

ISSN 2522-1736

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

# Наукові записки

*Психолого-педагогічні*  
науки

№ 1

*І мистецько-педагогічні читання  
пам'яті професора О. Я. Ростовського  
"Актуальні проблеми  
мистецької освіти"*



Ніжин – 2017

**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:** Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи 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:**

**Бердзєнішвілі Нана Малхазівна**, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогобашвілі;

**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, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бейгер Галина**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

**Зайченко Іван Васильович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

**Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент 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 Порфиріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотнік 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;

**Сопівник Руслан Васильович**, доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри педагогіки НУБіП України;

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

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

**Шіошвілі Ірма Георгіївна**, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогобашвілі (Грузія);

**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 (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

**ISSN 2522-1736**

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 10 від 30.03.2017 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, 2017. – № 1. – 213 с.

**Адреса видавництва:**

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

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

Літературний редактор – **О. М. Лісовець, А. М. Конівненко**

Літературний редактор англійських текстів – **Ю. В. Осипенко**

Підписано до друку  
Гарнітура Computer Modern  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид.арк. 19,36  
Ум. друк. арк. 24,87

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

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

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

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2017  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2017 рік

## ЗМІСТ

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Ашихміна Н. В.</b> Сутність і компонентна структура музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики.....	7
<b>Богданович В. В.</b> Науково-педагогічне визначення етапів підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів.....	13
<b>Ван Яюєци</b> Понятійний тезаурус проблеми формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики.....	18
<b>Вергунова В. С.</b> Теоретико-методологічні основи формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.....	22
<b>Гришюк О. М.</b> Сучасний урок музичного мистецтва: проблеми та перспективи.....	26
<b>Гусейнова Л. В.</b> Теоретична концептуалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.....	31
<b>Морозова О. О.</b> Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема.....	38
<b>Паньків Л. І.</b> Методологічні засади формування художніх орієнтацій старшокласників в умовах позашкільної освіти.....	45
<b>Проворова Є. М.</b> Системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу.....	49
<b>Рахманова О. К.</b> Художньо-творча синестезійність особистості в контексті інтеграції мистецтв.....	56
<b>Руденко О. Ф.</b> Розвиток загальної музичної освіти: наступність і спадкоємність.....	60
<b>Спіліоті О. В.</b> Мелодичний слух як базова здібність у процесі формування музично-інтонаційного мислення.....	65

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<b>Горбенко С. С.</b> Забезпечення вчителем особистісно орієнтованого мистецького навчання і виховання учнів.....	70
<b>Горожанкіна О. Ю., Риженко Н. В.</b> Формування асоціативного мислення майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.....	76
<b>Ван Чжун.</b> Специфіка і зміст підготовки студентів до керівництва ансамблевим музикуванням школярів.....	83
<b>Ван Чень.</b> Специфіка й структура виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу та педагогічні принципи його вдосконалення.....	89
<b>Марцінів В. В.</b> Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію.....	94
<b>Мащентко А. І.</b> Аспекти зростання музично-естетичної компетентності учасників хорового колективу в школах мистецтв.....	101
<b>Мішеченко В. В.</b> Теоретичне обґрунтування змісту та методики формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів і музики.....	106
<b>Пархоменко О. М.</b> Методичне забезпечення балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії.....	111
<b>Ростовська Ю. О.</b> Вплив ціннісних орієнтацій на формування професійних переконань майбутніх учителів хореографії.....	115

<b>Хмелюк Я. В.</b> Музично-драматична діяльність як засіб формування творчої індивідуальності.....	121
<b>Хоменко Л. В.</b> Структурні компоненти формування мотивації до музично-педагогічної діяльності в студентів педагогічних коледжів.....	126

## ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

<b>Дворник Ю. Ф.</b> Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах інформатизації освітнього простору .....	130
<b>Дорошенко Т. В.</b> Принцип адаптації у формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації.....	136
<b>Костенко Л. В.</b> Взаємодія навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів музики .....	143
<b>Михаськова М. А.</b> Реалізація базових компетентностей у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	147
<b>Мінь Шаовей.</b> Компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.....	151
<b>Пухальський Т. Д.</b> Ефективна організація самостійної роботи студентів – важлива умова формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.....	156
<b>Ревенчук В. В.</b> Фортепіанна підготовка як складова професійного становлення майбутнього вчителя музики.....	163
<b>Ростовська І. О.</b> Мотивація музично-виконавської діяльності як характеристика спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	168
<b>Теряєва Л. А.</b> Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики через емоційне сприйняття творів хорового мистецтва .....	171
<b>Хлєбїк С. Р.</b> Формування естетичної компетентності у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників.....	174
<b>Шафарчук Т. Г., Мен Ян</b> Проблеми вокально-технічного розвитку майбутніх учителів музики та шляхи їх подолання.....	178

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<b>Біла Н. Л., Шумський М. О.</b> Основні напрямки репертуару навчальних оркестрів народних інструментів (на матеріалі оркестру НДУ імені Миколи Гоголя).....	185
<b>Коваль О. В.</b> Програми з музики кінця ХХ – початку ХХІ ст. у контексті розвитку музичних здібностей: сучасний вимір .....	191
<b>Ляшенко Т. В.</b> Традиції та інновації в системі музично-інструментальної підготовки.....	196
<b>Остапенко Н. І.</b> Культурно-освітні передумови підготовки майбутніх учителів музики в Україні у другій половині ХХ ст. ....	201
<b>Раструба Т. В.</b> Реалізація концепції особистісно орієнтованої музичної освіти школярів України на межі тисячоліть .....	207
<b>Наші автори</b> .....	211

## CONTENTS

### METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<b>Ashykhmina, Nataliia.</b> Essence and Component Structure of Future Music Teachers' Style Ideas .....	7
<b>Bohdanovych, Volodymyr.</b> Scientific and Pedagogical Definition of Training Stages for Future Preschool Teachers to Educate Students Musically and Aesthetically .....	13
<b>Yaiuietsy, Van.</b> The Conceptual Thesaurus of Polyart Worldview Formation Issue of the Future Music Teacher.....	18
<b>Verhunova, Valeriia.</b> Theoretical and Methodological Foundations for Value Attitude Experience Formation to Musical Art.....	22
<b>Hrysiuk, Olena.</b> Modern Music Art Class: Issues and Prospects .....	26
<b>Huseinova, Larysa.</b> Theoretical Conceptualization of Preparedness Formation of a Future Music Art Teacher to the Instrumental Performance.....	31
<b>Morozova, Olha.</b> Primary Schoolchildren's Values Formation by Means of Music as a Psychological and Educational Issue.....	38
<b>Pankiv, Liudmyla.</b> Methodology of Senior Schoolchildren's Artistic Orientation Formation in Extracurricular Education Environment .....	45
<b>Provorova, Yevheniia.</b> Systemic and Holistic Context of Future Music Teacher Methodical Training Based on Praxeological Approach.....	49
<b>Rakhmanova, Oksana.</b> Artistic and Creative Synesthesia of a Personality in the Context of Arts Integration.....	56
<b>Rudenko, Oleksandr.</b> Development of Music Education: Legacy and Gradual Progress .....	60
<b>Spilioti, Olena.</b> Melodic Heating as a Basic Ability in the formation of Musical Intonation Thinking.....	65

### METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<b>Horbenko, Serhii.</b> Providing the Students with Personality Oriented Art Training and Education.....	70
<b>Horozhankina, Oksana; Ryzhenko, Nadiia.</b> Future Music Teachers' Associative Thinking in the Course of Conductor and Choral Training.....	76
<b>Zhong, Wang.</b> Specificity and Content of Students' Training for Management a School Music Making Ensemble.....	83
<b>Chain, Wong.</b> Performance Virtuosity by Future Singing Teachers and Pedagogical Principles and Conditions for its Improvement.....	89
<b>Martsyniv, Vasyl.</b> Pedagogical Conditions to Develop Creative Abilities of Art School Students by Electronic Musical Instruments.....	94
<b>Mashchenko, Anna.</b> Growth Aspects of Music-Aesthetical Competence of Choice Collector Participants in Schools of Art.....	101
<b>Mishedchenko, Valentyna.</b> Theoretical Substantiation of Content and Methodology in Forming Music and Pedagogical Culture of the Future Primary School and Music Teacher.....	106
<b>Parkhomenko Oleksandr.</b> Methodological Support for Ballet Master Training of Future Choreography Teachers.....	111
<b>Rostovska, Yuliia.</b> Value Orientation Influence on Forming Professional Transfers of Future Choreography Teachers .....	115
<b>Khmeliuk, Ya.</b> The Musical Drammatic Activities as the Means of Forming Creative Individuality.....	121
<b>Khomenko, Leonid.</b> Structural Components of Motivation to Musical and Educational Activities for Students of Teacher Colleges .....	126

## PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<b>Dvornyk, Yurii.</b> Future Music Teacher's Training Within Its Penetration into Educational Environment .....	130
<b>Doroshenko, Tetiana.</b> Principle of Adaptation in Future Music Teachers' Readiness for Professional Realization of Personal Potential .....	136
<b>Kostenko, Liudmyla.</b> Interaction of Disciplines in the Training of Future Music Teachers .....	143
<b>Mykhaskova, Maryna.</b> Realization of Basic Competences in Professional Activity of the Future Music Art Teacher .....	147
<b>Min Shaowei</b> Component structure of reflexive abilities of future music teachers .....	151
<b>Pukhalskyi, Taras.</b> The Effective Organization of Students' Individual Work as an Important Condition for Formation of Professional Competence of Music Teachers .....	156
<b>Revenchuk, Valentyna.</b> Piano Training as a Part of Future Music Teachers' Professional Formation .....	163
<b>Rostovska, Iryna.</b> Motivation of Musical Artist's Activities as Characteristic of Future Teacher's Personal Orientation .....	168
<b>Teriaieva, Larysa.</b> Forming of Future Music Teacher's Methodological Competence through the Emotional Perception of Choral Art Works .....	171
<b>Khliebik, Svitlana.</b> Formation of Aesthetic Competence in the Social Workers' Professional Training .....	174
<b>Shafarchuk T. H.; Meng Yang</b> Problems of vocal and technical development of future music teachers and ways of their overcoming .....	178

## HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Bila, Nataliia; Shumskyi, Mykola.</b> Main Guidelines of the Academic Folk Instrument Orchestras Repertoire (Evidence from the Gogol State University Orcherstra) .....	185
<b>Koval, Olena.</b> Music Curriculum Late 20 <sup>th</sup> – Early 21 <sup>st</sup> Century in the Context of Musical Abilities: Current Dimension .....	191
<b>Liashenko, Tetiana.</b> Traditions and Innovations in Music and Instrumental Training System .....	196
<b>Ostapenko, Nataliia.</b> Cultural and Educational Approaches to Future Music Teachers' Training in Ukraine in the Second Half of the 20 <sup>th</sup> Century .....	201
<b>Rastruba, Tetiana.</b> Implementation of the Personality – Oriented Concept in Music Education for Schoolchildren in Ukraine at the Turn of the Millennium .....	207
<b>Our authors</b> .....	211

---

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**


---

УДК 378.637.016:78

**СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА МУЗИЧНО-СТИЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ****Ашихміна Н. В.**

*У статті розглянуто проблему формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Визначено сутність і компонентну структуру означеного феномена. Зокрема, з'ясовано, що музично-стильовими уявленнями студента мистецько-педагогічного вишу є особливі утворення в музично-естетичній свідомості особистості майбутнього фахівця, які зумовлюють виникнення певних художніх образів під впливом стильового різноманіття музичних творів і досвіду їх інтерпретації та усвідомлення. Структуру музично-стильових уявлень складають музично-ціннісний, художньо-когнітивний і діяльнісно-практичний компоненти.*

*Ключові слова: стиль, музичний стиль, музично-стильові уявлення, майбутній учитель музики, музично-ціннісний компонент, художньо-когнітивний компонент, діяльнісно-практичний компонент.*

*В статье рассмотрена проблема формирования музыкально-стилевых представлений будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. Определена сущность и компонентная структура данного феномена. Определено, что музыкально-стилевыми представлениями студента музыкально-педагогического высшего учебного заведения являются особенные образования в музыкально-эстетическом сознании личности будущего специалиста, которые обуславливают возникновение определенных художественных образов под воздействием стилового разнообразия музыкальных произведений и опыта их интерпретации и осознания. Структуру музыкально-стилевых представлений составляют музыкально-ценностный, художественно-когнитивный и деятельностно-практический компоненты.*

*Ключевые слова: стиль, музыкальный стиль, музыкально-стилевые представления, будущий учитель музыки, музыкально-ценностный компонент, художественно-когнитивный компонент, деятельностно-практический компонент.*

*The article deals with the issue of music style ideas of future music teachers at the piano training. It is clarified, that the musical style is a multilevel system of artistic thinking and musical expression means, which are conditioned by the socio-historical and individual psychological factors and embody the ideological and imaginative content of a particular music piece.*

*The author defines the essence and component structure of future music teachers' music style ideas. The students' music style ideas in the musical and pedagogical higher educational institutions are formed in musical aesthetic consciousness of the future specialists. They cause the occurrence of certain art images under the influence of stylistic diversity of music and interpretation and awareness experience.*

*The structure of future music teachers' music styles ideas consists of musical and axiological, art and cognitive and activity and practice components. The musical and axiological component defines a semantic essence of the music style ideas forming during the process of piano performing activity of students. It is characterized by coherence with the system of professional, special and personal values. This component consists of: axiological differentiation of music style ideas, features of axiological selection of the performing priorities for a competent reflection of music style specialties of piano works; student's intention of personal and valuable performing music style ideals and standard interpretations searching.*

*Art and cognitive component denotes a completeness of professional, special, musical and interpretive knowledge that was gained in studying, learning and*

*comprehension of meaning-linguistic structure and style features of piano works. This component integrates: the diversity of the music image of piano piece, its three-dimensional space arising at the intersection of the author, performing and listening interpreting, that forms future music teachers' music style ideas; understanding of mental traditions of the musical and historical period, its art culture by forming imaginative art intonation representation of a certain music style or of composition school; the formation of their own individual performance style as the possibility to express personal music style ideas.*

*Activity and practice component of the music style ideas reflects the level of piano performing abilities and skills that contribute to the solution of complex creative tasks of interpretation, in particular – to define and transmit musical style, emotional imaginative, cultural content of piano works.*

*Key words: style, music style, music style ideas, future music teacher, musical and axiological component, art cognitive component, activity and practice component.*

**Постановка проблеми.** Сучасна музична культура містить багатівіковий досвід мистецьких напрямів, течій, шкіл, що зумовлює різноманіття музичних стилів і жанрів. Учитель музики, який не володіє ґрунтовними професійними знаннями і фаховою культурою, який не осягнув основні принципові риси й особливості історично сформованих музичних стилів і жанрів, не в змозі яскраво та осмислено донести до учнів-слухачів музичні твори різних напрямів. Тому проблема розвитку музично-стильових уявлень у студентів мистецько-педагогічних вишів, зокрема в процесі фортепіанної підготовки, є надзвичайно актуальною і важливою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ідея пізнання сутності музичних явищ крізь призму феномену стилю ґрунтується на теоріях таких фундаторів стилезнавства як: Б. Асаф'єв, М. Михайлов, Б. Яворський, які визначають стиль як прояв специфіки музичного мислення, а вивчення принципів організації творчого мислення композитора вважають ключем до осягнення змісту музичного твору.

У науковій літературі стиль розглядається як "генотип" культури (Ю. Борєв), "цілісна модель світосприйняття" (В. Медушевський), "особистість, що виражається в музичних звуках" (Є. Назайкінський). Усвідомленню необхідності пізнання музичних явищ на засадах стильового підходу сприяли дослідження О. Катрич, В. Москаленка, О. Сокола, в яких наголошено на значущості виконавської діяльності як способу об'єктивації музичного стилю, підкреслено взаємозв'язок композиторського і виконавського стилю, процесів творення й відтворення.

Категорію стилю різнобічно вивчено в теорії музикознавства, зокрема такими дослідниками, як: А. Лащенко, М. Михайлов, С. Скребков, А. Сохор та ін. Питання взаємозумовленості композиторського і виконавського стилю широкого та багатоаспектного висвітлення набуло в науково-методичній літературі в контексті вирішення проблем інструментально-виконавської інтерпретації (О. Гольденвейзер, Г. Коган, Є. Ліберман, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Д. Рабінович, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.).

Педагогічний аспект стильового навчання студентів вивчено значно менше, зокрема дослідницький пошук у цьому напрямі обмежується окремими винайденнями таких педагогів, як: І. Мостова, Н. Провозіна, М. Сорокіна, В. Буцяк, О. Щербініна. Вчені звертають увагу на той факт, що теоретичні, музично-історичні дисципліни дають змогу майбутнім фахівцям отримати знання про художні явища і стилі, які в подальшому знаходять своє втілення на практичних заняттях з музично-інструментальної, вокальної та диригентської підготовки, а також у майбутній професійній діяльності. Але не завжди ретельна увага з боку викладачів приділяється роботі над розумінням студентами особливостей інтерпретації творів різних стилів і епох, тоді як усвідомлення стилю й уміння його передати є одними з найважливіших та необхідних ознак їх виконавської майстерності.

Зважаючи на вагомий науковий доробок сучасних досліджень, можна констатувати існування значної кількості наукових праць з вивчення категорії музичного стилю. Однак, водночас, слід зауважити, що розробці питання формування музично-стильових уявлень особистості, зокрема майбутнього вчителя музики, не приділено



належної уваги. Одним із способів вирішення заявленої проблеми є осмислення сутності і визначення компонентної структури музично-стильових уявлень студентів мистецько-педагогічних вишів в умовах фортепіанної підготовки, що вважаємо **метою** статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Феномен стилю належить до одних із найскладніших явищ мистецтва, вивчення якого в сучасній науці зумовило виникнення певної суперечливості в поглядах філософів, учених, художників щодо сутності стилю, природи його походження, закономірностей розвитку, принципів класифікації, структури тощо.

Початкове значення грецького *stylos* – "паличка для письма" – пізніше набуває таких значень, як "почерк", "манера, характер викладання". В такому контексті "стиль" виступає як засіб зв'язку людини зі світом, як форма прояву особистості й означає певну "системність", "єдність", "органічний взаємозв'язок засобів вираження" [6, с. 522]. В цьому значенні стиль наближається до поняття творчого почерку, який можна впізнати і який є прообразом для трактувань стилю, близьких сучасним визначенням – індивідуальність висловлювання, характерна манера письма тощо.

У найбільш загальному значенні явище стилю висвітлене з філософської позиції. Розглядаючи стиль як характерну єдність будь-яких явищ життя людини, типову форму її зовнішнього прояву в різноманітних сферах людської діяльності, вчені підкреслюють особливу роль стилю в галузі мистецтва і притаманний йому потужний творчий потенціал. Розуміючи під стилем духовний прояв багатогранної людської особистості, філософи наголошують на значущості соціально-культурних чинників щодо стильових явищ, зумовленості ідейно-естетичних засад художнього буття історичними закономірностями.

Як цілісний феномен, що виник на перетині взаємодії людини з дійсністю, стиль також є об'єктом дослідження вчених-психологів. З точки зору психології, він розглядається як сукупність характерних властивостей людини, що проявляються в її мисленні та поведінці й мають відносно стійкий, повторювальний характер. Процес формування стилю вважається зумовленим об'єктивними обставинами життєдіяльності особистостей.

Як і психологи, мистецтвознавці у своїх дослідженнях також акцентують увагу на ролі особистості в процесах стилетворення, зокрема музичного. В розумінні Л. Мазеля, "музичний стиль – система музичного мислення, ідейно-художніх концепцій, образів і засобів їх втілення, які виникають на певному соціально-історичному ґрунті та пов'язані з певним світоглядом" [3, с. 15]. В. Медушевський і Є. Назайкінський інтерпретували музичний стиль як "світосприйняття, що інтонується", "величезний художній світ, пронизаний свідомістю автора" [4, с. 31], "особистість, яка проявляється в музичних звуках" [7, с. 18]. Він "проявляється в сукупності всіх без винятку властивостей музики, що сприймається, об'єднаних у цілісну систему навколо комплексу відмінних характерних ознак" [4, с. 20].

Розуміння музичного стилю як форми вираження музично-образного змісту, що віддзеркалює світосприйняття, світовідчуття, ідеї, емоції, специфічні для певної національної культури, зумовило вивчення його як систему ознак спільності, що притаманна творчості окремого народу, нації. На думку М. Михайлова і С. Шипа, в практичній дійсності це поняття перетинається з індивідуальним стилем, стилем напряму, стилем епохи [1; 9].

Аналіз сутності структури стильової системи й характеру взаємозв'язків її підсистем робить закономірним таке уточнення поняття "музичний стиль" – це багаторівнева система художнього мислення і музичних засобів виразності, зумовлена соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками, яка втілює певний ідейно-образний зміст музичного твору.

Уявлення про музичний стиль, які виникають у свідомості особистості, зокрема майбутнього вчителя музики, зумовлені різноманітним його інтонаційно-слухового досвіду щодо сприймання "згорнутих образів різних стилів, які виникли на основі реальних музично-художніх об'єктів" [8, с. 68]. Такі образи набувають подальшого узагальнення й опосередкування в художньому мисленні особистості, яке віддзеркалює предмети і явища об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. У процесі мислення встановлюються зв'язки між явищами за

допомогою музичної та художньо-освітньої інформації, що надходить у результаті сприймання, значна роль при цьому належить існуючому художньому досвіду майбутнього фахівця, який зберігається у свідомості у вигляді різноманітних уявлень.

Процес перетворення конкретно-життєвих переживань на музично-художні образи підпорядковується специфічним закономірностям музичного мислення майбутніх учителів музики, що в науковій літературі розглядається як мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам'яттю шляхом музично-інтонаційного слухового досвіду в результаті повторних музичних сприймань.

На думку М. Арановського, музично-стильове уявлення є образом музичного твору, який склався на основі аналітичного досвіду і зберігся у свідомості особистості. Для нього притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний вибір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками [1].

Зміст музично-стильових уявлень студентів зумовлюється специфікою майбутньої професії та особливостями музичного мистецтва. На відміну від інших видів мистецтва, де образ виражає певну інформацію про життєве явище, що викликало відповідні емоції, музика віддзеркалює дійсність опосередковано – через звукову інтонацію. Сформульоване Б. Асаф'євим поняття інтонації в музичному мистецтві розглядається як "звукове втілення музичної думки, що є проявом соціально та історично детермінованої людської свідомості" [2, с. 214].

Процеси сприймання в музичному мистецтві є вихідним етапом формування і розвитку мислення, що пов'язано з утворенням "інтонаційного фонду" (Б. Асаф'єв). Зміст "інтонаційного фонду" складає матеріал, напрацьований музично-суспільною практикою. Він містить музично-інтонаційні комплекси, притаманні певній епосі, нації, художньому напрямку, композиторові тощо. Засвоєний і збережений пам'яттю у вигляді музично-інтонаційних уявлень, інтонаційний запас трансформується у свідомості крізь призму індивідуальних властивостей творчої особистості, відповідно до його ідейно-естетичних установок.

Асоціативне співвідношення нових музичних вражень з існуючими музично-стильовими уявленнями студентів, що склалися на основі стиле-слухового досвіду, дозволяє накопичувати знання про специфічні характеристики, властивості, закономірності інтонаційно-стильового мислення композиторів певної епохи, нації, художнього напрямку, виконавської школи тощо.

Музично-стильові уявлення є основою художньої інтерпретації твору і формування їх відбувається в процесі тривалого розвитку художньої свідомості майбутніх учителів музики від виникнення елементарних уявлень про стиль до появи творчо-продуктивної виконавської діяльності.

