проблема активізації інтелектуального розвитку майбутніх учителів музики через їх залучення до якісної, високохудожньої інтерпретації музичних творів, збагаченої усвідомленою змістовністю, є актуальною і важливою.

Якісний перебіг інтелектуального розвитку студентів, на нашу думку, зумовлений урахуванням специфіки художньо-виконавської діяльності, її емоційно-

образної сутності і, обов'язково, визначенням причинно-наслідкових зв'язків емоційного та інтерпретаційного, художнього і технічного компонентів, емоційної забарвленості оцінок, як результату власного особистісно-емоційного ставлення майбутніх фахівців до художньо-освітньої діяльності. Реалізації означених тверджень сприяє залучення студентів у процесі виконавської підготовки до художньо-рефлексивної інтерпретації музичних творів.

Перспективними темами подальшого дослідження проблеми активізації інтелектуального розвитку майбутніх учителів музики може стати визначення сутності рефлексивних умінь студентів у процесі виконавської підготовки.

### Література

1. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: ПРИОР, 2002. – 560 с.
2. Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Крицький В. М. – К., 1999. – 25 с.
3. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.М. Полатайко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 20 с.
4. Сибірякова-Хіхловська М.І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Сибірякова-Хіхловська М. І. – К., 2007. – 19 с.
5. Шикіринська О.А. Особливості художньої інтерпретації творів музичного мистецтва (художньо-естетичний аспект) / О.А. Шикіринська // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2007. – Спец. вип.: Мистецька освіта : сучасний стан і перспективи розвитку. – Ч. 2. – С. 208–214.
6. Gardner H. Frames of mind : The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1983. – 420 p.

УДК 378.147+793.3:398

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СВІТОГЛЯДНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

**Батюк Н. О.**

*У статті аргументується доцільність формування художньо-світоглядної компетентності студентів-хореографів як важливого компоненту професійного становлення фахівця. Зроблена спроба виявлення прерогативних напрямків формування художньо-світоглядної компетентності. Обґрунтовується доцільність використання фольклорного матеріалу як цілісного художньо-інформаційного явища, здатного активно впливати на художньо-світоглядну систему цінностей студентів-хореографів.*

*Ключові слова:* художньо-світоглядна компетентність, фольклорний матеріал, студенти-хореографи, система цінностей.

*В статье аргументируется целесообразность формирования художественно-мировоззренческой компетентности студентов-хореографов как важного компонента профессионального становления специалиста. Сделана попытка выявления прерогативных направлений формирования художественно-мировоззренческой компетентности. Обосновывается целесообразность использования фольклорного материала как целостного художественно-информационного явления, способного активно влиять на художественно-мировоззренческую систему ценностей студентов-хореографов.*

*Ключевые слова:* художественно-мировоззренческая компетентность, фольклорный материал, система ценностей.

*The article will argue for the advisability of forming artistic ideological competence of students of choreography as an important component of professional expertise. An attempt is made to identify the prerogative directions in the formation of artistic ideological competence. The advisability of the use of folklore as a holistic informational phenomenon that can actively impact on the artistic ideological system of values of choreography students is substantiated.*

*Key words:* artistic ideological competence, folklore material, students of choreography, system of values.

Мистецька освіта в Україні, зокрема хореографічна, має великий вплив на становлення і розвиток художньо-естетичних цінностей сучасної молоді. Працюючи з танцювальним колективом, учитель хореографії не тільки навчає і розвиває своїх учнів, а й впливає на їх ціннісні установки, уподобання, естетичний смак, світогляд.

У цьому контексті особливу увагу пропонуємо звернути на формування у студентів-хореографів художньо-світоглядних компетентностей як таких, що впливають на становлення життєвого світогляду особистості в цілому. Незрілість, несформованість світоглядної системи цінностей майбутнього вчителя фактично унеможливує повноцінність його діяльності як педагога, тим більше, педагога мистецьких дисциплін. Адже не тільки знання, уміння і навички мають значення для професійної підготовки фахівця. Важливість глибокого вивчення даної проблеми викликана, з одного боку, переорієнтацією художньо-естетичної освіти з інформативно-пізнавальної на духовно-творчу функцію, яка тісно пов'язана із світоглядно-виховною [4, с. 2]. А з іншого – необхідності підготовки студентів-хореографів з якісно новим рівнем професійної підготовки.

Проблемою формування фахової компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін займалися О. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Масол, М. Михаськова та ін. Тією чи іншою мірою питання фахової підготовки студентів-хореографів у системі вищої освіти висвітлювали С. Забрєдовський, С. Легка, О. Таранцева. Специфіку хореографічної діяльності досліджували К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, Т. Пуртова, О. Отич та ін.

Аналіз наукових досліджень показав, що питання професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін розроблені досить повно. Однак проблемі

професійної компетентності майбутніх учителів-хореографів приділено недостатньо уваги. Тому **метою даної статті** є спроба окреслити у комплексі професійних компетентностей майбутніх учителів хореографії місце та значення художньо-світоглядної компетентності, а також аргументувати доцільність вивчення філософської символічно-світоглядної образності українського фольклору для її формування.

Для розкриття даної проблеми інтерес представляє дослідження Д. С. Корабельнікової [1], яка окреслила коло знань, умінь, практичних навичок та особистісних якостей майбутніх учителів хореографії, необхідних для високого рівня педагогічної діяльності. Автор опирається на структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музики, запропоновану у дисертаційному дослідженні М. Михаськовою [5], яка, розкриваючи поняття "компетентність", дійшла висновку, що всі характеристики досліджуваного феномену можна віднести до трьох компонентів: *когнітивного, практично-творчого і ціннісно-орієнтаційного*.

В цьому контексті доцільно звернутися до означення поняття "компетентність" як багатогранного показника результативності мистецької освіти й самоосвіти зробленого Л. Масол. В дане поняття автор включає такі компоненти як: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності і орієнтири), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість).

Для того, щоб виявити місце художньо-світоглядних компетентностей у системі підготовки студентів-хореографів, доцільно звернутися до класифікації компетентностей та їх індикаторів, опрацьованої Л. Масол [2]. Дана класифікація має відношення до загальної мистецької освіти, яку реалізує загальноосвітня школа. Орієнтуючись у переліку компетентностей, які мають здобути *учні* у процесі опанування художньо-естетичних дисциплін (музики, образотворчого мистецтва, хореографії), доцільно відповідно впливати на формування певного комплексу компетентностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін, і студентів-хореографів зокрема, оскільки не можливо формувати ті чи інші компетентності в учнів не набувши їх самому в процесі навчання у виші.

Класифікація компетентностей (за Л. Масол), що формуються у процесі загальної мистецької освіти, умовно поділяється на такі групи: *особистісні, функціональні, соціальні*. Згідно класифікації, серед *функціональних компетентностей* можна виокремити: *предметні* або *мистецькі*, які тісно пов'язані з певною галуззю мистецької діяльності (в нашому випадку – хореографічні); *міжпредметні*, що пов'язують два або більше мистецтв чи предметів єдиною педагогічною метою; *метапредметні*, до яких належать *інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні* (що проявляються в здатності до самоосвіти, самовиховання, самореалізації), а також *креативні*. Окрему групу становлять *соціальні* компетентності, які формуються під час колективної діяльності (у тому числі і художньої), до яких автор відносить художньо-комунікативні, художньо-кооперативні (соціально-практичні).

В межах нашого дослідження особливої уваги заслуговує група *особистісних (загальнокультурних)* компетентностей. До даної групи входять: *ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні та культуротворчі*. Хоча, як зазначає сам автор, дана класифікація має умовний характер, розробка й обґрунтування компетентностей та відповідних індикаторів до них сприяє пошуку дієвих шляхів та методів для їх формування.

Варто відмітити, що всі складові особистісної компетентності взаємопов'язані і мають взаємопроникаючі функції. Тобто, формуючи художньо-світоглядні чи культуротворчі компетентності, ми тим самим впливаємо на ціннісні орієнтації особистості і навпаки.

Особливе місце у професійному становленні студентів-хореографів посідають *художньо-світоглядні компетентності*. Вони характеризуються здатністю виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до світу, а також реалізацією життєвих стратегій відповідно до художньо-світоглядних уявлень, мистецьких інтересів, естетичних потреб [3].

Формування художньо-світоглядних компетентностей студентів-хореографів безпосередньо пов'язано з впливом на емоції та почуття.

Пошук дієвих шляхів та методів впливу на емоційну сферу особистості, управління процесами сприйняття розглядається в багатьох дослідженнях, у яких пропонується використовувати: синтез різних видів мистецтв та їх комплексну

взаємодію (К. Васильковська, О. Дем'янчук, М. Лещенко, Л. Масол, О. Щолокова, О. Шевнюк); зв'язок та взаємодію освітнього процесу та культури (В. Мішедченко, О. Перехейда, О. Рудницька); використання фольклорного матеріалу (З. Батюк, Р. Дзвінка); міжпредметне узгодження у викладанні навчальних дисциплін (М. Михаськова).

Для формування художньо-світоглядної компетентності студента-хореографа особливої уваги, на наш погляд, заслуговує використання фольклорного матеріалу.

Людство в пошуках шляхів впливу на внутрішній світ людини створило релігію, мистецтво, етику, мораль і чи не найунікальніший скарб людської творчості, де все сплелось воедино – фольклор.

Фольклор – це цілісний та витончений світ, який безжалісно порушується, якщо з нього вихоплюють той чи інший елемент і коли його розміщують у невластивому оточенні. У фольклорі органічно поєднуються найрізноманітніші компоненти, і тим самим створюється цілість, яка передає глибинну сутність людського життя [6].

Танець у цьому процесі відіграє важливу роль, оскільки є синтетичним жанром, безпосередньо пов'язаним з музикою, з певною змістовою композицією. А у фольклорі ця синтетичність збагачується словом, часто, обрядовим дійством, яке підпорядковане відповідним звичаєво-обрядовим, а не рідко і космогонічним законам.

Так, якщо спробувати відтворити в своїй уяві "життя" тієї чи іншої пісні, колядки, веснянки, ми зрозуміємо, що цей літературно-музичний твір не міг існувати в просторі-часі сам по собі, його обов'язково супроводжувала певна драматична дія, закарбована звичаями, обрядами. До цього складного процесу додавалася вишивка, різьблення, розпис на глиняних виробах. Все існувало у взаємодії і взаємодоповненні, та впливало на формування свідомості людей, їхнього національного образу світу, менталітету нації. Висмикнута колядка з різдвяної святодії втрачає свій сенс, красу, вона є повноцінною лише в комплексі з усіма іншими компонентами звичаєвого дійства. Візьмемо для прикладу весняний календарний цикл. Дівчата водять хоровод "Подольночка". Це дійство присвячене пробудженню Землі-матінки від зимового сну. Сонечко пригріває землю, тане сніг, піднімається пара хмаринкою в образі дівчинки-Подольночки. Вона уособлює пробуджену енергію життя. Цю енергію потрібно передати далі – вибирається друга Подольночка, третя і т. д. Іде процес пробудження Природи. Це своєрідна магічно-обрядова дія. Таких танців існує багато. Дуже цікавим є "Кривий танець", він відтворює безконечність космічного руху, свій сенс мають такі танці як Гопак, Козачок, Метелиця, Аркан та ін. Це дійсно надзвичайний пласт нашої культури, витоки якого сягають доісторичних часів та засновуються на прадавніх знаннях, символах і уявленнях.

Український народний танець може бути дійовим засобом формування художньо-світоглядної компетентності майбутніх хореографів, якщо їх діяльність буде базуватися на прикладі народних звичаїв і традицій народу, що передаються споконвіку з покоління в покоління [2].

Для того, щоб можна було мотивувати відповідні шляхи формування художньо-світоглядної компетентності студентів-хореографів засобами українського фольклору, необхідно заглибитися в його сутність як своєрідного явища, яке є носієм багатопланової інформації – філософської (філософія землі, праці оріїв-землеробів); космогонічної (про походження світу та всесвіту); історичної; ритуальної; оберегової та лікувальної; морально-етичної; виховної; естетичної; культурологічної.

Отже, формування художньо-світоглядної компетентності майбутніх хореографів є важливою складовою навчально-виховного процесу. І саме використання українського фольклору володіє значним потенціалом у здійсненні цього важливого і складного завдання.

Сказане дає можливість уточнити, що подальшого дослідження потребує розробка спеціальної методики формування художньо-світоглядних компетентностей студентів-хореографів засобами фольклору; визначення прерогативних напрямків використання фольклорного матеріалу в навчально-виховному процесі; виявлення відповідних навчальних курсів, зміст яких впливає на становлення світоглядної системи координат майбутніх учителів хореографії.

### Література

1. Корабельнікова Д.С. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії / Д. С.Корабельнікова// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету.Серія"Педагогічні науки".– Бердянськ : БДПУ, 2010. –№ 4.– 336с.
2. Латишева Т.В. Особливості формування національної самосвідомості студентів засобами українського народного танцю /Т. В. Латишева// Проблеми розвитку сучасного хореографічного мистецтва та шляхи їх вирішення : матеріали III Всеукр.наук.-практ.конф.(Луганськ, 5–6 груд. 2013 р.).– Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2013.– 135 с.
3. Масол Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя /Л.Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін. ; за наук.ред.Л. Масол.– К. : Педагогічна думка, 2010.– 232 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) //Педагогічна газета.– 2002.– № 1.
5. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф.дис. ...канд.пед.наук: спец. 13.00.02 /МихаськоваМ. А.; Ніжинський держ.педагогічний ун-т ім.М. Гоголя.– К., 2007.– 19 с.
6. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии / А. А. Потебня. –Харьков, 1914. – 36с.

УДК 378.1:78:17.023.34

**ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА****Василенко Л.М.**

*Автор пропонує до розгляду тези педагогічних підходів та принципів формування вокально-методичної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах вищих закладів освіти. Теоретичне осмислення проблеми дозволило автору визначити сутність вокальної і методичної складової професійної підготовки вчителя музики і на цій основі узагальнити як власний досвід, так і погляди видатних представників вокальної педагогіки щодо забезпечення взаємодії вокально-виконавського та вокально-педагогічного напрямів професійної діяльності вчителів музики. Це дозволило вокально-методичну майстерність розглядати як виявлення високого рівня вокально-методичної діяльності вчителя, що ґрунтується на інтеграції індивідуального вокального розвитку та методик співоного розвитку учнів.*

***Ключові слова:** вокально-методична майстерність, педагогічний підхід, методичний принцип, вокальна підготовка, вчитель музичного мистецтва, цілісність.*

*Автор предлагает к рассмотрению тезисы педагогических подходов и принципов формирования вокально-методического мастерства учителей музыкального искусства в условиях высшего образования. Теоретическое осмысление проблемы позволило автору определить сущность вокальной и методической составляющих профессиональной подготовки учителя музыки и на этой основе обобщить как собственный опыт работы, так и идеи известных представителей вокальной педагогики относительно взаимодействия вокально-исполнительского и вокально-педагогического направлений профессиональной деятельности учителей музыки. Это дало возможность рассматривать вокально-методическое мастерство как проявление высокого уровня вокально-методической деятельности учителя, что основывается на интеграции индивидуального вокального развития и методики певческого развития учащихся.*

***Ключевые слова:** вокально-методическое мастерство, педагогический подход, методический принцип, вокальная подготовка, учитель музыкального искусства, целостность.*

*The author proposes theses on pedagogical approaches and principles of the formation of vocal technique mastery in teachers of musical arts in conditions of higher educational institutions. Theoretical understanding of the problem allowed to define the essence of vocal technique component in the professional preparation of music teachers and, on this basis, to generalize personal experience as well as views of prominent representatives of vocal pedagogies pertaining to the interaction of vocal performance and vocal pedagogies in the professional work of a music teacher. It allows to consider teachers' vocal technique mastery as an indication of their high-level educational work which is based on the integration of individual vocal development and methods of improving students' singing.*

***Key words:** vocal technique mastery, pedagogical approach, methodological principle, vocal training, teacher of music art, wholeness.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціокультурні умови розвитку суспільства висувують завдання цілеспрямованого формування творчо-активної особистості та актуалізують комплекс нових вимог до молодого покоління, яке займається художньо-творчою діяльністю. А це, в свою чергу, вимагає якісних перетворень у всіх ланках освітньої системи. Сутність цих вимог визначена в програмних документах України та зумовлена ствердженням гуманістичної ідеї загальнолюдських цінностей та ідеалів, національно-зорієнтованого світогляду студентської молоді – майбутніх учителів музики. У цьому процесі, серед різноманітних напрямів формування активної особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї, належить

співочій діяльності – як формі людської сутності, що в концентрованому вигляді відображає естетичні цінності індивіда, узагальнюючи багатовіковий досвід духовно-емоційного потенціалу народу, допомагаючи особистості глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ. Цілком природним є те, що спів виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на особистість, сприяючи її творчому розвитку, збагаченню духовної культури, поглибленню досвіду життєдіяльності тощо.

Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах сьогодення, яке вимагає від освітянської сфери новаторського забезпечення навчального процесу, що ґрунтується на основах особистісноорієнтованого підходу, актуальності набуває проблема формування вокально-методичної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на позицію основоположників вітчизняної вокальної школи, а також сучасних дослідників природи музичної творчості, вокального виконання та навчання (Н. Андгуладзе, В. Антонюк, Л. Арутюнова, Д. Аспелунд, В. Бриліна, Л. Гавриленко, Н. Гонтаренко, Н. Гребенюк, О. Далецький, Л. Дерев'яно, А. Доліво, М. Донець-Тессейр, Е. Економова, В. Ємельянов, М. Жишкович, І. Колодуб, А. Кравченко, О. Краснова-Соколова, Л. Лабінцева, Д. Люш, О. Матвєєва, М. Микиша, Н. Овчаренко, В. Прокоп'єв, О. Прядко, Г. Стасько, Т. Каченко, Л. Тоцька, Н. Швець, Ю. Юцевич, В. Юшманов та ін.), можна визначити особистісний підхід, як концептуальну основу, що дозволяє продуктивно й динамічно, загалом ефективно розвивати вокально-методичні компетенції вчителя музичного мистецтва. Зазначений концепт загострює увагу на тому, що перед викладачем стоїть складне завдання – не лише навчити вокальній техніці, розвинути музичність і виконавські здібності студентів, але й забезпечити їх методичними знаннями і вміннями задля реалізації у подальшому вокально-педагогічної місії. Тому **мета** статті полягає у висвітленні сутності певних педагогічних підходів і принципів формування вокально-методичної майстерності вчителя музики.

Теоретичне осмислення представленої проблеми дозволило визначити сутність вокальної і методичної складової професійної підготовки вчителя музики. Так вокальна підготовка розглядається як процес, спрямований на максимальний розвиток здатності студентів до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалії співацько-виконавській формі. Під методичною ж підготовкою розуміється навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на музичне навчання і виховання школярів. У контексті нашого дослідження методична підготовка передбачає усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх учителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні до завдань вокального навчання школярів. Створена на тлі зіставлення змісту вокального і методичного компонентів професійного становлення майбутніх спеціалістів музично-педагогічного профілю, вокально-методична майстерність – це виявлення високого рівня вокально-методичної діяльності вчителя, що ґрунтується на інтегративній єдності індивідуального вокального розвитку та оволодіння методикою вокального навчання школярів.

Особистісно орієнтований, продуктивно-діяльнісний, креативно-розвиваючий, художньо-виховний, духовно-формувальний підходи в цілому корелюють з парадигмою формування вокально-методичної майстерності майбутніх фахівців. Стосовно вокально-методичної підготовки також доцільним є застосування комплексного підходу, адже за своєю природою він характеризує процес організації навчання. Комплексний підхід до організації процесу формування вокально-методичної майстерності студентів забезпечує єдність засвоєння ними основних положень власного вокального розвитку та методики вокального навчання учнів.

Аналіз вокально-педагогічної літератури та багаторічний досвід автора статті допомагають виявити ряд принципів, застосування яких дозволяє утримувати процес формування вокально-методичної майстерності студентів на позиціях доцільності, необхідності, ефективності та успішності. До кола цих принципів можна



віднести: принцип контекстності; принцип спрямованості; принцип індивідуального підходу; принцип зацікавленості; принцип свідомості; принцип перспективності; принцип поступовості, послідовності та неперервності; принцип єдності художнього й технічного розвитку; принцип вокально-слухового уявлення звуку-образу; принцип усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності; принцип теоретичного передбачення (моделювання) загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання; принцип творчої активності.