Оскільки наукових праць, які розкривають сутність музично-стильових уявлень майбутніх фахівців саме в мистецько-педагогічній галузі, існує вкрай мало, наведемо визначення досліджуваного феномена лише О. Щербініної. На думку вченої, музично-стильове уявлення майбутніх учителів музики – це утворений у результаті стиле-слухового та аналітичного досвіду і збережений у свідомості особистості образ музичних творів, яким притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний вибір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками [10].

На нашу думку, музично-стильові уявлення студента мистецько-педагогічного вишу – особливі утворення в музично-естетичній свідомості особистості майбутнього фахівця, які зумовлюють виникнення певних художніх образів під впливом стильового різноманіття музичних творів і досвіду їх інтерпретації та усвідомлення.

Вважаємо, що структурними компонентами музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики є: музично-ціннісний, художньо-когнітивний і діяльнісно-практичний. Розглянемо більш детально кожний з них.

Одним із найважливіших результатів залучення майбутніх фахівців до музичних цінностей є сформованість у них музично-стильових уявлень, а також, як наслідок, музично-естетичного смаку й художніх ідеалів. Тому предметом особливої уваги в процесі розвитку означеного феномена є формування особистісних музично-ціннісних уявлень.

Знання про музичні стилі як про системи засобів виразності, спрямовані на втілення того чи іншого ідейно-образного змісту музичного, зокрема фортепіанного, твору, студенти отримують у процесі засвоєння уявлень про різні ієрархічні рівні стильової системи: епохального (історичний стиль), національного, стилю художнього напрямку, авторського, виконавського, жанрового тощо.

Музично-ціннісний компонент музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики визначає смислову сутність процесу їх формування в студентів і характеризується її узгодженістю з системою професійних, фахових й особистісних цінностей. Означений компонент охоплює: аксіологічну диференціацію музично-стильових уявлень, особливості аксіологічного відбору виконавських пріоритетів з метою грамотного віддзеркалення музично-стильових особливостей фортепіанного твору; спрямованість майбутніх фахівців на пошук особистісно-ціннісних виконавських музично-стильових ідеалів, еталонних інтерпретацій; володіння ціннісно-регулятивними вміннями (самооцінка, порівняння виконавських персональних цінностей з існуючими музично-стильовими уявленнями, потреба в переосмисленні, трансформації музично-стильового розуміння).

Художньо-когнітивний компонент музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики характеризується сформованістю комплексу фахових, музичних та інтерпретаційних знань, набутих у процесі вивчення, засвоєння і розуміння смислової структури й музично-стильових особливостей фортепіанних творів.

Використовуючи набуті теоретичні знання в практичній фортепіанно-виконавській діяльності, студенти втілюють інтерпретаційний задум і, як результат, демонструють сформованість музично-стильових уявлень. Цілком закономірно, що кінцевий результат – виконання музичного, зокрема фортепіанного, твору і сам процес роботи майбутніх фахівців нерозривні: чим глибше теоретична "база" та знання музично-стильової специфіки, тим багатше уява, художнє мислення, стає осмисленішим розуміння стильової мови фортепіанного твору, стилевідповіднішим виконавське рішення-інтерпретація.

Сформованість музично-стильових уявлень зумовлює розуміння майбутніми вчителями музики художньої ідеї, образу, драматургії фортепіанного твору; ставлення до тексту як до смисло-мовної структури; появу знань щодо культурного контексту; "бачення" фортепіанного твору зсередини, ззовні і в історичному ракурсі тощо.

"Бачення" музичного тексту зсередини передбачає, перш за все, розуміння його як носія культурних і музично-стильових смислів. Будь-який виконавець прагне проникнути всередину музичної образності, "розгледіти" конструктивні елементи музичного стилю, знайти при цьому адекватні прийоми і способи інтонування музики. Саме такий "погляд" на фортепіанний твір зсередини його стильової та образної сфери, з глибини композиторського мовного інструментарію дозволяє інтерпретувати музику з необхідною музично-стильовою достовірністю.

Художньо-когнітивний компонент досліджуваного феномена інтегрує: багатогранність музичного образу твору, що виникає на перетині авторської, виконавської та слухачької інтерпретацій, створюючи "транстекст" – ментальну структуру фортепіанного твору; розуміння ментальних традицій того чи іншого музично-історичного періоду, його художньої культури шляхом формування образної художньо-інтонаційної репрезентації певного музичного стилю або композиторської школи; розвиток музичного мислення і сприйняття як складових специфічної фортепіанно-виконавської мисленнєвості; формування власного індивідуального стилю виконання як можливість самовираження на основі існуючих особистісних музично-стильових уявлень.

Діяльнісно-практичний компонент музично-стильових уявлень студентів віддзеркалює механізми їх розвитку та вдосконалення. Зокрема, він характеризує рівень володіння майбутніми вчителями музики фортепіанно-виконавськими вміннями і навичками, що дозволяє розв'язувати складні творчі завдання, зокрема – визначати і трансплювати музично-стильовий, емоційно-образний, культурний зміст фортепіанного твору.

Діяльнісно-практична складова досліджуваного феномена зумовлює: досягнення майбутніми вчителями музики оптимального балансу між музично-образним мисленням і його адекватно-творчим технічним утіленням; володіння художньо-

технічною координацією; готовність виконавського апарату до реалізації стильового проекту фортепіанно-культурної інтерпретації; наявність сценічного самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції тощо.

**Висновки.** Отже, музично-стильовими уявленнями студента мистецько-педагогічного вишу є особливі утворення в музично-естетичній свідомості особистості майбутнього фахівця, які зумовлюють виникнення певних художніх образів під впливом стильового різноманіття музичних творів і досвіду їх інтерпретації та усвідомлення. Структурними компонентами досліджуваного феномена вважаємо: музично-ціннісний, художньо-когнітивний і діяльнісно-практичний.

Перспективними темами подальшого дослідження проблеми формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики може стати визначення методичних засад їх удосконалення в процесі фортепіанної підготовки.

### Література

1. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства / М. Арановский. – М. : Композитор, 1998. – 343 с.
2. Асафьев Б. В. Путеводитель по концертам : словарь наиболее необходимых терминов и понятий / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – М. : Сов. композитор, 1978. – 200 с.
3. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375 с.
4. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. Медушевский // Музыка. – 1989. – № 3. – С. 30–39.
5. Михайлов М. Стиль в музыке. Исследование / М. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 264 с.
6. Музыкальный энциклопедический словарь / глав. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
7. Назайкинский Е. Стиль как предмет теории музыки / Е. Назайкинский // Сб. научных трудов Моск. гос. консерватории. – М. : МГК, 1997. – С. 175–185.
8. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / А. В. Сокол. – Одесса : Морьяк, 2007. – 276 с.
9. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навч. посіб. / С. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.
10. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх вчителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Щербініна М. О. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 20 с.

УДК 378.091.12-051:373.3:37.015.31:78

## **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ЕТАПІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

**Богданович В. В.**

*У статті визначено та частково розкрито етапи підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-естетичного виховання учнів. Зосереджується увага на історії становлення культури як такої, починаючи з часів Київської Русі і закінчуючи ХХ століттям. Зазначено, що пісня є одним з початків музично-естетичного виховання нації, пісня супроводжує все життя людини, її трудову діяльність, громадське й особисте життя, відображає світогляд. Згадується про обрядовість, побутові та календарні пісні. Пам'ятки літератури, живопису, музики та інших видів мистецтва свідчать про виняткову оригінальність культури Київської Русі.*

*Ключові слова: науково-педагогічні, етапи, початкова школа, музично-естетичне, музично-поетичне, Київська Русь, культура, пісня, мистецтво, історія.*

*В статье определены и частично раскрыты этапы подготовки будущих учителей начальной школы к музыкально-эстетическому воспитанию учащихся. Сосредоточено внимание на истории становления культуры как таковой, начиная со времен Киевской Руси и заканчивая ХХ веком. Указано, что песня является одним из истоков музыкально-эстетического воспитания нации, песня сопровождает всю жизнь человека, его трудовую деятельность, общественную и личную жизнь, отражает мировоззрение. Упоминается о обрядности, бытовые и календарные песни. Памятники литературы, живописи, музыки и других видов искусства свидетельствуют об исключительной оригинальности культуры Киевской Руси.*

*Ключевые слова: научно-педагогические, этапы, начальная школа, музыкально-эстетическое, музыкально-поэтическое, Киевская Русь, культура, песня, искусство, история.*

*Stages of future preschool teachers' training for pupils' musical and aesthetic education are defined and partially revealed in the article. It is devoted to the history of cultural development since Kievan Rus and up to the end of the 20th century.*

*It is claimed that a song is one of the musical and aesthetic education sources of the nation, a song accompanies all human life, their work, public and private life, reflects their outlook. It is said about ceremonial, daily life and calendar songs. Monuments of literature, painting, music and other art forms testify about exclusive originality of the culture of Kievan Rus.*

*Four periods were distinguished, that became historical premise for development of musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine – historical and syncretic that lasted from the period of ancient times to the 11th century when influence of the musical phenomena on people was characterized by syncretism – inherence from the daily life based on rituals and traditions of religious and national and traditional character.*

*Orthodox and secularized stage which lasted from the 11th century to the 19th century; it is characterized by activity of cult chain of music centres that gradually combined religious orientation of musical settings of cult ceremonies with professional musical education.*

*Meaningful and determinant stage covers the period of the 60–90s of the 19th century and is characterized by consciousness of the advanced Ukrainian intellectuals formation, appearing of the first forms of the musical education organization.*

*The fourth stage – is pedagogically directed which began at the end of the 19th century and is defined, first of all, by purposeful pedagogical activity of the outstanding Ukrainian composers and musicians, by creation of the musical and educational organizations,*

*musical educational institutions and distribution of daily life music that led to the system formation of musical and esthetic education of children and youth in Ukraine.*

*Key words: scientific and pedagogical, stages, primary school, musical and aesthetic, musical and poetic, Kievan Rus, culture, song, art, history.*

Як відомо з багатьох історичних праць, своїм корінням музично-естетичне виховання пов'язане зі стародавньою культурою східних слов'ян, що стала підґрунтям виникнення музичного мистецтва. Музично-поетичне мистецтво наших пращурів відбивало їхній світогляд та громадський побут. Воно мало синкретичний характер, бо було невід'ємною частиною їхнього життя. Стародавні люди засобами слова, музики, співу намагалися вплинути на сили природи, які уявлялися їм у вигляді живих істот.

Пісня виникла в трудовому процесі та у зв'язку з розвитком мислення і мови. Від найраніших етапів існування людського суспільства пісня супроводжувала все життя людини, її трудову діяльність, громадське й особисте життя, відбивала світогляд. Трудові пісні групувалися в цикли відповідно до сезонів і характеру праці. Таким чином, у наших предків ще в часи давньої східнослов'янської спільності сформувалися цикли землеробських календарних, або сезонних, пісень, пов'язаних з основною формою праці і виробництва.

За часів первісно-родового ладу у наших предків, крім численних землеробських пісень річного кола, зароджуються й старовинні типи родинно-побутових пісень. Відображаючи найважливіші події в особистому й громадському житті людини, вони не пристосовувалися до певних календарних дат або періодів року. До них належали старовинні пісні на народження людини й наречення її іменем, колискові пісні, весільні, що відзначали період зрілості людини й одруження [5].

Як зазначає у своєму дослідженні мистецтвознавець та історик Д. Ліхачов, багатство й самобутність давньоруського народного музично-поетичного мистецтва успадкувала культура Київської Русі, утворення якої належить до середини IX ст., коли внаслідок зростання виробничих сил і в зв'язку з необхідністю організованого захисту проти нападів войовничих східних кочівників складається перша держава східних слов'ян [2].

Сучасна історична наука відносить початок формування Київської Русі до середини першого тисячоліття нашої ери, а виникнення найдавнішого й найбільшого її міста – Києва, названого народом "матір'ю городів руських", – приблизно до V ст. Періодом розквіту Київської Русі були X–XII ст., коли вона стала однією з найзначніших і найбільших держав Європи. Зміцнювалися міжнародні політичні, культурні, економічні зв'язки Київської Русі. Київські князі укладали воєнні угоди та союзи зі своїми сусідами, зокрема з західними слов'янами, вступали в родинні зв'язки з візантійським та західноєвропейськими дворами [1].

У другій половині X та в XI ст. державно-політичне і культурне життя Київської Русі досягло високого рівня; Київ перетворився на один з провідних культурних центрів, де інтенсивно розвивалися наука й освіта, розквітало музичне мистецтво, утворювалися видатні осередки самобутньої культури, як, наприклад, Києво-Печерський монастир – центр давньоруського літописання. Саме тут на початку XII ст. виникає перший відомий у вітчизняній історії руський літопис "Повесть временных лет" (1113 р.), а також велична пам'ятка давньоруської літератури – "Слово о полку Ігоревім".

Пам'ятки літератури, живопису, музики та інших видів мистецтва свідчать про виняткову оригінальність культури Київської Русі [1].

Таким чином, маючи свої витoki з синкретичних культових і народних обрядових традицій, процес музично-естетичного виховання дітей та молоді поступово перетворився на суспільне явище, яке спиралося на історичний досвід музично-естетичних надбань попередніх поколінь.

Спираючись на вищезазначене, маємо виділити перший період, що став історичною передумовою розвитку музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні – історико-синкретичний, який тривав від періоду стародавніх часів до XI ст., коли вплив музичних явищ на людей характеризувався синкретичністю – невід'єм-

ністю від повсякденного побуту, ґрунтованого на ритуалах і традиціях релігійного та народно-традиційного характеру. Змістом цього процесу стали народні пісні та музично-поетичні обряди, пов'язані з ритуалами побутових явищ життя: весілля, народження дитини, поховання, дійства, пов'язані з календарними сільськогосподарськими роботами – посівна, жнива та ін. До цього слід віднести і дійства, пов'язані з різдвяними та іншими релігійними святами.

Другий історичний період (передумова) ми умовно назвали ортодоксально-секуляризаційним, який тривав з XI до XIX ст., і, як відомо, характеризується діяльністю культурної мережі музичних осередків, які своєю діяльністю поступово поєднували релігійну спрямованість музичного оформлення культових обрядів з професійним музичним навчанням, яке мало світський характер, та народно-виконавським мистецтвом, що широко було розповсюджене у побуті [3].

До цього слід віднести діяльність музичних осередків, що функціонували в XI–XII ст. при Десятинній церкві в Києві, Київській Печерській Лаврі, Андріївському монастирі в Києві. Тут навчали хорового співу, який мав історичну назву "знаменний розспів". До цих часів відносяться і перші зразки записів музичних творів так званими "крюками", які пізніше стали називати "знаменами".

Велике місце в народному житті, побуті княжого двору і церковно-релігійному обряді належало в ті часи музиці. Низка історичних документів свідчить про появу й ратної (військової) музики, що звучала в бойових походах.

Особливо обдарованих виконавців, народних професіоналів-акторів, танцюристів, співаків, музикантів-інструменталістів називали скоморохами. Вони були носіями народного мистецтва й тому зазнавали переслідувань з боку церкви, а пізніше і влади.

До цього ж етапу становлення процесу музично-естетичного виховання відноситься виникнення та діяльність освітніх закладів. І найзначнішою подією в цьому плані стала діяльність Острозької слов'яно-греко-латинської академії (1576–1636 рр.), де навчання музики входило до навчальної програми. До цього періоду слід віднести і діяльність братських шкіл, які поширилися у містах Київської, Львівської, Луцької, Перемишльської, Холмської та інших єпархій. До цього етапу відноситься також виникнення перших науково-методичних посібників музичного навчання та виховання. Це, перш за все, теоретичний твір Й. Шпангенберга "Питання музики для вжитку Нордгаузенської школи, або Як легко і правильно навчати молодь співів" 1542 р [3].

У XVIII–XIX ст. в Україні склались умови для виникнення перших музичних шкіл. Це насамперед Глухівська школа півчих, школа при Київській капелі, музичні школи Запорізької Січі. Музичну підготовку давали також спеціальні класи нотного співу та інструментальної музики, які функціонували при деяких навчальних закладах, зокрема Харківському казенному училищі, Києво-Могилянській академії. Саме Києво-Могилянська академія з її чудовим хором і оркестром стала на переломі XVIII і XIX ст. головним осередком музичного виховання та навчання молоді в Україні.

Третій період, що став етапом розвитку музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст., – змістово-визначальний, який охоплює період 60–90-х рр. XIX ст. і характеризується становленням самосвідомості передової української інтелігенції, появою перших форм організації музичного виховання, побудованого на певній науково-методичній базі, яка мала системний характер, виникненням культурно-освітнього руху та музичних освітніх організацій, які своєю діяльністю визначали і стверджували основну мету музично-естетичного виховання українського народу у контексті розвитку та поширення української національної культури.

Величезну роль у цьому процесі відіграли видатні громадські діячі, письменники та музиканти другої половини XIX – початку XX ст. Їхня громадська та професійна діяльність була спрямована на пробудження самосвідомості українського народу, збереження та подальшого розвитку його культурної спадщини. Незважаючи на заборони і переслідування з боку уряду, вони пропагували українські традиції в літературі, мистецтві. Проводили величезну роботу зі збереження та розповсюдження української мови і народних культурних традицій. Діяльність

Т. Шевченка, О. Духновича, І. Франка, Лесі Українки, Ю. Федьковича, С. Миропольського, Степана Сірополка та ін. сприяли відродженню українських традицій у літературі і мистецтві, що прогресивно відбилосся на становленні та розвитку національної школи і виховання.

Значний внесок у розвиток змісту музично-естетичного виховання внесли західноукраїнські композитори, а саме:

– С. Воробкевичем започатковано ідею створення дитячого вокального репертуару, що знайшла своє продовження у діяльності таких композиторів, як В. Матюк, М. Копко, І. Кипріян, А. Вахнянин, Д. Січинський, А. Вахнянин та інших західноукраїнських митців другої половини ХІХ – початку ХХ ст., які за основу до своїх видань беруть народнопісенний матеріал;

– В. Матюк є першим серед композиторів Західної України автором "Руського співаника для шкіл народних", який, разом із "Малим катехизом музики", створив малу прогресивну школу співу, де теоретичний матеріал катехизу закріплювався практичними вправами зі співаника. Згодом ця ідея була підтримана С. Воробкевичем, М. Копком, іншими західноукраїнськими митцями;

– І. Кипріян, видавши "Учебник початкових відомостей музики і співу", увійшов в історію як автор першого теоретичного підручника з музики;

– М.Копко має особливі заслуги в розвитку педагогічної науки як редактор-видавець, який заснував видавництво, де друкував окремими випусками підручники і збірники з музично-естетичного виховання;

– Д. Січинський, будучи першим професійним композитором Західної України, підняв престиж фортепіанної педагогіки, увійшовши в історію як автор якісного дитячого фортепіанного, а також вокального репертуару;

– А. Вахнянин своєю організаційно-педагогічною діяльністю заклав фундамент вищої музичної освіти в регіоні. Його постать є однією з найяскравіших в історії західноукраїнської музики другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Хоча цілісної системи національного музичного виховання в повному і завершеному вигляді західноукраїнськими композиторами не було сформовано, в низці наукових праць, численних газетних і журнальних статтях, підручниках, збірниках вони висунули ряд важливих ідей щодо удосконалення змісту, форм і методів музичного виховання. Ці здобутки знайшли своє продовження і розвиток у діяльності С. Людкевича, Ф. Колесси, В. Барвінського, Б. Вахнянина, М. Гайворонського, Н.Нижанківського та інших українських композиторів першої половини ХХ ст., а сьогодні заслуговують на глибоке й всебічне вивчення, оскільки можуть і повинні стати активними чинниками розбудови національної освіти в Україні [3].

Мета й основні завдання музично-естетичного виховання теоретично обґрунтовані в роботах С. Миропольського – виявлення естетичних здібностей; формування естетичного сприйняття; задоволення художньо-естетичних потреб; виховання естетичних почуттів; формування естетичного ідеалу; розвиток естетичного смаку [4].

Четвертий етап – педагогічно спрямований, який розпочався наприкінці ХІХ ст. і визначився, насамперед, цілеспрямованою педагогічною діяльністю видатних українських композиторів та музикантів, таких як М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Я. Степовий, Б. Підгорецький, О. Кошиць, Ф. Якименко, М. Вербицький, І. Лаврівський, С. Воробкевич, В. Матюк, А. Вахнянин, С. Людкевич, В. Барвінський, Н. Нижанківський, Ф. Колеса, М. Колеса, Г. Дяченко, Л. Ревуцький, В. Косенко, П. Козицький, М. Вериківський, О. Мишуга, І. Алчевський, С. Крушельницька, М. Менцинський та ін., створенням музично-просвітницьких організацій, музичних навчальних закладів та поширенню побутового музикування, що поклато початок утворенню системи музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні.

Цей етап визначається педагогічною спрямованістю діяльності інституцій музичного мистецтва, намаганням пропаганду національної музичної культури поєднати з освітньо-педагогічною діяльністю.

Створення Київського відділення Імператорського російського музичного товариства (ІРМТ) у 1863 р. і подальше поширення його діяльності на інші міста створило тенденцію систематичного освітньо-педагогічного впливу музичного мистецтва на широкі верстви населення.



У різних містах почали виникати музично-творчі організації, які спрямовували свою роботу не тільки на пропагування українського музичного мистецтва, а й проведення просвітницької та музично-освітньої діяльності.

Так, "Товариство аматорів музики", що виникло у 1964 р. в Одесі за ініціативою П. Сокальського, у 1884 р. влилося в Одеське відділення ІРТМ, що врешті стало створенням спочатку музичних класів, а згодом і музичного училища (1897). "Товариство любителів хорового співу", що створилося у 1874 у Миколаєві, у 1891 р. перетворилося на Миколаївське відділення ІРМТ з музичними класами при ньому. У 1883 р. у Луганську виник "Гурток аматорів драматичного мистецтва, музики і співу". У 1884 р. у Чернігові виник "Музично-драматичний гурток", учасниками якого були більш як 200 членів-любителів.

Одним із найголовніших досягнень роботи ІРМТ було відкриття у 1883 р. в Києві музичного училища, що стало початком професійної музичної освіти. Таке саме училище одразу ж відкрилося у Харкові (1884 р.), а згодом і в інших містах України.

### Література

1. История культуры Древней Руси. – М. : Изд-во АН СССР, 1954. Т. 2. – 1954. – 982 с.
2. Лихачев Д. С. Культура русского народа X–XVII вв. / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 1961. – 480 с.
3. Мизайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Михайличенко Олег Володимирович. – Суми, 2007. – 397 с.
4. Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе / С. Миропольский. – СПб., 1882. – 98 с.
5. Шреер-Ткаченко О. Я. Історія української музики / О. Я. Шреер-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1980. Ч. 1. – 1980. – 200 с.

УДК 371.134

## ПОНЯТІЙНИЙ ТЕЗАУРУС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Ван Яюєци**

*Статтю присвячено вивченню сутності поняття поліхудожнього світогляду. Висвітлюються соціально-культурні чинники модифікації фахової діяльності сучасного вчителя музики. Доведено необхідність усвідомлення змісту понять, що складають категоріально-понятійний тезаурус досліджуваної проблеми. Сутність поняття світогляду як базової категорії розглядається крізь призму сучасної освітньої парадигми. Наведено визначення поняття поліхудожнього світогляду, виділено основні аспекти процесу його формування.*

*Ключові слова: світогляд, поліхудожній підхід, культурні цінності, духовність, мистецька освіта.*

*Статья посвящена изучению сущности понятия полихудожественного мировоззрения. Освещаются социально-культурные факторы модификации профессиональной деятельности современного учителя музыки. Доказана необходимость осознания содержания понятий, которые составляют категориально-понятийный тезаурус исследуемой проблемы. Сущность понятия мировоззрения как базовой категории рассматривается через призму современной образовательной парадигмы. Дано определение понятия полихудожественного мировоззрения, выделены основные аспекты его формирования.*

*Ключевые слова: мировоззрение, полихудожственный подход, культурные ценности, духовность, художественное образование.*

*The paper studies the essence of the polyart worldview concept, which is considered in the context of vocational training of the music teacher. It is proved the necessity of understanding the content of the concepts that constitute the categorical and conceptual thesaurus of the investigated problem. It is submitted a comprehensive analysis of polyart outlook based on the scientific achievements of philosophy, psychology, pedagogy, art. The essence of the worldview concept as the base category is illuminated through the prism of modern educational paradigm.*

*The attention is the ability to recreate music in images multidimensional picture of the surrounding world. This enables targeted development of philosophical views of the person in the course of its interaction with the musical art. It is reveals the essence of polyart worldview, taking into account the results of scientific interpretations review of concepts related to the research problem. The most important aspects of its formation are related to study different kinds of art that are the common forms of artistic and creative development of the surrounding world. It is disclosed the importance of polyart approach to ensure the integrity of the personal-professional formation of the music teacher. The definition of polyart worldview is given, the main aspects of his formation is shown.*

*Key words: worldview, polyart approach, cultural values, spirituality, art education.*

---

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку вищої освіти XXI століття зумовлюють необхідність виховання генерації фахівців нового типу, сутнісними характеристиками яких стануть стійкі професійно-педагогічні погляди та переконання, суголосні гуманістичним ідеалам сучасного суспільства. Натомість неготовність спеціалістів освітньої галузі до вирішення подібних проблем загрожує втратою молоддю моральних, національних та загальнокультурних цінностей.

Результати аналізу науково-методичних досліджень вказують на багатоаспектне висвітлення означеної проблеми в працях видатних мислителів (Аристотель, М. Бердяєв, І. Кант, Конфуцій, Сократ), педагогів (А. Дістервег, Я. Коменський, Г. Сковорода, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський), психологів (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С Рубінштейн). Пріоритетні напрямки сучасного науково-педагогічного

пошуку зосереджені на обґрунтуванні концептуальних засад нової філософії освіти (В. Андрущенко), розвитку ідей національної освіти (О. Сухомлинська), розбудові моделі особистісно орієнтованого навчання (І. Бех). У галузі мистецької освіти значна увага надається вихованню особистості на засадах культурологічного та поліхудожнього підходів (О. Гайдамака, Лі Данься, Т. Дорошенко, Л. Масол, Г. Палка, Л. Паньків, Ж. Сироткіна, О. Рудницька, Б. Юсов).

Перспективи розвитку сучасної музичної освіти, зорінтовані на активність і унікальність учасників навчального процесу, передбачають здатність педагога виступати транслятором культурних та світоглядних цінностей. У такому контексті актуалізується потреба ґрунтовного дослідження сутності світогляду вчителя музики, осмислення феномену "поліхудожній світогляд".

**Мета роботи** полягає в аналізі базових понять та категорій, дотичних до процесу формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, та висвітленні його специфіки.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий підхід до вивчення певної проблеми або явища включає аналіз категоріально-понятійного тезаурусу досліджуваної галузі. Опанування категорією чи поняттям прискорює становлення уявлень про сутність, структуру, процес виникнення, впливає на пізнання принципів функціонування явища, позначеного відповідним поняттям чи категорією [1, с. 122]. Дослідження сутності поняття поліхудожнього світогляду потребує синтезу наукових досягнень філософії, психології, педагогіки тощо.

Значення слова "світогляд" у працях І. Канта пов'язане з розумінням світоспоглядання як простого сприйняття навколишнього світу в широкому сенсі. Однак світогляд є не стільки відбитком загальної зовнішньої картини світу, скільки результатом осмислення людиною свого місця в системі духовно-культурних координат. Особливої ваги для досліджуваної проблеми набуває розуміння світогляду як "духовно-практичного утворення", "форми й способу сприйняття суб'єктом світу через потреби особистості" [2, с. 569].

Розкриваючи багатшарову структуру світогляду, психологи вбачають його основою стійку систему поглядів, цілей, соціальних позицій, переконань та життєвих цінностей [3, с. 255]. Усвідомлення світогляду як духовної призми, крізь яку висвітлюються події зовнішнього й внутрішнього світу людини, дає підстави вважати його основоположним елементом будь-якої культури [4, с. 269]. Водночас вчені наголошують, що "світогляд формується внаслідок практичного освоєння духовної культури суспільства" [5, с. 299].

Невід'ємною складовою духовної культури людства є *мистецтво*. Аналіз різних періодів розвитку мистецтва доводить, що в кожному епоху зберігалась відповідність між художньою картиною світу і художньою концепцією людини. Виступаючи потужним чинником пізнання та відтворення дійсності, мистецтво перебрало на себе функції одного з найефективніших засобів формування світогляду людини. Спроможність впливати на особистість, відтворювати в художніх образах багатомірну картину світу найповнішою мірою притаманна *музичному мистецтву*, оскільки "образно-музичне вираження реальності, з його можливістю цілісного, гармонійного, упорядкованого вираження сутнісного рівня реальності, є не тільки зразком для філософського осмислення, а й можливістю набуття певного духовного досвіду... Сукупність "картин світу", представлених у творчості різних композиторів, часто стає системою поглядів на світ, пробуджує індивідів до пошуку власного світорозуміння" [6].

В умовах плюралізму поглядів на різні явища культурно-суспільного буття зростає роль викладачів мистецьких дисциплін. Саме мистецька освіта забезпечує особливий зв'язок між суспільними та особистісними цінностями, що детермінують світоглядні орієнтири людини. У такому контексті світогляд майбутнього вчителя музики сповнюється новим змістом. Синкретична природа музичного мистецтва та вимоги сучасного суспільства до фахових умінь музиканта зумовили активне впровадження інтеграційних принципів у процес становлення світоглядних засад майбутнього фахівця. Це сприяло введенню до наукового обігу поняття *поліхудожнього підходу*. Вивчення особливостей світогляду вчителя музики крізь призму поліхудожнього підходу спонукає до розгляду суттєво близьких, суміжних понять, що сприятиме глибшому осмисленню досліджуваної проблеми.

З огляду на це важливим є усвідомлення особливостей *поліхудожньої освіти*, яка у філософсько-культурологічному розумінні виступає необхідним підґрунтям для створення світоглядно-виховної моделі мистецької освіти, що стане консолідуючим чинником у процесі зародження і співіснування різноманітних підходів до навчання, сприятиме узгодженню міждисциплінарного змісту освіти з технологіями особистісно-розвивального спрямування [7, с. 7].

Набуває ваги розгляд *поліхудожньої підготовки* майбутнього вчителя музики як умови успішної професійної самореалізації, в основу якої покладений синтез мистецтв, що виступає методологічним принципом формування й розвитку музичної свідомості (Т. Дорошенко). Цінність становить дослідження *поліхудожньої компетенції* вчителя музики, яка передбачає готовність органічно поєднувати у професійній діяльності спеціальні музичні та загальнокультурні знання з креативним мисленням і духовно-моральними засадами (О. Боблієнко). Соціальну значущість має розробка методики *поліхудожнього виховання*, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній діяльності педагогів і вихованців, взаємодії різних видів мистецтва, засадах особистісно орієнтованого виховання (О. Гайдамака).

Потреба в підвищенні престижу педагогічної професії актуалізує проблему формування *цілісного професійного світогляду*, що є невід'ємним компонентом його професіоналізму й поєднує музичну культуру, педагогічну майстерність та багатство внутрішнього світу особистості. Визнано, що професійний світогляд педагога-музиканта задає напрямки практичного розвитку особистості, детермінує її професійну діяльність [8, с. 3].

Забезпечення цілісності особистісно-професійного становлення вчителя музики передбачає сформованість його *художнього світогляду*. Розкриття сутності художнього світогляду особистості через категорії світоуявлення, світовідчуття, художнього світорозуміння склало підґрунтя для визначення змісту художнього світогляду вчителя музики як "узагальненої системи його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність його особистісної самореалізації в професійній діяльності" [9, с. 11].

Синтезуючи зміст розглянутих дефініцій, можна зробити висновок про те, що *поліхудожній світогляд* – це сформована під впливом різних видів мистецтва та форм художньої діяльності система поглядів, знань, переконань і цілей, що складає підґрунтя для успішного транслювання особистісних та суспільних світоглядних орієнтирів у педагогічній діяльності. Формування поліхудожнього світогляду передбачає: опанування різноманітних мистецтв, які виступають формами єдиного художньо-творчого освоєння світу; розвиток особистісних та професійних якостей, що інтегрують загальнохудожню культуру фахівця; визначеність способів духовно-практичної самореалізації.

**Висновки.** В контексті сучасної освітньої парадигми вивчення поняття світогляду набуває особливої актуальності. Зорієнтованість діяльності вчителя музики на мистецьку інтеграцію висуває нові вимоги до організації естетичного середовища на поліхудожніх засадах. Залежність педагогічної майстерності вчителя музики від засвоєних культурних цінностей, репрезентованих у творах мистецтва, і сформованого на цій основі ціннісного світовідношення посилює важливість поліхудожнього світогляду. Акцентуючи увагу на образній природі мистецтва, поліхудожній світогляд стимулює розвиток творчої свідомості, забезпечує пріоритет уяви в художній діяльності.

Визначальна роль поліхудожнього світогляду в професійній діяльності вчителя музики зумовлює необхідність його подальшого ґрунтового вивчення, зокрема: пошуку ефективних способів і умов його формування, розробки методів діагностування; здійснення різноаспектного аналізу даної проблеми в контексті сучасних соціокультурних умов.

### Література

1. Очеретяный А. А. Методологический анализ понятийного аппарата психологии / Анатолий Андреевич Очеретяный // Горизонты образования. Научно-образовательный журнал АлтГТУ. – 2011. – № 1. – С. 119–123.
2. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид. – Київ : Абрис, 2002. – 750 с.

3. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 т. / Роберт Семенович Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 304 с.
4. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Борис Иванович Кононенко. – М. : ООО "Издательство "Вече 2000"; ООО "Издательство АСТ", 2003. – 512 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Росул Т. І. Музичний твір як проєкція світогляду композитора (на прикладі "Карнавалу тварин" К. Сен-Санса) [Електронний ресурс] / Тетяна Іванівна Росул. – Режим доступу:  
<http://www.stattionline.org.ua/obraz/33/2165-muzichnij-tvir-yak-proekciya-svitoglyadu-kompozitora-na-prikladi-karnavalu-tvarin-k-sen-sansa.html>. – Назва з екрана.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін. – Харків : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.
8. Горожанкіна О. М. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Горожанкіна Олена Миколаївна. – Черкаси, 2010. – 23 с.
9. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / Васильковська Катерина Миколаївна. – К., 2006. – 25 с.

УДК 378.016:78

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Вергунова В. С.**

*У статті дається характеристика поняття "досвід" у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. Розглядається специфіка досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Наголошено, що теоретико-методологічну основу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складають філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості; ролі естетичного ставлення до дійсності у формуванні особистості.*

*Ключові слова: досвід, естетичне ставлення, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, музичне сприймання.*

*В статье характеризуется понятие опыта с философской, психологической и педагогической позиции. Разглядывается специфика опыта ценностного отношения к музыкальному искусству. Подчеркивается, что теоретико-методологической базой формирования определенного опыта выступают философские утверждения относительно опыта как основы познания действительности, сущности искусства как специфической формы общественного сознания; значения эстетического отношения к миру для формирования личности.*

*Ключевые слова: опыт, эстетическое отношение, опыт ценностного отношения к музыкальному искусству, музыкальное восприятие.*

*An important issue is the formation of musical pedagogy personality capable to self-improvement and self-realization in musical and educational activities. Its solution requires consideration of many components, including experience valuable attitude to music, which is actually describing the heritage of future specialist, causes lasting results of his profession.*

*In the philosophical aspect of the experience is defined as a complex entity, which is closely intertwined social and psychological. His acquisition is associated with a cyclical repetition of activities. In psychological aspect of experience is considered as a quality person, formed in learning, special education, a cultural and historical origins. In teaching science concept of "experience: is usually applied to the position of fixing certain material or practical application of knowledge and skills. It is emphasized that it concentrated on the idea that people should know what qualities and be able to enjoy.*

*When you turn to music and aesthetic activities aimed at the development of artistic and aesthetic values, it is about the experience value attitude to music which refers to a personal quality that encompasses a set of experiences, knowledge and skills that are the result of musical activities aimed at identifying and implementing musical values. Specificity definite experience is its content of essence is revealed through the concept of "value treatment".*

*Theoretical and methodological basis of formation of experience value attitude to music form the philosophical position on the phenomenon of the experience as the basis of understanding reality, the essence of art as a specific form of social consciousness, the nature of artistic knowledge; features aesthetic experience, the role of art in shaping personality.*

*Key words: experience, aesthetic attitude, experience value attitude to music, music perception.*

Важливою проблемою музичної педагогіки є формування активної, відповідальної, ініціативної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації у музично-освітній діяльності. Її вирішення потребує врахування багатьох чинників,

котрі сприяють становленню індивідуальності, розкриттю творчого потенціалу, активізації внутрішніх механізмів саморозвитку підростаючого покоління. До них належить, насамперед, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва, який, характеризуючи власне надбання майбутнього фахівця, зумовлює стійкі результати його професійної діяльності.

У науковій літературі проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва представлена багатьма напрямками. Її філософський аспект розглядається у працях Аристотеля, Г. Гегеля, В. Джеймса, В. Іванова, І. Канта, Дж. Локка, Б. Рассела, Г. Сковороди, В. Швирьова, у яких досвід характеризується як важлива складова пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності людини. Вагомими є дослідження взаємодії людини з естетичними явищами дійсності та мистецтвом (Ю. Борев, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, В. Личкова, Н. Крилова, В. Кудін, Л. Столович, І. Шитов та ін.).

Психологічні розвідки стосуються питань становлення індивідуального досвіду особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн та ін.); формування досвіду ставлення до дійсності (І. Бех, О. Бодальов, О. Лазурський, Б. Ломов, В. М'ясищев та ін.).

У педагогічних дослідженнях окремі аспекти означеної проблеми розкриваються у працях О. Вербицької, Дж. Дьюї, В. Сєрикова, В. Сухомлинського, І. Якиманської та ін.; Т. Завадської, С. Мельничука, О. Олексюк, Н. Ничкало, Г. Падалки, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін., присвячених питанням формування естетичного досвіду підростаючого покоління засобами мистецтва.

У музично-педагогічній літературі проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва знайшла своє висвітлення у дослідженнях ціннісних пріоритетів молоді у сфері музичного мистецтва (В. Дряпіка, І. Куликова, І. Орлова, Н. Свещинська та ін.); формування досвіду музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Важливими є праці, присвячені фаховій підготовці вчителя музики (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Д. Кабалецький, А. Козир, В. Крицький, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Ревенчук, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щербініна та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва в окремих працях розглядається лише частково, що пов'язується зі складністю та багатогранністю означеного феномену.

**Метою статті** є розгляд наукових підходів щодо сутності поняття "досвід", специфіки досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та висвітлення теоретичних положень, які становлять методологічну основу його формування.

У *філософському аспекті* поняття "досвід" характеризується, виходячи із розгляду взаємодії людини з дійсністю. І. Зязюн стверджував, що досвід є рушійним чинником соціалізації людини і засобом розвитку її духовного світу, адже у ньому тісно переплітається соціальне та психологічне [2, с. 74].

Методологічне значення має висновок І. Зязюна про те, що досвід виступає необхідною основою діяльності і, водночас, формується у ній. "Нагромаджений досвід є результат минулої діяльності і початковий пункт діяльності наступної", – відзначав філософ [2, с. 72]. Для набуття досвіду необхідне циклічне повторення діяльності, а існування різних видів досвіду зумовлюється різноманітною діяльністю, до якої залучається індивід.

Цінними є думки І. Зязюна щодо формування досвіду. Зокрема, він вважав, що для цього слід дотримуватись таких вимог:

- об'єкт має бути знайомий людині;
- він повинен мати для реципієнта безпосередній або опосередкований життєвий інтерес;
- потрібно, щоб через нього кожна людина могла пов'язати власне життя із життям всього суспільства [2, с. 32].

У *психологічному аспекті* проблема досвіду розглядалась, виходячи з поглядів щодо його визначення як суб'єктивної психологічної реальності. На думку К. Роджерса, досвід фіксує моменти оцінювання організмом власних станів, на

основі чого здійснюється становлення особистості людини, розвиток її самості. "Швидше "Я" та особистість виникає із досвіду, чим досвід тлумачити і викривлювати, щоб відповідав уявній структурі "Я", – наголошував учений [5, с. 239].

К. Платонов підкреслював, що у структурі особистості слід виокремити чотири підструктури: спрямованість, підструктуру психічних процесів, підструктуру біопсихічних властивостей та досвід, що включає в себе знання, уміння, навички та звички. Сутністю останнього є встановлення зв'язків того, що засвоюється в процесі вправлення, із засвоєним раніше [4, с. 201]. Важливе значення має те, що досвід конкретної людини, хоча й зберігає свою неповторність, є відображенням соціально-історичного досвіду людства.

У педагогічній науці поняття "досвід" зазвичай застосовується із позиції закріплення певного матеріалу або практичного застосування знань, умінь, навичок. На думку Дж. Дьюї, застосування досвіду у навчанні дає можливість учням самим пізнати матеріал шляхом особистої участі у реальних ситуаціях. "Відбиток, який залишає власне, особисте усвідомлення, формує позицію людини набагато глибше, ніж привнесене ззовні правило про те, як має бути", – писав учений [1, с. 187]. При цьому враховуються особливості кожної дитини, без чого засвоєні знання будуть винятково символічні.

В. Сериков вважав, що досвід забезпечує розвиток смислової сфери школяра, оскільки відрізняється здатністю вибирати з інформації особистісно цінний зміст. Його набуття передбачає створення ситуацій, переживаючи які у свідомості учня відкладаються висновки із пережитого у вигляді особистісного знання [6, с. 7].

Відображаючи багату палітру взаємодії людини зі світом, досвід набуває своєрідних ознак. При включенні до естетичної діяльності, спрямованої на освоєння художньо-естетичних цінностей, йдеться про досвід ціннісного ставлення, зокрема, до музичного мистецтва. Змістове наповнення означеного досвіду зумовлює його специфіку. Це потребує характеристики таких понять, як "ставлення" та його особливого вияву – ставлення естетичного.

Ставлення як психологічний процес 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. У разі оцінювання естетичних явищ реакція особистості щодо естетичних цінностей постає як естетичне ставлення до них.

Н. Крилова підкреслювала, що естетичне ставлення є ставленням ціннісним, у якому на основі творчих здібностей поєднується діяльнісне, оцінне й емоційне вираження потреби в гармонії і красі [3, с. 36].

Важливе значення має виокремлення рівнів естетичного ставлення, які вчена визначає як: *інформаційний*, оскільки перед тим, як до чогось поставитись, людина має отримати інформацію та обрати з неї 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 та критеріями оцінки; *предметно-практичний* – котрий визначає реалізацію естетичного ставлення у вигляді вербальної поведінки, творчої діяльності або спілкування з мистецтвом [3, с. 49].

Враховуючи наукові підходи щодо розуміння досвіду, специфіки естетичного ставлення до дійсності, визначимо досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва як складне та багатогранне явище, що є основою освоєння музичного мистецтва та зумовлює виникнення свідомого, вибіркового зв'язку з ним, ґрунтуючись на переживанні й осмисленні значущості музичних явищ; особистісну якість, що охоплює сукупність вражень, знань і вмінь, які є результатом музичної діяльності, спрямованої на виявлення і втілення музичних цінностей. Особливість означеного досвіду виявляється у його змістовому наповненні, що пов'язується із ціннісними знаннями й уявленнями, ціннісними переживаннями, здатністю виявляти, підтримувати і втілювати цінності у музичній діяльності.



Узагальнюючи наукові уявлення щодо значення і функцій досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва встановлено положення, які мають теоретичне і методологічне значення для формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва:

- розвиток людини як особистості зумовлюється її досвідом;
- досвід є не тільки передумовою певної діяльності, але й її результатом. Його набуття пов'язується із циклічним повторенням діяльності, що може мати стихійний характер або здійснюватись на основі спеціально організованих впливів (у навчанні);
- 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 повноцінніше сприймання музичних творів, тим ефективнішим є формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Отже, у науковій літературі під досвідом розуміється складне та багатогранне явище, що відображає різні аспекти людського пізнання у взаємозв'язку чуттєвого, раціонального і практичного, індивідуального та суспільно-історичного. Специфіка досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва зумовлюється особливостями розвитку естетичного ставлення до довкілля. Теоретико-методологічну основу формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва складають філософські положення щодо феномену досвіду як основи пізнання дійсності, сутності мистецтва, природи художнього пізнання; ролі музичного мистецтва у формуванні особистості. Подальшої розробки потребують дослідження принципів та закономірностей формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, підготовки майбутніх учителів музики до організації музично-творчої діяльності дітей, спрямованої на засвоєння духовних цінностей, втілених у музичних творах.

#### Література

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї. – К. : Академвидав, 2002. – 252 с.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176 с.
3. Крылова Н. Б. Эстетическое отношение: содержание и функции / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
4. Платонов К. К. Система психологии и теории отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 310 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.
6. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.

УДК 373.51

**СУЧАСНИЙ УРОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Грисюк О. М.**

*У статті зроблено спробу вказати на деякі проблеми та запропонувати шляхи розв'язання найбільш поширених помилок сучасних вчителів музичного мистецтва при підготовці та проведенні уроку; окреслено найближчі перспективи щодо змін у формі, цілеспрямованості, змісті та методичних прийомах проведення уроку музичного мистецтва.*

*Ключові слова: урок музичного мистецтва, компетентність, проблема, урок-образ, музична діяльність, інтеграція, художня діяльність.*

*В статье рассматриваются некоторые проблемы и предлагаются пути исправления наиболее распространенных ошибок современных учителей музыкального искусства при подготовке и проведении урока; обозначены ближайшие перспективы изменений формы, целевой установки, содержания и методических приемов проведения урока музыкального искусства.*

*Ключевые слова: урок музыкального искусства, компетентность, проблема, урок-образ, музыкальная деятельность, интеграция, художественная деятельность.*

*In the article the author makes a try to point out some issues in training and conducting music lessons. The lessons conducting at a modern school attests to the fact that we haven't succeeded to overcome basic contradictions between an attitude to the lesson as a form of meeting with living preventative art and forms of organization of educational process; taking into consideration the specifics of preparation and course of musical activities of pupils and using teaching methods in regular classes; acquirement of the relevant phenomena, concepts and categories in music art and the lack in children readiness to it on the basis of the actual communication with musical art. The structure and methodology of the lessons depend on the didactic aims and tasks in learning, as well as those means that are available for teachers.*

*The actual problem is formulation of the lesson objectives in the musical art classes, which consists of the fact that the formation of musical culture of an individual, as part of his or her spiritual culture is reduced to the "trinity", in the foreground of which is training, and education takes only the last place. Methodological importance has an opinion on the indissoluble unity of music training and education as an organic connection of knowledge, abilities and skills in musical activity, on the one side, and the aesthetic comprehension of the essence of musical art on the other side.*

*In teachers' opinion, a lesson should be shaped as a way, in which verbal interpretation is enriched by emotionally-shaped ideas about it, as well as foreseen options for its pedagogical realization, depends on their repercussions on pupils.*

*Dramatic orientation of the lesson, its logical perfection and the general structure develop as a result of deep anterior pedagogical actions. A clear plan even in the most detailed nuances can be modified and adjusted depending on the actual circumstances. A common problem of modern musical art lesson is the lack of interconnection between different types of musical activities, when components of the lesson are isolated from each other, and it is unclear why they use those or other compositions, and on what principle they are combined in a single whole. For pupils the lesson will be complete, similar to an artwork with a single dramaturgy, the unremitting emotional supply, if it is based not on kinds of students' activities, but various facets of music as a whole. A feature of success at the lesson for a teacher is pupil's ability to generalize and formulate relevant conclusions of the topic independently.*

*Thus, the reason for the low level of art teaching is the stereotype in thinking of modern teachers, which leads to the alienation of art from people. Music must be mastered on the principles and methods, which are adequate to the nature of art. The versatility of the lessons destroys art influence on the emotional sphere of a child. Children will fathom into the very nature of musical creativity, fulfilling the roles of a composer, a performer and a listener.*

---

*In the article the nearest perspectives concerning changes in the form, purposefulness, content and teaching methods of the music art lesson are pointed out. Applying interdisciplinary relations and an integrative approach at the lessons should be resulted at the formation of an entire world outlook around us. Personally oriented systematic involvement of pupils to various kinds of art in their interaction predetermines to the formation of integrated aesthetic characteristics of the personality, polyartistic awareness and ability to polyartistic activities, where a complex of acquired artistic and aesthetic competencies for providing readiness for artistic and creative self-actualization and artistic-aesthetic self-perfection.*

*Key words:* music art lesson, competence, issue, lesson image, music activities, integration, artistic activities.