*Принцип контекстності навчання.* Це такий принцип, в якому організація навчання у вищій школі накладається на модель майбутньої професійної діяльності вчителя. Принцип контекстності навчання передбачає моделювання не лише предметного, а й професійно-соціального змісту майбутньої практичної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним співацьких знань, умінь і навичок накладено на канву цієї діяльності. Отже, даний принцип виступає як засіб узгодженості змісту вокальної підготовки з вимогами до професійної методичної діяльності вчителя музики загальноосвітніх шкіл.

*Принцип спрямованості.* Художньо-педагогічний процес у вокальному класі має бути спрямований як на розвиток співацького голосу (технічний аспект виконання), так і на вирішення виховних завдань, розширення світогляду, зростання інтелектуального рівня студентів. Музикант це одночасно і мислитель, і майстер, і художник, і актор. Тому не є правильним наголошувати у процесі вокального навчання тільки на технічній досконалості співака.

Вокальне мистецтво утворює навколо себе могутнє виховне середовище, безпосередньо впливаючи на всіх учасників художньо-педагогічного процесу. Місія викладача в цьому плані полягає в тому, щоб навчальний процес був спрямований на формування у студентів адекватної позиції при оцінюванні звучання як власного голосу, так і голосу інших. Педагогічні підходи у вокальному класі мають передбачати активізацію емоційно-чуттєвої природи майбутніх професіоналів. Подібну активізацію необхідно корелювати зі стилістикою, особливостями жанру творів, що виконуються, безпосереднім змістом художнього образу.

Спрямованість роботи викладача має включати в себе не тільки технічний, художньо-образний, виховний, але й на розвивальний аспект з елементами активної творчої позиції. Ефективність розвитку виконавської культури залежить від спрямованості навчальної роботи на поглиблення процесів сприйняття, уявлення, відтворення, що безпосередньо пов'язано з усіма розумовими операціями студентів, розвитком їхнього мислення в цілому.

*Принцип індивідуального підходу.* Необхідність застосування цього принципу обумовлено індивідуальними природними здібностями особистості. Звісно у кожного індивіда різні психологічні та фізіологічні задатки. Це стосується як характеру, темпераменту, розумових та емоційних сфер, так і співочих та музичних можливостей – тембр, діапазон, працездатність, голосова витривалість, поетична й музична пам'ять тощо. Саме від цього залежить тактика і стратегія вокального навчання. Це і різноманіття прийомів і методів, а іноді й методик навчання, які залежать від тих чи інших завдань з виховання й розвитку студента та його голосу. Тому педагогіка професійної музичної освіти розглядає навчання і виховання як творчий процес. Реалізація принципу індивідуального підходу також здійснюється за умови урахування статевих та вікових особливостей студентів, їхнього співацького та життєвого досвіду в цілому.

Індивідуальний підхід простежується на прикладі добору й освоєння репертуару, оскільки кожний студент має свій виключно індивідуальний репертуарний план. Цей навчальний і концертний репертуар, з одного боку, має відповідати рівню виконавської культури студентів, а з іншого – містити в собі основу технічного та творчого розвитку вокаліста.

Індивідуальний підхід діє як на рівні навчального процесу з позиції виховання високопрофесійної особистості, так і на рівні оцінювання, передбачаючи різні форми і способи контролю: діагностика творчих здібностей студента, його професійного рівня; візуальне спостереження; індивідуальне прослуховування; організація додаткових занять; запис концертного виступу з подальшим його аналізом й обговоренням; відвідування занять студентів інших класів (відкриті заняття, майстер-класи); підсумкова атестація – заліки, іспити.

*Принцип зацікавленості.* Цей принцип не випадково стоїть на перших ланках класифікаційного ряду, оскільки впливає на організацію навчального процесу, робить роботу з удосконалення голосового апарату природною, бажаною, вилучаючи її стереотипність та рутинність. У процесі навчальної діяльності перед студентами ставляться певні навчальні завдання. Їхнє ефективне виконання залежить від особистого інтересу студентів до навчання, що є вельми важливим фактором, оскільки ефективність підготовки до майбутньої професійної діяльності вимагає узгодженості із позитивним ставленням до самої підготовки. Ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей навчальної діяльності утворює мотиваційно-цільову основу навчання – навчальну мотивацію. Саме вона складається із оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, методів, форм та способів організації з погляду їхніх особистих, індивідуальних потреб та цілей.

На шляху утворення інтересу до вокального навчання слід звертатися до індивідуальності студентів, а точніше – до сприйняття студентами своєї індивідуальності, що дає можливість застосовувати фактори здивування. Про здивування як спонуку пізнання писав ще Аристотель. У нього воно виступає в якості переходу від пізнання простого до найскладнішого. При цьому емоція здивування розвивається під час пізнання. Емоція здивування презентує свідомості ще неусвідомлену суперечність між старим і новим, і на цій основі дає можливість індивіду усвідомити незвичність ситуації, примушує уважно її проаналізувати. Саме тому, під час розвитку співацької функції голосу студентів, емоції подиву і здивування мають неабияке значення. За умови високого рівня професійної майстерності викладача вокалу на заняттях, особливо на початкових етапах, мають використовуватися прийоми, спрямовані на надання студенту почуття задоволення від процесу співу, сутність якого відбивається в розкритті перед студентом його співацьких здібностей і можливостей. Це підтримує в ньому бажання й зацікавленість, а згодом перетворюється на потребу у співі, на так званий "співацький голод", а також спонукає до аналізу своєї співацької природи, себе як співака, а згодом і як професіонала, оскільки зацікавленість стимулює інтелект та вимагає наполегливості в досягненні досконалості у власному співацькому звучанні.

*Принцип свідомості* передбачає активізацію процесів осмислення на особистісному й діяльнісному рівнях. Усвідомлене ставлення до співацької діяльності, розуміння необхідності подолання труднощів у процесі навчання, а також усвідомлене опанування знань, умінь та навичок – запорука успіху студентів-вокалістів. Можливості для цього ґрунтуються, як вже було зазначено, на рівні формування інтересу до вокального мистецтва, а також у процесі розвитку вокального слуху на основі самоконтролю. Усі завдання стосовно співацького розвитку можна успішно вирішувати, якщо студенти навчатися свідомо контролювати власне звучання.

Важливо відзначити, що процес самоконтролю та коригування звучання – не постфактум, не явище, як трактують його в теоретичних джерелах. Мається на увазі те, що контроль і коригування звуку відбувається не тільки в момент звукоутворення. В момент утворення звуку контролювати його вже пізно (неточне відтворення тону, відсутність акцентів, необхідної штрихової подачі, відповідної артикуляції тощо), пізно корегувати вже реалізовані дії. Тобто феномен самоконтролю і корегування мають ширший спектр дій, а саме вони розповсюджуються на сферу уявлення "образу-звуку" до моменту звучання; слухового передбачення ще не утворених звуків; внутрішнього слуху на рівні елементів музичної форми (мотив, фраза, період тощо); внутрішнього слуху на рівні цілісної музичної форми; єдиного художнього образу, адекватного конкретному стилю, жанру, а також ідеї, задуму композитора.

*Принцип перспективності.* Одне із завдань викладача вокалу – перебувати у постійному творчому пошуку, відкривати нові й нові перспективи як у процесі навчання, так і в процесі виховання студентів. Цей напрямок є значущим у період планування навчально-виховної роботи та визначення її етапів. Обираючи серед існуючих форм і методів художньо-педагогічної роботи зі студентами в класі вокалу, педагогу необхідно встановити пріоритети, що визначають цілеспрямованість музично-творчого процесу, його продуктивність. Слід також зазначити, що процес професійного становлення студента-вокаліста виявляється безперспективним, якщо

у педагогічному арсеналі відсутня система форм і методів, яка забезпечує послідовний розвиток студентів на шляху формування їхньої вокально-виконавської культури. Саме процес розвитку обумовлює пошук перспективи навчання, творчого зростання студентів-вокалістів.

Принцип перспективності виконує не тільки організаційно-методичну функцію. Він активно впливає на увесь механізм розвитку виконавської майстерності студентів, їхньої виконавської культури в цілому. Студент, котрий не бачить перспективи свого розвитку, не тільки потрапляє в скрутні навчальні умови, але й часто переходить в іншу сферу професійної діяльності. З іншого боку, відчуваючи свою безперспективність, майбутній фахівець "вмирає" як творча особистість, стає підвладним душевним переживанням, відчуває фрустрацію, втрачає "форму". У цьому випадку на допомогу приходять самостійна робота з виходом на концертні майданчики з цікавими репертуарними програмами, що виявляються своєрідними ліками, які усувають застій в роботі, хандрю, зневіру у власних силах на особистісному та діяльнісно-творчому рівнях.

*Принцип поступовості, послідовності та неперервності.* У розвитку співацького голосу на рівні вищої освіти важливо поступово ускладнювати як інструктивно-тренувальний матеріал (вправи, технологічні завдання), так і вокальний репертуар та роботу над виконавськими прийомами. Великого значення набуває послідовність розвитку основних якостей співацького голосу, вокальних навичок та вмій. Системно-послідовний підхід втрачає свою значущість, якщо він здійснюється поза зоною неперервного вокального навчання (професійного музичного навчання в цілому). Відомо, що рухомість й гнучкість голосу слід постійно розвивати і підтримувати необхідну форму (як у спорті), оскільки ці якості швидко втрачаються без належної практики. І тут дуже важливою і доречною є самостійна форма роботи. Індивідуальні заняття з викладачем (урок), самостійна робота студента, концертні виступи є тією необхідною тріадою професійної освіти, на якій ґрунтується художньо-педагогічний процес вокалістів. Репертуар як основа навчально-творчого процесу, його планомірне системно-послідовне освоєння від простого до складного, з урахуванням усіх дидактичних принципів – важливі фактори як навчання, так і виховання студентів-вокалістів. Багатожанровий вокальний репертуар (арії, романси, балади, вокалізи, пісні), наявність різноманітних композиторських шкіл обумовлюють послідовність і неперервність у навчанні.

Підготовка психологічна (тренінг, педагогічне переконання, професійна підтримка), розспівування, безпосереднє проведення занять, осмислення їх результатів з боку педагогів та студентів також мають системно-послідовну структуру, що забезпечує успішність професійної музичної освіти.

*Принцип єдності художнього і технічного розвитку.* Завдання технічного розвитку співочого голосу повинно повністю поєднуватися з художніми цілями виконання. Деякі вокальні школи грішать техніцизмом, коли процес технічного вдосконалення співаків затьмарює усі видимі й невидимі горизонти художньо-творчої природи музичних творів. У даному випадку технічна сторона виконання перетворюється на самоціль. Також недоцільно, коли художньо-образне начало у виконанні не відповідає технічним якостям – нечиста інтонація, невиразна артикуляція, відсутність необхідної свободи звуковедення, відсутність "кантиленності" співацького дихання тощо. Все це зумовлює низькохудожнє втілення ідеї, задуму твору.

*Принцип формування вокально-слухового уявлення звуку-образу.* Цей принцип розкриває не тільки природу вокального звукоутворення, але й забезпечує рух на шляху технічного розвитку вокаліста відповідно до його художнього рівня.

Однією з вирішальних умов вокального розвитку студентів є планомірне і послідовне формування вокально-слухових уявлень. Вони відображають глибину сприйняття і визначають якість виконання, доповнюються уявою і носять творчий характер, що зумовлює їх роль у музично-естетичному вихованні. Формування вокально-слухових уявлень звуку-образу в процесі навчання багатогранне, оскільки воно включає в себе й активні розумові дії (спостереження, порівняння, аналіз, впізнавання, диференціацію, узагальнення), і безпосередньо емоційний відгук з усіма його градаціями.

Вокально-слухові уявлення органічно пов'язані з музично-слуховими і взаємодіють з руховими уявленнями, що виражаються в процесі співу на рівні вокальної моторики. Вони лежать в основі вокального слуху та визначають цілісність вокально-мистецького процесу, є основою вокальних здібностей. Виникаючи в процесі співочої діяльності, вокально-слухові уявлення дають можливість удосконалювати цю діяльність і самим удосконалюватись у процесі її виконання. В цьому виявляється діалектичний взаємозв'язок навчання і формування виконавської культури студентів. Велике значення має формування уміння довільно уявляти собі "в умі" певні якісні співвідношення звуку до того, як він буде відтворений голосом. Вокально-слуховим уявленням передують сприйняття, яке також потрібно спеціально формувати. Завдання полягає в тому, щоб навчити студентів слухати і чути свій голос, голоси майстрів, помічати різні відтінки його тембру, силу та інтонацію, особливості дикції, вокальну позицію; по звуку визначати його режим роботи: реєстровий механізм, ступінь напруженості роботи голосу, характер дихання, артикуляції та резонування, емоційної виразності. Якість сприйняття вокальних явищ та їх вокально-слухові уявлення забезпечують умови для повноцінного відтворення, а в кінцевому підсумку для формування співочих навичок виконавської, а згодом і вокально-методичної майстерності.

*Принцип усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності.* Аналіз змісту вищої освіти свідчить, що саме професійна свідомість є головним вузлом розв'язання основних суперечностей між існуючою практикою підготовки педагога і його конкретною професійною діяльністю. Тому потрібно, щоб у процесі професійної підготовки майбутніх учителів здійснювалась установка на усвідомлення специфіки професійної діяльності, в якій свідомість учителя фіксує, з одного боку, об'єкт діяльності, а з іншого, саму діяльність – специфічні дії, операції та засоби, що відповідають поставленій меті й завданням навчання.

Усвідомленість є однією з характеристик якості виконання людиною діяльності. Важливість усвідомлення в навчанні настільки велика, що в дидактиці і методиці їй надають принципового значення. Саме усвідомленість є принципом, за допомогою якого забезпечується ґрунтовне значення фактів, понять і законів, а також глибоке розуміння висновків та узагальнень із умінь висловлювати свої думки, перетворювати знання на переконання. У нашому дослідженні даний принцип передбачає спрямованість викладання вокалу на розвиток у студентів уміння з позиції вокальної теорії пояснити власні співацькі відчуття з метою проектування їх на практику роботи із школярами. Усвідомлене засвоєння власних вокальних умінь і навичок має трансформуватись у студентів в оволодіння специфікою вокально-методичної роботи з учнями, в уміння обґрунтованого і педагогічно виваженого підходу до розвитку співацьких можливостей дітей.

*Принцип теоретичного передбачення (моделювання) загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання.* В сучасних умовах розвитку науки вокальна методика постійно збагачується новими відкриттями. Отже, майбутня практична діяльність студентів має опосередковуватись сучасними теоретичними знаннями. У свою чергу теоретичне обґрунтування процесів вокального навчання учнів неможливе без конкретизації результатами, одержаними в практичній діяльності. Ігнорування цього положення у практиці викладання вокальних дисциплін може призвести до відсутності уваги студентів до теоретичного осмислення процесів навчання. Серед новітніх підходів до вокального навчання все більшої актуальності набувають погляди щодо ролі співу у становленні особистості. Спів справляє величезний загальнорозвиваючий вплив на особистість. Спираючись на певні закони естетики, психології, педагогіки, фізіології, акустики тощо, можна прогнозувати (моделювати) процеси і явища, що ґрунтуються на структуруванні певних подій розвитку особистості засобами вокального мистецтва. Дотримання установок гуманістичної парадигми освіти вимагає, щоб майбутній учитель володів уміньми моделювати вплив співу на загальний розвиток особистості учнів, а також був у змозі перевіряти окремі ланки моделі на практиці. Отже, реалізація даного принципу ґрунтується на цілеспрямованому засвоєнні студентами "передпрогнозуючої інформації", тобто тих знань і поглядів, які б дали їм змогу в майбутній діяльності моделювати вплив вокального навчання на загальний розвиток учнів.

*Принцип творчої активності.* Покликанням освіти, зокрема вищої, є переконання майбутніх фахівців у необхідності їх самореалізації у професійній діяльності й у соціумі взагалі. Основним завданням, у цьому плані, має бути створення умов для повноцінного виявлення творчих здібностей студентів. Спрямування студентів на творчу активність становить основу їхнього прагнення до самореалізації. Поняття "самореалізація" використовується представниками гуманістичної психології для визначення намагання людини щонайповніше виявити та розвинути свої можливості та особливості й розглядається як провідний мотив поведінки особистості. Таким чином, застосування принципу творчої активності передбачає найширше залучення студентів до творчості у різних видах навчальної діяльності, зокрема до самостійної інтерпретації вокальних творів, до визначення їх навчально-розвиваючого потенціалу, до вибору власного вокального репертуару і пісенного матеріалу для учнів тощо. Тому у процесі вокально-методичної підготовки необхідно надавати можливість студентам пізнати себе і виявити творчу самостійність у виконавській і методично-практичній справі, "сприйняти" себе як активного суб'єкта і на цій основі усвідомити власну роль і позицію у майбутній вокально-методичній діяльності.

Не менш важливою постає і стратегія на творчий успіх у цілісному його розумінні. Творча складова для вокаліста досить багатогранна, оскільки багатогранним є й сама вокальна творчість. З творчим началом завжди пов'язують індивідуальність, унікальність творчої особистості. У цьому напрямку вчені використовують антропологічний підхід, сутність якого полягає у визначенні і визнанні самоцінності, неповторності кожної людини. Звичайно, з точки зору високих вимог художньої творчості, не всі студенти можуть бути у майбутньому видатними особистостями. Але пізнання і максимальний розвиток свого творчого потенціалу можуть бути реалізованими повною мірою саме у вокальному виконавстві. Якщо немає високоякісного природного академічного голосу, успіх може бути визначений в інших видах виконавства, де компенсаторні здібності можуть сприяти вираженню індивідуального стилю.

**Висновки.** Орієнтуючись на сутність вокально-методичної діяльності майбутніх спеціалістів, яка вимагає наявності умінь учителя музики ефективно вирішувати проблеми й завдання співацького розвитку школярів, використовуючи при цьому всю ланку власних професійних можливостей (індивідуальну вокальну майстерність, методичну компетентність і педагогічні здібності), представлені педагогічні підходи й принципи спрямовано на формування вокально-методичної майстерності студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Ефективність їхнього застосування забезпечується на основі вироблення у майбутніх фахівців особистісної зацікавленості процесом вокального навчання школярів; досягнення ними власної вокально-виконавської майстерності; засвоєння методичних концепцій вокального навчання та оволодіння практичними вміннями співацького розвитку учнів; розвитку здатності до адекватної самооцінки і самореалізації у професійній діяльності.

Аналізуючи представлені педагогічні підходи та принципи, можна дійти висновку, що вони є своєрідними детермінантами процесу формування вокально-методичної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Їхній взаємозв'язок і взаємозалежність загалом обумовлюють цілісність навчально-виховного процесу у сфері вокальної педагогіки – педагогіки професійної музикальної освіти. Сукупність принципів, що отримали характеристику у межах представленої статті, дозволяють розвивати виконавську й методичну складові навчально-творчого процесу студентів. Система викладених принципів охоплює спектр естетичної свідомості та позасвідомості особистості, а підхід, що передбачає системне застосування окреслених принципів у сфері вокальної педагогіки повною мірою можна назвати цілісним. Саме цілісний підхід відповідає і структурі, і змісту художньо-педагогічного процесу, спрямованого на формування вокально-методичної майстерності вчителів музичного мистецтва. Цей процес передбачає виявлення й обґрунтування адекватних сучасним вимогам методик, які буде розглянуто у подальших наших роботах.

УДК 371.134:785

## **ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Гусейнова Л. В.**

*У статті теоретично обґрунтовуються чинники, що сприятимуть ефективності формування виконавської культури студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Наголошується на використанні доцільної методики, створенні атмосфери художньо-педагогічного спілкування, застосуванні диференційованого підходу, активізації самостійної роботи студентів.*

*Ключові слова: виконавська культура, майбутній учитель музичного мистецтва, індивідуалізація навчання, процес інструментально-виконавської підготовки.*

*В статье теоретически обосновываются факторы, которые будут способствовать эффективности формирования исполнительской культуры студентов музыкальных факультетов в процессе инструментальной подготовки.*

*Ключевые слова: исполнительская культура, будущий учитель музыкального искусства, индивидуализация обучения, процесс инструментально-исполнительской подготовки.*

*The article presents theoretical substantiation of factors that will increase effectiveness of performance culture formation in students at Departments of Musical Arts in the process of instrumental performance training. Emphasis is put on the use of appropriate techniques, creation of an atmosphere of artistic pedagogical communication, application of differentiated approach, promotion of students' independent work.*

*Key words: performance culture, future teacher of musical art, individualization of education, process of instrumental performance training.*

---

Формування виконавської культури студентів мистецьких факультетів є актуальною й провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Виховання в особі майбутнього фахівця одночасно музиканта-виконавця і музиканта-педагога – складний та багатоплановий процес, що залежить від спрямованості особистості, можливості її реалізації в педагогічно-виконавській діяльності, рівня освітньої підготовки, створених педагогічних умов.