---

Сучасна практика викладання музики характеризується стійкими тенденціями оновлення змісту музичної освіти, які породжують як новаторські ідеї, так і ведуть до втрати кращих традицій музичного виховання і навчання, що склалися у музичній педагогіці.

Однією з ключових компетентностей учнів Нової української школи є обізнаність та самовираження у сфері культури. Ця компетентність передбачає здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [4, с. 12].

Не викликає заперечень, що обізнаність та здатність самовиражатися у сфері культури мають формуватися у процесі цілеспрямованої організації музично-виховної роботи. Ефективність обраного напрямку зумовлюється врахуванням специфіки і проблем підготовки та проведення сучасного уроку музичного мистецтва.

Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування засвідчує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Абдуллінім, Ю. Алієвим, О. Апраксиною, Л. Арчажниковою, Б. Асаф'євим, Л. Безбородовою, Б. Брилінім, О. Гембицькою, Н. Гродзенською, О. Гумінською, Д. Кабалевським, О. Лобовою, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалкою, Е. Печерською, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, О. Рудницькою, Т. Смирновою, Л. Хлебниковою, К. Шамаєвою, Л. Школяр, О. Щолоковою, Д. Юником та іншими різною мірою досліджено та розкрито зміст уроків музичного мистецтва, виявлено їхні основні особливості.

Практика проведення уроків музичного мистецтва у сучасній школі свідчить, що нам не вдалося подолати базові протиріччя між: ставленням до уроку як до форми зустрічі із живим образним мистецтвом та форми організації навчального процесу; необхідністю врахування специфіки підготовки та перебігу музичної діяльності учнів та застосуванням методичних прийомів звичайного уроку; потребою засвоєння відповідних явищ, понять і категорій музичного мистецтва та відсутністю сформованості в дітей готовності до цього на ґрунті дійсного спілкування з музичним мистецтвом. Отже, вихідним пунктом нашого аналізу є огляд деяких проблем та перспектив розвитку уроку музичного мистецтва.

Сучасна педагогічна практика керується положенням, що урок проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом і чітко визначеним змістом навчання [1, с. 340]. Структура і методика проведення уроків залежать від дидактичних цілей і завдань, що вирішуються в процесі навчання, а також від тих засобів, що є у розпорядженні вчителя. Відтак переважає думка, що урок музики в загальноосвітній школі, "як і кожен інший навчальний предмет, є взірцем застосування вчителем знань з педагогіки, психології та методики викладання навчальної дисципліни у навчально-виховному процесі" [2, с. 4]. Таке ставлення є наслідком багатьох хибних позицій, а саме: нерозуміння законів і функцій музичного мистецтва; механічного перенесення методів загальної дидактики на художній ґрунт; переважання монологізму, інформаційного переважання; орієнтування на репродуктивну, а не на пошуково-творчу діяльність; авторитарності та формалізації педагогічної взаємодії з учнями у процесі музичної діяльності.

Актуальною залишається проблема формулювання мети уроків музичного мистецтва, яка полягає в тому, що формування основ музичної культури особистості як частини її духовної культури зводиться до "триєдності", на першому плані якої знаходиться *навчання*, а *виховання* посідає лише останню сходинку. На основі аналізу багатьох підходів зазначимо, що переважна більшість методистів та педагогів-практиків розуміють урок музичного мистецтва як основну форму шкільного музичного *навчання* і виховання, що завершена у змістовому, часовому та організаційному відношенні; певний "*етап музичної роботи з дітьми в цілісному навчальному процесі*" [6, с. 125].

У контексті нашого аналізу актуальною залишається думка Г. Падалки, що на кожному уроці мають реалізовуватись *виховні*, навчальні і розвивальні завдання [7, с. 222]. Співзвучна наведеній і позиція Е. Печерської, яка вважає, що "... головним орієнтиром для вчителя мають бути не стільки власні професійні інтереси і нахили, скільки усвідомлення завдань *виховання*, навчання і розвитку школярів" [9, с. 56].

Методологічного значення набуває думка щодо нерозривної єдності музичного навчання-виховання як органічного зв'язку знань, умінь і навичок музичної діяльності, з одного боку, та осягнення естетичної суті музичного мистецтва – з іншого. Пізнання, яке відбувається у процесі музичного навчання, не може зводитися лише до діяльності думки, а неодмінно має становити єдність емоцій і розуму, свідомості і почуття [12, с. 11].

На нашу думку, наріжним каменем у розв'язанні вказаної проблеми є твердження, що навчально-виховна мета є тим *загальним орієнтиром*, що визначає напрям діяльності вчителя, а не перелік знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень... або встановлений рівень розвитку, якого він має досягти на певному етапі навчання. Адже кожна дитина потребує індивідуальних підходів виховання [11, с. 6].

Немає усталеної думки щодо ситуації стосовно повідомлення учням теми на початку уроку. З одного боку, існує точка зору, що мета і завдання уроку повинні бути також добре усвідомлені учнями. "Це дає змогу досягти узгодженості дій між учителем і учнями, оптимізує вибір шляхів досягнення мети уроку, вирішення поставлених завдань" [7, с. 220]. З іншого боку, висловлюється міркування: "Якщо морально-естетичну ідею уроку сформулювати декількома словами і так повідомити її учням, то існування ідеї на цьому завершиться" [8, с. 7]. Варто погодитись із думкою, що тема уроку "... існує переважно у свідомості вчителя, а не учнів (ім тема уроку не повідомляється)" [14, с. 147].

Нерозуміння того, що змістом музики є діалектика життя, що втілюється у чуттєвому сприйманні художніх образів, призводить до розуміння сутності музичного мислення як структурно-аналітичного [15, с. 29], а переважання словесно-пояснювальних методів остаточно перетворюють образ уроку музичного мистецтва на звичайну шкільну форму організації навчання.

У свідомості вчителя урок має формуватись не лише і не стільки як схема, але як образ, у якому вербальне осмислення збагачене емоційно-образними уявленнями про нього, а також передбачуваними варіантами його педагогічного втілення, яке залежить від того, який відгук він знайде в учнів [8, с. 3]. Пережита та осмислена цілісність уроку-образу знайде вияв у самостійних узагальненнях та відповідних висновках учнів щодо теми, отже, стане їхнім духовним відкриттям.

Сучасний урок музичного мистецтва розгортається за принципом емоційно-сміслової драматургії художніх образів, контрасту та схожості художньо-педагогічних ситуацій. Драматургічна вибудованість уроку, його логічна довершеність і загальний "монтаж" складаються в результаті глибокої попередньої продуманості педагогічних дій [7, с. 233]. Важливе значення у практиці музично-виховної роботи має думка, що "вільне від схеми, творче комбінування складових частин уроку в єдине музичне заняття дає можливість вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримання уваги учнів, атмосфери творчої зацікавленості" [3, с. 21]. Варта уваги точка зору Г. Падалки про те, що продуманий план навіть у найдетальніших його нюансах може видозмінюватись, коригуватись залежно від реальних обставин [7, с. 233].

Загальноновизнаним стало положення, що критерієм успішності навчання стає те, наскільки учні відчували і зрозуміли основну тему [3, с. 19] у ході уроку. Водночас,

ознакою успішності проведення уроку вчителем буде здатність учнів до самостійних узагальнень та формулювання відповідних висновків щодо теми. Саме "через різні музичні образи і в різноманітній музичній діяльності засвоюються у процесі уроку музичні знання та опорні вміння" [8, с. 8].

Не можна погодитись із думкою, що "урок музики – це комплекс різних видів музичної діяльності дітей (співи, слухання музики, музично-ритмічний рух, музично – освітня діяльність, гра на музичних інструментах, творчість). Їх можна подавати в різних комбінаціях, але ніякого "трафарету" у проведенні уроків бути не може: це своєрідний "педагогічний твір" [6, с. 126]. Таку позицію педагога-музиканта можна пояснити недостатньою усвідомленістю мети уроку. Варто нагадати, що різноманітність форм роботи перетворює урок на "калейдоскоп видів діяльності", що призводить до стомленості дітей [12, с. 84], а штучний поділ на види діяльності є наслідком невміння виділити головне у змісті уроку.

Подолання означених проблем зумовлюється об'єднанням видів музичної діяльності учнів "спільною темою, якій би підпорядковувались окремі елементи" [12, с. 81]. Відтак для учнів урок має бути цілісним, подібним до художнього твору з єдиною драматургією, неослабним емоційним зарядом. Отже, методологічно важливо залишається думка Д. Кабалевського, що "... в основі цілісності уроку покладені не види діяльності учнів, а різні грані музики як єдиного цілого..." [3, с. 19].

Незважаючи на достатню дослідженість методики підготовки і проведення, особливостей і специфіки уроку музичного мистецтва, вимагають аналізу не лише проблеми, але й перспективи сучасного уроку, що зумовлені кардинальними змінами в системі загальної мистецької освіти нашої держави. У музичній педагогіці настав момент, коли широке застосування на уроках міждисциплінарних зв'язків й інтегративного підходу повинно привести до формування цілісної картини світу художньо окресленого та естетично наповненого. Особистісно зорієнтоване плано-мірне залучення учнів до різних видів мистецтва в їх взаємодії зумовлює "формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих мистецьких і естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення" [5, с. 12].

Одним із найперспективніших напрямків сучасних дидактичних і методичних досліджень в Україні стало опрацювання нових освітніх технологій, метою яких має стати не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення учнів досвідом творчості формування механізму навчальної самоорганізації кожної особистості. Для вчителя музичного мистецтва надзвичайно важливо вміти бути виразним у всіх своїх проявах, уміти знаходити адекватну зовнішню форму вираження пережитих ним почуттів, емоцій. Тому для реалізації мистецьких технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів у контексті особистісно орієнтованого підходу вчитель має і сам творчо розвиватися (низка чинників і умов, необхідних для нарощування творчого потенціалу). Відтак застосування інтерактивних технологій у музичному мистецтві сприяє зміні типу взаємодії "учитель – учень", де "вчитель переходить до співпраці, орієнтуючись на аналіз не стільки результатів, скільки музичної діяльності дітей, а учень стає активно творчим" [10, с. 126].

На новому щаблі основною метою освітньої галузі "Мистецтво" залишається сприймання, інтерпретація та оцінювання творів мистецтва та організація практичної діяльності, спрямована на формування в учнів системи ключових (метапредметних), естетичних (міжпредметних) і мистецьких (предметних) компетентностей як інтегральної основи світогляду, здатність до художньо-творчої самореалізації та культурного самовираження. Втім проголошені орієнтири поки що не отримали належного втілення у музично-виховному процесі. З одного боку, спостерігається стереотипність мислення педагогів, які звикли працювати традиційно. З іншого боку, бракує належним чином розробленого науково-методичного забезпечення процесу формування обізнаності та створення належних умов для самовираження учнів у сфері культури [4, с. 12].

Узагальнюючи проведений аналіз, зазначимо, що причиною низького рівня викладання мистецтва є стереотип мислення сучасних педагогів, який зумовлює відчуження мистецтва від людини. У будь-якій формі залучення дітей до мистецтва

повинна відстоюватися самоцінність музичного мистецтва на противагу музиці як "засобу виховання". Музика повинна освоюватися на принципах і методах, адекватних природі мистецтва. Технологічність уроків знищує вплив мистецтва на емоційну сферу дитини.

Художня діяльність, що здійснюється на уроці, набуватиме процесуальності й результативності за умов: відтворення школярами власне процесу народження музики, осягнення художнього змісту творів як власного, здійснення творчого відбору засобів, які, на їх думку, найбільш повно і точно розкривають художній задум. Діти проникатимуть у саму природу музичної творчості, виконуючи ролі композитора, виконавця, слухача.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі : метод. посіб. / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
3. Кабалевський Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>. – Назва з екрана.
5. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків : Друкарня "Мадрид", 2015. – 178 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
8. Панасюк С. Л. Художня специфіка сучасного уроку музичного мистецтва [Електронний ресурс] / С. Л. Панасюк. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/11461/3/345.pdf>. – Назва з екрана.
9. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.
10. Раструба Т. В. Використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів: виклики XXI століття / Т. В. Раструба // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 123–126.
11. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – 2-ге вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
12. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
13. Стріхар О. І. Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва : монографія / О. І. Стріхар. – Херсон : Грінь, 2014. – 304 с.
14. Халабузарь П. В. Теория и методика музыкального воспитания : учеб. пособие / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. – Изд. второе, перераб. и доп. – СПб. : Лань, 2000. – 224 с.
15. Школяр Л. В. Теория и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 336 с.

УДК 371.134:785

## ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гусейнова Л. В.

*У статті розкриваються поняття та механізми управління, що необхідні для розуміння процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Аналізуються попередні наукові дослідження, які стосуються даної проблематики. Обґрунтовуються зміст готовності до інструментально-виконавської діяльності, її компонентна структура (мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний компоненти). Визначені критерії та показники сформованості досліджуваного феномену: наявність спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності, ступінь теоретичної підготовки, міра творчої спрямованості особистості, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій, рівень технічної майстерності. Детермінуються концептуальні положення, що покладені в основу процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Пропонується дидактична модель формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, яка складається з мети, основи, змісту, спеціальної методики формування та контролю за сформованістю готовності студентів. Підкреслюється, що рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності майбутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяльності. Результативності формування готовності значною мірою сприятиме активізація творчих сил студентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхідних педагогічних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва; формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності; опори на метод виконавської активності.*

*Ключові слова: готовність до інструментально-виконавської діяльності, дидактична модель формування готовності, компонентна структура готовності, методика формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*В статье раскрываются понятия и механизмы управления, необходимые для понимания процесса формирования готовности будущего учителя музыкального искусства к инструментально-исполнительской деятельности. Анализируются предыдущие научные исследования, касающиеся данной проблематики. Обосновываются содержание готовности к инструментально-исполнительской деятельности, ее компонентная структура. Определены критерии и показатели исследуемого феномена. Детерминируются концептуальные положения, которые положены в основу процесса формирования готовности будущего учителя музыкального искусства. Предлагается дидактическая модель формирования готовности будущих учителей музыки к инструментально-исполнительской деятельности, которая состоит из цели, основы, содержания, специальной методики формирования и контроля за сформированностью студентов.*

*Ключевые слова: готовность к инструментально-исполнительской деятельности, дидактическая модель формирования готовности, компонентная структура готовности, методика формирования готовности к инструментально-исполнительской деятельности, будущий учитель музыкального искусства.*

*The article runs about concepts and management mechanisms required for understanding of the process of preparedness formation of the future teacher of music art to the instrumental performance. The author suggests analysis of the topic-related scientific research and the concept of the instrumental performance activities and its*

*components (volition motivational, cognitive-analytical, creative, value orientational and operational components). The above mentioned criteria and indexes of the development of the researched phenomenon are: emergence of the motives for instrumental performance, level of theoretical background, level of personal creativity, level of aesthetic values, level of technical skills. The author determines conceptual notions that constitute fundamentals of the process of preparedness formation of the future teacher of music art, suggests the didactic model of the readiness formation of future teachers of music art to the instrumental performance which comprises goal, basics, content, special methods to form and control students' level of preparedness. The important emphasis is put on the level of integration of all structural components, understanding of importance and necessity of the future professional and instrumental performing activities. Efficiency of the preparedness formation to the great extend depends on the reinforcement of students' creative skills, development of the relevant motivational and teaching environments: targeted development of the motivational sphere and volitional skills of the future teachers of music art; development of the performing culture as a foundation of instrumental performance; emphasis in the method of performing activities. **Key words:** preparedness to instrumental performance, didactic model of formation of preparedness, component structure, methods to prepare for instrumental performance, future music art teacher.*

Докорінна зміна підходів до сучасного освітнього процесу ставить перед вищою школою складні завдання, що потребують нових технологій їх розв'язання, якіснішої підготовки фахівців, зокрема учителів музичного мистецтва, виховання нової генерації педагогів-музикантів ХХІ століття з високим рівнем освіченості та культури, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підрастаюче покоління до глибокого пізнання й художнього спілкування з музичним мистецтвом.

Аналіз наукових досліджень, присвячених питанням виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, виявив значущість проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Однак розробці методики формування цього феномену приділено недостатньо уваги, оскільки розглядаються здебільшого лише її окремі аспекти. Водночас формування готовності до інструментально-виконавської діяльності – це складний багатогранний процес, дослідження якого потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних та конкретно-наукових проблем.

Метою статті є обґрунтувати поняття та з'ясувати механізми управління, що необхідні для розуміння процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності.

Накопичено значний науковий і фактичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває різноманітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбутньої професійної діяльності (Е. Абдулін, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), зокрема інструментально-виконавської (Л. Арчажникова, Ю. Бай, Н. Біла, Р. Верхолаз, Н. Згурська, Є. Йоркіна, І. Мостова, В. Муцмахер, Г. Ципін, О. Щербініна, І. Юник та ін.).

Проблема готовності до певної діяльності широко висвітлюється у психолого-педагогічній літературі (А. Д. Гандюшкин, А. О. Деркач, М. І. Дяченко і Л. А. Кандилович, Г. С. Костюк, М. Д. Левітов, В. О. Моляко, А. Ф. Петренко, О. В. Проскура, А. Ц. Пуні, В. О. Сластьонін, В. І. Щербина та ін.). Структура готовності визначається як **психологічна готовність**, що передбачає свідоме ставлення до діяльності згідно з власними здібностями і можливостями; **практична готовність** – як потенційна можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; **моральна готовність**, що ґрунтується на усвідомленні професії, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності. Вчені визначають готовність як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених музично-освітніх завдань та умови їх виконання. Такими умовами вони вважають ступінь складності, новизну і проблемний характер цих завдань; обставини музичної



діяльності, особливості її стимуляції; мотивацію і прагнення до досягнення результату; самооцінку власних можливостей; емоційно-виконавський досвід; здатність до самоконтролю і саморегуляції стану готовності тощо.

Враховуючи багатогранність підходів до розв'язання проблеми формування готовності і відсутність єдності у трактуванні сутності цього багатоаспектного поняття, ми визначилися з основним змістом поняття "готовність до інструментально-виконавської діяльності". Якщо готовність до музично-педагогічної діяльності – це єдність спеціальних знань, музично-виконавських умінь та навичок з потребою до виконавської діяльності, що ґрунтується на зацікавленості й бажанні її здійснити, то *готовність студентів до інструментально-виконавської діяльності* ми розуміємо як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності.*

Науковий аналіз готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачає розгляд її як складного інтегративного особистісного утворення, що виникає в єдності різноманітних властивостей, відносин і характеризує вибіркочку прогножуючу активність при підготовці та включенні особистості до діяльності. Вона є результатом певного досвіду людини, що ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні її мотивів і потреб, що у сукупності визначають її результативність. Багатовекторний спектр розуміння цього складного поняття, його компонентної структури дозволив виокремити основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний. Такий підхід дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність цих структурних компонентів готовності й є важливою методологічно-концептуальною позицією для аналізу цього феномену і керування процесом його формування.

**Мотиваційно-вольовий** компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання.

**Когнітивно-аналітичний** компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

**Креативний** компонент складає розвиток художньо-творчих умінь (музично-виконавських, імпровізаційних), які у свою чергу формують професійно важливі якості – емпатію, артистизм, рефлексію, самостійність, творчу активність, ініціативність.

**Ціннісно-орієнтаційний** компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій у суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

**Операційний** компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі його виконання.

На основі аналізу змісту детермінованих компонентів визначені критерії та показники сформованості досліджуваного феномену. Умовне виділення означених компонентів дало змогу виявити динаміку формування готовності до інструментально-виконавської діяльності та ефективно коригувати цей процес.

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

Під **наявністю спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності** (мотиваційно-вольовий компонент) ми розуміємо різноманітні установки особистості, що зумовлюють цю діяльність. Це інтереси (об'єктивно зумовлений мотив діяльності особистості, спрямованої на задоволення певних потреб),

переконання (основна настанова, тверда впевненість, що ґрунтується на міцних знаннях, які, тісно переплітаючись з волею, і становлять зміст мотивів діяльності), спонуки, потреби (стан, що виражає необхідність у чомусь). Відомо, що діяльності без мотиву не буває, а невмотивована діяльність – це діяльність з суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом (О. Леонтьєв). Отже, мотивація має вирішальне значення, що й зумовило обрання спрямованості спонукальних мотивів навчально-виконавської діяльності одним з критеріїв діагностування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Показниками цього критерію виступають: інтерес до інструментально-виконавської діяльності; розвиненість потреби у виконавській діяльності; виконавська воля; наполегливість і відповідальність у прагненні до оволодіння музичним інструментом; педагогічна спрямованість навчально-виконавської діяльності.

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

Враховуючи творчу природу виконавського мистецтва, спрямованого на аудиторію, наступним критерієм ми визначили **міру творчої спрямованості особистості** (креативний компонент). Музикант, відтворюючи художній зміст твору, наповнює процес виконання власними почуттями, переосмислює авторську інформацію і трансформує її згідно з власними розумінням, а тому повинен мати здатність до творчого спілкування з музичним мистецтвом. Артистична сфера передбачає яскравість почуттів, що ґрунтуються на багатстві асоціацій та мобільності виконавської реакції, скерованість психологічного стану виконавця у потрібному емоційному напрямку. Показниками цього критерію ми визначили: розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця; самостійність і оригінальність виконавської інтерпретації; здатність до сценічного перевтілення; розвиненість образного мислення; творчу ініціативу.

Наступний критерій діагностування готовності до інструментально-виконавської діяльності – **сформованість естетичних ціннісних орієнтацій** (ціннісно-орієнтаційний компонент). Вони виявляються в індивідуальних уподобаннях студента та вибіркового ставленні до музичних творів, що вивчаються й виконуються, і залежать від рівня засвоєння студентом соціального досвіду і

прийнятої в суспільстві системи цінностей. Особистісний аспект ціннісних уявлень, що проектується в оцінні судження, виявляється в уміннях обґрунтувати власну виконавську концепцію; усвідомити позитивну чи негативну оцінку власних виконавських дій. Оцінна діяльність студента у цьому разі спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання його властивостей, задоволення власних потреб та інтересів у реалізації цієї діяльності. Слухання різних інтерпретацій твору, демонструючи можливість існування різних виконавських тлумачень, сприятиме пошуку оптимальної інтерпретації твору, вияву власних оцінних суджень, усвідомленню ставлення до музичного твору. В результаті оцінної діяльності відбувається формування ціннісних орієнтацій. Цей критерій характеризується такими показниками: художньо-естетичні смаки та ідеали; музичні уподобання; судження і оцінки музичних явищ; виконавська рефлексія; виявлення власного ставлення до музичного твору.