Ефективність формування виконавської культури музиканта-педагога визначається як зовнішніми чинниками – професійною компетентністю викладача виконавських дисциплін, активізацією різних видів музично-виконавської діяльності студентів, створенням сприятливої атмосфери педагогічного спілкування на заняттях з основного інструменту, методами навчання тощо, так і внутрішніми, які є суто об'єктивними і визначаються особистістю самих майбутніх педагогів-виконавців. До цих чинників ми відносимо набутий життєвий, художньо-асоціативний та виконавський досвід; психологічну установку на виконання творів; розвиток таких професійних якостей особистості, як музичне та виконавське мислення з усіма його виявами; пам'ять, асоціативну уяву, слуховий контроль, емпатію, креативність тощо.

Досліджуючи чинники, що мають сприяти ефективності формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми розглядали їх як основу досягнення певного рівня виконавської культури в процесі інструментальної підготовки. Під *чинниками* формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва нами розуміються такі спеціально створені умови, що необхідні й достатні для досягнення і відтворення музичних творів на певному виконавському рівні в процесі виконавської діяльності. Їх створення полягає як у підготовці студента до цієї діяльності у школі, так і в забезпеченні необхідного середовища в період навчання у виші. Тому в процесі інструментальної підготовки слід прагнути до створення таких умов, які є, з одного боку, універсальними для всіх студентів незалежно від рівня їх довузівської підготовки, тобто розвиток потреби у виконавському самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музичного виконавства,

створення відповідної емоційної забарвленості виконання, сприятливого психологічного клімату в класі основного інструменту; з іншого – індивідуальними стосовно кожного окремого студента.

На основі аналізу науково-методичної літератури, анкетного опитування викладачів, власного спостереження та вивчення педагогічно-виконавського досвіду нами були виокремлені такі чинники, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для процесу формування виконавської культури. До них, насамперед, слід віднести:

- використання доцільної методики;
- створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування;
- використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента, як основа гуманізації навчання;
- інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів;
- активізація самостійної роботи студентів;
- актуалізація набутих фахових знань та умінь у педагогічно-виконавській практиці.

Розглянемо детальніше чинники, створення яких, на наш погляд, забезпечить ефективність формування виконавської культури педагога-музиканта.

*Використання доцільної методики* – дуже важливий чинник, оскільки саме методика, на наш погляд, є тією сферою де стикаються взаємні інтереси теорії та практики навчання. Відомо, що не існує універсальної єдиної методики, яка б задовольнила всіх викладачів. Кожен викладач використовує свою особистісну систему дій стосовно студентів і це є певним показником його професійності й методичної компетентності.

У педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті історично склалася така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що зумовлено специфікою музичної педагогіки. Індивідуальне заняття передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси й випливає специфічна методика навчання, тобто поєднання методів, що забезпечують передачу, сприймання й засвоєння знань з методами їх застосування й закріплення, напрацювання вмінь та навичок. Отже, методи другої групи в процесі застосування знань повинні водночас закріплювати їх на практиці.

Одним з найголовніших є метод аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, тобто розкриття головних принципів та окремих деталей інтерпретації твору, а також технології виконання. У процесі формування виконавської культури студента потрібно використовувати методи порівняння і співставлення, методи асоціацій і власного виконавського показу викладача. Для підвищення ефективності цього процесу домінуючим повинен виступати метод створення проблемних ситуацій.

Аналіз системи підготовки педагогів-музикантів з урахуванням існуючих методик дозволяє стверджувати, що в процесі формування виконавської культури, необхідно використовувати такі багатофункціональні методики, які б сприяли цілеспрямованому керуванню цим явищем. Максимальна ефективність досягається у сполученні системи різноманітних методів, коли викладач, враховуючи індивідуальність студента, зуміє дібрати з арсеналу методів саме ті, що є найпотрібнішими у даний момент.

Використання доцільної методики у процесі формування виконавської культури тісно пов'язана з іншим чинником – *створенням атмосфери художньо-педагогічного спілкування*. Створити цю атмосферу можна лише тоді, коли викладач навчає в невимушеній обстановці, враховуючи потенційні можливості студента і розвиваючи його виконавські якості; спонукає студента до музично-творчої та інструментально-виконавської діяльності. Водночас на чільне місце посідає не тільки здатність викладача захоплюючи провести індивідуальне заняття, а й уміння організувати діяльність студента в найрізноманітніших навчально-пошукових формах, створюючи проблемні ситуації, йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого, заохочуючи досягнення студентів.

Отже, створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування в процесі формування виконавської культури студентів, яке ми розглядаємо як багатогранний та динамічний процес цілеспрямованого співробітництва викладача і студента органічно пов'язане з наступним чинником – *використанням диференційованого*

*підходу до розвитку індивідуальності студента як основи гуманізації навчання.* Це зумовлено тим, що найслабкішою ланкою сучасної системи підготовки учителів музичного мистецтва все ще залишається її переважна спрямованість тільки на озброєння фаховими знаннями без урахування особистісного розвитку студента. Тільки ретельне діагностування особистісних та виконавських якостей студента, його індивідуальних особливостей і потенціальних можливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу.

З педагогічної точки зору, "індивідуалізація навчання" – це така організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень здібностей до навчання. Індивідуалізація навчання базується на глибокому знанні викладачем індивідуальних особливостей особистості, духовного світу кожного учня, досягненню єдності виховання і навчання [1, с. 142].

Тільки вивчивши й розуміючи суттєві індивідуальні особливості студентів (рівень його до вузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо), з'ясувавши їх джерела, викладач може створити оптимальні умови для найповнішого розвитку його як творчої особистості, а, отже, і для формування виконавської культури педагога-музиканта.

Проведення занять з основного інструменту в індивідуальній формі сприяє тісному контакту між викладачем та студентом, використанню індивідуально-диференційованого підходу до нього. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки може привести до виховання ординарного фахівця, що в свою чергу виховуватиме знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

Розвиваючи індивідуальність кожного студента, потрібно пам'ятати, що його майбутня професія є багатоаспектною й багатогранною, де поєднуються педагог, музикознавець та виконавець, тому слід прагнути до подолання певної фрагментарності в його підготовці, значного розриву між процесом оволодіння суто інструментально-виконавськими вміннями й навичками, та загальними і музично-теоретичними знаннями. А звідси випливає й наступний чинник формування виконавської культури – *інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів.*

Нові вимоги і завдання змушують педагогів вищої школи шукати шляхи подолання типового недоліку – недостатнього взаємозв'язку (інтеграції) дисциплін, що вивчаються. Щоб сформувати цілісне виконавське враження про образ твору, а потім втілити його у виконанні, необхідно зрозуміти та виявити всі його структурні компоненти: мелодичні, метроритмічні, фактурні, технологічні. Отже, створення цілісного виконавського образу неможливе без інтеграції всіх теоретичних знань та практичних умінь. Важливого значення у цьому контексті набуває вивчення музично-теоретичної та методичної літератури, а також наявність власного виконавського досвіду. Набути власний виконавський досвід, що є необхідним для формування виконавської культури, можливо лише за умови *активізації самостійної роботи студентів*, а також розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів.

Під поняттям *самостійної роботи* майбутнього вчителя музики ми розуміємо комплекс психолого-педагогічних дій, спрямованих на усвідомлення виконавської концепції твору з наступним її технологічним втіленням без участі викладача, що є однією з найважливіших передумов набуття професійної компетентності та сформованості виконавської культури.

Поліфункціональний алгоритм самостійної роботи студента над музичним твором здійснюється у двох напрямках: по-перше, як це не парадоксально, в діях викладача, який конкретизує завдання кожному студенту в теоретичному або практичному варіанті для самостійної роботи; розкриває головні напрямки виконання роботи, акцентуючи кінцеву мету; виявляє ступінь засвоєння та результативність роботи, що виконується самостійно, спостерігаючи за практичними діями студентів; констатує рівень сформованості тих чи інших професійних та виконавських якостей, умінь, навичок (деякі розвиваються у процесі самостійного пошуку); контролює та оцінює якість виконаної роботи; фіксує розвиток комплексу необхідних та



оптимальних для формування виконавської культури якостей, що стимулюють самостійну діяльність майбутніх музикантів-педагогів.

По-друге, це безпосередні дії студента, а саме: сприймання, усвідомлення мети завдання; виявлення нових знань, необхідних для засвоєння чи виконання самостійної роботи; визначення стратегії дій щодо виконання самостійного завдання; вибір оптимальних варіантів художньо-виконавської інтерпретації твору і технології виконання; актуалізація особистісних виконавських якостей та умінь з опорою на власний виконавський досвід, набуті музично-теоретичні знання і практичні навички.

Однією з багатьох форм самостійної роботи є ескізне вивчення творів. Це дозволяє студенту скоротити термін роботи над твором, що призводить до істотного збільшення кількості музичного матеріалу, який він опрацьовує, до помітного численного приросту пізнаного та засвоюваного у ході навчальної діяльності. До виконавської практики залучається значно більший та різноманітніший за змістом навчально-педагогічний репертуар. За термін навчання студент повинен познайомитися і виконавськи випробувати якомога більше різножанрових та різних за стилем творів, щоб напрацювати певний виконавський досвід і поповнити власний виконавський тезаурус.

Квінтесенцією всіх попередніх чинників формування виконавської культури педагога-музиканта можна вважати **актуалізацію набутих фахових знань та умінь у педагогічно-виконавській практиці**. Відомо, що саме в процесі практичної діяльності ефективніше засвоюються й поглиблюються теоретичні знання, набуваються уміння, виявляються, формуються та інтегруються професійні й особистісні якості майбутнього вчителя. Саме педагогічно-виконавська практика, активізуючи процес професійного становлення, створює необхідні для цього умови, де формування виконавської культури йде природним шляхом. Про сформованість виконавської культури ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує у виконавській практиці власний музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети.

Отже, розглянуті нами чинники формування виконавської культури майбутнього вчителя музики сприятимуть, на наш погляд, ефективності процесу інструментальної підготовки.

#### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997.

УДК 371.13:78:371.13.035

## КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ХОРМЕЙСТЕРА

КостенкоЛ. В., ШумськаЛ. Ю.

*У статті пропонується впровадження спеціальної компетентісно-орієнтованої моделі в систему диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики за спеціалізацією "Вокально-хорова робота в закладах освіти". У дослідженні доводиться, що у результаті даного підходу до організації навчання та виховання студентів, забезпечується ефективність процесу формування фахових компетентій майбутнього вчителя-хормейстера.*

*Ключові слова: компетентісно-орієнтована модель, диригентсько-хорова підготовка, педагогічні умови, фазиси навчального процесу, музично-просвітницька діяльність, хормейстерські компетенції.*

*В статье предлагается внедрение специальной компетентно ориентированной модели в систему дирижерско-хоровой подготовки будущих учителей музыки по специализации "Вокально-хоровая работа в учебных заведениях". В исследовании доказывається, что в результате данного подхода к организации обучения и воспитания студентов обеспечивается эффективность процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей-хормейстеров.*

*Ключевые слова: компетентно-ориентированная модель, дирижерско-хоровая подготовка, педагогические условия, фазисы учебного процесса, музыкально-просветительская деятельность, хормейстерские компетенции.*

*The article proposes introduction of a special competence-based model into the system of conductorial-choral training of future music teachers with the specialty "Vocal-Choral Activities in Educational Establishments". This research shows that such approach to the organization of education and upbringing ensures the effectiveness of the process of professional competence formation in future teachers-choirmasters.*

*Key words: competence-based model, conductorial-choral training, pedagogical conditions, phases of educational process, music education activities, choirmaster's competencies.*

---

**Постановка проблеми.** В умовах нового етапу розвитку національної освіти особливого значення набуває інтелектуалізація усіх сфер життєдіяльності суспільства, яка сьогодні перебуває у фокусі філософських, соціальних та педагогічних досліджень. Як суспільний процес вона ставить два основних завдання: формування інтелекту, що відповідає сучасним запитам суспільства, і його повноцінне, раціональне застосування. У такому контексті в Україні здійснюється реформування, що задекларовано у новому "Законі про вищу освіту" який розглядає вищу освіту як "сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти..." [1].

Екстраполяція наведених завдань на процес фахової підготовки в системі музично-педагогічної освіти актуалізує розгляд проблем організації навчання студентів, результативним показником інноваційності якого будуть сформовані професійні компетенції майбутніх учителів музики.

**Аналіз наукових досліджень.** Концептуальні засади сучасної мистецької освіти розглянуто у працях видатних українських науковців – Б.Бриліної, Н. Гуральник, Л.Коваль, А.Козир, А.Линенко, Г.Ніколаї, О. Олексюк, Г.Падалки, О. Ростовського, О.Рудницької, Т.Пляченко, О.Хижної, О. Щолокової та ін.

Різноманітним аспектам новітньої організації навчання в системі музично-педагогічної освіти присвячено праці А.Болгарського, С.Горбенка, Л.Гусейнової,

Ю. Дворника, В. Крицького, О. Ляшенко, А. Мартинюка, Л. Серганюк, О. Щербініної та ін.

Компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки у галузі музичної педагогіки висвітлено у дослідженнях А. Андрєєвої, Т. Борисенко, Т. Дорошенко, К. Кабріль, О. Комісарова, М. Михаськової, С. Савченко, О. Смиронової, О. Смолянінової, О. Хоружої, В. Краєвського, А. Хуторського та ін.

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання формування фахових компетенцій у галузі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики розкриті недостатньо з позицій сучасного системно-організаційного підходу.

**Мета і завдання статті полягає** в теоретичному обґрунтуванні апробованої компетентнісно-орієнтованої дидактичної моделі організації навчання студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки, що сприяє формуванню фахових компетенцій та досягненню високого рівня готовності майбутніх учителів до вокально-хорової роботи в школі.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до загальноживаної термінології, термін "організація" визначається як внутрішня організованість, узгодженість, взаємодія більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що обумовлені його побудовою. Крім того, її визначають як "сукупність процесів або дій, що призводять до створення і удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого" [2, с. 186].

Дефініція "організація навчання" у контексті навчального процесу у вищій школі означає використання таких форм і методів, які сприяють урегулюванню та налагодженню суб'єктно-об'єктних відносин у навчально-виховному процесі.

Забезпечення ефективності навчання вимагає застосування такої оптимальної системи, яка включає особливі педагогічні умови для функціонування такої діяльності, що спрямовані на формування особистісної соціалізації, самостійності, саморозвитку, ініціативності, вмотивованості, самооцінки, саморегуляції, самовиховання, самопросування у подальшій професійній самореалізації.

У цьому аспекті пріоритетним напрямком виступає необхідність упровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес, що збагачує форми та зміст навчальної діяльності студентів, а також обумовлює узгодженість освітнього процесу з вимогами до професійно-кваліфікаційного рівня випускників.

Сучасна наукова думка стверджує актуальність вирішення проблеми сформованості високого професійного рівня випускників закладів мистецької освіти шляхом застосування компетентнісного підходу у навчанні та визначає, що "професійна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін включає: широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними уміньми й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, уміньми словесної інтерпретації музичних образів, тощо); сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій викладача мистецьких дисциплін – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації), музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністично-ейдетичні тощо)" [3].

У 2008 році на кафедрі вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя впроваджена спеціалізація: "Вокально-хорова робота у закладах освіти" (ВХР), що була розроблена професором кафедри – Л. Ю. Шумською. Для забезпечення навчальної та методичної бази нової спеціалізації визначено та впроваджено компетентнісно орієнтовану модель вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що сприяє ефективному формуванню хормейстерських компетенцій, як невід'ємної складової загальнопрофесійних компетенцій майбутнього вчителя – організатора вокально-хорової роботи у закладах освіти.

Запропонована нами компетентнісно-орієнтована модель, як система, включає комплекс взаємодіючих компонентів: педагогічні умови (організаційні та методичні); фазиси навчального процесу (організаційний, змістовий, діяльнісний або операційний, оцінно-творчий); музично-просвітницьку діяльність.

На нашу думку, компетентнісний підхід до підготовки вчителя-хормейстера забезпечується єдністю двох груп педагогічних умов: організаційних та методичних.

Організаційні умови включають обґрунтування структури змісту диригентсько-хорової підготовки зі спеціалізації ВХР; уточнення цілей та їх розмаїття відповідно до змісту хормейстерської діяльності; застосування інноваційних засобів модульного навчання у зв'язку зі специфікою професійної діяльності вчителя-хормейстера; впровадження педагогічної оцінки рівнів підготовки студентів до хормейстерської діяльності; проектування циклу диригентсько-хорових дисциплін на основі програмно-цільового методу, який потребує суворої відповідності засобів, що використовуються для організації та проведення занять на усіх етапах навчального процесу з диригентсько-хорових дисциплін, відповідно до кінцевих цілей. У цьому полягають особливості та новизна програмно-цільового методу та його відмінності від традиційного підходу до навчання, що дозволило нам якісно удосконалити організацію навчальної діяльності студентів та перейти до цільових форм навчання. Ціль при цьому виступає і як головний орієнтир, і як критерій відбору змісту, методів, форм та засобів організації навчального процесу зі спеціалізації ВХР в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Методичні умови включають компетентнісно-орієнтований відбір та структурування змісту предметів диригентсько-хорового циклу в межах спеціалізації ВХР; розробку навчально-методичних комплексів відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника та завдань кредитно-модульної системи навчання; впровадження диференційованих навчально-пізнавальних завдань процес викладання; дотримання послідовності в реалізації принципів створення групових тематичних занять; єдність контролю та самоконтролю в оцінюванні рівня професійної підготовленості студентів до роботи з хором.

Реалізація педагогічних умов у структурі компетентнісно орієнтованої моделі навчання здійснюється упродовж чотирьох фазисів.

Перший організаційний фазисмістить уточнення цілей диригентсько-хорових дисциплін відносно структури фахової підготовки зі спеціалізації ВХР; розроблення нових навчальних планів, навчальних та робочих програм, напрацювання відповідних навчально-методичних комплексів; добір навчально-диференційованих завдань та форм контролю для здійснення хормейстерської діяльності у період проходження педагогічної практики. Завдання першого фазису – раціональна організація навчання майбутніх учителів музики-хормейстерів, вироблення та розвиток мотиваційного компоненту навчання, когнітивних потреб до накопичення спеціальних хормейстерських знань. Ми вважаємо надважливою такою методику розвитку мотиваційності, за якою формуються правильні уявлення та стійкі переконання тих, хто навчається за спеціалізацією ВХР, про роль диригентсько-хорових дисциплін у їх майбутній хормейстерській діяльності.

Удругому змістовно-технологічному фазисі, метою якого є формування теоретичного компоненту навчальної діяльності студентів, ми вирішуємо завдання визначення та розвитку комплексу стрижневих хормейстерських компетенцій, що проявляються в результаті утворення інтегративних знань та їх оперативності. У цьому фазисі використовуються такі методи: паралельного та блоково-паралельного навчання; виконання креативних професійно-доцільних завдань; диригентських конкурсів. Використання цієї системи методів дозволило нам у ході навчання, на засадах тісних міжпредметних зв'язків, поєднати в єдиному блоці фундаментальні знання з усіх навчальних дисциплін, закладених у програму підготовки бакалаврів: виокремлення базових знань законів, закономірностей, правил, що призводить до можливості формування хормейстерських компетенцій оперативно-синтезуючого змісту.

Поряд з індивідуальною формою навчання в класі диригування велику увагу необхідно приділяти груповій формі, яку слід упроваджувати як систему групових тематичних занять – від предметних до інтегративних, що мають відповідати структурі диригентсько-хорової підготовки зі спеціалізації ВХР.

Третій діяльнісний фазис спрямовується на формування операційних компетенцій майбутнього вчителя-хормейстера. Мета цього фазису полягає в накопиченні тими, хто навчається, певного запасу універсальних технологій і застосування їх для вирішення професійних завдань щодо комунікативно-сугестивного хороуправління. Організація, стимулювання та регулювання когнітивно-творчої діяльності студентів забезпечується створенням педагогічно-доцільних умов (робота

з інтернет-ресурсами, моделювання поліверсійних інтерпретацій, вокальний практикум діалогічного типу, репетиційний процес з партіями та групами хору, участь в концертно-просвітницьких заходах тощо) та використанням концептуальних методів вищого порядку (стратегічно-репертуарний, слухово-аналітичний, вербально-художній, вокально-репрезентивний, коректувально-імпровізаційний, психолого-комунікативний, режисерсько-постановочний тощо).

На четвертому оцінному фазисі передбачається вирішення таких завдань: формування здатності до самоаналізу, самоконтролю та взаємоконтролю, самооцінки та взаємооцінки диригентських якостей, вокально-хорових знань, умінь та навичок. Упровадження в хормейстерську діяльність студентів спеціально розробленої шкали оцінки вербальної і музичної інтерпретації, за допомогою якої відбувається охоплення усіх її складових та етапів створення, критеріїв та показників, що сприяє виробленню оцінних хормейстерських компетенцій. Оцінна діяльність ефективно здійснюється за умов використання спеціальних індивідуально складених спостережневих та оцінних карт. Особистісно-хормейстерське самовдосконалення студента має ґрунтуватися на активізуючих методах: проблемно-ситуативному та оцінно-художньому.

Системоутворюючим чинником цілепокладання в процесі формування хормейстерських компетенцій, тих, хто навчається за спеціалізацією ВХР, є здійснення музично-просвітницької діяльності, що характеризується як безперервний, соціально обумовлений засіб музично-естетичного впливу на особу з метою формування художніх смаків, стійких поглядів і переконань, активного відношення до музики. Сучасна школа потребує вчителя-хормейстера, вихователя, організатора дозвілля дітей та молоді, який має готувати культурно-просвітницьке середовище для широкого сприйняття музичного мистецтва.

З метою набуття хормейстерських компетенцій у галузі музичного просвітництва, система підготовки студентів зі спеціалізації ВХР передбачає залучення їх до обов'язкової систематичної музично-просвітницької діяльності: хорові моноконцерти та тематичні програми; показові концерти у межах науково-практичних конференцій; виступи в авторських програмах українських композиторів; участь у складі хору в майстер-класах; хорові конкурси та фестивалі регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів; тематичні концерти для дітей та юнацтва тощо.

Такий стиль професійної діяльності майбутнього вчителя-хормейстера відбивається на зміні особистісних естетично-ціннісних пріоритетів та характеризується: прагненням до глибшого пізнання різних явищ хорового мистецтва, до урізноманітнення комплексу художньо-виконавського досвіду; високою розвиненістю творчо-комунікативних потреб; розумінням поліморфності інтерпретаційної технології в умовах різних стилів і жанрів; сформованістю психологічних двосторонніх зв'язків із слухачською аудиторією; цілковитим володінням режисерськими прийомами організації та проведення музично-просвітницьких заходів; прагненням до сценічно-артистичного самовдосконалення; виробленням власного творчо-сценічного та педагогічного іміджу тощо.

Таким чином, у ході впровадження спеціалізації ВХР та застосування педагогічної компетентісно-орієнтованої моделі, ми визначили актуальність формування наступних блоків хормейстерських компетенцій: аксіологічних, суб'єктних та акмеологічних, і систематизували їх відносно змісту та функціонального призначення в професійній діяльності.

#### 1. Аксіологічні компетенції:

- розуміння естетичної цінності хорового мистецтва як основи регуляції рівня хормейстерської майстерності у професійній діяльності з управління хоровим колективом;

- переформатування системи знань, умінь, навичок шляхом детермінації ціннісного ставлення хормейстера та хорового колективу до змісту і результатів творчого процесу, їх професійних статусів і позицій;

- прийняття диригентсько-управлінських рішень у ситуаціях аналізу, відбору та оновлення прийомів репетиційної та концертної роботи з хором;

- цільова і мотиваційна спрямованість ціннісних орієнтацій у сфері музичного просвітництва шляхом перенесення діяльнісно-завданневих акцентів з прикладної на творчо-виконавську сферу.

2. Суб'єктні компетенції:

- адаптація до здійснення професійно-особистісної соціалізації вчителя-хормейстера;
- цілеспрямоване вироблення власної змістовної творчої харизматичності;
- синтезуюче продукування виражальних засобів індивідуалізованого стилю вокально-технічної майстерності;
- оригінальність підходу до створення поліверсійних інтерпретацій хорових творів;
- самостійність диригентської професійної позиції;
- ініціативність та активність у запровадженні інноваційних підходів до жанрового змісту та сценічних форм у структуру творчого процесу хорового колективу.

3. Акмеологічні компетенції:

- прагнення до модернізації хормейстерського виконавсько-педагогічного іміджу шляхом планомірного удосконалення творчої самосвідомості;
- здатність до постійного хормейстерського самопросування та всеохоплюючого саморозвитку;
- особистісна спрямованість на корекцію прийомів хормейстерської діяльності;
- професійна потреба до творчої самореалізації в галузі хорового виконавства;
- зорієнтованість керівника хору на професійну самоорганізацію як відображення рівня хормейстерської професійної культури;
- розвиток саморегуляції та самовиховання у процесі здійснення педагогічно-хормейстерських операцій.

**Висновки.** Сформованість хормейстерських компетенцій, як результат функціонування компетентнісно орієнтованої моделі фахової підготовки студентів зі спеціалізації "Вокально-хорова робота", підтверджує ефективність запропонованої моделі та доцільність її впровадження в практику музично-педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень у галузі сучасної диригентсько-хорової педагогіки, в системі вищої музично-педагогічної освіти, ми вбачаємо в необхідності розгляду проблеми компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки магістрів за спеціалізацією "Хоровий диригент".

### Література

1. Закон України "Про вищу освіту", розділ 1, стаття 1 / Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>. – Назва з екрана.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія і історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 186 с.
3. Козир А.В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А.В. Козир. – Режим доступу : [http://culturalstudies.in.ua/knigi\\_7\\_26.php](http://culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php). – Назва з екрана.
4. Костенко Л. В. Методика викладання хорового диригування: навч. посіб. / Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 135 с.

УДК 780.7+370.711+786.2

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-Артикуляционных Умений Будущих Учителей Музыки****Лу Чен**

*У статті актуалізована проблема формування музично-інтонаційного комплексу піаніста. Уточнено сутність поняття "музично-артикуляційні уміння". Обґрунтовано педагогічні умови формування таких умінь у процесі навчання гри на фортепіано. Запропоновані педагогічні умови розроблялися на основі узагальнення педагогічного досвіду та рекомендацій педагогів-піаністів, а також виконавців. Рекомендовані педагогічні умови супроводжувалися спеціальними методами. Ефективність запропонованих умов впроваджувалася в експериментальному режимі.*

*Ключові слова:* інтонаційно-виконавський комплекс, музично-артикуляційні вміння, майбутній учитель музики-піаніст, педагогічні умови.

*В статье актуализирована проблема формирования музыкально-интонационного комплекса пианиста. Уточнена сущность понятия "музыкально-артикуляционные умения". Обоснованы педагогические условия формирования таких умений в процессе обучения игре на фортепиано. Предложенные педагогические условия разрабатывались на основе обобщения педагогического опыта и рекомендаций педагогов-пианистов, а также исполнителей. Рекомендованные педагогические условия сопровождались специальными методами. Эффективность предложенных условий внедрялась в экспериментальном режиме.*

*Ключевые слова:* интонационно-исполнительский комплекс, музыкально-артикуляционные умения, будущий учитель музыки – пианист, педагогические условия.

*The article raises the problem of forming the musical and intonational complex of a pianist. The essence of the concept of "musical and articulatory skills" is specified. The educational conditions for the formation of these skills in the process of teaching to play the piano are substantiated. The suggested conditions were developed on the basis of generalization of educational experience and teachers-pianists' and performers' recommendations. The introduced educational conditions were accompanied by special methods. The efficiency of the suggested conditions was implemented in the experimental mode.*

*Key words:* intonational and performing complex, musical and articulatory skills, future music teacher-pianist, educational conditions.

**Обоснование проблемы.** Успешность художественно-эстетического воспитания школьников на уроках музыки во многом зависит от качества исполнения учителем музыкальных произведений, особенно на фортепиано. Это обусловлено тем, что фортепиано имеет достаточно широкое применение на уроках искусства в школе, как в концертмейстерской деятельности, так и в художественно-иллюстративной. При том, что сегодняшние технические средства позволяют решить вопрос художественного иллюстрирования альтернативным путём, с помощью синтезатора, с помощью аудиозаписей и даже видео, восприятие живого звучания произведений невозможно заменить его репродуцированием. Безусловно, исполнение произведения учителем должно быть максимально профессиональным, а значит образным и выразительным.

Выразительное исполнение обеспечивается владением комплекса умений, связанных с художественной техникой пианиста. Художественная техника как самодостаточный феномен в свою очередь не сразу была осмыслена музыкантами, педагогами и исполнителями. Её доминирующая роль в интерпретации была обоснована А. Бирмак, Е. Либерманом, Г. Нейгаузом, Л. Николаевым, Я. Мильштейном, С. Савшинским, Г. Цыпиным. Про значение художественно-выразительного исполнения пишут и китайские учёные: Вай Куян, Ван Бин, Лго Чан, Лю Цяньцян, Чжао Хунбин, Ши Дзюнь-бо и др.

В исполнительской интерпретации и выразительной игре художественно-смысловое значение принадлежит умению пианистического интонирования. О нём много говорил в своё время Б. Асафьев [1]. Л. Малинковская, продолжая идеи музыканта-просветителя, использует понятие интонационного комплекса [6], рассматривая исполнительскую интонацию в игре на фортепиано как сложное интегрированное художественно-техническое действие, охватывающее разнообразные исполнительские навыки.

Музыкальный интонационный комплекс не ограничивается только артикуляцией и фразировкой, то есть теми средствами, которые непосредственно ассоциируются с интонацией. Всё чаще встречаются исследования, в которых интонация рассматривается как комплексное явление, включающее в себя достаточно большое количество элементов, художественных средств выразительности, обеспечивающих всему комплексу особую неповторимость, отличающуюся в различных стилях, культурах, композиторских методах и исполнительских интерпретациях (М. Арановский, Н. Корихалова, С. Раппопорт, О. Сокол, С. Шип, Б. Яворский).

Между тем, интонационный комплекс не будет использован эффективно без конкретных исполнительских умений. Среди таких умений мы выделяем музыкальные артикуляционные умения, направленные на художественно выразительную интерпретацию, которая передаёт связность или расчленённость элементов музыкального языка в соответствии с художественно-смысловой идеей образа. В нашей концепции музыкальная артикуляция рассматривается как объединяющий феномен художественно-стилевого, перцептивно-слухового, технически-исполнительского аспектов фортепианной подготовки будущего учителя музыки с учётом интеграции исполнительской и педагогической деятельности [5].

**Анализ последних исследований и публикаций.** Анализ литературных источников по проблеме методики формирования артикуляционных умений показал, что феномен исполнительского инструментального интонирования, на структуре которого кристаллизовались представления об музыкально-артикуляционных умениях, имеет достаточное отражение в трудах, посвященных педагогической и исполнительской деятельности мастеров пианистической школы, а именно: Ф. Блуменфельда, О. Гольденвейзера, К. Игумнова, Г. Нейгауза, Фейнберга и др. Стоит упомянуть о работах крупнейших специалистов в области музыкальной педагогики, методики обучения игры на фортепиано, теории исполнительства. Прежде всего, это работы А. Алексеева, Д. Баренбойма, И. Браудо, Г. Когана, Б. Кремштейн, М. Фейнберга и др. В музыковедении многие учёные продолжают развивать интонационное учение Б. Асафьева, затрагивая при этом и вопросы музыкальной артикуляции в исполнительском процессе. В частности, речь идёт о работах М. Арановского, И. Мазеля, В. Медушевского, Е. Назайкинско, С. Скребкова, В. Цуккармана и др. И. Браудо написал фундаментальный труд об артикуляции как средстве произношения мелодии, что также относится к исполнительству на фортепиано [2]. Достойное продолжение теории артикуляции нашло в труде А. Сокола [8], в котором представлены различные классификационные системы теории артикуляции в их соотношении с картиной образа мира. Особое внимание уделено изучению практики крупнейших пианистов, которые блестяще сочетали исполнительскую и педагогическую деятельность. Непосредственно термин "исполнительское интонирование" становится предметом рассмотрения М. Переверзева [7].

Таким образом, методологическим основанием методики овладения интонационно-артикуляционным комплексом пианиста в современную эпоху становятся фундаментальные труды теоретиков, музыковедов, которые посвящали и посвящают свои исследования проблеме эстетического содержания музыки, культурологическим и историческим факторам музыкального исполнительства. Однако есть исследования, ставящие своей целью методический аспект овладения музыкальной артикуляцией в инструментальном исполнительстве. К таким можно отнести диссертацию Ф. Валеевой [3]. Так, например, Ф. Валеева справедливо утверждает, что артикуляция относится к "изменяемым координатам текста, передающим субъективное толкование произведения исполнителем. Отсюда предполагается множественность артикуляционных вариантов, которая предоставляет музыканту возможность



использования творческих ресурсов артикуляции. Творческая самобытность интерпретатора проявляется в оригинальности артикуляционных решений, позволяющей говорить об индивидуальном артикуляционном стиле исполнителя" [3].

Таким образом учёная делает акцент на герменевтическом и творческом подходе к развитию артикуляции. Схожую точку зрения высказывает и Н. Кислицын. В частности, он говорит о том, что творческая изобретательность исполнителя подразумевает и конгруэнтное, и инконгруэнтное использование звуковых источников музыкально-языковой системы. При конгруэнтном употреблении интонационно-выразительных запасов музыкального языка исполнитель опирается на комплекс *общезначимых риторических приемов произношения музыки* (курсив Л. Ч.). Инконгруэнтное использование звуковой системы музыкального синтаксиса сопряжено с той или иной степенью исполнительской свободы, импровизационности [4].

Освоение артикуляционных умений мы рассматриваем как цель, как процесс и как результат, на этом основана наша интерпретация сущности артикуляционных умений.

Артикуляционные умения в фортепианной исполнительской подготовке – это процесс и результат освоения игровых тактильных приёмов звукоизвлечения, определяющих характер музыкального произведения, основанных на осознанном отношении к интонационной, фразеологической, семантической, художественно-стилевой дифференциации, осуществляемых под воздействием слуховых представлений и самоконтроля. Музыкально-артикуляционные умения формируются в процессе работы над интерпретацией художественного образа произведений, что требует комплексного подхода в исполнительстве. Поэтому артикуляционные умения формируются вместе со всем комплексом исполнительского интонирования. Между тем, музыкально-исполнительские умения требуют и отдельного внимания, подбора специальной методики [5].

**Цель нашего исследования** – разработка методики формирования музыкально-артикуляционных умений, **а цель статьи** – теоретически обосновать педагогические условия формирования музыкально-артикуляционных умений особенности их внедрения в ходе эксперимента.

**Содержание основного материала.** Широкое использование феномена артикуляции в исполнительском, педагогическом учебном и творческом процессах обусловило необходимость определить ряд компетенций учителя музыки, которые сопряжены с освоением умений музыкально-исполнительской артикуляции, а именно: стилевая, коммуникативная, терминологическая, художественно-семантическая, интонационная, звуковоспроизводящая. Сущность данные компетенций в артикуляционном контексте состоит в осознании музыкальной артикуляции как средства выразительности и её роли в исполнительской интерпретации произведений. Важность формирования таких компетенций и рефлексия их практического применения в исполнительском и педагогическом процессах позволили определить *первое педагогическое условие: актуализация понимания функциональных аспектов музыкально-исполнительской артикуляции.*

Актуализация понимания музыкально-исполнительской артикуляции – это то условие, которое обеспечит базу для дальнейших педагогических действий по формированию музыкально-исполнительских артикуляционных умений. Благодаря ему осуществляется понимание сущности феноменологии артикуляции, а также закладывается основа для индивидуального опыта использования её полифункциональности в исполнительском и педагогическом процессах. Такое понимание выступает в трёх ипостасях: культурно-теоретическом, атрибутивно-операциональном и интерпретационно-контекстном.

В эксперименте данное условие внедрялось в двух формах: индивидуальных занятиях и групповых организационных формах во время мини презентаций художественного анализа произведений в контексте педагогической направленности, то есть использования на уроках в школе. Если в условиях индивидуальных занятий студенты получали информацию про феноменологию артикуляции от преподавателя и по отношению к конкретным музыкальным произведениям,

параллельно изучая "артикуляционную азбуку", то на проектом мероприятии они сами представляли другим участникам проекта такую информацию.

Существует множество рекомендаций музыкантов-пианистов и даже композиторов (Ф. Шопен, Ф. Лист и др.), которые раскрывают всё многообразие художественно-ассоциативных приёмов исполнительской техники пианиста, среди которых обращено внимание и на артикуляцию исполнения произведений. В методику были включены рекомендации Ф. Шопена относительно "пения на фортепиано", рекомендации Ф. Листа – относительно "оркестровки фортепиано". В тоже время был введен и новый модус – "хореография и пластика руки" в комплексе с ощущением клавиатуры и представлениями о звучании интонации. В некотором смысле данный модус соединяет физиологию и психологию ощущений звукоизвлечения с целенаправленным использованием гибкости кисти и пластики пальцевого аппарата, направленных на слухо-зримую синестезию исполнительской материализации звуковых представлений художественной артикуляции. Данная синестезия использовалась как качественность определенных ощущений различных органов чувств с высокой степенью их когнитивности и рефлексии. Таким образом, основу методики на данном этапе составил полимодальный подход.

Рассмотрение формирования музыкально-артикуляционных умений на основе полимодального подхода с практической методической стороны позволило сформулировать второе педагогическое условие: *установка на рефлекссию ощущения взаимосвязи слухо-тембральных, художественно-ассоциативных; тактильно-пластических, интонационно-образных процессов в работе над артикуляцией произведения.*

В процессе внедрения второго условия использовались такие группы методов:

1. Методы пластической интонации: упражнения на "пианистическую хореографию" на основе разработки С. Бернштейна. Данный метод использовался для визуализации движения пианистического аппарата, его дыхания, умозрительной графической фиксации линий движения пальцев, кисти, локтя пластики по аналогии с графикой, рисунком танца.

2. Метод сопоставления и поиска аналогий между зрительными, слуховыми, тактильными и образными представлениями. Метод использовался в каждом конкретном случае индивидуально, поскольку учитывались индивидуальные возможности пианистического аппарата, умения рефлексировать ощущения, степень развитости ассоциативно-образных представлений, а также художественно-образный смысл исполняемой артикуляции.

3. Метод полихудожественных аналогий.

Данное условие и методы внедрялись с целью постепенного формирования групп музыкально-артикуляционных умений непосредственно исполнительского характера. А именно:

– адекватно оценить и воспроизвести все составляющие артикуляционного комплекса и его взаимосвязи с другими средствами выразительности в соответствии с жанром произведения; определить и воспроизвести тип интонационно-музыкального произношения. Основы для формирования данных умений закладывались благодаря внедрению первого педагогического условия;

– чётко воспроизвести графические знаки в тексте, штрихи в их многообразии (разделительные, связные, долготные, другие); умение убедительно проинтонировать (исполнить) фразировку музыкального текста в соответствии с образом.