**Рівень технічної майстерності** (операційний компонент) дозволяє визначити, якою мірою виявляється структурна визначеність музичного твору, що виконується; відбувається оперування набутими фаховими знаннями та уміннями, знаходження раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і в процесі виконання, застосування політемпровості, технологічного арсеналу. Показниками технічної майстерності виступають: інтонаційна виразність та гнучкість виконання; технічність виконання; стабільність виконання; сценічна свобода та художня доцільність використання виконавських прийомів; виконавський досвід.

На основі виділених критеріїв та їх показників нами розроблена гіпотетична модель рівнів сформованості готовності майбутнього учителя музики до інструментально-виконавської діяльності: виконавської індиферентності (*низький*), виконавської грамотності (*середній*), виконавської компетентності (*достатній*), виконавського професіоналізму.

В основу процесу формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва були покладені такі концептуальні положення:

✓ формування готовності до інструментально-виконавської діяльності передбачає передачу знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності, загальнонаукову і загальнокультурну підготовку. Тому цей процес не спонтанне, а кероване явище, в якому об'єктивні й суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності;

✓ процес формування готовності до інструментально-виконавської діяльності має бути цілісним, тобто між дисциплінами, які забезпечують інструментально-виконавську підготовку, повинні існувати дієві інтерактивні зв'язки;

✓ готовність до інструментально-виконавської діяльності як стійка характеристика особистості забезпечується продуктивною реалізацією набутих виконавських знань та умінь в цій діяльності.

Також нами обґрунтована *дидактична модель* процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. Як відомо, модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [2, с. 304].

Модель процесу формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає визначення *мети, завдань, змісту* інструментально-виконавської підготовки, *форм і методів* організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю. Необхідність удосконалення усталеної дидактичної моделі зумовлена недостатньою ефективністю навчального процесу, в якому формування саме готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності як цілісного явища нерідко відступає на другий план.

• **Мета** формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності полягає у розвитку інтегруючої здатності особистості музиканта-педагога до осмислення, переживання й інтерпретації музичного твору, його виконавського втілення.

• Виходячи з цього, **основою** готовності до інструментально-виконавської діяльності є виконавська культура студента, яка формується в процесі його інструментально-виконавської підготовки.

• **Завданнями** інструментально-виконавської підготовки визначено: художньо-виконавський розвиток студента шляхом засвоєння ним загальних закономірностей музичного виконавства, методів та прийомів роботи з творами; формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів; виховання їх творчих та вольових виконавських якостей; оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром; виховання навичок самостійної роботи над музичними творами.

Детерміновані завдання зумовлюють *зміст інструментально-виконавської підготовки*, який охоплює: систему знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої у творах музичного мистецтва; художньо-творчу пошукову діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару.

*Організація навчально-виконавської діяльності* повинна забезпечити оптимальне функціонування процесу інструментально-виконавської підготовки і передбачає використання сукупності усталених і нетрадиційних форм індивідуальної роботи (пропедевтичний курс, самостійне освоєння нового музичного матеріалу, різноманітні форми залучення студентів до творчого музикування, виконання самостійно вивчених творів, п'єс повторного репертуару, створення ситуацій активної пошукової діяльності, інтегрованого навчання). Це означає, що одна й та сама форма навчання (індивідуальне заняття) може мати різноманітну модифікацію і структуру залежно від завдань і методів навчальної роботи, що використовуються викладачем.

Зумовлена специфікою виконавської підготовки така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що історично склалася у процесі навчання гри на музичному інструменті, створює необхідні умови для особистісно зорієнтованого підходу до кожного студента, дозволяє диференціювати завдання та методи роботи у кожному конкретному випадку, а тому цілеспрямовано розвивати творчу активність, самостійність, виконавське мислення студента; передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси впливає специфічна методика навчання, яка поєднує методи передачі, сприймання й засвоєння знань із методами їх застосування й закріплення на практиці (напрацювання вмій та навичок). Їх сутність, разом зі змістом формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, утворює відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами реалізації поставлених завдань.

Практика показує, що успішність формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності залежить передусім від методичного забезпечення навчального процесу. Викладач повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань.

• Дидактичною моделлю було передбачено формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності за такими принципами добору методик навчання: довершення навчальної дії виховною, урізноманітнення видів і форм діяльності, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукування до творчого самовираження (О. Рудницька) [1], а також поступовості в ході спеціально організованої навчальної роботи.

• Розроблена нами дидактична модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності включає такі **методи**: словесні (пояснення, розмірковування, діалог); практичні (порівняння, зіставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору); проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій, активної пошукової діяльності, інтегрований метод альтернативного пошуку

конструктивно-технологічних рішень); індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання); самостійної роботи. Інтегрованим методом навчання у даному контексті виступив метод *активізації виконавської практики*, суттю якого є методичне забезпечення активної навчально-виконавської діяльності на основі означених методів.

Відповідно до цього нами було запропоновано спеціальну методику, що передбачала цілеспрямований розвиток компонентів готовності до інструментально-виконавської діяльності.

• **Контроль** за сформованістю готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності здійснювався за результатами поточного, підсумкового та відстроченого оцінювання знань та умінь.

Загалом внесені зміни, що удосконалюють усталену дидактичну модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя, полягали у спрямованості цього процесу на формування готовності до інструментально-виконавської діяльності; у визначенні її сутнісної основи – виконавської культури, що формується в активній навчально-виконавській діяльності; у набутті усвідомленого позитивного ставлення до інструментально-виконавської діяльності та стійкої потреби у ній; в опорі на метод альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень і метод активізації виконавської практики.

Отже, ефективність формування готовності до інструментально-виконавської діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від розуміння її як складного особистісного утворення, що включає позитивну установку на інструментально-виконавську діяльність; загальну та спеціальну освіченість; виконавську культуру; багаторівневу структуру виконавських якостей та активну і продуктивну реалізацію набутих виконавських знань і умінь. Рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності майбутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяльності. Результативності формування готовності значною мірою сприятиме активізація творчих сил студентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхідних педагогічних умов: цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва; формування виконавської культури як основи готовності до інструментально-виконавської діяльності; опори на метод виконавської активності.

### Література

1. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
2. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб., доповн. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

УДК 37.013.771.373.31.036:78.07

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Морозова О. О.**

*У статті шляхом теоретичного аналізу результатів вивчення проблеми дослідження в науковій літературі, узагальнення передового педагогічного досвіду відображено різноманітні підходи стосовно психолого-педагогічних принципів формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва. Проаналізовано значення і функції ціннісних орієнтацій в освітньому процесі; представлено вимоги до формування ціннісних орієнтацій на уроках музичного мистецтва. Автор розглядає ціннісні орієнтації в контексті виховання духовних потреб та інтересів молодших школярів. У статті висвітлено значення цінностей національного виховання, яке зумовлює розвиток світогляду і життєдіяльності молодших школярів та особливості адаптації їх до школи і до навколишньої дійсності. Система цінностей українського виховання надає ієрархію абсолютних вічних цінностей – цінностей національних, громадянських, сімейних і особистих. Зазначено, що процеси формування ціннісних орієнтацій молодших школярів зумовлені ціннісною значущістю природи, яка з'являється як джерело формування світогляду й оволодіння дітьми навколишньою дійсністю.*

*Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, музичне мистецтво, молодші школярі, музичне виховання, навчальна діяльність.*

*В статье путем теоретического анализа результатов изучения проблемы исследования в научной литературе, обобщения передового педагогического опыта отражены разнообразные подходы относительно психолого-педагогических принципов формирования ценностных ориентаций младших школьников средствами музыкального искусства. Проанализировано значение и функции ценностных ориентаций в образовательном процессе; представлены требования к формированию ценностных ориентаций на уроках музыкального искусства. Автор рассматривает ценностные ориентации в контексте воспитания духовных потребностей и интересов младших школьников. В статье высветлено значение ценностей национального воспитания, которое предопределяет развитие мировоззрения и жизнедеятельности младших школьников и особенности адаптации их к школе и к окружающей действительности. Система ценностей украинского воспитания предоставляет иерархию абсолютных вечных ценностей – ценностей национальных, гражданских, семейных и личных. Отмечено, что процессы формирования ценностных ориентаций младших школьников предопределены ценностной значимостью природы, которая появляется как источник формирования мировоззрения и овладения детьми окружающей действительностью.*

*Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, музыкальное искусство, младшие школьники, музыкальное воспитание, учебная деятельность.*

*Students' values formation is an important factor in their spiritual development. In this regard, the leading role in shaping the spiritual and moral values takes on the outlook of the individual and a system of values based on it. Humanistic ethics, national consciousness and dedication of individual awareness determine the highest priority values of life, which are considered to be one's motherland and culture. The fundamental spiritual values of humanity are humanism, freedom, justice, national reconciliation; nature conservation should be a dominant part of educational process in modern school. The highest value in modern society is commonly thought to be erudition, politeness, and manners.*

*The theoretical analysis of the research problem results in the scientific literature, generalization of best pedagogical experience reflects a variety of approaches to*

*psychological and educational principles of primary schoolchildren's values formation by means of music.*

*Besides, alongside with the analysis of the meaning and function of value orientation in education, the requirements for the formation of value orientations in class were presented. The author examines the education value orientation in the context of spiritual needs and interests of the younger students. The article highlights the importance of national values of education, which causes the broadening of primary schoolchildren's outlook and helps to adapt to their school and the surrounding.*

*Ukrainian education system values provide the hierarchy of absolute eternal values - national, civil, family and personal values. It is noted that primary schoolchildren's value formation is caused by valuation of nature importance, which appears in the context as a source of vision and helps mastering the surrounding reality.*

*Key words: values, value orientations, music art, primary schoolchildren, music education, educational activity.*

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Гуманістична мораль, національна свідомість і самовідданість особистості зумовлюють усвідомлення найпріоритетніших цінностей життя, якими є Батьківщина, народ, культура. Фундаментальні духовні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи мають стати домінантою виховного процесу в сучасній школі. Найвищою цінністю в сучасних умовах суспільство визнає освіченість, вихованість і культуру.

Загальнопедагогічні проблеми музичного виховання молодших школярів знайшли відображення в дослідженнях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Горюнової, О. Гумінської, Г. Кечхуашвілі, С. Колесникова, Е. Печерської, В. Ражникова, О. Ростовського, О. Рудницької та інших науковців. Дослідники аналізують широкий спектр проблем вивчення музикальності молодших школярів (Л. Самсонідзе, К. Тарасова), виховання основ інтонаційного сприйняття (Т. Дорошенко, С. Колесников, М. Красильникова, В. Остроменський, В. Рева, Л. Самсонідзе), розвитку мотиваційних основ музичної діяльності (З. Морозова, Ю. Соколовський та ін.).

Ученими розроблено критерії ціннісних орієнтацій (О. Рудницька), здійснено аналіз аксіологічної установки (В. Медушевський), виявлено взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з різними характеристиками емоцій (В. Петрушин). Ці дослідження можна розглядати як методологічну основу для подальшого вивчення проблем музично-педагогічної аксіології.

Метою цієї статті є висвітлення різноманітних підходів стосовно психолого-педагогічних засад формування ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музичного мистецтва.

Ціннісні орієнтації у структурі особистості посідають провідне місце. За визначенням Б. Ананьєва, ціннісні орієнтації – це "спрямованість особистості на ті чи інші цінності", що показують рівень людини, її поведінку, потреби, інтереси [2, с. 301]. На думку В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації "становлять один із головних компонентів структури особистості й об'єднують у собі теоретико-пізнавальний і практично-діяльнісний бік останньої" [1, с. 61].

Істотною особливістю ціннісних орієнтацій особистості є взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з мотиваційно-діяльнісною сферою особистості та її життєвими цілями, світоглядними позиціями. Відповідно до цього основа ціннісних орієнтацій розглядається як усвідомлення особистістю цінностей явищ і предметів навколишньої дійсності (А. Кавалеров). Такий підхід має принципове значення для формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, становлення та розвитку яких обумовлено світоглядними й мотиваційними структурами свідомості дитини.

З іншого боку, взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями та світоглядом особистості є двобічним. Як зазначає О. Панфілов, "на базі ціннісних орієнтацій зростають переконання, що об'єднуються в систему, спираються на індивідуальний досвід і засвоєні знання і складають у цілому власне світогляд" [8, с. 14].

Американський психолог А. Маслоу пов'язує зміну, розвиток ціннісних орієнтацій зі зміною основних структур свідомості людини: "Поряд зі зміною ціннісних орієнтацій трансформуються й когнітивні здібності людини. Процеси уваги, сприйняття, учіння, запам'ятовування, забування, мислення набувають зовсім іншої спрямованості, продиктованої новими інтересами й цінностями індивідуума" [7, с. 110].

У психолого-педагогічних дослідженнях вивчення ставлення школярів до соціально-культурних цінностей суспільства й формування їхніх ціннісних орієнтацій розглядається в контексті проблем виховання духовних потреб, інтересів учнів. Так, С. Рубінштейн розглядав інтерес як розумову спрямованість особистості, емоційно забарвлену на усвідомлення "значущості тих завдань, у які включається людина". Усвідомлене ставлення передбачає єдність емоційних, пізнавальних і вольових сторін свідомості. Переживання цінностей, на думку Л. Виготського, завжди викликає вищі відчуття людини. "Природа свідомого життя організована таким чином, що я відповідаю радістю на все, що переживається, як те, що має відому цінність, що тим самим моя воля спонукається до відповідних прагнень" [5, с. 289].

Основним видом діяльності молодших школярів є навчальна діяльність. На думку Л. Божович, навчальна діяльність "слугує предметом громадської оцінки й тому визначає становище школяра серед навколишніх, від чого залежить і його внутрішня позиція, і його самопочуття. Саме в цей час у дитини формується внутрішня позиція, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову громадсько значущу діяльність" [4, с. 244].

Внутрішня позиція молодшого школяра об'єктивно визначена його навчальною діяльністю. Саме "вміння вчитися" школяра, його ставлення до навчання й емоційний бік цього ставлення отримують громадську оцінку, громадське визнання однолітків, учителів, батьків. Цей факт, у свою чергу, має безпосередній вплив на становлення й розвиток системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, формування їх вибіркового ставлення до навколишньої дійсності. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів пов'язане з розвитком свідомих переконань, уявлень дітей про цінності у навчанні, спілкуванні, ставленні до природи, дійсності в цілому, до людини.

Особливого значення в цьому зв'язку набуває оцінна діяльність у художньо-естетичній сфері дійсності, а також характер і зміст ціннісних орієнтацій людини у сфері мистецтва. Аналізуючи особливості сприйняття людиною мистецтва, Л. Виготський писав: "... оцінка мистецтва буде кожного разу стояти в прямій залежності від того психологічного розуміння, з яким ми підійдемо до мистецтва" [5, с. 229]. Він уважав, що в художньому переживанні відтворення дійсності є не полегшеним, а навпаки – ускладненим. У цьому полягає особлива значущість емоційно-образної сутності мистецтва для його сприйняття й оцінювання.

Через художнє переживання мистецтва існуючі в суспільстві цінності перетворюються на внутрішні, особистісні. Художнє переживання – це складне, усвідомлюване духовне почуття, що, за висловом М. Кагана, відбувається в ціннісній ситуації [6, с. 163].

З іншого боку, художні оцінки дають можливість охопити дійсність у її цілісності, не вдаючись до складних операцій, що має визначальне значення для дітей молодшого шкільного віку. І якщо для дітей дошкільного віку актуальними є почуття, які виникли на основі первісного емоційного відгуку, що має характер підсвідомої емоційної реакції, то в молодших школярів художньо-естетичне почуття може бути основою оцінки як навколишньої дійсності в цілому, так і мистецтва зокрема. Емоційність сприйняття в дітей цього віку раціонально переробляється, а первинна художньо-естетична реакція доповнюється аналітичною перевіркою свідомості, у результаті чого оцінка набуває усвідомленого, продуманого характеру.

На думку О. Рудницької, формування ціннісних орієнтацій, з одного боку, здійснюється у процесі оцінювання конкретних музичних творів, а з іншого – ціннісні орієнтації зумовлюють вибіркоче оцінне ставлення до музики. "Розвиток ціннісних орієнтацій і естетичних оцінок є взаємозалежним з готовністю суб'єкта сприйняття до самооцінки себе та свого місця в соціокультурній ситуації музичного спілкування, схильності до самокоригування під впливом музики" [9, с. 135]. У цілому ж, на думку



вченої, ціннісні орієнтації відображають специфіку засвоєння особистістю духовного світу музики, її етику, естетичну ерудицію, знання й досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність мотиваційної сфери, самовизначення в різних ситуаціях сприйняття музики.

Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на педагогічному керівництві вибіркового ставлення особистості до основних соціальних цінностей, що є головним показником як соціальної позиції дитини, так і її ставлення до дійсності в цілому.

Ставлення особистості до дійсності – найбільш загальне поняття, яке позначає різноманітність характеристик особистості. Стосунки, які включають потреби, інтереси, оцінки, переконання, відображають внутрішній світ людини. Вибіркове ставлення молодших школярів до дійсності неможливе без зіставлення своїх дій, учинків, переживань із прикладом, із оцінюванням таких дій і вчинків. Цей внутрішній процес пов'язаний з утворенням оцінних ставлень людини й формується на основі етичних, естетичних та інших критеріїв переживань і вчинків.

У зв'язку з цим зауважимо, що, виділяючи ціннісні орієнтації як важливий елемент ціннісного ставлення людини до дійсності, категорія ціннісних орієнтацій визначається як вибірка відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються у процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання особистості можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій.

Сучасні педагоги і психологи важливого значення надають системі цінностей національного виховання, яка зумовлює розвиток світогляду й життєдіяльності молодших школярів та особливості адаптації дітей до школи, до навколишньої дійсності. Система цінностей українського виховання надає ієрархію абсолютних вічних цінностей, цінностей національних, громадянських, родинних і особистих.

Цінності національного виховання проектуються засобами мистецтва на основні сфері світогляду дітей молодшого шкільного віку, а виховний потенціал художніх образів, які сприймаються, являє собою саме ту ціннісну основу будь-якого мистецтва, яка безпосередньо впливає на свідомість школярів і визначає умови процесу "культурації" особистості.

Музичне виховання молодших школярів у цьому зв'язку спрямовує процеси "культурації" особистості та засвоєння цінностей національного виховання до опанування дітьми музичних образів, що відображають безліч виявів навколишнього світу. Музичні образи є конкретними зразками художньої оцінки природи, фантастичних явищ, людини, її мови, суспільства в цілому. Саме ці музичні художні оцінки об'єктивно зумовлюють процес формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій особистості.

Вічною цінністю життя є природа. Вона являє собою національне багатство країни, забезпечує благополуччя родини і здоров'я кожної людини, тому процеси формування ціннісних орієнтацій особистості зумовлені ціннісною значущістю природи. Вищі цінності природи полягають у цінності життя, біосфери, всесвіту, космосу.

Засвоєння молодшими школярами цінностей природи засобами мистецтва зумовлено своєрідністю цілісно-образного сприйняття світу дитиною. Саме природа багато в чому "пояснює" дитині сприйняття навколишнього середовища в цілому і сприяє формуванню оцінних сторін свідомості.

Слід зазначити, що ціннісне усвідомлення природи суттєво вирізняється при художньому відображенні природи мистецтвом. Цю думку обґрунтував М. Каган у зв'язку з аналізом різнобарв'я форм ціннісного усвідомлення дійсності. Учений указує на якісні відмінності переживань людиною безпосереднього споглядання реального лісу, моря, гір, неба й переживань, спричинених їхнім зображенням у мистецтві або мотивацією поведінки у ставленні до цих явищ природи. Але, як зазначає М. Каган, художня реальність має "часом більш сильний вплив на ціннісні орієнтації особистості, ніж її реальна практика" [6, с. 162].

У системі національного виховання природа постає як джерело формування світогляду та опанування дітьми навколишньої дійсності. У зв'язку з цим М. Фіцула

зазначає, що для формування світогляду "важливим є знання філософського смислу, традицій, звичаїв і обрядів народного календаря як джерела глибокого осмислення учнями екологічних, моральних і естетичних проблем. У народному розумінні Людина – органічна частина Матері-Природи, вищий вияв, вінець її розвитку. Звідси випливають ідеї гуманного ставлення до природи, її багатств, збереження її первозданності й цілісності. Неоціненне виховне значення мають народні філософські ідеї про безмежність світу, вічність життя та його постійне оновлення, циклічність природних явищ, Сонце як джерело життя, Земля як годувальниця всього живого" [12, с. 52].

У державній програмі з музичного виховання молодших школярів за допомогою народних пісень і класичних творів формуються ціннісне ставлення школярів до природи, їхні художньо-естетичні ціннісні орієнтації. Музика вчить дітей при спілкуванні з природою спостерігати за нею, узагальнювати думки, співчувати сприйняттю прекрасного.

У молодших школярів сформовано досвід художньо-естетичного сприйняття природи та її відображення музикою. Це пояснюється тим, що у практиці музичного виховання дітей дошкільного віку широко використовуються твори програмового характеру, художня образність яких відображає красу природи, а також зразки художніх образів птахів, звірів.

Притаманна молодшим школярам здібність до конкретно-образного мислення та уяви забезпечує основу формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі виховання художніх образів природи. У результаті ціннісно-естетичного сприйняття природи молодші школярі вчать бачити в ній духовну основу їхнього життя.

Аналізуючи естетичну цінність природи, Т. Баранова визначила процес розвитку цього ставлення у школярів: "Шлях такого становлення, ймовірно, проходить від загальної позитивної орієнтації на естетичну цінність природи через конкретний опис та індивідуально-особистісне переживання її у зв'язку з моральними категоріями" [3, с. 55]. Результатом такого ставлення є конкретно-описовий, індивідуально-особистісний і соціально-особистісний смисл естетичної цінності природи.

Таким чином, сприйняття художніх образів природи, її краси наповнює конкретним художньо-естетичним і моральним смислом виховання світоглядної основи художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики.

Ціннісні орієнтації молодших школярів, поєднуючи пізнавальні, емоційні та вольові характеристики свідомості, формуються на основі життєвого досвіду, його світоглядної основи й відображають спрямування особистості в майбутнє.

Серед різноманітності життєвих явищ, виражених музикою, найбільш яскраво сприймаються дітьми молодшого шкільного віку різні дії людей і тварин, масові, батальні сцени, а також широке коло фантастичних, надприродних явищ.

У розвитку світогляду молодших школярів та їхніх художньо-естетичних ціннісних орієнтацій ставлення до фантастичного світу обумовлено, з одного боку, особливостями сприйняття дітьми навколишньої дійсності крізь призму перевтілення. На цю здатність вказує низка учених (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Каган, А. Куклін, О. Потебня та ін.). У зв'язку з цим М. Каган називає дитину "природженим художником" і обґрунтовує, що художньо-образний спосіб опанування світу особливо яскраво виявляється в дитинстві: "Особливо яскраво це народження художньої образності видно в житті дитини – її насичена метафорами й порівняннями мова, багатство її міміки, жестикуляції та інтонації, легкість перевтілення" [6, с. 282].

З іншого боку, музичне мистецтво засновано системою художніх цінностей, що визначається вигаданою, ілюзорною реальністю. Ця особливість мистецтва суттєво відрізняє його від інших сфер ціннісної свідомості. Як зазначає М. Каган, "художня цінність твору визначається його духовним смислом, що постає в ідеальному шарі ірреальних образів, а потім уже в адекватному їх матеріальному втіленні у зовнішній формі твору" [6, с. 239]. У житті дітей велику роль відіграє казка, яка завдяки багатству дитячої фантазії, безпосередності сприйняття подій і яскравості емоцій-

ного відгуку дитини має позитивний вплив на формування ціннісного досвіду дітей і розвиток їхніх ціннісних орієнтацій.