Весь накопленный опыт овладения музыкально-артикуляционными умениями должен быть направлен на творческую интерпретацию произведений. Артикуляционные умения в этом процессе обеспечивают некоторую художественную компенсаторику: есть идея художественной интерпретации, а штрихи и ремарки отсутствуют. В этом случае художественно-интонационная компетентность обеспечивает самостоятельность творческого поиска исполнителя. Для творческой самостоятельности в использовании артикуляционных умений и их выведения на новый качественный уровень необходимо *третье педагогическое условие: активизация самостоятельного поиска средств интонационно-выразительного исполнительства на основе артикуляционных компенсаций.*

Внедрение данного условия стало предметом компаративистского и лингвокультурного подходов, а также и транскультурного. Анализ научных работ в области методики музыкального воспитания в контексте культурного диалога "Восток – Запад" на основе компаративистского подхода (Ван Бин, Фу Сяоцин, Чжан Яньфн, Мен Мен, Лу Лу, Лю Цяньцянь, Бай Бинь и др.), показывает, что существуют некоторые различия в довузовской подготовке (методический фактор), а также в природных особенностях украинских и китайских студентов, связанных с этноментальными и лингвистическими факторами.

В экспериментальном режиме весь комплекс педагогических условий и методов внедрялся поэтапно. Первый этап обозначался как *установочно-рефлективный, когнитивный*, второй этап – *исполнительско-репетиционный, технологический*; третий этап – *поисково-компенсаторный, творческий*. Каждый этап имел чётко обозначенную цель и методическое обеспечение.

**Выводы.** Экспериментальное подтверждение эффективности методики формирования исполнительско-артикуляционных умений показало целесообразность внедрения теоретически обоснованных педагогических условий, а именно: актуализация понимания функциональных аспектов музыкально-исполнительской артикуляции; установка на рефлексию ощущения взаимосвязи слухо-тембральных, художественно-ассоциативных; тактильно-пластических, интонационно-образных процессов в работе над артикуляцией произведения; активизация самостоятельного поиска средств интонационно-выразительного исполнительства на основе артикуляционных компенсаций. Поэтапное их внедрение в формирующий эксперимент также способствовало положительным результатам: повышению уровня сформированности музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано у студентов

### Литература

1. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев ; под ред. Е. М. Орловой. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
2. Браудо И. А. Артикуляция: о произношении мелодии / И. А. Браудо. – Л.: Музыка, 1961. – 197 с.
3. Валеева Ф. Х. Развитие артикуляционного мастерства музыканта-инструменталиста в процессе исполнительской подготовки на этапе высшего профессионального образования: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. н. спец. 13.00.08 [Электронный ресурс] / Валеева Ф. Х. – Екатеринбург, 2007. – Режим доступа: [http://www.dissercat.com/content/razvitiie-artikulyatsionnogo-masterstva-muzykanta-instrumentalistsa-v-protsesse-ispolnitelskoi?\\_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZTthZDE7](http://www.dissercat.com/content/razvitiie-artikulyatsionnogo-masterstva-muzykanta-instrumentalistsa-v-protsesse-ispolnitelskoi?_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZTthZDE7). – Назва з екрана.
4. Кислицын Н. А. Произношение, артикуляция, штрих – метаморфозы понятия в науке и музыкальной практике / Н. А. Кислицын // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 182–186.
5. Лу Чен. Теоретическая модель музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки в фортепианном обучении [Электронный ресурс] / Лу Чен // Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ. XVIII Международная научно-практическая интернет-конференция. – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/>. – Назва з екрана.
6. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Малинковская. – М. : Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 2005. – 381 с.
7. Переверзев Н. К. Исполнительская интонация / Н. К. Переверзев. – М.: Музыка, 1989. – 208 с.
8. Сокол А. Теория музыкальной артикуляции / А. Сокол. – Одесса : ОКФА, Одесская государственная консерватория им. А. В. Неждановой, 1996. – 208 с.

УДК 78.071.2

## ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

**Павленко О. М.**

*У статті висвітлюються питання розвитку музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики засобами джазового мистецтва. Розкривається оригінальна система ритмічної організації джазового імпровізаційного мистецтва. Висвітлюється специфіка методу ритмічного варіювання в процесі навчання студентів джазової імпровізації. Пропонуються музично-ритмічні вправи для розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики.*

*Ключові слова: майбутній учитель музики, фахова підготовка, творчість, музично-ритмічне чуття, джазова ритм, джазова імпровізація.*

*В статье поднимаются вопросы развития музыкально-ритмического чувства будущего учителя музыки средствами джазового искусства. Раскрывается оригинальная система ритмической организации джазового импровизационного искусства. Освещается специфика метода ритмического варьирования в процессе обучения студентов джазовой импровизации. Предлагаются музыкально-ритмические упражнения для развития метро-ритмического чувства будущего учителя музыки.*

*Ключевые слова: будущий учитель музыки, профессиональная подготовка, творчество, музыкально-ритмическое чувство, джазовый ритм, джазовая импровизация.*

*The article highlights the development of a sense of musical rhythm in future music teachers by means of jazz. It reveals an original system of rhythmic organization of jazz improvisation, elucidates specifics of a method of rhythmic variation in the process of teaching jazz improvisation to students, and suggests exercises for the development of future music teachers' sense of rhythm.*

*Key words: future music teacher, professional training, creativity, sense of musical rhythm, jazz rhythm, jazz improvisation.*

---

**Постановка проблеми.** Мистецька діяльність має особливу специфіку та низку якостей, необхідних для її здійснення: природні музичні задатки, емоційну сприйнятливість, розвинену психомоторну сферу тощо. Одним із найважливіших аспектів, який дозволяє здійснити повноцінну, багатопрофільну фахову підготовку майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі, є розвиток спеціальної здібності – музично-ритмічного чуття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування й розвитку музичних здібностей є однією з найактуальніших у мистецькій освіті. Дослідження музичних здібностей, пошук шляхів і методів їхнього формування й розвитку здійснено в працях учених-педагогів як вітчизняних (О. Коваль, О. Лобова, Л. Масол, Е. Печерська, О. Ростовський), так і зарубіжних (Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, Ш. Судзуки, Б. Трічков). Окремі аспекти досліджуваної проблеми всебічно висвітлено в наукових працях: загальномузичного (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, Г. Тарасенко, О. Олексюк), музично-творчого (А. Козир, А. Кречківський, М. Лазарев, Н. Фоломєєва), музично-естетичного (А. Щербо, О. Щолокова) виховання. Також останнім часом набули широкого висвітлення проблеми навчання джазу та джазової імпровізації у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики (Б. Брилін, В. Дряпіка, О. Жаркова, Ю. Козирев, О. Курильченко, Н. Попович, А. Пчелінцев, О. Хижко та ін.).

Попри ґрунтовне висвітлення кола проблем, пов'язаних із даним феноменом, питання розвитку музично-ритмічного чуття в процесі навчання джазової імпровізації, все ж таки не отримали належної уваги.

**Метою** даної статті є актуалізація впливу джазової імпровізації на розвиток музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання мистецтву імпровізації є важливою умовою креативного розвитку майбутнього вчителя музики. Застосування джазової імпровізації у процесі фахової підготовки сприятиме розвитку творчого потенціалу педагога-музиканта, глибшому засвоєнню та використанню набутих знань, формуванню і вдосконаленню вмінь та навичок, активізації музичних здібностей, художньо-образного мислення, фантазії, уяви, творчої самостійності. Тому навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики також сприятиме розвитку його музично-ритмічного чуття, тобто здатності активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його.

Джазове імпровізаційне мистецтво характеризується оригінальною системою ритмічної організації, що вирізняє його серед інших видів музичного мистецтва. Ритм у джазі – це складна багаторівнева система, один із найважливіших його компонентів.

Специфіка ритму передає природу джазової імпровізації. Для джазу характерні найбільш яскраві і складні приклади ритмічної техніки. У джазовій ритміці спостерігається прагнення до самостійності ритмічних ліній, їхньої насиченості та конфліктності, що має особливий естетичний сенс. Джазовий ритм – складний порівняно з ритмом у класичній музиці, і досить простий, якщо порівнювати з ритмом, який застосовується у фольклорі африканської або індійської музики.

Джазова ритміка пройшла такі етапи еволюції: акцентування другої і четвертої долей такту відбувалося у новоорлеанському та чиказькому джазі; мікрівідхилення від основної долі пов'язано зі стилем свінг; посилення мікроакцентування всередині кожної долі такту використовувалося у стилі бі-боп, а у вільному джазі відмовилися від чіткої ритмічної організації музичної тканини композиції. Особливий пласт ритміки джазу представляють латиноамериканські ритми (боса-нова, румба, самба), які активно використовуються джазовими імпровізаторами. Така розробленість ритміки джазу потребує розвинутого чуття ритму у виконавця.

Варто зазначити, що у джазовому мистецтві не виконують теми в оригіналі – під час музикування зазвичай змінюється ритмічний малюнок твору. Кожен джазовий виконавець є, в першу чергу, композитором-аранжувальником. Використовуючи тему як імпровізаційний матеріал, виконавець прагне зробити своє оригінальне метро-ритмічне аранжування, винахідливо її варіюючи, привносячи безліч ритмічних ідей.

На противагу музиці європейської традиції, де основна метрична пульсація закладена в самій мелодії, у джазі ритм не поєднується з мелодією, а знаходиться в самостійній площині. В. Конен зауважує присутність у джазовій ритміці підсвідомо-інстинктивного імпульсу на відміну від раціональної організації часу в європейській музиці. "Інерція метричної пульсації, будучи до певної міри самостійною, немов випереджає, передбачає події – слухач не тільки сприймає реально втілений у звуках метр, а й заздалегідь чекає його відтворення, – завдяки заданій установці" [3, с.223]. Тому сприйняття джазової музики значною мірою обумовлено саме руховою рефлексією.

Тип біту у джазовому музикуванні (граунд-біт, оф-біт, он-біт, ту-біт, фоур-біт тощо), зумовлений трактуванням метричної структури такту, співвідношенням долевих і ритмічних акцентів, ступеня їхньої збіжності або незбіжності. Ю. Кінус [2] вважає, що завдяки існуванню та застосуванню у джазі принципу біту, запозиченого з африканської традиції, стало можливим використання фронтального принципу імпровізації. Рівномірна, акцентована ударна пульсація утворює, з одного боку, самостійне діюче джерело моторної схвильованості і відчуття задоволення, а з іншого – облаштовує основну звукову канву. Існування біту дозволяє імпровізаторам створювати музичні структури, уникаючи загрози втратити зв'язність.

Для джазу характерним є тернарний принцип ритмічних пропорцій, синкопування, поліритмія, ритм-випередження, поліритмічне рубато, блукаючі акценти. Вся музика джазу пронизана тріольністю, хоча умовно нотується дуольністю. Рівні вісімки граються тільки у швидких темпах, а в повільних та помірних замість рівних восьмих граються тріолі. До речі, тернарний принцип ритмічних пропорцій діє на всіх рівнях метричного плану. У сучасних стилях джазу намагаються не використовувати тріольний принцип ритмічної організації.

В. Шулін [7] переконаний, що трактування вісімок усередині долі, які балансують між рівномірністю, тріольністю або пунктиром і співвідношенням у використанні

цих метричних фігур між інструментами під час виконання, є однією з найважливіших ритмічних характеристик звукоідеалу джазу будь-якого періоду.

Синкопування є одним із найголовніших елементів виразності у джазовій музиці, сутність якого зводиться до випередження (зміщення нормативного акценту з долі такту вперед) або запізнення (зміщення нормативного акценту з долі такту назад). На відміну від музики європейської традиції, де синкопування застосовується з метою досягнення певного ефекту та носить епізодичний характер, синкопування у джазі є характерним елементом музичного ритму.

Слід підкреслити, що у джазовій практиці характерним є використання прийому ритм-випередження. Це пов'язано зі специфікою музикування, в якому присутня тенденція до невеликого випередження відносно метричних долей такту при чіткому збереженні заданого темпу. Прагнення до випередження починається від співвідношення тернарності й синкопування.

Для джазової ритміки особливим та специфічним принципом, пов'язаним із афроамериканською традицією, є поліритмія – він знаходить своєрідне втілення у більшості музичного матеріалу джазу. Поліритмічна акцентуація, внутрішньо властива джазовій мелодиці, багато в чому визначає специфіку її виразних засобів.

Якщо порівняти джазову поліритмію з класичною, то можна помітити, що в останньої немає порушення стійкості базового "основного" ритму, тобто сильні долі залишаються сильними. Тимчасові одиниці верхньої та нижньої ритмічної структури різні, а протяжність метричних і ритмічних структур однакова.

Зазначимо, що у джазовій поліритмії на провідний чотиридольний ритм накладаються ритмічно однорідні структури різної протяжності, – зазвичай це тридольні групи. Та застосування в оригінальному вигляді формули "три на чотири" (накладення тридольних ритмічних груп на чотиридольну основу) зазвичай залишається уявною, ніж реальною. Окрім простих поліритмічних моделей, джазова музика також насичена поліритмічними циклами, яким передують епізоди з ясним базисним ритмом.

Також під час джазової імпровізації використовують "блукаючі" акценти (варіювання різної міри динамічного акценту, що вносить вишуканість і оригінальність у музику джазу) та хот-артикуляцію (значна кількість виконавських штрихів, які виконуються з емоційною експресивністю).

Під час виконання "блукаючих" акцентів музиканту необхідно виокремлювати деякі ноти, що утворюють рухливий ритмічний малюнок, накладений на мелодичну лінію. Такий ритмічний малюнок утворюється шляхом комбінування певних фігур і створює ефект "випадкового" синкопування. Також у процесі музикування не повинно бути двох акцентів поспіль, а в довгих фразах необхідно уникати використання повторюваних фігур.

Специфікою мистецтва джазу є протиставлення регулярному, чітко організованому біту, більш вільної і гнучкої ритміки. Таку специфічну ритмічну оформленість звуковисотності у джазі називають свінгом. Ця специфічна ритм-виконавська манера включає одночасно два взаємодоповнювальних компоненти – граунд-біт та мікроритм, які конфліктують між собою. Мікрозміщення, що постійно виникають у ритмічних акцентах відносно основних долей такту, посилюють враження імпульсивності, внутрішню конфліктність та напруженість музичного руху в джазовій музиці. У процесі музикування одні акценти мелодії можуть збігатися з бітом, інші – випереджати його, треті – ледь відставати. Зміщуватися можуть такі елементи, як динамічні акценти, звуки й акорди, мотиви й фрази, ритмічні й мелодичні моделі, окремі функціонально-гармонічні звороти й навіть тембри.

Акценти, які виникають у процесі джазового музикування, слухач сприймає як хвилеподібний рух. Під час виконання джазових композицій у слухача складається уявне враження прискорення темпу шляхом "розгойдування". Досить важливим є те, що повноцінний біт і свінг може створити тільки той джазовий музикант, у кого добре розвинене відчуття ритму, котрий вміє індивідуально трактувати та варіювати ритмічну основу.

Застосування методу ритмічного варіювання у процесі навчання студентів джазової імпровізації сприятиме розвитку їхнього музично-ритмічного чуття. Метод ритмічного варіювання передбачає опанування основними прийомами джазової ритміки, характерними ритмічними моделями та вмінням оперувати ними при створенні імпровізаційної горизонталі та вертикалі. До таких прийомів належать:

тріольний принцип ритмічної організації, синкопування, акцентування, видозміна ритмічного малюнку. Моделі включають поєднання різних ритмічних фігур. Одним із прийомів ритмічного варіювання є також вміння конструювати ритмічні моделі для імпровізації.

Застосування музично-творчих завдань та практичних вправ спрямовано на опанування основних елементів джазової ритміки, ритмічних моделей, розвиток координації та почуття ритму. Це дає студенту змогу впевнено обирати доцільний прийом або модель для створення ритмічного видозмінення теми, акомпанементу та імпровізації під час джазового музикування. Метод ритмічного варіювання спрямований не тільки на засвоєння основ джазової ритміки, а й на загальний музично-ритмічний розвиток майбутнього вчителя музики.

Пропонуємо такі музично-ритмічні вправи для розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики: відстукування різноманітних ритмічних формул та їх комбінування (дует, тріо тощо); відстукування та одночасне промовляння восьмих нот у стилі свінг; спів та відстукування гам свінгованими восьмими; інструментальне виконання теми в академічному стилі та стилі свінг; створення ритмічного імпровізаційного супроводу до композиції, яка звучить. Для самоконтролю необхідно застосовувати звукозаписувальну техніку і метроном.

Під час роботи над розвитком музично-ритмічного чуття у студентів дуже важливими є виконання педагогом різноманітних ритмічних малюнків, а детальний аналіз джазової ритміки допоможе краще зрозуміти сутність свінгування. Позитивний результат також залежатиме від урахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя музики, його ритмічної уяви, розуміння початкової ритмоформули та від суб'єктивного відчуття ритму.

**Висновки.** Отже, нагальною вимогою мистецько-освітнього простору є навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Джазове мистецтво має у своєму арсеналі досить широкий спектр педагогічних можливостей, які ефективно сприятимуть творчому розвитку особистості. Так, імпровізація якнайкраще сприяє висловлюванню музичною мовою в процесі активного музикування, реалізації творчого потенціалу, самовдосконаленню, розвитку спеціальних музичних здібностей, музичного мислення, формуванню творчої компетентності.

У свою чергу джазова ритміка має високий рівень емоційності, виразності, активного рухового імпульсу та істотно розширює межі ритмічного мислення, що властиве музиці європейської академічної традиції. Засвоєння основних елементів джазової ритміки під час навчання імпровізації сприяє розвитку музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики. Знайомство з різноманітним арсеналом джазової ритміки розвиває ритмічну уяву студентів та розширює їх можливості під час джазового музикування.

Опанування ритміки джазу також сприяє продуктивному засвоєнню і успішному виконанню музичних творів будь-якого рівня складності. До того ж розвиток музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики дозволяє вирішувати актуальні проблеми ритмічного виховання.

### Література

1. Дряпіка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики : кн. для вчителя / В. І. Дряпіка – К. : Трелакс, 1997. – 184 с.
2. Кинус Ю. Імпровізація в джазе / Ю. Кинус // От фольклора до джаза : сб. науч. ст. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2002. – С. 177–197.
3. Конен В.Д. Рождение джаза / В.Д. Конен. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1990. – 319 с.
4. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.
5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
6. Сарджент У. Джаз : генезис, музикальний язык, естетика / У. Сарджент. – М.: Музыка, 1987. – 296 с.
7. Шулин В. Искусство импровизации в джазе последней трети XX столетия : к проблеме звукоидеала : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.09 / Шулин Вячеслав Валерьевич. – СПб., 2002. – 24 с.

УДК 378.315.6

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Ці Сянбо**

*У статті розглядається проблема формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва у нових умовах соціально-художньої реальності; висвітлено існуючі підходи щодо умов формування потенціалу особистості; конкретизовано педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.*

*Ключові слова:* нова соціально-художня реальність, педагогічні умови, художньо-творчий потенціал, бакалавр музичного мистецтва.

*В статье рассматривается проблема формирования художественно-творческого потенциала бакалавров музыкального искусства в новых условиях социально-художественной реальности; освещены существующие подходы относительно условий формирования потенциала личности; конкретизированы педагогические условия формирования художественно-творческого потенциала бакалавров музыкального искусства.*

*Ключевые слова:* новая социально-художественная реальность, педагогические условия, художественно-творческий потенциал, бакалавр музыкального искусства.

*The author considers the problem of the formation of artistic creative potential of students pursuing a Bachelor of Arts in Music in the new conditions of sociocultural reality. Existing approaches to the conditions of personal potential formation are elucidated. Pedagogical conditions for the formation of artistic creative potential of undergraduate music students are specified.*

*Key words:* new social and artistic reality, educational conditions, artistic creative potential, Bachelor of Arts in Music.

---

**Постановка проблеми.** Соціальні зміни, що відбуваються у нашій державі, актуалізують нові завдання у сфері мистецької освіти і зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до реалізації цих завдань. Необхідність такого переосмислення ситуації в сучасній Україні обумовлена формуванням у межах соціально-культурної реальності нової соціально-художньої реальності, яка створює соціально-художній контекст мистецької освіти. Таким чином, підготовка бакалаврів музичного мистецтва повинна проводитися з урахуванням їх майбутньої діяльності в контексті особливостей художнього життя, які концентруються в рисах нової соціально-художньої реальності. Нова соціально-художня реальність формує стан суспільної художньої свідомості в особі всіх її суб'єктів та соціально-інституційне забезпечення її функціонування, становлення нових художніх напрямків, норм, цінностей, потреб, смаків, творчих методів, художніх поглядів та ідеалів (О.Семашко).

Навчальний процес вищого закладу мистецької освіти надає широкі можливості для формування особистісних професійних якостей бакалаврів музичного мистецтва, зокрема їх художньо-творчого потенціалу та ціннісного ставлення до художньо-творчої діяльності. Привертає увагу майже повна відсутність концептуально-методологічних підходів, що дозволяли б різнобічно дослідити дану проблему; мала кількість експериментальних робіт, які розкривають роль художньо-творчого потенціалу, його процесуальні характеристики, умови формування. Тому надзвичайно актуальною залишається проблема дослідження структури художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, окреслення механізмів його формування.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема потенційних можливостей особистості та їх реалізації в діяльності розглядається в працях таких учених, як: Б.Ананьєв, Г.Балл, Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, В.М'ясищев, Б.Теплов та ін.

Формуванню творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, якостей, властивостей, характерних рис присвячені дослідження Д.Богоявленської, М.Лазарєва, В.Моляко та інших.



Теоретичний пошук дозволяє зазначити, що в організації формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва важливим є поняття цінності. На думку В. Бутенка, цінності являють собою об'єктивовану реальність, яка знаходить своє відображення як у матеріальній, так і духовній сферах. За твердженням автора, йдеться про надзвичайно важливий аспект активності людини, у результаті якої з'являються певні почуття, думки, уявлення, орієнтації, інтереси, потреби тощо. Усе це акумулюється на рівні свідомості людини, а згодом формалізується у предметах і результатах її діяльності і поведінки [2, с. 11–14].

Проблему ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, до мистецтва підіймають сучасні вчені І. Бех, І. Зязюн, А. Зись, М. Каган, К. Левківський, Л. Левчук, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін.

В. Воєводін, А. Зайцева, В. Лихварь, С. Олійник, О. Побірченко, С. Щеглова, Л. Яренчук та інші розкривають педагогічні умови як рушійні сили запуску внутрішньо-особистісних духовно-ціннісних джерел самовдосконалення студентів.

**Мета даної статті** полягає в аналізі існуючих підходів щодо умов формування потенціалу особистості та на його основі конкретизація педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ключовими у процесі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є контекстний і компетентнісний підходи, де перший є концептуальною основою реалізації другого, що дозволяє розглядати педагогічні умови як часткову систему, що функціонує в структурі цілісного навчального процесу. У контексті нашого дослідження зазначимо, що мова йде про зовнішні та внутрішні умови, які свідомо створюються з метою забезпечення ефективності процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Саме з метою розвитку творчого потенціалу особистості сучасні науковці (В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Моляко, В. Рибалко, С. Сисоєва та ін.) висувають низку вимог, які включають: створення умов для прояву творчості; введення у навчальний процес евристичних програм, науково-дослідної роботи, рекомендацій; використання системи організації творчої діяльності, у тому числі і колективної, у позааудиторній роботі студентів.

В. Беліков, розкриваючи поняття "педагогічні умови", називає такі його ознаки: 1) сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, в певних відносинах з якими перебуває предмет дослідження; 2) сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження, від яких тією чи іншою мірою залежить вирішення проблеми; 3) сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей, що визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження (ефективне розв'язання поставленої проблеми) [1, с. 235].

На нашу думку, комплекс педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва повинен перш за все сприяти формуванню позитивних потреб і мотивів художньо-творчої діяльності. Для цього необхідно здійснювати такий педагогічний вплив на студентів, завдяки якому можна значно підвищити інтерес до музичного мистецтва, успішно впливати на формування потреби у творчості в цій сфері, посилити спрямованість процесу навчання на художньо-творче насичення виконавської підготовки. З таких позицій варто розглянути ряд досліджень, присвячених педагогічним умовам творчої самореалізації музикантів, становленню їх творчого потенціалу.

Так, В. Воєводін, досліджуючи проблеми становлення творчого потенціалу музикантів-виконавців, пропонує такі педагогічні умови: формування духовної атмосфери в студентському оркестровому колективі; етапність педагогічного впливу, що сприяє ефективному становленню потенціалу майбутніх музикантів-виконавців; застосування варіативних форм в організації поліаспектної музично-виконавської діяльності студентського оркестрового колективу з орієнтацією на становлення творчого потенціалу його учасників; організація діалогічної взаємодії між учасниками художньо-творчого процесу в оркестровому колективі, зорієнтованість оркестрового колективу на опанування широкого діапазону навчального репертуару, на поліаспектність художніх напрямків, жанрів, стильових систем, засобів художньої виразності [3, с. 12–13].

А. Зайцева розкриває педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності, які, за твердженням автора,

мають сприяти становленню індивідуальної "траєкторії" самореалізації кожного студента. Необхідно сказати, що вдалим є інтерпретація дослідницею творчої самореалізації майбутнього вчителя музики як процесу практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями.

А.Зайцева виділяє такі педагогічні умови: організація навчально-виховного процесу на основі інтегрованого поєднання спрямованості студента на самореалізацію та свідомої саморегуляції його волевої сфери; забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів з урахуванням прагматичних факторів; спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів та формування досвіду музично-педагогічного самоуправління; оволодіння інтегративними методами стимулювання творчого мислення у процесі застосування варіативних імпровізаційних завдань, що актуалізують фаховий досвід майбутніх учителів музики; спрямування рефлексивних дій студентів на гедоністично-творчий результат в організації концертно-виконавської просвітницької роботи зі школярами [4, с. 11–12].

Російська дослідниця С.Щеглова називає такі педагогічні умови функціонування моделі розвитку творчого потенціалу особистості студента: організація освітнього процесу на основі ідей і практик особистісноорієнтованого, проблемного і розвиваючого навчання, що забезпечують формування суб'єктно-творчої позиції студента на основі виявлення початкового рівня сформованості творчих здібностей студентів з метою подальшого їх розвитку; оволодіння прийомами творчої роботи і впровадження елементів евристичних завдань, спрямованих на підвищення творчої активності студентів, що орієнтують їх на створення нового, оригінального продукту в їх навчальній діяльності; застосування методів і прийомів, що стимулюють продуктивність мислення за рахунок розширення індивідуального досвіду творчої діяльності студентів, провідним з яких виступає метод моделювання проблемних ситуацій з опорою на міжпредметні зв'язки і створення системи завдань, у ході виконання яких застосовуються проблемні ситуації, процес вирішення яких сприяє розвитку нестандартного творчого мислення; педагогічне сприяння студентам у розв'язанні нестандартних завдань і поетапне їх залучення до науково-пошукової діяльності, яка стимулює формування первинного досвіду самостійного авторського вирішення наукових проблем; використання прийому рефлексивної педагогічної оцінки результату творчих зусиль студентів у режимі конструктивного аналізу як самоцінного продукту особистісного зростання [8, с. 7–8].

С.Олійник під психолого-педагогічними умовами формування музично-творчого потенціалу розуміє таку організацію навчально-виховного процесу, яка сприяє інтеграції музично-теоретичних знань, умінь і навичок у просторі музичного творення. Це індивідуально-творчий підхід до навчання, який забезпечує розкриття унікальної сутності особистості кожного студента відповідно до його потенційних можливостей; активізація пізнавального інтересу для мотивації музично-творчої діяльності; застосування музичного творення як різновиду проблемного навчання – пріоритетного у розвитку творчих здібностей [6, с. 10].

В.Лихвар, досліджуючи розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності, виділяє такі педагогічні умови: врахування вчителем особливостей, мети та завдань розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів, а саме: виховання соціально-активної, естетично-розвиненої й творчої особистості, здатної до самореалізації художньо-творчого потенціалу; здійснення поетапного розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності; стимулювання в навчально-виховному процесі художньо-творчої активності учнів шляхом використання спеціально підібраних педагогічних засобів та врахування відповідних чинників соціокультурного середовища; комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів [5, с. 9–10].

Ефективному розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін, на думку О.Побірченко, сприятимуть такі умови: стимулювання розвитку

творчого потенціалу особистості шляхом створення необхідного середовища; застосування ефективних методів і форм організації творчої діяльності; високий рівень розвитку творчого потенціалу особистості викладача вищого навчального закладу, його комунікативної та естетичної культури; проведення діагностики з виявлення рівнів сформованості творчого потенціалу особистості майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що дозволяє отримати необхідні дані, на які слід опиратися у вирішенні даної проблеми і для прогнозування подальшої діяльності [7, с.221–227].

Л.Яренчук окреслює наступні педагогічні умови продуктивного формування творчого потенціалу в майбутніх учителів технологій: актуалізація творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін; організація креативно-діалогового навчання, спрямованого на формування творчого потенціалу; педагогічно доцільне насичення процесу фахової підготовки інноваційними технологіями; стимулювання активності майбутнього вчителя технологій щодо вияву набутих умінь і навичок творчої роботи в процесі педагогічної практики [9, с.6].

На основі проведеного аналізу можна окреслити наступний комплекс педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва: 1) послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності; 2) впровадження у процес виконавської підготовки системи навчально-творчих завдань; 3) опора системи навчально-творчих завдань на міждисциплінарну інтеграцію, збагачення досвіду художньо-творчої діяльності студентів; 4) інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва у режим саморозвитку.

**Висновки.** У підсумку можна зазначити, що формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є багатоаспектним процесом, який передбачає актуалізацію і розгортання його компонентів, а також задає спрямованість художньо-творчому розвитку студентів у цілому. Ефективність даного процесу залежить від реалізації педагогічних умов, що сприяють художньо-творчому розвитку особистості студента.

### Література

1. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монографія / В.А.Беликов. – М.: Гуманитарный издат. центр "ВЛАДОС", 2004. – 357 с.
2. Бутенко В. Культурологічні засади духовного становлення особистості / В. Бутенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2003. – 314 с.
3. Воеводін В.В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Воеводін В'ячеслав Васильович ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2007. – 19 с.
4. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Зайцева А. В.; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 21 с.
5. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Лихвар Володимир Дмитрович ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 22 с.
6. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олійник Світлана Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 17 с.
7. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Побірченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 1) – С.221–227.
8. Щеглова С.Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Щеглова Светлана Николаевна ; Московский гуманитарный университет. – М., 2006. – 20 с.
9. Яренчук Л.Г. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Яренчук Людмила Георгіївна ; Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". – Одеса, 2012. – 20 с.

УДК 37.036:504

### ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕКОЛОГІЧНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

**Бережок В. Ю.**

*У статті розглядаються питання взаємозв'язку екологічного та естетичного виховання молоді у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів.*

*Ключові слова: екологічне виховання, естетичне виховання, екологічна свідомість, екологічна культура, естетична культура.*

*В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи экологического и эстетического воспитания молодежи в работах отечественных и зарубежных педагогов.*

*Ключевые слова: экологическое воспитание, эстетическое воспитание, экологическое сознание, экологическая культура, эстетическая культура.*

*The author considers questions of interrelationship of ecological and aesthetic education of youth in the works of Ukrainian and foreign educators.*

*Key words: ecological education, aesthetic education, ecological con-sciousness, ecological culture, aesthetic culture.*

---

Проблеми естетичного ставлення до природи все активніше піднімаються філософами, культурологами, екологами, педагогами. А вже сучасна екологічна криза є свідченням кризи духовної, моральної. Уміння відчувати красу природи й бажання її захищати – важливі якості сучасної екологічно грамотної людини. В історії педагогіки в різні історичні періоди поступово склалася система поглядів на культуру взаємин людини з природою, гармонію взаємодії з нею. У вітчизняній та зарубіжній літературі досить поширеним є термін "освіта в галузі навколишнього середовища", що включає еколого-естетичну освіту та виховання. Її змістом є свідомий і планомірний неперервний процес оволодіння людиною знань про природне середовище протягом усього життя, метою якого є усвідомлення основних характеристик середовища життя, ставлення до природи, на основі чого людина прагне до збереження й покращення її з метою забезпечення існування людського роду нині і в майбутньому.

Аналіз наукової літератури показує, що за останні роки зросла увага до проблем теорії і практики еколого-естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу формування всебічнорозвинутої, духовно багаті особистості. Питання екологічної освіти та виховання дедалі більше висвітлюють у наукових дослідженнях і працях вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи, а саме: Е.В.Гірусов, С.Д.Дерябо, А.М.Захлевний, І.А.Зязюн, В.С.Крисаченко, Л.Б.Лук'янова, Н.А.Негруца, Т.С.Нінова, Г.П.Пустовіт, І.Т.Суравегіна, М.С.Швед, В.А.Ясвін та ін.[1]. Творцями змістовних систем естетичного виховання молоді були А. Макаренко, В. Сухомлинський. Формуванню естетичного виховання та культури особистості в шкільному віці приділяли увагу Л. Акулова, О. Алавідзе, Н. Бутенко, Д. Джола, І. Зязюн, Л. Коваль, А. Комарова, В. Корнієнко, Н. Крилова, Ю. Крупник, Є. Лановенко, Ю. Поршнєва, І. Регейло, Л. Столович, М. Тофтул, Г. Хуровшілі та ін. Вони зазначали, що краса природи створює у дитини особливі емоційно-психічні стани, породжує інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси. Видатні педагоги неодноразово звертали увагу, що естетика природи справляє потужний виховний вплив на формування моральних якостей особистості (Д. М.Кавтарадзе, В. Б.Калінін, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, Б. Е.Райков, М. А.Рибнікова, О. П.Сидельківський, В. О.Сухомлинський, К. Д.Ушинський, В. А.Ясвін та ін.) [6, 10–11, 14].

Сучасні проблеми взаємодії суспільства й природи поставили ряд нових завдань перед школою. Необхідно реально допомогти так підготувати покоління, яке навчається в школі, щоб подолати наслідки негативних впливів на навколишнє середовище й оптимізувати їх надалі [11].

У педагогіці нового часу розглядається принцип природовідповідності виховання. Тут, насамперед, необхідно вказати на педагогічні концепції Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, І.-Г. Песталоцці, А. Дістервега й К. Д. Ушинського. Педагоги акцентували увагу на вихованні у дітей "почуття природи" як відчуття її облагороджуючого впливу на людину [3, 7].

Родоначалником екологічної освіти і виховання є А. Дістервег, який вважав, що природа є суттєвою складовою справжньої освіти, засобом морального і інтелектуального виховання. "Знати природу, – стверджував А. Дістервег, – це не тільки її загальне відчуття, але й знання її фактів і законів" [4]. На основі взаємозв'язку природного й соціокультурного оточення, в навчанні й вихованні дитини формується справді цілісний світогляд, що має одночасно глибоку естетичну й екологічну спрямованість [10].

На думку Я. А. Коменського, правильне виховання в усьому повинне погоджуватися із природою, тому "точний порядок школи треба запозичити від природи" шляхом спостережень "над тими процесами, які всюди проявляє природа у своїх діях" [9]. Педагог побудував процес навчання на тому положенні, що людина є часткою природи і повністю підкоряється її законам [7].

Основоположник педагогічної науки Ж.-Ж. Руссо пропонував активно використовувати: екскурсії в природу, в сполученні з евристичними бесідами; спостереження за її явищами й процесами, за господарською діяльністю людини; працю в природі, в тому числі, при акцентуванні уваги на дбайливому, розумному відношенні до навколишнього середовища. "Зробіть вашу дитину уважною до явищ природи, і ви скоріше зробите її допитливою...", – говорив Ж.-Ж. Руссо [9]. Він у праці "Еміль" уперше сформулював концепцію "природного" виховання, яке передбачало природовідповідне, тобто урахування віку дитини, формування її на лоні природи, підкреслюючи вирішальне значення природи як виховного фактору [10].

Цікавими є міркування Джона Локка про естетизацію пришкольного природного середовища. Ідеї "природного виховання" знайшли підтримку й розвиток у теорії елементарної освіти І.-Г. Песталоцці. Відповідно до його теорії, у явищах світу (процес пізнання якого означає поступовий рух від простого до складного, який завершується побудовою цілісної картини дійсності), у тому числі, в природних об'єктах, варто виділяти найпростіші, природні першоелементи, що характеризують їхню гармонійну сутність.

Великий вітчизняний педагог К. Д. Ушинський величезну увагу в процесі навчання й виховання дітей приділяв дійсному сприйняттю краси природи, що виховує душу. "Зовите мене варваром в педагогіці, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный ребенком среди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрываются все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли... потоком льющемся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на школьной скамье" [17].

Значний внесок у розвиток ідей естетико-екологічного виховання вніс С. Т. Шацький своїми експериментами в трудовій колонії "Бадьоре життя" (1911–1917 рр.). Багато уваги С. Т. Шацький приділяв питанням естетичного виховання, розробивши розгорнуту систему залучення дітей до світу прекрасного – музики, образотворчого мистецтва, драматургії. Враження про прекрасне входять у загальну структуру світогляду, регулюють склад компонентів образу світу у свідомості людини, у тому числі із природи [9].

Багато елементів естетико-екологічного виховання присутні в практиці роботи установ, керованих А. С. Макаренком. Головна мета в цьому питанні виражена такими словами: "Бити на красу означає бити напевно", оскільки прагнення до краси міцно закладене природою в кожній людині. Це кращий важіль, яким можна повернути людину до культури. Естетичне в природі не тільки доцільне, корисне в

гуманітарно-прикладному значенні, але необхідне для гармонійного розвитку колективу. Виховання "почуття краси" можливе лише в контексті загального естетичного розвитку особистості [8].

Естетико-екологічне виховання у В. О. Сухомлинського не зводиться ні до властиво екологічного, ні до естетичного виховання засобами природи. Це виховання не є сумою окремих напрямків. Єдність екологічного й естетичного дає нову якість – ноосферне виховання, головне завдання якого – вводити естетичні багатства навколишнього світу в духовне життя дітей, зробити ці багатства однією з найглибших потреб особистості [16]. Розроблені педагогом методики естетичного виховання природою дають змогу правильно розуміти її, радуватися нею. Для цього необхідно вміти бачити ціле: будь-який предмет у його завершеності та зв'язках з іншими предметами, явище – у єдності всіх його ознак. У такий спосіб естетичне пізнання природи є особливим засобом її цілісного сприйняття [9]. Те, що свідоме естетичне ставлення до навколишнього середовища формується в учнів у процесі його поліпшення своєю працею, писав у своїх творах В. Сухомлинський. Він проводив "уроки мислення на природі" та писав: "Виховує кожна хвилинка життя, кожен куточок землі, кожна людина, з якою особистість, що формується, інколи стикається ніби випадково, мимохідь... Обговорювати багатогранні виховні вимоги навколишнього світу – в цьому і полягає організаційна, виховна роль школи, педагога" [15].

Як відзначав В. О. Сухомлинський, природа сама собою не виховує. Виховувати може тільки активна взаємодія людини з природою. Взаємодія з природою здатна вирішувати не тільки педагогічні завдання, затверджуючи гуманістичні цінності й ідеали, але й медико-терапевтичні проблеми, знімаючи психофізіологічну напруженість і відновлюючи психічну рівновагу [9].

Проблему дбайливого ставлення до природи розглядав у колі народного виховання І. Деркачов. "Надзвичайно актуальним є його розуміння значимості природи як умови і джерела духовно-естетичного виховання особистості, спрямованого на формування у дітей розвиненої естетичної свідомості, художнього смаку, здатності сприймати, ворити і цінувати в природі прекрасне, поводитися культурно, гечно і гідно, з урахуванням природних наслідків" [11].

Дослідник Є. Силко вказує, що потрібно, щоб учні безпосередньо спілкувалися з природою, опановували навички правильної поведінки в оточуючому середовищі, поєднували навчальну, трудову, громадську діяльність, пов'язані з благоустроєм довкілля [13]. Навчившись спостерігати за красою навколишнього середовища в процесі праці і усвідомивши можливість творити з його допомогою красу навколо себе, учень інакше сприймає навколишнє середовище.

Вчений В. Борейко щодо оцінки краси природи, пише: "Якщо почуття приємного від чудової квітки доступне багатьом, вимагає певної культурної бази, а краса дикої природи видима не всім, то не кожен може пізнати її самоцінність. Але вона об'єктивна та існує в природі так само самостійно, як запах чи звук" [13]. Дослідник оригінально аналізує деякі помилкові погляди, що мають місце щодо оцінки природи (краса природи існує виключно для задоволення людини; краса, створена людиною, може бути вище краси дикої природи; дика природа все одно буде підкорена людиною, і не слід жаліти її красу; краса існує не в природі, а в свідомості людини; для того, щоб захищати природну красу, її треба бачити; критеріїв краси природи не існує; краса природи – це питання персональних переваг, що не має користі для людини).