Л. Виготський у межах естетичного виховання висуває психологічне обґрунтування доцільності виховання дітей прикладами фантастичних явищ. У зв'язку з тим, що в мистецтві стираються межі між реальністю й фантастикою, вчений пояснює найважливіший закон емоційної реальності фантазії. "Закон полягає в наступному: незалежно від того, реальна чи нереальна дійсність, що впливає на нас, наша емоція, пов'язана з цим впливом, завжди є реальною" [5, с. 298].

Фантастика і казка не відводять дітей від реального світу, якщо почуття, які вони викликають, звернені до життя. Перевага казки пояснюється особливістю дитячого віку, коли поведінка і психіка дитини потребують організуючих емоційних форм.

Описуючи особливості дитячої уяви, К. Ушинський виділяє надзвичайну рухливість уяви дітей, вплив його на моральну сторону людини. Виховний потенціал казки полягає не у фантастичності її подій, а у правдивості. "От чому, слухаючи будь-яку казку, в якій відбуваються незвичайні чудеса, дитина зовсім не дивується цим чудесам... дитина в казці бачить правду і бажає лише правди" [11, с. 292].

Казкові образи, супроводжуючи життєвий досвід дітей у дошкільному віці, є першими сходами узагальненого мислення, що формують гіпертрофовані поняття добра і зла, справедливості й підступності, краси й каліцтва, сили й безсилля.

В. Сухомлинський вбачав у казці "життєдайне джерело", "живий острівець мислення", "сферу духовного життя дитини". Ціннісне ставлення дітей до казки виявляється в тому, що "завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й відгукується на події та явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла" [10, с. 181].

Музичне мистецтво розширює морально-естетичний потенціал казкових образів, збагачуючи фантастичний світ новими виражальними засобами. Єдність естетичного сприйняття музичних і казкових образів полягає в їхній надзвичайній моральній силі.

Таким чином, сприйняття казки, фантастичних явищ поєднують пізнавальні, емоційні та вольові процеси свідомості молодших школярів. Діти, оцінюючи події, що відбуваються в казці, з точки зору особистісного ставлення до них, переміщують себе на місце фантастичних героїв. Це пов'язується з розвитком їхньої творчої, продуктивної уяви. У зв'язку з цим для молодших школярів виховний потенціал казки логічно розглядати як орієнтир, що спрямовує поведінку дитини до самостійного прийняття рішення, до цілісного, логічно виваженого аналізу й оцінки явищ навколишнього світу. Саме емоційно узагальнені та організаційно-оцінні характеристики фантастичних образів є необхідними умовами формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики.

Процеси соціалізації дітей молодшого шкільного віку пов'язані зі сприйняттям дітьми образу Людини. Дитяча свідомість в образі як окремої людини, так і навколишніх людей актуалізує вищі, вічні цінності людства та їх антиподи. Сприйняття образу людини в системі національних цінностей обумовлює розвиток у дітей соціальних емоцій. Моральні почуття пов'язані з моральними цінностями суспільства, тому морально-емоційний потенціал творів мистецтва об'єктивно виховує в людині ціннісні орієнтації конкретного суспільства. Соціально заданими нормами спілкування дітей із учителем, однокласниками є для дитини ті оцінні еталони, що визначають її соціальну позицію та новий статус учня. На думку багатьох дослідників, соціальні норми адекватно не відображаються дітьми дошкільного віку, а в молодших школярів орієнтація в морально-естетичних нормах уже визначена. Для молодших школярів морально-етичні норми стають значущими оцінними еталонами, хоча мають різний характер: від суто зовнішніх, неозначених, до свідомо виділених, раціональних, що відповідають суспільним нормам. Сприйняття оцінних еталонів, закріплених у характеристиках художніх образів, розширює сприйняття художньої сторони музики. Оцінні еталони спрямовують сприйняття музики дітьми на усвідомлення оцінного, раціонального початку, який сприяє інтеріоризації, присвоєнню цих еталонів.

Моральні цінності суспільства, виділені як оцінні еталони й закріплені в узагальнених художніх характеристиках музичних образів, є визначальними чинниками формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, а художній потенціал музичного мистецтва в цьому випадку формує соціальну значущість музичної культури в цілому.

Педагогічно організований процес музичного виховання школярів спрямований на розвиток моральних почуттів школярів, розуміння ними людини, її настроїв, внутрішнього світу. В. Сухомлинський, підкреслюючи, що молодші школярі легко сприймають переживання інших людей, учаться співчувати їм, писав: "Є така людська якість – витонченість, емоційність природи. Вона виявляється в тому, що навколишній світ загострює здатність до співчуття. Людина з витонченою, емоційною природою не може забути горя, страждання, біди іншої людини; совість вимагає від неї прийти на допомогу. Цю якість виховує музика та пісня" [10, с. 194].

Формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі музичного виховання передбачає розвиток здібностей усвідомлено сприймати музику, виявляючи естетичний смак, загальну культуру. Об'єктивними умовами розвитку естетичних оцінок, ціннісних орієнтацій дітей у процесі спілкування з музикою є формування їхнього світогляду, сприйняття цілісності навколишньої дійсності, загальної картини світу. У результаті сприйняття дітьми молодшого шкільного віку загальної картини світу, відображеної в музиці, розширюється їхній художньо-естетичний досвід, набуває емоційного забарвлення різноманітність життєвих явищ, а уявлення про художнє в мистецтві наповнюється конкретним змістом музичних образів, що звучить у часі.

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття образу людини, її соціально-моральних характеристик, що відображаються в музиці, пов'язане, з одного боку, з процесом активізації внутрішнього духовного світу дітей, а з іншого – залежить від тих оцінних еталонів, які сформовані цим суспільством і визначають його. Отже, основне завдання музичного виховання з формування ціннісних орієнтацій молодших школярів полягає, на наш погляд, у тому, щоб через конкретне, емоційне сприйняття музичних образів розвинути у дітей здатність до сприйняття системи цінностей українського виховання, виражених музикою, і виховати стійку систему ціннісних орієнтацій.

### Література

1. Алексеева В. Г. Место ценностных ориентаций в построении типологии личности / В. Г. Алексеева // Социологические исследования. – 1980. – № 1. – С. 39–43.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1989. – 338 с.
3. Баранова Т. Б. Духовность личности в системе современных общественных отношений / Т. Б. Баранова. – К. : Просвіта, 1998. – 141 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж : НПО "Модек", 1998. – 352 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 441 с.
6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1999. – 204 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
8. Панфилов О. М. Система ценностей и структура личности / О. М. Панфилов. – Л., 1999. – 86 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІПППО, 2002. – 270 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. / В. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 553 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 527 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.

УДК 371.032

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Паньків Л. І.

*У статті актуалізується проблема формування художніх орієнтацій старшокласників. Розглянуто особливості мистецького навчання учнів старшого шкільного віку в умовах позашкільної освіти.*

*Визначено сутність категорії "художні орієнтації". Окреслено методологічні підходи до формування художніх орієнтацій учнів у процесі їх позашкільної діяльності. Забезпечення зорієнтованості учнів у духовному просторі розглядається як пріоритетне завдання вчителя.*

*Ключові слова: мистецьке навчання, художні орієнтації, методологічні засади, старшокласники, позашкільна навчальна діяльність.*

*В статье актуализируется проблема формирования художественных ориентаций старшеклассников. Рассматриваются особенности художественного обучения учащихся старшего школьного возраста в условиях внешкольного образования. Определена сущность категории "художественные ориентации". Очерчены методологические подходы к формированию художественных ориентаций учащихся в процессе их внешкольной деятельности. Обеспечение ориентации учеников в духовном пространстве рассматривается как приоритетное задание учителя.*

*Ключевые слова: художественное обучение, методологические основы, старшеклассники, внешкольная учебная деятельность.*

*The article actualizes the problem of senior schoolchildren's artistic orientations formation. The peculiarities of senior schoolchildren's art training in extracurricular school environment are considered. The essence of the category "artistic orientations" is defined. Methodological approaches to the formation of schoolchildren's artistic orientations in their extracurricular activities are outlined.*

*Senior school age is a difficult period, a transitional stage between childhood and adulthood. Artistic education helps the schoolchildren to define themselves in the world. Art provides an opportunity to feel the spiritual space of many generations. The artistic orientation gives the pupil an opportunity to actively perceive and evaluate works of art. The artistic orientation contributes to the activation of the schoolchildren's artistic activity. School program has extremely insufficient hours in art teaching of senior pupils. The extracurricular educational work, art groups, art associations and clubs, esthetic schools, libraries, theaters, museums and other social institutions provide much more opportunities for pupils in understanding the infinite world of art.*

*The mentioned methodological approaches are important in the development of specific methods and pedagogical techniques of forming artistic orientations of pupils of high school age. This complex process requires specifying the forms and methods of teaching and further research work.*

*Key words: artistic education, artistic orientations, methodology, methodological approaches, senior pupils, extracurricular educational activity.*

---

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного постіндустріального суспільства загострює необхідність звернення до проблем духовності людини. Унікальні можливості формування духовного світу особистості має мистецтво. Саме мистецтво є ініціацією у вимір універсальних духовних цінностей. Як складна специфічна форма пізнання світу мистецтво створює, зберігає, транслює, акумулює духовний досвід багатьох поколінь у художніх образах і через них впливає на свідомість людини. Тож саме з мистецькою освітою пов'язуються перспективи формування духовності підрастаючого покоління.

Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні характеризується активним пошуком шляхів її модернізації, нових форм і методів навчання молоді, адже "саме мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму" [1, с. 45].

Мистецька освіта, актуалізуючи цінності культури, орієнтує особистість, що навчається, до відповідності соціальним нормам та ідеалам, визначає вектор особистісного саморозвитку, духовного зростання. Тож особливої уваги потребує мистецьке навчання старшокласників, адже це є вік, коли загострюється проблема самовизначення, активно формується особистість, її внутрішній світ, життєві цінності та ідеали.

Вчені-дослідники, які розробляють різні напрямки сучасної вітчизняної мистецької освіти (В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська, О. Щолокова та інші), одноставно підкреслюють необхідність особистісної спрямованості мистецького навчання та пріоритетність емоційного аспекту пізнання художнього змісту мистецьких творів. Однак, повноцінне сприймання мистецтва регулюється *потребою* реципієнта у спілкуванні з художніми образами, що в свою чергу загострює питання вибіркового ставлення особистості до художньо-естетичних цінностей, усвідомлення власних неповторних переживань емоційного змісту художніх творів, індивідуального оцінювання художніх образів. Це зумовлює важливість ціннісних установок у спілкуванні з мистецтвом, які тісно пов'язані з його різновидами (музика, образотворче мистецтво, хореографія, література, театр та ін.), певними напрямками (жанровими, стильовими тощо), художньою діяльністю загалом.

Такі ціннісні установки забезпечуються *художніми орієнтаціями* особистості як усвідомленим вибірконим ставленням до художніх образів мистецтва, їх переживанням та оцінюванням, що, в свою чергу, актуалізує художні потреби, інтереси, ідеали, уподобання. Тож важливим завданням мистецької освіти є формування **художніх орієнтацій** старшокласників, оскільки цей феномен забезпечує особистісний акт художнього сприймання, пізнання духовних цінностей, визначення їх як певних смислоутворюючих засад життя.

**Мета** статті полягає у визначенні методологічних засад формування художніх орієнтацій старшокласників в умовах позашкільної навчальної діяльності, оскільки методологія виступає основою для розробки методів як системи способів пізнавального процесу, зокрема у навчанні мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Старший шкільний вік – це складний період, що вважається перехідним етапом між дитинством та дорослістю. В цей час (14–18 років) учень починає розглядати теперішнє з огляду на майбутні перспективи, задумуватись над питаннями пошуку смислу свого життя та шляху власного самовизначення.

Старшокласник пізнає навколишній світ та відкриває свою унікальність у ньому. Ущільненням такого світу, а разом з тим і ґрунтом для самотворення особистості старшокласника великою мірою є мистецтво. Тож не випадковим є прагнення школярів залучатися до музики, танцю, образотворчого мистецтва, що досить часто призводить до їх участі в неформальних об'єднаннях молодіжної субкультури. Тому вкрай важливим завданням учителя є забезпечення *зорієнтованості* учнів у безмежному духовному просторі високохудожніх творів, у дивовижному світі художніх образів різних видів мистецтва, що відтворюють багатовіковий естетичний досвід багатьох поколінь, спрямовують учнів на досягнення духовної краси і моральної сили людини, до усвідомлення сенсу буття.

Спілкування з високим мистецтвом забезпечує молодій людині на високому чуттєвому рівні пізнання та усвідомлення глибини цінностей Людини, її ставлення до навколишнього світу. Тож пріоритетним напрямком мистецького навчання старшокласників має бути *особистісна спрямованість*, суб'єктивна емоційність аспекту пізнання художнього змісту мистецьких творів. Такий ракурс навчання забезпечує сприйняття мистецтва у розумінні особистісної значущості для індивіда.

Для визначення старшокласником своїх власних мистецьких пріоритетів, перш за все, необхідна допомога вчителя у формуванні художніх орієнтацій, що

створюють змістовий бік спрямованості особистості до вивчення різноманіття мистецтва і виражають внутрішню характеристику особистісного ставлення до художніх образів, зумовлюють прагнення до художньої діяльності. Даний феномен актуалізує художні та естетичні цінності мистецтва, надаючи особистісної значущості. Феномен "художні орієнтації" ми розглядаємо як систему установок, що зумовлюється певними цінностями особистості і виражається у здатності до цілісного усвідомлення, переживання, оцінювання мистецтва, а також готовності до художньої діяльності.

Шкільними програмами відведено вкрай недостатньо годин на мистецьке навчання учнів старших класів. Значно більші можливості для старшокласника у пізнанні безмежного світу мистецтва надають позашкільні форми навчальної роботи: мистецькі гуртки, творчі об'єднання, клуби за місцем проживання, клубні заклади, центри дозвілля, школи естетичного виховання, бібліотеки, театри, музеї та інші соціальні інституції. Звісно, позашкільна освіта здійснюється на добровільних засадах, диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей та запитів дітей та молоді. Позашкільна освіта має величезний потенціал для художньо-естетичного розвитку учнів, зокрема для забезпечення їх орієнтацій у мистецтві. Однак, при цьому важливим є визначення методологічних засад формування мистецьких орієнтацій старшокласника як ключових позицій їх мистецького навчання.

Науково-методологічні дослідження останніх років (Т. Бодрова, А. Козир, О. Отич, С. Соломаха, О. Щолокова та ін.) все більш зосереджуються на визначенні методологічних підходів мистецького навчання учнів.

У контексті формування художніх орієнтацій старшокласників в умовах позашкільної освіти доцільно виокремити такі основні *методологічні підходи*:

1) *Культурологічний підхід* наповнює мистецьку освіту культурними смислами, орієнтує навчальний процес на широке ознайомлення старшокласників з культурними цінностями мистецтва, спонукає учнів до пізнання різних художніх напрямків та різновидів мистецтва, систематичного збагачення і розширення мистецького досвіду як засобу формування власної особистісної культури. У контексті культурологічного підходу мистецька освіта постає як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителі та учні не тільки як споживачі, а й як творці культури.

2) *Синергетичний підхід* полягає забезпеченні цілісності навчального процесу відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги тяжіння особистості до неперервного саморозвитку, враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал, що забезпечує художньо-освітній саморух. Підхід акцентує увагу на узгодженість взаємодії частин при створенні структури художніх орієнтацій як цілого. Тому у контексті формування художніх орієнтацій особистості розуміється процес її самоорганізації у вивченні мистецтва, що призводить у результаті дії когнітивної, емоційної та діяльнісної підсистем до утворення складніших структур усєї системи означеного феномена.

3) *Аксіологічний підхід* передбачає спрямування мистецької освіти, зокрема процесу формування художніх орієнтацій старшокласників, на засвоєння цінностей. Мистецтво залучає людину до естетичних і художніх цінностей, примушує її переживати та усвідомлювати ці цінності лише за умови самовизначення в цих цінностях, "переробки" їх у власній душі. Повнота сприймання та засвоєння художніх і естетичних цінностей мистецтва залежить від контакту з чуттєвою сферою реципієнта. Однак емоційність переживання художнього образу повною мірою зумовлена особистісним ставленням реципієнта до нього. Звісно, вибірковість ставлень до художніх образів формується на основі досвіду спілкування з художніми творами, орієнтацій у царині мистецтва, поінформованості щодо його різновидів, жанрів і стилів, що є основою формування мистецьких орієнтацій особистості.

4) *Гедоністичний підхід* акцентує роль естетичної насолоди у вивченні мистецтва, що є особливо важливим в умовах позашкільного навчання учнів. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення – неодмінні характеристики художніх орієнтацій. Поза

гедоністичним ставленням процес формування художніх орієнтацій неможливий, як і повноцінне сприйняття художніх творів, різновидів мистецтва.

5) *Особистісно орієнтований підхід* сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти структуру життєвих смислів особистості, створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу.

6) *Комунікативний підхід* у формуванні художніх орієнтацій як один із системоутворюючих чинників моделі мистецької освіти загалом орієнтує на оволодіння принципами, нормами, способами, вміннями міжкультурної комунікації на засадах суб'єктності та діалогу, толерантності та емпатії, критичного мислення й ціннісної інтерпретації художніх текстів. У зв'язку з цим увага фокусується на взаємозв'язках між суб'єктами художнього спілкування як джерела духовного збагачення, естетичного удосконалення.

7) *Діяльнісний підхід* до формування художніх орієнтацій визначає сферу практичної творчої діяльності особистості, реалізації її творчих можливостей.

8) *Компетентнісний підхід* переносить акценти у формуванні художніх орієнтацій із засвоєння мистецької інформації на формування комплексу відповідних компетентностей. Всі результати мистецької освіти мають забезпечити готовність особистості до самостійної художньої діяльності, тобто мистецьку компетентність.

9) *Герменевтичний підхід* (від гр. *hermeneutikos* – роз'яснюю) відкриває можливості для формування суб'єктивних суджень про явища, хід подій та їхні закономірності. Розуміння змісту, сутності художнього твору є одним з найважливіших і специфічних процесів у взаємозв'язках людини з мистецтвом. Оскільки осягнення художнього твору є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, він завжди зумовлює відмінності в його розумінні та оцінці, що виявляється у відмінностях його інтерпретації.

10) *Феноменологічний підхід* підкреслює, що художній твір переживається людиною більш реально, якщо вона сама шукає смисл художнього твору і цей смисл у нього вкладає, а не отримує його від іншого. Це акцентує суб'єктивний смисл художніх орієнтацій. Система феноменологічних редуцій вводить і учня і викладача в специфічну сферу "життя смислу" – трансцендентної свідомості, яка перетворюється на універсальне поле феноменологічних рефлексій, тобто смисл художнього твору сприймається через своє власне поле свідомості. Інакше художнє явище залишається не пережитим, усвідомленим, а лише поіменованим.

**Висновки.** Окреслені методологічні підходи (*культурлогічний, синергетичний, аксіологічний, гедоністичний, особистісно орієнтований, комунікативний, компетентнісний, діяльнісний, герменевтичний, феноменологічний*) становлять концептуальну основу осмислення процесу формування художніх орієнтацій старшокласників, визначають сутність мистецького навчання учнів в умовах позашкільної освіти.

Означені методологічні підходи мають важливе значення у розробці спеціальних методик і педагогічних технологій формування художніх орієнтацій учнів старшого шкільного віку. Однак цей складний процес потребує конкретизації форм і методів педагогічної роботи, а отже – подальшої пошукової роботи.

### Література

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Шевченко Г. П. Духовність та духовна культура особистості / Галина Павлівна Шевченко // Шевченко Г. П. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва : монографія. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – С. 3–38.



УДК 378.147:78

## СИСТЕМНО-ХОЛІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Проворова Є. М.

*У межах статті на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел представлено методологічні підходи до дослідження методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Системно-холістичний контекст дозволяє розглядати особистість студента у процесі методичної підготовки як вищу форму цілісності, розвиток якої відбувається з урахуванням принципів гармонійного поєднання розумового розвитку з емоційним, творчим, духовним, взаємоповаги. Урахування особистісного і діяльнісного підходів дозволяє розглядати методичну підготовку майбутніх учителів музики як процес залучення учасників праксеологічної діяльності до вокально-діалогової взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Системний підхід дає змогу розглядати цей процес у єдності нормативно-цільового, теоретико-методологічного, процесуально-змістового, аналітико-результативного блоків. Відповідно до компетентнісного підходу формування методичної підготовленості пропонується розглядати у процесі вивчення музично-методичних дисциплін, під час педагогічної практики. З урахуванням аксіологічного, праксеологічного підходів відбувається виховання загальнолюдських і культурних цінностей успішної особистості.*

***Ключові слова:** майбутній учитель музики, методологічні підходи, системно-холістичний контекст, системний підхід, компетентнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід, гносеологічний підхід, аксіологічний підхід, праксеологічний підхід.*

*В статье на основе анализа, систематизации, обобщения научных источников представлены методологические подходы к исследованию методической подготовки будущего учителя музыки. Системно-холистический контекст позволяет рассматривать личность студента в процессе методической подготовки как высшую форму целостности, развитие которой происходит с учетом принципов гармоничного сочетания умственного развития с эмоциональным, творческим, духовным, взаимоуважения. Личностный и деятельностный подходы позволяют рассматривать методическую подготовку будущих учителей музыки как процесс привлечения участников праксеологической деятельности в вокально-диалоговое взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений. Системный подход используем для рассмотрения этого процесса в единстве нормативно-целевого, теоретико-методологического, процессуально-содержательного, аналитико-результативного блоков. Согласно компетентностного подхода формирование методической подготовленности предлагается рассматривать в процессе изучения музыкально-методических дисциплин, во время педагогической практики. С учетом аксиологического, праксеологического подходов происходит воспитание общечеловеческих и культурных ценностей успешной личности.*

***Ключевые слова:** будущий учитель музыки, методологические подходы, системно-холистический контекст, системный подход, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, гносеологический подход, аксиологический подход, праксеологический подход.*

*The article actualizes the problem of senior schoolchildren's artistic orientations formation. The peculiarities of senior schoolchildren's art training in extracurricular school environment are considered. The essence of the category "artistic orientations" is defined. Methodological approaches to the formation of schoolchildren's artistic orientations in their extracurricular activities are outlined.*

*Senior school age is a difficult period, a transitional stage between childhood and adulthood. Artistic education helps the schoolchildren to define themselves in the world.*

*Art provides an opportunity to feel the spiritual space of many generations. The artistic orientation gives the pupil an opportunity to actively perceive and evaluate works of art. The artistic orientation contributes to the activation of the schoolchildren's artistic activity. School program has extremely insufficient hours in art teaching of senior pupils. The extracurricular educational work, art groups, art associations and clubs, esthetic schools, libraries, theaters, museums and other social institutions provide much more opportunities for pupils in understanding the infinite world of art. The mentioned methodological approaches are important in the development of specific methods and pedagogical techniques of forming artistic orientations of pupils of high school age. This complex process requires specifying the forms and methods of teaching and further research work.*

*Key words:* artistic education, artistic orientations, methodology, methodological approaches, senior pupils, extracurricular educational activity.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Концепція "Нова українська школа. Простір освітніх можливостей" [11] акцентує увагу на успішному учневі й успішному вчителеві. Конкурентоспроможність як невід'ємний складник професійної успішності учителя, зокрема учителя музики, забезпечується формуванням як професійних якостей (вправність, виконавські уміння, художньо-інтерпретаційні здібності, вокальна майстерність), так і особистісних характеристик (креативність, ініціативність, швидка адаптація до нових умов освітньої діяльності, мобільність). Ці якості особистості формуються завдяки багатьом чинникам, з-поміж яких мистецьке виховання й висока художня культура суспільства; загальноосвітня школа має допомагати, стимулювати розкриття і формування вокальних нахилів та співацьких здібностей, емоційно-естетичний розвиток учнівської молоді.