Відомий педагог П. Каптерєв, аналізуючи формування естетичної мотивації, вказував, що "естетичне почуття саме по собі не має ніяких моральних елементів, воно складає окрему від моральності галузь, незалежно від неї, може не узгоджуватись, а може мати протиріччя... Естетичне почуття, за самою своєю природою, за своєю сутністю – егоїстичне почуття..." [15]. Естетичне почуття тоді є природоохоронним, коли воно сприяє охороні природи заради неї самої, а не для використання для власних цілей.

Ще у 1917 році російський педагог М. А. Рибникова встановила, що в дітей "пора пробудження почуттів природи, естетичного сприйняття миру – це пора в 12–13 років". Вона вважала, що потрібно вчити дітей знаходити красу не тільки в самій природі, але й у її художньому зображенні.

Більш 70 років тому російський педагог Я. А.Влядих писав, що, на жаль, "у побудові шкільного курсу ...немає місця для виховання того "почуття природи", про який говорять філософи й поети".Вчений вважав, що цей пробіл можна заповнити лише об'єднаними зусиллями викладачів біології, історії, літератури, живопису й музики.

На думку сучасного американського екофілософа Ю. Харгроува, людство повинно зберігати як природну, так і пов'язану з мистецтвом красу, тому що їх втрата є втратою загального добра у світі [1].

Відомий учений-психолог С. Л. Рубінштейн торкається взаємообумовленості прекрасного і його віддзеркалення людиною: "...прекрасна природа, а не лише переживання, сприйняття людини.Це не її власна об'єктивна властивість, але це якість, яка характеризує природу в певній системі зв'язків і стосунків, тій, в яку включена людина" [12].

Та все ж спочатку – це "здатність бачити естетичне, прекрасне в природі, чутливість до нього" [12].Без розвиненої здатності естетично-етичного сприйняття неможливе цілісне уявлення і сутнісне пізнання природного об'єкта, явища як естетичного, характерного, досконалого у своєму роді.Відсутність здатності естетичного бачення природних об'єктів позначається на неповноцінності екологічної свідомості особи [2].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, еколого-естетичних, культурологічних наукових джерел дозволив визначити взаємозв'язок екологічного та естетичного виховання, що являють собою педагогічну систему, що має мету, завдання, етапи, педагогічні умови і спрямована на досягнення кінцевого результату – формування вмінь і навичок природовідповідної діяльності, поведінки, здатності зберігати і перетворювати навколишнє середовище за законами екологічної та естетичної культури.Краса має позитивний вплив на людину, і тільки тоді естетичне стає на захист природи, коли краса стає цінністю природи сама по собі, а не як засіб користування у власних цілях.Виховний процес матиме успіх тільки тоді, коли екологічна естетика й екологічна етика в поєднанні будуть впливати на світогляд людини.

### Література

1. Борейко В. Є. Екологічна естетика : метод. посіб. для вчителів / В. Є. Борейко, Н. А. Пустовіт. – К. : Логос, 2012. – 72 с.
2. Вильсон Р. Экологическое образование в неразрывной связи с общим воспитанием детей с раннего возраста / Р. Вильсон // Играя, обучаемся. – 1999. – Вып. 1. – С. 126–128.
3. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – С. 16–18.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; сост. В. А. Ротенберг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
5. Козацька Т. Ю. Формування екологічного мислення підлітків засобами гри в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / Т. Ю. Козацька. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskogo-myshleniya-podrostkov-sredstvami-igry-v-uchebno-vospitatelnom-protseesse-obscheobrazovatel'nogo>. – Назва з екрана.
6. Колесник Ю. Л. Проблеми морально-екологічного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів / Ю. Л. Колесник // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, Інститут духовного розвитку людини ; гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля. – 2010. – Вип. 5(40). – С. 111–121.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Изб. пед. соч. : в 2 т. – М. : 1982. Т. 1. – 1982. – С. 242–320.
8. Котенева І. С. А. С. Макаренко про естетико-екологічне виховання молоді / І. С. Котенева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 7. – Ч. І. – С. 133–138.
9. Котенева І. С. Розвиток ідей естетико-екологічного навчання та виховання в історії педагогіки [Електронний ресурс] / І. С. Котенева. – Режим доступу: <http://uk.xlibx.com/4istoriya/2400-1-is-kot-n-va-luganskiy-nacionalniy-pedagogichniy-universitet-imeni-tarasa-shevchenka-rozvitok-idey-estetiko-eko.php>. – Назва з екрана.

10. Котлярчук Г. Й. Формування естетичного ставлення до природи як необхідна складова екологічного виховання / Г. Й. Котлярчук // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 141–145.

11. Котлярчук Г. Й. Взаємозв'язок естетичного і екологічного виховання як необхідна складова всебічного розвитку особистості / Г. Й. Котлярчук // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 181–186.

12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // В кн.: Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.

13. Силко Є. М. Ідея єдності людини і природи як основа екологічного виховання школярів / Є. М. Силко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К., 2009. – № 3 (64). – С. 42–46.

14. Сорочинська О. А. Організація позакласної еколого-натуралістичної роботи учнів основної школи / О. А. Сорочинська // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – Вип. 66. – Педагогічні науки. – С. 189–193.

15. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 12. – С. 40–43.

16. Сухомлинский В. А. Школа и природа / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 42–43.

17. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1972.

Т. 2. – 1972. – 482 с.



УДК 75.046

## СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦЕРКОВНОГО МИСТЕЦТВА У ЛЬВОВІ

Дундяк І. М.

*У статті здійснено огляд світських і церковних навчальних закладів Львова, які готують фахівців у церковному мистецтві (образотворчому та декоративно-ужитковому), що дозволяє проаналізувати структуру навчання в них, особливості програм викладання, особистості майстрів, педагогів тощо та визначити провідні заклади в цій галузі.*

*Ключові слова:* релігійне мистецтво, церковне мистецтво, навчальні заклади, освіта.

*В статье осуществлен обзор светских и церковных учебных заведений Львова, которые готовят специалистов в церковном искусстве (изобразительном и декоративно-прикладном), что позволяет проанализировать структуру учебы в них, особенности программ преподавания, личности мастеров, педагогов и определить ведущие заведения в этой отрасли.*

*Ключевые слова:* религиозное искусство, церковное искусство, учебные заведения, образование.

*The article offers an overview of secular and religious educational institutions in Lviv that provide education in ecclesiastical art (visual and applied decorative), which allows to analyze the structure of education in them, peculiarities of teaching programs, personalities of artists, educators, etc. and determine the leading institutions in this field.*

*Key words:* religious art, church art, educational institutions, education.

---

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Упродовж українських історичних реалій ХХ ст. освіта в галузі церковного мистецтва була практично знищена, тому зараз триває процес її відновлення і в ньому беруть участь як церковні, так і світські навчальні заклади. Для ґрунтовного вивчення й аналізу проблеми спадкоємності, відродження, трансформації в сучасному церковному мистецтві та культурі важливим є аналіз світських і церковних закладів у галузі церковного мистецтва України. Однак формат статті дозволяє висвітлити лишень деякі аспекти цієї проблеми, тому актуальним є вивчення досвіду підготовки фахівців у галузі церковного мистецтва у навчальних закладів Львова.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загалом публікації з сучасної релігійної освіти є не так багато і вони переважно стосуються структури церковних навчальних закладів різних православних конфесій України. Серед них можна відзначити таких авторів: О. Панасенко [6], Л. Рощина [7], С. Скопіна [8]. Майже немає відомостей про такий розділ сучасної освіти, як підготовка фахівців у галузі церковного мистецтва в дослідженнях українських мистецтвознавців, істориків, релігієзнавців. Окремі дані про заклади Львова можна віднайти на офіційних сайтах навчальних закладів, наприклад, про кафедру сакрального живопису ЛНАМ [3] та Навчальну програму "Іконопис і сакральне мистецтво" УКУ [5] тощо.

**Метою розвідки** є усесторонній огляд львівських навчальних закладів, де є відділення, факультети, напрями підготовки, літні школи, курси, які готують спеціалістів у галузі церковного мистецтва (образотворчого, декоративно-ужиткового). Поза увагою статті залишаються іконописні майстерні в монастирях.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Сьогодні в незалежній Україні відбувається стрімке розширення системи релігійної освіти, яке пов'язано з історичними передумовами формування та діяльності навчальних закладів, традиційним поширенням релігії на території, сконцентрованістю парафій різних конфесій, потреб церкви у священно- та церковнослужителях. Як зазначає О. Панасенко, "розвиток системи релігійної освіти нині відбувається за алгоритмом, закладеним останніми роками, і зумовлюється сучасними змінами в країні, церковній організації: збільшується кількість духовних навчальних закладів; розширюється та

вдосконалюється їх робота; велика увага приділяється розвитку богословської науки та покращенню викладацької діяльності у вищих навчальних закладах" [6, с. 12]. Однак, зважаючи на факти, у західноукраїнських областях цей процес відбувається значно жвавіше. У системі релігійної освіти сьогодні є багато дискусійних питань. Так, на думку певних теологів, постає проблема співвідношення духовних і богословських навчальних закладів. На сучасному етапі держава зробила багато на шляху до визнання духовної освіти [1].

На території Західної України вже більше двадцяти років доволі успішно працюють різні світські та церковні заклади, які готують фахівців у галузі образотворчого та декоративно-ужиткового церковного мистецтва. Як зазначає Р. Василик, такі спеціалісти є вкрай необхідні, бо: "...через брак спеціалістів за справу нині беруться випадкові люди, які перемальовують вцілілі ще за часів атеїстично-більшовицького періоду роботи в храмах таких відомих майстрів пензля, як К. Устияновича, А. Монастирського, М. Осінчука, П. Ковжуна, М. Сосенка, М. Бойчука, В. Дядинюка, безіменних художників, що становлять величезну мистецьку цінність. Некомпетентність громади, а подекуди й духовних осіб, особливо у віддалених районах, їхня безвідповідальність, призводять до жахливих наслідків. Так, на Дрогобиччині, вже в час незалежності, було спалено ікони, передані громаді Національним музеєм у Львові" [2, с. 236].

В західному регіоні України є декілька навчальних закладів, які намагаються виправити ситуацію. Так, на кафедрі образотворчого мистецтва імені М. Фіголя Прикарпатського національного університету вже більше п'яти років успішно діє спеціалізація "Іконопис". Серед викладачів цієї спеціалізації слід відзначити В. Луканя, О. Мельничук, Ю. Попенюк. У Дрогобичі 2012 р. при Інституті Пресвятої Трійці відкрився факультет Церковного мистецтва. Він готує знавців богослов'я і теорії ікони та кваліфікованих іконописців з богословською освітою, учителів іконопису для праці в студіях та школах іконопису. Окрім того, часто релігійні організації, монастирі влаштовують літні іконописні школи для всіх бажаючих. Так, в Ужгороді з ініціативи монахів-капуцинів Стрітенського монастиря влітку 2013 р. почала працювати "Eikonon schole". Програма курсу поєднує ознайомлення із сакральними пам'ятками Закарпаття, теоретичні лекції з історії церковного мистецтва та візантійської богослужбової традиції. Учасники школи щоденно беруть участь у молитвах та Літургіях, які відбуваються в різних храмах Мукачівської греко-католицької єпархії.

Львів – місто давніх культурно-мистецьких традицій, зокрема й у галузі церковного мистецтва. За часів незалежності власне тут відкривається кафедра сакрального малярства у Львівській національній академії мистецтва. Концепція діяльності кафедри, яку розробив на початку 1990-х рр. професор Р. Василик, передбачає реалізацію довготермінової програми відродження і розвитку українського іконопису з його самотньою стилістикою, а також з відомих причин знищеної вікової традиції суміжних жанрів сакрального мистецтва – сакральної металопластики, священничого одягу, золотого шитва, мистецтва книги, сницарства тощо [3]. Р. Василик є автором понад п'ятсот ікон, запроектував близько двадцяти іконостасів, з яких більшість реалізовано. Його роботи прикрашають храми як в Україні, так і за кордоном. Зокрема, у Великобританії та Польщі, Бельгії та Австралії. Серед них: іконостас єпархіальної каплиці в м. Коломия (1992 р.), іконостас УГКЦ у м. Вулвергемптоні, Великобританія (1993 р.), іконостас УГКЦ у с. Бартошиці, Польща (1999 р.), іконостас УГКЦ св. Василія Великого монастиря ЧСВВ у Києві (2003 р.), ікони іконостасу церкви св. Андрія і Варвари в с. Хоружівка на Сумщині (2006–2007 рр.). Роман Василик є автором проектів комплексного оформлення церкви Пресвятої Богородиці Покрови оо. Селезіан, церкви св. Володимира і Ольги у Львові (2000–2005 рр.) та церкви Всіх Святих Українського народу. Наприкінці 1980-х уперше у Львівській академії мистецтв упровадив до навчальних програм завдання на сакральну тематику. В 1990-х рр. став одним із ініціаторів відновлення школи іконопису при монастирі студитів у Львові. Ініціював та створив у 1995 р. першу в Україні кафедру сакрального мистецтва [4].

Сьогодні творча робота викладачів та студентів кафедри сакрального малярства здійснюється за такими основними напрямками: художнє оформлення інтер'єрів сакральних споруд (поліхромія храмів), виконання творів сакрального

мистецтва в техніках настінного малярства, мозаїки, вітражу, іконописних творів, станкове малярство, виставкова діяльність. Підготовку фахівців сакрального мистецтва від часу заснування кафедри здійснювали провідні фахівці – М.Бідняк, К. Звіринський, В.Овсійчук, о.Л.Пушкаш; Р.Василик, М.Кристочук. Для викладання в різний час запрошувалися авторитетні науковці й теологи. До викладацької роботи залучались фахівці в галузі сакрального мистецтва – К.Маркович, Р.Кислий, С.Юзефів, Л.Скоп, Р.Косів, Л.Яцків, І.Шабан [3].

Тільки впродовж 1999–2005 рр. викладачі кафедри організували 18 персональних виставок, були учасниками 15-ти регіональних, всеукраїнських, міжнародних персональних і колективних художніх акцій, підготували 21-ну виставку творчих робіт студентів. На особливу увагу заслуговують праці викладачів і студентів кафедри, виконані для конкретних об'єктів, зокрема, комплексне оформлення храмів і в Україні, і поза її межами (Англія, Франція, Бразилія, Румунія, Польща), мистецьких заходів, як, наприклад, оформлення вівтаря для Літургії за участю Святішого Отця Івана Павла II у Львові [3].

Підготовка фахівців на кафедрі сакрального мистецтва здійснюється за розробленими освітньо-професійними і навчальними програмами, а викладачі кафедри є авторами навчальних підручників та посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, серед них: "Синтез технік монументального мистецтва у храмовій архітектурі" (М.Кристочук); "Українське сакральне мистецтво"; розділ словника "Теорія і практика сакрального мистецтва у вищій освіті України", навчального посібника "Мистецька школа в системі національної освіти України" (Р.Василик), "Українське сакральне мистецтво" (співавтор Р.Василик) тощо [3].

Дипломні та курсові роботи студенти кафедри найчастіше виконують на реальних об'єктах. Це, зокрема, проекти, вітражі, поліхромії, ікони для церков у Перемишлі (Польща), Нансі (Франція), храму Різдва Пресвятої Богородиці та церкви Святого Духа у Львові, меморіальної каплиці пам'яті полеглих вояків УПА в с.Білий Камінь (Золочівський район на Львівщині), каплиці ВМС України в Севастополі, реставрація твору видатного художника першої половини ХХ ст. Антона Манастирського в храмі Преображення Господнього в м.Бориславі тощо.

З-поміж західноукраїнських церковних навчальних закладів особливо виділяється Український католицький університет, що знаходиться у Львові і знаний своїм позитивним сучасним досвідом. Тому абсолютно логічно була поява з осіннього семестру 2009 р. в Українському католицькому університеті навчальної програми "Іконопис і сакральне мистецтво". Це перша і поки що єдина в Україні програма, яка поєднуватиме серйозне професійне вивчення мистецтва іконопису з богословською освітою. Навчання має чотири складові: вивчення іконопису на зразках традиційної української ікони XV–XVI ст.; курси головних богословських дисциплін, знання яких необхідне іконописцеві; основи історії і теорії мистецтва; духовний розвиток учасників програми через участь у молитовному і спільнотному житті університету.

Слід зауважити, що ця програма розрахована як на початківців, випускників середніх шкіл чи людей, які досі не пробували себе в живописі, так і на вже практикуючих іконописців чи художників. Головними її завданнями є: "... плекання питомих українських традицій іконопису; робота в давній техніці темперного живопису; докладне вивчення і творче наслідування стилю авторів шедеврів українського іконопису минулих століть; посилене вивчення богослов'я ікони; основ церковного віровчення, молитви і практики. Неодмінною складовою програми буде безпосередня участь студентів у Богослужіннях, виїзні реколекції, екскурсійні поїздки до пам'яток сакрального мистецтва й іконопису" [5]. За задумом керівництва закладу навчання за програмою дасть змогу стати кваліфікованим іконописцем, розуміти і цінувати християнське церковне мистецтво, корисно та цікаво провести час у товаристві людей зі спільними інтересами, отримати незабутній духовний досвід молитви, вивчення і практики сакрального мистецтва. Навчання стаціонарне й програма відкрита для осіб віком від 17 р., а також зазначено, що попередня мистецька освіта чи досвід іконописання не обов'язкові.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений огляд засвідчив різноманітність навчальних закладів Західної України, які готують спеціалістів у галузі церковного мистецтва. Це заклади різної

форми власності, різної конфесійної приналежності, різних рівнів акредитації. Провідними серед них, на нашу думку, є заклади міста Львова. Одним з провідних українських осередків фахового викладання є кафедра сакрального живопису Львівської національної академії мистецтв, де реалізується довготермінова програма відродження та розвитку українського іконопису тощо. Серед провідних фахівців особливо вагомою є постать Романа Василика – завідувача цієї кафедри. Вартісною є й навчальна програма "Іконопис і сакральне мистецтво" Українського католицького університету, яка має на меті цілісне виховання богословів-іконописців. Для подальшого вивчення проблем та стану сучасного навчання церковного мистецтва є важливим порівняльний аналіз закладів Львова з іншими провідними школами України.

### Література

1. Архієпископ Єпіфаній. Богословська освіта та наука в Україні перед викликами сучасності [Електронний ресурс] / Архієпископ Єпіфаній. – Режим доступу: [http://theology.in.ua/ua/bp/theological\\_monitoring/51958/](http://theology.in.ua/ua/bp/theological_monitoring/51958/). – Назва з екрана.
2. Василик Р. Роль сакрального мистецтва у вихованні молоді довузівського навчання / Роман Василик // Вісник Львівської академії мистецтв: збірник наукових праць / Спецвипуск. Мистецька школа напередодні III-го тисячоліття / за ред. Р. Т. Шмагала. – Львів: Українські технології, 1999. – С. 234–238.
3. Кафедра сакрального мистецтва ЛНАМ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lnam.edu.ua/departments/ua/3/16/103/>. – Назва з екрана.
4. Ключковська І. Роман Василик. Шлях до ікони [Електронний ресурс] / І. Ключковська. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/roman-vasilik>. – Назва з екрана.
5. Навчальна програма "Іконопис і сакральне мистецтво" УКУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.os.usu.edu.ua/uk/icon/full-time.html>. – Назва з екрана.
6. Панасенко О. В. Інституційні засади релігійної освіти в Україні (на прикладі православія): автореф. дис. ... канд. філос. наук / Панасенко О. В. – К.: Б. в., 2011. – 17 с.
7. Рощина Л. О. Православна духовна освіта України (1991–2001 рр.): дис. канд. іст. наук / Рощина Л. О. – Донецьк, 2004. – 175 с.
8. Скопіна С. О. Церковне мистецтво і сучасна православна освіта [Електронний ресурс] / С. О. Скопіна. – Режим доступу: [http://fd.snu.edu.ua/info/files\\_articles/collection\\_9/article11.Pdf](http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_9/article11.Pdf). – Назва з екрана.