Трансформації в освітній галузі, соціально-економічні зміни, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, зумовлюють застосування нових наукових підходів до професійної і насамперед методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності, що визначають напрям, змістове наповнення, функціональні особливості методичних дисциплін, їх взаємодію й інтеграцію із дисциплінами фахового, психолого-педагогічного циклів, дають змогу виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ.

Візитівкою початку ХХІ ст. фахівці різних галузей вважають перехід від системного до системно-холістичного (гр. holos; англ. holism – увесь, цілий) уявлення об'єктів дослідження у багатоманітності взаємозв'язків [12, с. 793], що дозволяє реалізувати триєдину мету навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: формування компетентного фахівця, патріота-громадянина та гармонійної особистості [3; 24]. У зв'язку з цим важливо дослідити системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Актуальним проблемам методичної підготовки майбутніх учителів музики присвячені дослідження А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського та ін. Фахівці ґрунтовно аналізують ціннісний, гедоністичний підходи у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Василенко); холістсько-емерджентний підхід, наслідком упровадження якого є трансформація предметного знання з музичного мистецтва у знання з музичного навчання і виховання майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Сегеда); синергетичний підхід з метою обґрунтування інноваційної діяльності учителя музики (К. Завалко); акмеологічний підхід для оволодіння майбутніми учителями музики акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації (А. Козир, В. Федоришин) та ін.

**Мета статті.** У межах статті на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел окреслимо положення наукових підходів до дослідження методичної підготовки майбутнього вчителя музики крізь призму системно-холістичного контексту, означимо специфіку праксеологічного підходу та його взаємозв'язок з іншими підходами.

**Виклад основного тексту.** З'ясуємо термін "методологія". Зокрема, як показує аналіз енциклопедично-довідкової літератури, поняття "методологія" розглядається як "... учення про метод, наука про побудову людської діяльності" [5, с. 498];

"...сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці"; "... учення про методи пізнання і перетворення дійсності" [20, с. 184].

У визначенні методологічних засад оперуємо і термінами "підхід", "науковий підхід". У довідковій літературі поняття "підхід" тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [13, с. 670–671] і узгоджується із поняттями "принцип", "позиція", "ідея", "метод", "методика", "якість", "особливість" [1, с. 215–223].

Науковий підхід дослідники розглядають як "вихідну позицію, що складає основу дослідницької діяльності" [22], "певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.); напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [14]. Залучення наукових підходів до дослідження дозволяє пояснити логіку наукового пошуку, сприйняття, пізнання, розуміння й оцінювання окремих явищ, фактів, послідовне розгортання теорії методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності, її особливостей і функцій у вищому педагогічному навчальному закладі.

У сучасній педагогічній науці, як слушно зауважує О. Отич, поряд із традиційними методологічними підходами (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) вагоме місце посідають такі нові методологічні підходи, як полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний [17, с. 41].

З-поміж основних у побудові моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний праксеологічний підходи. Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють й таким чином утворюють системно-синергетичну цілісність.

Аналізуємо підходи з урахуванням системно-холістичного контексту (англ. *holistic* – цілісний, цілий, для окреслення цілісного органічного розуміння явищ [12, с. 793; 26, с. 506]), що дозволяє розглядати людську особистість як вищу форму цілісності, складну психічну систему зі своєю структурою та внутрішньою будовою [28, с. 160], ґрунтується на досягненнях філософської антропології, філософії життя, екзистенціалізму та ін. як центральної ідеї гуманітарності, а відтак, гуманітаризації освіти [19]. Характеризуючи холістичний аспект, спираємося на характеристики Д. Міллера [10], О. Вознюка [3] щодо гуманістичності, інтегральності, співпраці, взаємоповаги всіх учасників освітнього процесу, врахуванні досвіду, який забезпечує більш повний розвиток можливостей людини у всіх сферах її життя.

У дослідженні методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності враховуємо такі ознаки системного підходу, як цілісність, функціональність, ієрархічна структурованість, динаміка, єдність змісту, структури, мети навчання і виховання, сукупність професійно важливих, особистісних якостей особистості (С. Архангельський, І. Блауберг, В. Садовський). Системний підхід дає змогу розглядати процес методичної підготовки у єдності нормативно-цільового, теоретико-методологічного, процесуально-змістового, аналітико-результативного блоків. Урахування положень системного підходу дозволяє вибудувати змістове наповнення навчальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків коригувати зміст модулів і тем музичних, вокально-методичних, психолого-педагогічних дисциплін, збагачувати і систематизувати мету і завдання педагогічної практики протягом усіх років навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Це дає можливість більш ефективно мотивувати студентів до майбутньої професійної діяльності, фахового розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Використання положень компетентнісного підходу дає можливість посилити практичну спрямованість навчання майбутніх учителів; для них важливі метапредметні знання, уміння й здібності, які дозволяють здійснювати різні види педагогічних дій у праксеологічному контексті, сприятимуть соціалізації особистості, формуванню світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності,

визначають успішність діяльності (у т.ч. професійно-педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя [23, с. 188].

Відповідно до компетентнісного підходу збагачуємо програми робочих навчальних програм, навчально-методичне забезпечення дисциплін, що зорієнтовані на формування музичного, вокального мислення студентів; комплексне застосування праксеологічно цінних знань, формування у студентів механізмів самонавчання і самовиховання через організацію самостійної роботи, рольові ігри, майстерню досвідченого співака. Враховуємо принципи цілепокладання, системності, цілісності, гуманізації, інтеграції, творчої активності, проблемності. Зокрема, принцип інтеграції важливий під час проектування змісту музично-педагогічних дисциплін, коли важливий синтез різнопредметних знань; принцип системності передбачає, щоб навчальний матеріал був завершеним і достатнім для формування компонентів методичної підготовленості; принцип творчої активності відображає діяльну участь студентів у навчальному процесі, прояв інтересу, творчої активності у виконанні проблемно-пошукових завдань, підготовці професійно орієнтованих проектів тощо.

У дослідженні враховуємо основні характеристики особистісного підходу, що передбачає ефективну організацію навчально-виховного процесу (Є. Бондаревська [2, с. 11–17], Г. Падалка [18, с. 72] О. Олексюк [15, с. 75]) з метою утвердження учня / студента людини як неповторної індивідуальності, культуро-, духовно- і життєтворчого суб'єкта культури, як об'єкта власного мистецького розвитку; індивідуально-особистісну значущість навчання, перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самокерування, формування творчих здібностей, духовних якостей, створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості, вироблення власної позиції у мистецтві.

Проектуючи змістове наповнення лекцій, практичних занять, самостійної роботи, максимально враховуємо мотиви, потреби, психологічні особливості розвитку студентського віку, створюємо умови для формування пізнавальних та професійних інтересів, виявлення соціальної позиції, розвитку самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування. Особливості реалізації особистісно орієнтованого підходу полягають також і у специфічній взаємодії викладача і студентів, режисури педагогічної дії, в усвідомленні студентами власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, потреб, вокально-педагогічних можливостей.

Застосування у музично-методичній підготовці положень гносеологічного підходу (від гр. Gnosis, -seos – знання) дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід методичної та співацької діяльності та інноваційні підходи в сучасній педагогіці. Ураховуємо, що розвиток наукового пізнання фіксується в логічних формах мислення, у практичній діяльності, ґрунтується на основоположних принципах об'єктивності, пізнаваності, активного творчого відображення, діалектики, практики, історизму, конкретності істини та оперує такими поняттями, як: "пізнання", "свідомість", "відчуття", "розум", "істина", завдяки якій долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання "піднімається" до рівня об'єктивно-істинного [27, с. 81]. Важливими ознаками реалізації гносеологічного підходу є використання на заняттях інноваційних технологій для оптимізації пізнавальної діяльності.

Урахування ідей діяльнісного підходу дозволяє формувати у майбутніх учителів музики необхідні уміння і навички щодо виконання методичних дій, вияву активності та апробації раціональних моделей методичної та співацької діяльності. Б. Теплов доводив, що будь-які здібності існують не самі по собі, а тільки в конкретній діяльності [25, с. 616], в якій виділяють, зокрема, такі компоненти, як суб'єкт з його потребами, мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямована діяльність, засіб реалізації мети; результат діяльності [4, с. 98]. Діяльність – це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, тому застосування положень діяльнісного підходу вимагає цілеспрямованої роботи викладача щодо вибору мети, планування й організації діяльності, з активізації і переведення студента в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування [16].

Означені характеристики знаходять відображення у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів, основний сенс аналізу результативності якої полягає у виявленні доцільності, ефективності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації діяльності, досягнення високого рівня її якості. Зокрема, інтегрований спецкурс "Основи музично-педагогічної праксеології", який упродовж кількох років апробуємо у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Кіровоградському, Сумському, Глухівському педагогічних університетах, передбачає таку методику проведення лекцій, практичних занять, в основі яких проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми навчання, мета використання яких – розвивати індивідуальність студента, самостійність його мислення, що стимулює його творчі здібності.

Музично-методична підготовка майбутнього вчителя музики враховує основні положення аксіологічного підходу ("аксіологія" з гр. *axia* – цінність, *logos* – слово): моральність, прагнення розвивати внутрішній потенціал самості, ціннісні орієнтири (А. Козир, В. Федоришин [6; 7] О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова та ін.). Серед цінностей, які мають особистісний сенс для майбутніх учителів музики, О. Ростовський [21, с. 638] виділяє цінності, важливі для співацької діяльності вчителя: формування загальнолюдської та вокально-педагогічної культури, духовних потреб, естетичних ідеалів та смаків; потреби у навчанні мистецтва співу, вокально-педагогічну компетентність, вокально-педагогічну майстерність; потреби у мистецькому спілкуванні, яскравий співацький голос, толерантне ставлення до вокально-педагогічних шкіл світової та національної культури, художню виразність та артистичність виконання вокального твору, здатність до діалогічного спілкування з творами вокального мистецтва, здатність до осягнення та інтерпретації смислів вокальних творів та інші. Важливими для вчителя музики є педагогічні цінності: здатність навчати, виховувати, розвивати учнів у сфері вокального мистецтва; володіння ефективними навчально-виховними методами та засобами, культура спілкування, творчий характер взаємодії, визнання цінності іншої людини. Акцентує увагу О. Ростовський на формуванні у майбутніх учителів музичних (почуття ладу, ритму, музична пам'ять) та специфічно вокально-педагогічних здібностей (співацький голос, вокальний слух, голосоутворення, звукоутворення); на прагненні до саморозвитку і самореалізації у світі культури. Лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуальна робота, практика – усе має сприяти культурному розвитку особистості кожного студента, гуманності, духовності, сприяти творчій свободі і гідності людини як вищої цінності, здатності до самовизначення.

Залучення мистецької праксеології, праксеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музики дозволяє розглядати знання і практику в єдності. За визначенням Т. Котарбінського [9], праксеологія виступає дисципліною, що синтезує дані різних наук, які відносять до організації праці. Основну сутність педагогічної праксеології сконцентровано у понятті "якість педагогічної діяльності, педагогічної дії", що поєднує такі її характеристики, як якість (якість педагогічної діяльності, якість діяльності педагога або педагогічного колективу, якість організації педагогічного процесу тощо); успішність (успішність педагогічної діяльності, педагогічний успіх), продуктивність (продуктивність педагогічної діяльності, продуктивність педагога, продукт педагогічної діяльності); результативність (результативність педагогічної діяльності, результати педагогічної діяльності та її конкретних видів); ефективність (ефективність педагогічної діяльності, ефективна дія, педагогічний ефект) [8, с. 26].

Аудиторні заняття з методичних курсів варто збагатити з урахуванням праксеологічного підходу: розвиваємо уміння студентів доцільно обирати форми, методи і прийоми організації навчання відповідно до теми, мети, складності і значущості навчального матеріалу; розробляти конспекти лекцій, практичних занять, уроків; готувати систему діагностичних завдань, навчальну, навчально-методичну, наукову, довідкову літературу; створювати й використовувати різні види наочності, електронні посібники; організовувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу учнів тощо. З-поміж методів інноваційного навчання застосовуємо кейс-метод, пропонуємо слухачам осмислити реальну професійну ситуацію і прийняти рішення; перфоменс-тести, що застосовують для формування умінь і навичок, а

також як форму контролю й оцінки (наприклад: розробити і показати фрагмент лекції / практичного заняття на певну тему; виступити з повідомленням; підготувати план інтерв'ю з діячем культури), організація групових дискусій (brainstorming, buss groups), презентування проєктів, створення портфоліо тощо. З цією метою вагому роль відводимо самостійній роботі, що відбувається під керівництвом викладача як індивідуального консультанта, тьютора. Ефективним психолого-педагогічним механізмом підвищення якості фахової підготовки виступає творча майстерня викладача, котрий залучає до роботи зі студентами діячів культури, мистецтва, освіти, вчителів-новаторів; залучає студентів до концертно-виконавської й музично-просвітницької роботи, наукових конференцій, фестивалів, конкурсів.

Отже, результати проведеного дослідження дали змогу виокремити наукові підходи, які відповідають методичній підготовці. Науковий підхід подано як вихідну позицію у дослідженні системно-холістичного контексту методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності.

З-поміж основних у побудові моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний, праксеологічний підходи. Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють і таким чином, утворюють системно-синергетичну цілісність.

Урахування особистісного і діяльнісного підходів дозволяє розглядати методичну підготовку майбутніх учителів музики як процес залучення учасників праксеологічної діяльності до вокально-діалогової взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Системний підхід дає змогу розглядати цей процес у єдності нормативно-цільового, теоретико-методологічного, процесуально-змістового, аналітико-результативного блоків. Відповідно до компетентнісного підходу формування методичної підготовленості пропонується розглядати у процесі вивчення музично-методичних дисциплін, під час педагогічної практики. З урахуванням аксіологічного, праксеологічного підходів відбувається виховання загальнолюдських і культурних цінностей успішної особистості.

До перспективних ідей, які варті подальшого вивчення в наукових статтях, відносимо дослідження реалізації моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності на засадах праксеологічного підходу.

### Література

1. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М., 1989. – 240 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Евгения Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 11–17.
3. Вознюк О. В. Системно-цільовий аспект холістичної парадигми освіти [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк // Збірник наукових праць. 2016. – № 25. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiirbis_64.exe). – Назва з екрана.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
7. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 267 с.
8. Колесникова И. А. Педагогическая праксиология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
9. Котарбинский Т. Развитие праксеологии / Т. Котарбинский // Польское обозрение, 1962. – № 12. – С. 13.
10. Миллер Д. Холістичне образование. Педагогика предчувствия [Електронний ресурс] / Д. Миллер. – Режим доступу: <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205007>. – Назва з екрана.
11. Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%2016/08/17/mon.pdf>. – Назва з екрана.
12. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
13. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. – Вид. друге, випр. – К. : Аконт, 2008.  
Т. 1. – 2008. – 862 с.
14. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
15. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
16. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
17. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки": збірник. – Чернігів, 2010. – Вип. 76. – С. 41–43.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
19. Поплавская Т. Н. Холистическая парадигма образования как возможность выхода из антропологического кризиса [Электронный ресурс] / Т. Н. Поплавская. – Режим доступа:  
<http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-113/philosophy-of-education-113/16834-113-0509>. – Назва з екрана.
20. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. : С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
21. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
22. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку". – Режим доступу:  
[http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical). – Назва з екрана.
23. Сисоева С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С. О. Сисоева, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т – Київ : Видавничий Дім "ЕКМО", 2010. – 362 с.
24. Субетто А. И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс] / А. И. Субетто. – Режим доступа:  
<http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/00/0008-00.htm>. – Назва з екрана.
25. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985.  
Т. 1. – 1985. – С. 42–222.
26. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
27. Философия : учеб. пособ. для высших учеб. завед. / отв. ред. д-р филос. наук, проф. В. П. Кохановский. – 8-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 576 с.
28. Philosophical Sources of Holistic Education // Turkish journal of Values Education. – 2005. – № 3 (10). – P. 150–161.

УДК 37.091.3:78

## ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА СИНЕСТЕЗІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВ

Рахманова О. К.

*Стаття присвячена темі актуалізації інтегрованих уроків музичного мистецтва в теорії і художній практиці педагогічної освіти. У статті розглядаються основні складові частини поняття феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу. Зокрема, увагу сконцентровано на характерних особливостях художньо-творчої синестезійності як полімодального явища, що проявляється в художній культурі, насамперед, як тенденція синтезу та інтеграції різних видів мистецтва, прояву в мистецтві нових синтетичних форм, що призводить до становлення принципово нового типу культури.*

*Ключові слова: синестезія, художньо-творча синестезійність, інтеграція, інтегрований урок музичного мистецтва.*

*Статья посвящена теме актуализации интегрированных уроков музыкального искусства в теории и художественной практике педагогического образования. В статье рассматриваются основные составные части понятия феномена интеграции дисциплин художественно-эстетического цикла. В частности, внимание сконцентрировано на характерных особенностях художественно-творческой синестетичности как полимодального явления, которое проявляется в художественной культуре, прежде всего, как тенденция синтеза и интеграции различных видов искусства, проявления в искусстве новых синтетических форм, что приводит к становлению принципиально нового типа культуры.*

*Ключевые слова: синестезия, художественно-творческая синестетичность, интеграция, интегрированный урок музыкального искусства.*

*The article is dedicated to actualization of the musical art lessons in the theory and artistic practice of the pedagogical education. There are the main components of integration of the artistically-aesthetic disciplines examined in the article. The phenomenon of the artistically-aesthetic disciplines integration plays a role of intensifier of all acquired cognitive skills and abilities, enables to involve the potential of personality and the whole experience of the artistic and pedagogical work. In particular, attention is concentrated on the specific features of the artistically-creative synesthesia as a polymodal phenomenon, which first of all reveals in artistic culture as a tendency of synthesis and integration of different art forms, demonstration of the new synthetic forms in the art, which leads to the formation of the fundamentally new type of a culture. The educational and practical value and actuality are defined by an innovative character, which is associated with synthesis of arts in the context of using synesthesia as the way of expression of emotional state of a human-being. It is worth to state that the synthesis of arts is a powerful tool of the idea expression in the creation of artistic or musical composition. The necessity of this problem stimulates searching for the new ways of development of artistically-creative synesthesia that comes to a level of mental and moral values and humanistic beliefs, which are aimed at the development of the artistic abilities of a personality. The actuality of different forms of art integration is defined by creation of the psychological and pedagogical conditions that provide the individual development of a personality, forming his or her potential artistic abilities in the creative activity. Synesthesical perception allows a person to experience the world around in artistic forms, signs and symbols.*

*Key words: synesthesia, artistically-creative synesthesia, integration, integrated lesson of musical art.*

---

**Постановка проблеми.** В Україні інтеграційні процеси є основними принципами реформування освіти поряд з принципами гуманізації та демократизації. В системі інноваційної освіти розробляється і впроваджується безліч навчальних технологій, що базуються на інтегративних підходах. Проте питання, що таке



інтегрований урок, залишається суперечливим, проблема впровадження інтегрованих занять в початковій школі мало досліджена, принцип інтеграції недостатньо відображений у чинних підручниках, учителі, не маючи чіткої системи методичних рекомендацій, вимушені розв'язувати вказані проблеми на емпіричному рівні.

Інтеграційні процеси як один із пріоритетних напрямків збагачення змісту освіти та інтенсифікації процесу навчання спрямовані на цілісний художньо-естетичний розвиток особистості, формування у свідомості індивіда інтегрального поліхудожнього і полікультурного образу світу, пов'язані з використанням інтегративного підходу до викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Формулювання мети та завдань статті.** Мета статі – науково обґрунтувати теоретико-методичні аспекти художньо-творчої синестезійності особистості в контексті інтеграції мистецтв.

Основними завданнями для досягнення мети є:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти;
- розкрити сутність поняття "інтеграція" та виділити його суттєві ознаки;
- визначити характерні особливості художньо-творчої синестезійності особистості в контексті інтеграції мистецтв.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття "інтеграція" було введено в науку в 1857 році англійським ученим Г. Спенсером. Слово "інтеграція" в перекладі з латинської мови означає відновлювання, поповнення, що розкриває стан внутрішньої цілісної зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, як вища форма взаємодії, особливість якої виявляється у взаємопроникненні елементів, переходу в іншу якість. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки це поняття розглядається дослідниками як:

– важлива риса сучасної науки; не тільки нова її організація, а головне – внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження, відбиваючи при цьому всі його сторони одночасно в їхньому зв'язку [1, с. 35];

– об'єднання елементів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків між ними [1, с. 47];

– взаємозв'язок наук і наукових знань, їхня взаємодія завдяки використанню спільних ідей, засобів, прийомів дослідження навколишньої дійсності, тобто ущільнення знань у постійно вдосконалених формах пізнання і вираження пізнаного [1, с. 184].

Ми розглядаємо інтеграцію (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) як поняття, що означає стан або процес ідентифікації, поєднання окремих наук або їх диференційованих частин.

Інтегрований урок музичного мистецтва як урок поліхудожньої діяльності має на меті, по-перше, суто музичний розвиток дітей, по-друге, їх загальний світоглядний розвиток, філософічне мислення. Такі науковці, як І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін, на сучасному етапі дослідження вирішували питання сутності інтеграції в освіті, її види та форми організації в навчальних установах. У контексті означеної проблеми на особливу увагу заслуговують дослідження, в яких обґрунтовано ідею цілісного (інтегративного) впливу різних видів мистецтва на молодших школярів (Е. Белкіна, Н. Аніщенко, Л. Масол, Л. Ващенко, О. Рудницька, Г. Падалка, Г. Тарасенко та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Особливість художньо-творчої синестезійності полягає в тому, що це явище проявляється в художній культурі, насамперед, як тенденція синтезу та інтеграції різних видів мистецтва, прояву в мистецтві нових синтетичних форм, що призводить до становлення принципово нового типу культури. В той же час синестезія – це психічний феномен, властивий людині тією чи іншою мірою. Зараз окреслилася наступна тенденція розвитку проблеми синестезії – виходячи за межі інтересів окремих наук, перетинаючи кордони різних синтетичних мистецтв, дана проблема поступово стає загальноестетичною.

Синестезія, або співвідчуття, викликана інтеграцією мистецтв, має на меті створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища,

збагачення уяви та розвитку світосприйняття. Міжсенсорні асоціації, які виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва, зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу. Найбільш яскраво синестезія виражена засобами художньої літератури, особливо поезії, яка стимулює фантазію в цілому: слово активізує візуальні й слухові параметри сприймання образу. Для мистецтва живопису, статичного за своєю формою, також характерна синестезійність: художник передає динаміку зорових образів засобами мазка (текстури), композиції, і, як наслідок, картина "звучить". Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна й музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з "візуалізацією" музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір, світло тощо, адже асоціативні відчуття людини спираються на її життєвий досвід, у якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному сприйнятті.

Таким чином, надаючи мистецтву форм, фарб, звуків, ми робимо навчання доступним. Використовуючи на уроці музичного мистецтва можливості літератури й поезії, образотворчого мистецтва, пластичної діяльності, художньої праці, вчитель формує у дітей не тільки навички музичної діяльності, розвиває не лише музичні здібності, він природно вводить особистість у світ звуків, відчуттів, почуттів, явищ, подій і вчинків, які і складають цілісну картину світу, дають синтетичне уявлення про всесвіт.