УДК 378(09)(477)"18/19"

**ОСОБЛИВОСТІ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ В НІЖИНСЬКІЙ КЛАСИЧНІЙ ЧОЛОВІЧІЙ ГІМНАЗІЇ В ХІХ – НА ПОЧ. ХХ СТ.****Самойленко О.В.**

*Стаття присвячена особливостям кадрової політики в Ніжинській класичній чоловічій гімназії в ХІХ – на початку ХХ ст. На основі архівних даних та наукової літератури у даній статті проаналізовано вплив різноманітних чинників на процес підготовки педагогічних кадрів та забезпечення ними вищих навчальних закладів. Висвітлено науково-педагогічну діяльність керівництва й учителів Ніжинської класичної чоловічої гімназії та їх вплив на підготовку підростаючого покоління до вступу в університет.*

*Ключові слова:* кадровий склад, посада, гімназія, інститут, університет, духовна семінарія, директор, інспектор, професор, учитель.

*Статья посвящена особенностям кадровой политики в Нежинской классической мужской гимназии в ХІХ – нач. ХХ ст. На основании архивных данных и научной литературе проведен анализ влияния различных факторов на процесс подготовки педагогических кадров и обеспечение ими высших учебных заведений. Раскрыта научно-педагогическая деятельность руководства и учителей Нежинской классической мужской гимназии, а также их влияние на подготовку подрастающего поколения к вступлению в университет.*

*Ключевые слова:* кадровый состав, должность, гимназия, институт, университет, духовная семинария, директор, инспектор, профессор, учитель.

*The article is devoted to the peculiarities of human resources policy in classical gymnasium of Nizhyn in ХІХ – early ХХ century. On the basis of historical data and scientific literature in this paper analyzes the influence of various factors on the process of training teachers and providing them higher education. Deals with scientific and pedagogical activities of guidance and teachers classical gymnasium of Nizhyn and their influence on the younger generation preparation for university.*

*Key words:* personnel, office, gymnasium, institute, university, theological seminary, director, supervisor, professor, teacher.

**Актуальність дослідження.** Однією з важливих складових якісної організації навчально-виховного процесу в гімназійних закладах ХІХ – поч. ХХ ст. було забезпечення кваліфікованими вчителями. Слід зазначити, що, перш ніж з'явилися навчальні заклади, які готували вчительські кадри, у школах було складне становище з підбором кваліфікованих педагогів. Середня освіта потребувала фахівців, які б на належному рівні забезпечували викладання відповідних дисциплін, уміли пояснювати учням програмовий матеріал, надавали їм знання, необхідні для подальшого життя.

У ХІХ ст. педагогічною діяльністю мали право займатися лише випускники вищих навчальних закладів – Петербурзького головного педагогічного інституту (з 1867 р. Історико-філологічного інституту) та Ніжинського історико-філологічного інституту (з 1875 р.), а також особи, які закінчили спеціальні навчальні заклади (музичні, художні) та випускниці 8-го педагогічного класу гімназій. Таку ж можливість мали й кандидати та магістри духовних академій, але за умов складання екзамену на звання вчителя гімназії. Після чого вони отримували дозвіл на викладання курсів російської мови й словесності, давньої мови та історії [5].

Але така підготовка педагогічних кадрів не задовольняла потреб суспільства, тому на вчительські посади приймали й випускників інших вищих навчальних закладів, які не мали спеціальної підготовки та бажали працювати педагогами. Вони повинні були складати іспити на звання вчителя в комісіях, які діяли при вищих навчальних закладах. Зокрема, при Історико-філологічному інституті князя Безбородька в Ніжині щорічно до 10 осіб, чоловіків і жінок, складали екзамени на звання вчителя відповідного предмету [4, с.145].

На Чернігівщині також досить складно вирішувалися кадрові питання, тому що директорами гімназій призначалися переважно більшістю військові або ж прокурори, а наглядачами – протоієреї, засідателі, військові тощо. Поєднання цих посад вважалося на той час зручним, тому що при виконанні обов'язків за першим спрямуванням була можливість проводити агітаційну освітянську роботу.

**Виклад основного матеріалу.** Так, у Ніжинській класичній чоловічій гімназії, яка функціонувала при Юридичному ліцеї (1840–1875), а в подальшому – Історико-філологічному інституті кн. Безбородька (1875–1919), працювали не лише свої викладачі-предметники, а й професори закладів, до складу яких вона належала. Показово, що в цих навчальних закладах існувала своя система формування педагогічних кадрів. Міністерство народної освіти та попечителі Київського навчального округу приділяли особливу увагу їх якісному забезпеченню, хоча, як і скрізь, склад педагогічного колективу був різним.

Згідно зі Статутом і штатним розписом, кадри Ніжинської класичної чоловічої гімназії визначалися спільно з Юридичним ліцеєм кн. Безбородька, хоча їх класифікація була різною: у гімназії працювали професори та лектори ліцею (директор, інспектор, законовчитель, лектори нових іноземних мов), а також учителі самої гімназії. Звичайно, протягом майже 80-ти років існування Ніжинської гімназії викладацький склад змінювався, а основні предмети залишалися стабільними [7].

Відомо, що директорами Ніжинської гімназії при Юридичному ліцеї з 1840 до 1875 рр. були: Х. Екеблад (1840–1855), М. Могилянський (1855–січень 1857), Є. Стеблін-Камінський (січень 1857–1866), Є. Гудима (1866–1869), М. Чалий (1869–1875), а при Історико-філологічному інституті кн. Безбородька з 1875 до 1919 рр.: М. Лавровський (1875–1882), М. Скворцов (1882–1893), Ф. Гельбке (1893–1907), І. Іванов (1907–1913), Й. Леціус (1913–1914), І. Козловський (1916–1919) [7].

Важливе місце в житті гімназії займали інспектори, на яких покладалися обов'язки контролю за організацією процесу навчання, дотриманням учнями порядку й дисципліни в навчальному закладі. За період підпорядкування гімназії Юридичному ліцею змінилося шість інспекторів.

Першим із них був Єгор Якович Зимовський (1840–1841), який до Ніжина працював інспектором у Київській та Волинській гімназіях. За короткий термін роботи в Ніжинській гімназії він показав себе досвідченим, здібним і відповідальним працівником. Його сучасники відзначали, що він як керівник умів у своїх стосунках зі студентами та учнями поєднувати строгість із поблажливістю, був вимогливим, але не дріб'язковим, проявляв педагогічний такт і повагу. Коли він оголошував догану чи робив зауваження, то виражав це у формі поради або повчання й намагався не принижувати, а, навпаки, давав можливість гімназистові відчувати себе особистістю, самому стати суддею своїх провин. Необхідно згадати й про гуманність інспектора, яка виражалась у живому співчутті, яке він виявляв до долі тих студентів, яким чогось бракувало або які мали певні труднощі. Він турбувався про їх влаштування в житті [3, с. 261].

Другим інспектором став Іван Григорович Кулжинський, учитель латинської мови, письменник, який працював у Гімназії вищих наук кн. Безбородька впродовж 1825–1829 рр., навчав латинської мови М. Гоголя та Є. Гребінку, а потім учителював у Харкові та був директором гімназії в Луцьку. Повернувшись до Ніжина, він зайняв посаду інспектора (1841–1843 рр.), а чимось особливим під час роботи в гімназії він не відзначився [3].

Третім інспектором був грек – Павло Миколайович Ієропес (1843–1849), який походив родом із Малої Азії. Освіту він здобув у м. Смирні, у 1818 р. переїхав до Росії і працював викладачем латинської мови, був інспектором Волинської та Київської гімназій. Близько шести років П. Ієропес працював у Ніжині інспектором Юридичного ліцею та Ніжинської гімназії, а 24 березня 1849 р. вийшов у відставку. Визначних досягнень у його діяльності також не було. Під час його інспекторства в ліцеї, як згадував студент М. Петров, над ним тяжіла втома довготривалої службової діяльності. "Характером виконання своїх обов'язків і своїм ставленням до студентів він підтримував рутину, залишену його попередниками, і тому мало викликав до себе співчуття студентів; а між тим у душі був доброю людиною" [3, с. 264].

Наступним інспектором був Пилип Семенович Морачевський, випускник Харківського університету, учитель Сумського повітового училища, Луцької та

Кам'янець-Подільської гімназій, досвідчений педагог, автор літературних творів, написаних російською та українською мовами. Під час роботи в Ніжині він написав декілька поем, а також уперше переклав Святе Письмо українською мовою.

Олександр Герасимович Андрієвський працював інспектором у 1859–1863 рр. Він закінчив Головний педагогічний інститут, після чого працював учителем Полтавської, Немирівської, Вінницької та Білоцерківської гімназій. Колеги по Ніжинській гімназії відгукувалися про нього як про відповідального щодо виконання своїх обов'язків працівника, що й підірвало його здоров'я і змусило піти у відставку [7].

Останнім інспектором у Ніжинській гімназії при Юридичному ліцеї був Омелян Максимович Белобров, який 19 років виконував ці обов'язки (1863–1875). Він закінчив університет св. Володимира, працював у Ровенській і Білоцерківській гімназіях. Хороша класична підготовка, службове завзяття й успіхи учнів із російської словесності, яку він викладав, вирішили питання про переведення у 1856 р. Омеляна Максимовича до Юридичного ліцею кн. Безбородька на посаду професора кафедри російської словесності, а з 1863 р. – і про призначення інспектором ліцею та гімназії [7].

Високий професіоналізм, любов до літератури, усної народної творчості робили стосунки О. Белоброва з учнями доброзичливими, творчими. Він повністю віддавав себе роботі, яку дуже любив. У 1875 р. він пішов у відставку, прожив лише два місяці й 29 серпня 1875 р. пішов із життя, залишивши в пам'яті своїх вихованців добрі згадки [7].

Архівні джерела 1845–1846 навчального року дають можливість встановити повний штат Ніжинської гімназії. Крім директора та інспектора, про яких мова йшла вище, працював іще 21 учитель, серед яких було чимало досвідчених педагогів, зокрема Я. Лельєвр, О. Бонче-Осмоловський, Я. Дубницький та деякі інші [2, арк. 3–6].

Слід зауважити, що ознакою доби було те, що вчителі постійно знаходились під контролем директора, інспектора та його помічника. Особливо контроль за світоглядом учителів посилювався після повстання декабристів у 1825 р. Інколи викладачі потрапляли в неприємні ситуації, що сталося, наприклад, зі старшим учителем латинської мови, титулярним радником Йосипом Домініковичем Корсаком.

У зв'язку з так званою справою 1831 р. "Про виникнення між учнями Вінницьких навчальних закладів таємного товариства" (на той час цар Микола I після повстання декабристів розправлявся з вільнодумством по всій країні, відома подібна справа й у Гімназії вищих наук кн. Безбородька в Ніжині, коли в 1830 р. були звільнені кращі професори) Й. Корсака звільнили з роботи "за відверте потурання учням". Учителеві все ж удалося зняти з себе підозру, але тільки через два роки він отримав дозвіл на службу в навчальній частині. Після цього він працював у деяких повітових училищах, Вінницькій гімназії; у 1840 р. його призначили старшим учителем латинської мови Ніжинської гімназії, а в 1845 р. – перевели до викладацького складу Чернігівської гімназії [6].

Важливим організаційним кроком було те, що директор Юридичного ліцею та Ніжинської гімназії щорічно на спеціальному зібранні колективів обох навчальних закладів виступав із доповіддю про стан справ та діяльність за минулий навчальний рік.

Перед виступом директора інспектори, деякі професори та викладачі виголошували наукові доповіді. Так, старший учитель гімназії Й. Бонче-Осмоловський виступав із доповіддю на тему "Людина і математичні науки" (1843), інспектор обох навчальних закладів П. Морачевський висвітлював тему "Про переваги російського публічного виховання перед іноземним" (1851), інспектор О. Белобров виголошував доповідь "Про сучасне спрямування російської літератури" [2].

Протягом усього існування гімназії при Юридичному ліцеї штат викладачів постійно змінювався. Одних учителів направляли на роботу до інших навчальних закладів, а до Ніжина присилали нових. Проте в 1875 р. у зв'язку із закриттям Юридичного ліцею і відкриттям Історико-філологічного інституту затверджено і внутрішній штат гімназії, посада інспектора була ліквідована і встановлена посада завідувача гімназії [1, арк. 21–21 зв.]. Таким чином, у гімназії при Історико-філологічному інституті працювало 18 учителів. Серед них за віросповіданням: православних – 15, римо-католиків – 1, лютеран – 1, євангелістів – 1; за освітою: магістрів академії – 1, кандидатів – 6, дійсних студентів – 3, студентів семінарії – 1, які витримали іспит на учительське звання – 4, які закінчили курс у Головному педагогічному інституті – 1, які не закінчили курсу – 1 [1, арк. 25].

Фактично, з 1875 р. на чолі Ніжинської чоловічої класичної гімназії, як і раніше, продовжували стояти директори Історико-філологічного інституту, хоча вони вже менше втручалися в справи закладу, тому що в штаті працювали завідувачі гімназії. Довгий час таку посаду обіймав Андрій Федорович Абрамов, дуже ініціативний педагог, який відповідально займався справами не лише своєї гімназії, а й жіночих навчальних закладів у місті. Він був уважним до учнів, ніколи не ображав їх і намагався дати їм можливість проявити себе.

Зауважимо, що серед указаних вище викладачів Ніжинської чоловічої класичної гімназії були різні педагоги. Двом із них – учителю російської мови Мойсею Григоровичу Левдику та вчителю математики й фізики Мошинському – за наполегливу, старанну й довгострокову педагогічну роботу в навчальному закладі було присвоєне звання "Заслужений учитель".

Також позитивне враження справляли уроки латинської мови вчителя Костянтина Івановича Міцкевича, який у класі користувався латинською мовою, як розмовною, для перекладів добирав кращі зразки класичної літератури. До когорти шанованих гімназистами належав викладач грецької мови Йосип В'ячеславович Добіаш, візитною карткою якого було емоційне ставлення до уроку, що мало виховну силу й сприяло засвоєнню складного матеріалу[1].

Звичайно, ці предмети не завжди були серед улюблених. Переважна більшість учителів викладала матеріал сухо, зосереджуючись на граматиці, що відвертало дітей від його вивчення.

Традиційно проводив уроки російської мови та словесності в Ніжинській класичній гімназії Іван Миколайович Михайловський, який закінчив історико-філологічний факультет Петербурзького університету й мав хорошу фахову підготовку. Не відзначався майстерністю і вчитель історії та географії Іван Панасович Срібницький. Це був типовий "задавач і опитувач" уроків, хоч, як свідчать його учні, він був людиною освіченою, гуманною, не прискіпливою, помірно вимогливою.

Великою популярністю користувався викладач Закону Божого молодий священик Олександр Лобачевський, який добре знав літературу й філософію. На його уроках постійно виникали питання життя і моралі. Він ніколи не висловлював ретроградських ідей і не конфліктував із гімназистами. Про нього тепло відгукувався у своїх спогадах письменник Костянтин Паустовський [1].

Отже, можна зробити висновок, що все залежало від майстерності педагога, а не від предмета, який він викладав.

Наприкінці XIX ст. особливо гостро постало питання про підготовку спеціалістів для середньої школи. У 1898 р. уряд створив "Комісію для поліпшення середньої школи", яка підготувала необхідний документ. Міністерство народної освіти розіслало його для ознайомлення по всіх губерніях, щоб отримати пропозиції щодо покращення підготовки педагогічних кадрів. Проте всі зауваження й поради, які надійшли з місць, так і не були враховані [5].

Зауважимо, що в цей час учителів для гімназій, крім університетів, готували також історико-філологічні інститути в Петербурзі й Ніжині. Петербурзьким інститутом за 1867–1900 рр. підготовлено 562 спеціалісти, а Ніжинським за 1875–1900 рр. – 321. Учителями мали право працювати і випускники духовних навчальних закладів [4, с. 145].

У 1902 р. нова міністерська комісія знову повернулася до питання про підготовку педагогічних кадрів для середніх навчальних закладів, вона висловила думку про необхідність відкриття кафедри педагогіки на історико-філологічних факультетах і організацію педагогічних та учительських інститутів. З цього ж року почали відкривати однорічні педагогічні курси на базі зразкових гімназій. Тож кадрова політика щодо гімназійної освіти пройшла шлях від пошуків освічених людей, які б працювали вчителями в гімназіях, до системної підготовки педагогів у спеціальних навчальних закладах.

Лише на початку XX ст. у Російській імперії склалася ціла система заохочення педагогів і викладачів гімназій щорічно відзначалися імператором таким чином: за вислугу років – орденом св. Володимира 4-го ступеня, присвоєнням відповідних чиновницьких звань, а також підвищенням учительського розряду; за успіхи по службі – одноразовими грошовими виплатами, грошовими нагородами із сум, зібраних гімназією за право навчатися [5].



Залучені нами архівні матеріали, спогади вихованців гімназій, дискусійні матеріали, опубліковані в періодиці, дали можливість виявити як позитивні, так і негативні моменти в кадровій політиці Міністерства народної освіти та адміністрації Київського навчального округу, конкретно представити тих педагогів, які з великою віддачею працювали в гімназіях, любили дітей, турбувалися про їх знання й подальшу долю, і тих, хто, не маючи ні педагогічного хисту, ні особливого бажання дати гімназістам знання зі свого предмету, змушений був іти в клас, щоб забезпечити своє матеріальне становище. А від цього страждали не тільки діти, а й гімназійна система як складова загальнодержавної освіти. У кадровій політиці довгий час не було педагогічної спрямованості, а тому випускники університетів, духовних академій, гімназій, семінарій та інших навчальних закладів не отримували педагогічного підґрунтя, яке б служило їм у їхній діяльності в гімназіях.

### Література

1. Державний архів Чернігівської області (відділ збереження в м. Ніжині), ф. 1359, оп. 1, од. зб. 44. Отчет гимназии за 1875 г., 1876 г., 49 арк.
2. Державний архів Чернігівської області (відділ збереження в м. Ніжині), ф. 1359, оп. 1, од. зб. 373. Историческая записка о состоянии и действиях Лицея и состоящей при нем гимназии за 1846–1847 уч. г. Рецензия на сочинение по русской словесности студента 2-го курса Н.В. Гребеля. Формулярный список чиновников и преподавателей лицея 1846–47 гг., 18 арк.
3. Гимназия высших наук и Лицей князя Безбородко. – СПб., 1881. – 474+CLXXXVIII.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX в. – начало XX в. / под ред. С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1801–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.
6. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: Сторінки історії / Григорій Васильович Самойленко, Олександр Григорович Самойленко. – Ніжин : Вид-во НДУ та "Аспект-Поліграф", 2005. – 420 с.
7. Самойленко Г. В. Розвиток освіти та науки в Ніжині в XVII–XX ст. Нариси культури. Частина 3 / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко, С. Г. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 1996. – 224 с.

## НАШІ АВТОРИ

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

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

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

**4. Бережок Владислава Юріївна**, аспірантка I курсу кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**5. Білова Наталія Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**6. Бодрова Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П.Драгоманова, докторант НПУ імені М.П.Драгоманова.

**7. Василенко Людмила Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

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

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

**10. Волкова Людмила Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України.

**11. Гаврілова Людмила Гаврилівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".

**12. Грисюк Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

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

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

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

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

**17. Дундяк Ірина Миколаївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри дизайну і теорії мистецтва ДВНЗ "Прикарпатський національний університет ім.Василя Стефаника".

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

**19. Козубцов Ігор Миколайович**, кандидат технічних наук, професор РАЕ, провідний науковий співробітник науково-дослідної відділу проблем розвитку інноваційних технологій Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій.

**20. Костенко Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, заслужений діяч мистецтв України, керівник Молодіжного хору "Світич".

**21. Лу Чен**, аспірантка кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**22. Павленко Олексій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**23. Палаженко Олег Петрович**, викладач кафедри духових та ударних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

**24. Половна-Васильєва Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва і дизайну Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**25. Проворова Євгенія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**26. Реброва Олена Євгенівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**27. Ростовська Юлія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**28. Ростовський Олександр Якович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,

**29. Самойленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**30. Семенець Любов Григорівна**, учитель-методист Ніжинської гімназії № 3, вищої категорії, відмінник освіти України.

**31. Спіліоті Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**32. Ці Сянбо**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**33. Шумська Людмила Юріївна**, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, заслужений діяч мистецтв України, керівник Молодіжного хору "Світич".

**34. Щербініна Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя  
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1, 5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

### До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf\_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) \_\_\_\_\_  
автор (співавтор) статті \_\_\_\_\_  
прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."  
Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.  
З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

Підпис