Музичне мистецтво є одним із видів мистецтв, який і становить основний зміст предмета. Разом з літературою і образотворчим мистецтвом складають художньо-естетичний цикл. Отже, музичне мистецтво, література і образотворче мистецтво знаходяться в тісному зв'язку. Тому твори образотворчого мистецтва, художнє слово допомагають передати глибину почуттів, які втілені в музиці. А в свою чергу, музика здатна викликати настрої, переживання, які співзвучні багатьом творам живопису і літератури.

На думку О. Плотницької, інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу надає можливість кожній особистості відтворити погляд на сучасний світ через плюральність та еkleктичність культури, суспільства власного досвіду. Мистецтво допомагає відтворити бачення ідеального світу засобами художнього образу, особливими, тільки даній особистості властивими засобами відтворення дійсності. Кожен вид мистецтва, як правило, відбиває фрагменти дійсності відповідно до власних виразних можливостей. А інтеграція мистецтв може створити цілісну художню модель явища, події, часу, простору, світу тощо [4, с. 90].

Як зазначає в своєму дослідженні Ю. Хайрулліна, звернення до феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу в контексті педагогіки мистецтва можливе за умов: – використання інтеграції як педагогічної технології може бути порівняне з природним засобом отримання інформації, тобто чуттєвим шляхом; – інтегрування дисциплін художньо-естетичного циклу має створити у свідомості особистості художній прототип цілісної картини світу та людини в ньому; – звернення до інтеграції як до принципу освіти додає навчально-виховному процесу структурної єдності та ідейної довершеності, підтверджуючи реальні зв'язки, що існують між галузями знань. Дані зв'язки майже знехтувані традиційною освітньою системою внаслідок автономності програм навчальних дисциплін; – значення феномену інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу не тільки у здатності комбінованого поєднання деяких елементів до гіпотетичного цілого, а в потенції до оновлення змісту освіти та до засобу формування світоглядної системи дитини. За таких умов навчально-виховний процес у загальноосвітньому закладі сприймається як цілеспрямоване прилучення особистості до світових надбань культури та як інтеграція життєвого досвіду дитини з культурним досвідом нації.

**Висновки.** Таким чином, синтез і взаємодія мистецтв у педагогічному процесі розуміється як особлива форма прилучення особистості до художньої творчості, поліхудожнього сприйняття. Важливо зазначити, що феномен художньо-творчої синестезійності розкриває одночасно і сенс, і значення твору мистецтва, укладаючи в собі семантичну множинність його інтерпретацій, символічний сенс його поетики, виявляючи одночасно стиль і прийоми як виражальні засоби конкретного твору

мистецтва. Таким чином, синестезія є однією з головних естетичних характеристик та основою синтезу мистецтв.

Отже, художньо-творча синестезійність у контексті інтеграції мистецтв утворює цілісне уявлення особистості (включаючи різні рецептори) про певний художній образ. При цьому один психологічний механізм доповнює інший. Музика та література викликає слухові явлення, живопис – зорові, архітектура – просторові, що в цілому утворюють цілісну картину світу, задіюючи при цьому цілу низку почуттів та асоціацій.

#### **Література**

1. Галеев Б. М. Содружество чувств и синтез искусств / Б. М. Галеев. – М. : Знание, 1982. – С. 61.
2. Зайцева М. Л. Синестезийное восприятие искусства: теория, методология, генезис : монография / М. Л. Зайцева. – М. : Издательство МГУКИ, 2012. – 401 с.
3. Лукьянец Н. Г. Интеграция цвета и музыки в цветомузыку, её восприятие / Н. Г. Лукьянец // Наука Костанай / КИЭУ. – 2006. – С. 62–64.
4. Плотницька О. В. Проблема інтеграції предметів художньо-естетичного циклу у професійній підготовці майбутніх учителів музики / О. В. Плотницька // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 11. – С. 89–91.

УДК 371.372.002

**РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ:  
НАСТУПНІСТЬ І СПАДКОЄМНІСТЬ**

**Руденко О. Ф.**

*Метою статті є дослідження основних віх розвитку загальної музичної освіти, зокрема фактів спадкоємності й наступності у розвитку методичних аспектів музичного навчання та генези музично-педагогічного новаторства, що має вплив на сучасні тенденції розвитку загальної музичної освіти.*

*Обґрунтовано необхідність збагачення певними новими надбаннями вже існуючих методик, коли поступове введення "нового" відбувається на тлі кращого та доцільного "старого". З'ясовано, що наступність і спадкоємність повинні бути логічно пов'язаними на всіх рівнях педагогічного процесу в системі загальної естетичної освіти.*

*Ключові слова: загальна музична освіта, розвиток, спадкоємність, наступність, музичне навчання, музично-педагогічне новаторство, хоровий спів, музична культура.*

*Целью статьи является исследование основных вех в развитии общего музыкального образования, в частности фактов наследия и последовательного перехода в развитии методических аспектов музыкального обучения и генезиса музыкально-педагогического новаторства, которое имеет влияние на современные тенденции развития общего музыкального обучения.*

*Обоснована необходимость обогащения некоторыми новыми достижениями уже существующих методик, когда постепенное введение "нового" происходит на фоне лучшего и целесообразного "старого".*

*Выяснено, что наследие и последовательный переход должны быть логически связанными на всех уровнях педагогического процесса в системе общего эстетического образования.*

*Ключевые слова: общее музыкальное образование, наследие, последовательный переход, музыкальное обучение, музыкально-педагогическое новаторство, хоровое пение, музыкальная культура.*

*The purpose of the article is consideration of continuity importance in school musical education. So there is a need of some new practices to already existing techniques. Thus, gradual introduction of new material happens against the background of the best and the expedient existing practices. Such preservation of the most valuable pedagogical achievements is especially important at transition from development of the same social standing to another, thanks to certain historical, political or other events and persons. From this point of view future and last heritage has to be logically connected at all levels of pedagogical system of the general aesthetic education. Today's changes in school musical education can be considered as the low-changed structure of a lesson, with addition of the updated repertoire material and as completely reorganized lesson form. Considering the concept "current trend" it is necessary not only to study its primary sources but also to follow interdisciplinary relation and efficiency in the combination of other educational cycles.*

*It is also necessary to go by primary sources of those, without any doubt, qualitative practices of teachers – musicians who were the founders of the musical and pedagogical concepts in the end of 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> century. It will help to see more clearly interrelation between the most various eras, and as a result to see the new concept of music education at school based on fine, though the traditions in many respects lost and unreasonably deleted. The statement about existence of a continuity development is an important aspect of the article in the musical and aesthetic education.*

*Key words: aesthetic training, education of children, interrelation of the past and future, reform, choral singing, children's creativity, structure of musical culture, experience, teaching music.*

**Постановка проблеми.** Проблеми мистецького навчання і виховання дітей шкільного віку є предметом широкого педагогічного пошуку. У цій галузі створено велику кількість методичних розробок і рекомендацій, однак, як слушно зазначив Ю. Алієв, всі вони багато в чому пов'язані з попередньою історичною епохою [1]. Саме попередні епохи з їх монументальністю та багатогранністю несуть у собі велику кількість протиріч і, безумовно, впливають на сьогоденну культуру та освіту.

Водночас кожна епоха породжувала видатних педагогів-музикантів, які, спираючись на здобутки своїх попередників, примножували досвід музичного виховання дітей і розуміння того, що мистецтво повинно сприяти не лише власне музичній освіті особистості, а й вихованню її моральних та етичних цінностей. У цьому контексті важливим є ретроспективний аналіз ідей музичного навчання у різні історичні періоди, адже вивчення відпрацьованих сторіччями методів надає унікальну можливість розглянути сучасну методiku музичного виховання дітей під іншим кутом зору. Тобто як і за допомогою чого викладач з інформатора поступово перетворювався на організатора їхньої пізнавальної, навчальної та дослідницької діяльності [4, с. 67].

**Мета статті** – дослідити основні віхи розвитку загальної музичної освіти, зокрема факти спадкоємності й наступності у розвитку методичних аспектів музичного навчання та ґенезу музично-педагогічного новаторства, що має вплив на сучасні тенденції розвитку загальної музичної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення зазначеної мети використано метод вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми та ретроспективний аналіз ідей музичного навчання у різні історичні періоди.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методика навчання музики у добу Античності, Середні віки та у XVII сторіччі, коли з'явилися перші навчальні посібники з музичного мистецтва, є малодослідженою. До музично-педагогічної спадщини цих часів звертались І. Сахаров, Д. Разумовський, В. Металов, М. Бражніков, А. Грушевський, Л. Яворницький, В. Протопопов, Т. Ливанова, Н. Герасимова-Персидська та ін. Але, на жаль, напрацювання цих вчених стосуються лише окремих сторін музичної педагогіки або окремих фактів, що мали вплив на тогочасних музикантів та педагогів. Водночас питання цілісного розвитку музичної освіти, музичної педагогіки, навчання мистецтва хорового співу розглянуті недостатньо. Прикладом цьому може слугувати аналіз "Граматики мускійської" М. Дилецького. Автори, що розглядають цей важливий посібник, зосереджуються на його музично-теоретичній частині, оминаючи увагою музично-педагогічні тенденції того часу та значення, яке вони мали у практичній роботі з дітьми.

**Виклад основного матеріалу.** Історичне коріння виховання дитини засобами музики сягає у стародавні часи. Антична доба оголосила музичну освіченість як важливий складник гармонійної особистості.

Як наука музичне виховання з'явилося у середньовіччі. "Повість врем'яних літ", створена літописцем Нестором, вказує на те, що у відкритих князем Володимиром християнських школах велика увага приділялася співу як невід'ємній частині Богослужіння. З часом дитячий спів стає важливою складовою церковного хору, а хлопчики – невід'ємною частиною хорового колективу. В основу їх підготовки покладалась триєдність читання, писання і співу, також використовувались методи хірономії та навчання на слух. Ці методи – під різними назвами – застосовувались з певними видозмінами до Нового часу й актуальні до сьогодні.

Викладання музики та співу на Київській Русі до XVII ст. було зосереджено у руках окремих співаків та вчителів. Незважаючи на гачковий запис нот, в учнів формувались уміння тримати звук на одній заданій висоті, знання щодо напрямку руху звуків у розспівах, важливості дикції, динаміки, характеру виконання та ін. Цього потребувала церковна музика, яка була незмінною протягом тривалого часу. Методичні вказівки стосовно навчання музичної грамоти можна простежити у працях Олександра Мезенця, інока Христофора, Івана Шайдуря, Івана Лукошка, Стефана Голиша. Тогочасні вчителі повинні були майстерно володіти технікою співу і системою навчання, а також мати практику в одному із церковних хорів.

Просвітницькі реформи XVIII сторіччя посилили розвиток освіти станового характеру. Це привело до відкриття архієрейських шкіл, духовних семінарій, училищ

і т. п. Все це у майбутньому склало систему навчальних закладів від початкової освіти до вищої. Про досягнення у цій галузі може свідчити факт відкриття у 1738 р. у місті Глухові школи, до якої збирали вокально обдарованих малолітніх хлопчаків, яких потім відправляли до Петербурга для подальшого навчання співу та гри на музичних інструментах у Придворній співочій капелі.

З 1882 р. початкова освіта повністю перейшла під контроль церкви, отже, і навчання дітей церковного співу було на досить високому рівні.

З введенням партесного співу навчальні завдання значно ускладнились, але для ознайомлення з основними музичними навичками застосовувались ті самі прийоми. Обсяги статті не дозволяють ретельно розглянути трансформацію та розвиток методики початкового навчання дітей в Україні та їхнього подальшого становлення у Петербурзькій співочій капелі. Але, безсумнівно, кращі з цих принципів і методів дали паростки не тільки для фахового навчання музикантів-професіоналів, а й сприяли усвідомленню важливості музичного мистецтва під час початку масового навчання дітей у шкільних закладах різного типу.

Починаючи з 60-х рр. XIX ст., навчальні заклади початкової та середньої освіти під час навчання музики спирались на методичні напрацювання церковного співу з додаванням народних пісень. Інколи музичний матеріал спрощувався з метою пристосування до педагогічних потреб. Найважливіше місце посідав хоровий спів, у процесі якого відпрацьовувались отримані знання та навички, відбувалось ознайомлення з кращими зразками вокально-хорового мистецтва. До навчання дітей з "вищих" прошарків суспільства додавали світську музику, гру на музичних інструментах, індивідуальні заняття з вокалу.

Як уже зазначалося, старовинна церковна музика багато в чому спиралась на вміння співати та промовляти на одному звуці. Саме на використанні цього стародавнього прийому побудував свою методику О. Карасьов (1854–1914). У ній чітко простежується спадкоємність навчання музики, що розпочинається із засвоєння одного звуку (до першої октави) з поступовим додаванням по одному звуку. Як музичний репертуар використовувались і церковні мелодії, і народні. Схожу методику запропонував і П. Міроносицький.

Зазвичай такі системи використовувались тільки для роботи у народних школах, бо дозволяли за досить невеликий проміжок часу досягнути певних позитивних результатів і надавали можливість перейти на наступний етап, тобто до навчання співу у хоровому колективі.

Саме можливість масового навчання музики як дорослих, так і дітей, у сукупності з традиційністю, спричинила появу численних хорів на зламі XIX–XX ст. Практично в усіх великих містах України, що входила до складу Російської імперії, з'являються хорові колективи та товариства.

Зазначимо, що згодом методика навчання співу на одному звуці отримала неоднозначні оцінки. Зокрема, у посібнику Л. Дмитрієвої та Н. Черноіваненко "Методика музичного виховання" (1984) вказано, що вона "відображає схоластику та формалізм навчання того часу. І хоча завдяки чіткій послідовності досягалась певна чистота інтонування і добре засвоювався музичний матеріал, система була протиріччям природі музики та пригнічувала творчий початок в учнях" [2, с. 13].

Проте праці О. Карасьова "Церковний спів" та "Керівництво до організації церковно-співочих хорів" витримали не одне видання й активно використовуються і у наші дні. Тільки вказана О. Карасьовим початкова нота має назву "примарний тон", тобто розширення діапазону йде не від конкретного звуку, а від ноти, найбільш зручної для співу. Ця методика досить популярна у шкільній практиці, особливо при роботі з дітьми, що на початковому етапі навчання мають відносно слабкі голосові дані.

Наступним поштовхом до розвитку масової музичної освіти стала діяльність відомих викладачів початку XX ст. Серед них – професор Київської народної консерваторії Б. Л. Яворський, який, буди палким прихильником масового музичного виховання підлітків, вводить такі заняття, як "прослуховування музики". Це, на його думку, сприяє творчому розвитку учнів та формує в них музичну культуру.

У 1905 р. розпочинають свою діяльність В. та С. Шацькі. Їхні погляди засновувались на працях Г. Песталоцці, К. Ушинського, Л. Толстого. Музика вважа-

лась важливою складовою морального та естетичного виховання. На заняттях В. Шацька ознайомлювала дітей з кращими зразками світової музичної культури. Також учні співали та знайомились з елементарною музичною грамотою. Таким чином накопичувались музичні враження та стимулювався інтерес до мистецтва.

У 1907–1913 рр. набули поширення педагогічні погляди Д. Заріна та А. Маслова. Спираючись на власний досвід, вони стверджували, що не існує дітей без музичних здібностей. Їм вдалось експериментально довести, що музичні здібності виявляються у кожній дитини, якщо активізувати її творчу активність та інтерес до музичного мистецтва. Творчість дітей вчені тісно пов'язували з розвитком творчо-музичних здібностей, у зв'язку з чим важливе місце було відведено співочій імпровізації.

Методика музичного виховання радянського часу закликала боротися за розум і серце підростаючого покоління, як цього вимагала тогочасна ідеологія. Згідно з цим створювався відповідний музичний репертуар у різних жанрах, у тому числі і шкільний. Музичні твори ідеологічного змісту обов'язково входили до репертуару шкільних хорів.

Одним із пріоритетних завдань шкільного вчителя музики був розвиток умінь розуміти та цінити музичне мистецтво. З появою концепції Д. Кабалевського мета уроків музики у загальноосвітній школі була сформульована як виховання музичної культури учнів. Під поняттям музичної культури розумілись: морально-естетичні відчуття, музичні смаки та потреби, найпростіші знання та умінь, без яких неможливе спілкування з мистецтвом у майбутньому, розвиток творчих здібностей [3, с. 5].

Формування музичної культури учнів є основним орієнтиром і сучасної загальної музичної освіти. Проте сутність цього поняття розуміється значно ширше. Як зазначає О. Лобова, музична культура школяра є феноменом, що найбільш органічно втілює комплекс особистісних музичних досягнень учня та розглядається як: складне інтегративне утворення, що забезпечує дитині можливість адекватного й усвідомленого спілкування з музичним мистецтвом у навчанні та житті; органічна та необхідна складова художньої та духовної культури, різнобічного розвитку та гармонійного виховання особистості; мета загальної музичної освіти, що стосується кожної дитини, незалежно від рівня її власне музичної обдарованості. Структура музичної культури школяра складається з чотирьох узагальнених блоків: музичної спрямованості, яка представлена єдністю мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів; музичної обізнаності, що характеризується комплексом музичних знань, умінь і навичок, сформованих разом із досвідом різних видів музичної діяльності; музично-творчої розвиненості й музичної вихованості. Як наголошує автор, в умовах гуманістичної музичної освіти ці складові набувають змістовно-широких, особистісно орієнтованих властивостей, спрямовуючись на досягнення не лише вузькопредметних (суто музичних) цілей, а й на вирішення розвивальних, виховних, культуротворчих "надзавдань" музичної освіти учнів. Зважаючи на міцний зв'язок усіх складових, музична культура школяра постає цілісною характеристикою, що є не сумою певних частин, а індивідуально-неповторним інтегративним утворенням [5, с. 481].

Невід'ємною складовою сучасної шкільної музичної освіти є європейські цілісні системи масового шкільного виховання, створені Е. Жак-Далькросом (з опорою на ритмічний рух), К. Орфом (елементарне музикування на інструментах), З. Кодаєм (хоровий спів). Але, як зазначає О. Ростовський, жодна з методик не може бути повністю застосована у сучасних школах як окрема система. Бо українська музична педагогіка має свої принципові засади, що спираються на власну національну культуру та традиції [6, с. 17]. Саме цього так прагнув молодий український композитор і талановитий вчитель М. Леонтович, створюючи посібник "Практичний курс навчання співу у середніх школах України" (1920). Але трагічна доля як самого М. Леонтовича, так і інших талановитих композиторів-викладачів Я. Степового та К. Стеценка майже на сторіччя перервала традиційність та спадкоємність української педагогіки.

**Висновки.** Навчання мистецтва у загальноосвітній школі – це кропіткий, але необхідний процес, спрямований на формування музичної культури особистості та її гармонійний розвиток в цілому. Протягом тривалого часу було накопичено багату

методичну скарбницю музичного виховання та навчання дітей. Вважаємо, що сучасній музичній педагогіці важливо дослідити безцінний досвід, що досить успішно використовувався до початку ХХ ст., коли дітей навчали фундаментальним основ музики на кращих зразках вокально-хорового мистецтва. Саме постійна спадкоємність, помножена на професіоналізм сучасного вчителя, дає високий результат.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Обсяг статті не дозволяє ретельно розглянути вплив музичної педагогіки XVIII–XIX ст. на музично-педагогічну творчість композиторів та педагогів ХХ – початку ХХІ ст. Тому вважаємо доцільним дослідження впливу минулих тенденцій та традицій на створення сучасних методик. Більш ретельний розгляд важливості спадкоємності, в свою чергу, допоможе глибше зрозуміти та по-новому поглянути на виникнення новітніх тенденцій у музично-естетичному вихованні дітей.

#### Література

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
2. Дмитриева Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. для учащихся пед. уч. по спец. 03.05.00 "Муз. воспитание", 03.07.00 "Преподавание в начальных классах общеобразоват. шк." / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
3. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Костенко Л. В. Методика викладання хорового диригування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 98 с.
5. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : монографія / О. В. Лобова. – Суми : ВВП "Мрія" ТОВ, 2010. – 516 с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах : навч.-метод. посіб. для студентів музично-педагогічних факультетів і вчителів музики шкіл різного типу / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 204 с.



УДК 378.016:781.62

## **МЕЛОДИЧНИЙ СЛУХ ЯК БАЗОВА ЗДІБНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ**

**Спіліоті О. В.**

*У статті розкривається проблема значущості такої базової здібності, як мелодичний слух, у процесі формування музично-інтонаційного мислення. Проаналізовані різні теоретико-методологічні підходи до розвитку мелодичного слуху. Наголошується, що наявність його відіграє важливу роль у музично-творчій діяльності. Доводиться, що розвинутість мелодичного слуху прямо залежить від наявності внутрішнього слуху, а саме здібності передчувати звучання, оперувати музично-слуховими уявленнями. Завдяки внутрішньому слуху музиканти подумки уявляють звучання твору до його виконання, а також під час виконання, що дозволяє контролювати реальне звучання.*

*Ключові слова: мелодичний слух, чуття ладу, музично-інтонаційне мислення.*

*В статье раскрывается проблема значимости такой базовой способности, как мелодический слух, в процессе формирования музыкально-интонационного мышления. Проанализированы разные теоретико-методологические подходы, что касается развития мелодического слуха. Акцентируется, что его наличие играет большую роль в музыкально-творческой деятельности. Доказывается, что мелодический слух напрямую зависит от наличия внутреннего слуха, а именно способности предчувствовать звучание, оперировать музыкально-слуховыми представлениями. Благодаря внутреннему слуху музыканты мысленно представляют звучание произведения до его исполнения, а также во время исполнения, позволяет контролировать реальное звучание.*

*Ключевые слова: мелодический слух, чувства лада, музыкально-интонационное мышление.*

*The article highlights the problem of the significance of such basic skills as melodic hearing in the musical intonation thinking. Analyzed various theoretical and methodological approaches to the development of melodic hearing. It showed how this sense is important in music teaching and creative activities.*

*Analyzing the formation of musical intonation thinking most researchers focusing primarily on its individual components (perception, reflection, creativity). They prove their priority in the process of thinking. However, the complex mechanism of musical thinking could not exist without some basic music skills, such as melodic hearing (intonation hearing), sense of rhythm and memory.*

*In the process of musical intonation thought advisable to rely on the methodical provisions on melodic development of intonation hearing. Among them: education system and sense modal connections sounds; learning and auditory representations fixing elements of musical language; formation good singers skills; ability to operate hearing ideas for using them in singing; ability to listen and assess the quality of singing. It is proved that developed intonation hearing depends on the availability of internal hearing, the ability to anticipate sound, music and operate auditory representations. Due to the internal hearing musicians represent mentally sound before performance, and during performance, which allows to control the actual sound.*

*Key words: melodic hearing, sense of mode, musical intonation thinking.*

---

Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відповідних змін у професійній підготовці вчителів, зокрема учителів музики. Їх освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь. У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування його музично-інтонаційного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності.

Аналізуючи проблематику формування музично-інтонаційного мислення, більшість дослідників концентрує свою увагу здебільшого на окремих його компонентах (сприймання, рефлексія, творчість), доводячи їх пріоритетність у процесі мислення. Однак складний механізм музичного мислення не може існувати без наявності базових професійних здібностей, а саме мелодичного слуху (інтонаційного слуху), чуття ритму та пам'яті.

**Мета статті** полягає у розкритті значущості такої базової здібності, як мелодичний слух, який безпосередньо задіяний у процесі формування музично-інтонаційного мислення.

У процесі формування музично-інтонаційного мислення доцільно спиратися на методичні положення щодо розвитку *мелодичного слуху (інтонаційного слуху)*, а саме: виховання чуття ладу та ладових зв'язків звуків; вивчення та закріплення слухових уявлень елементів музичної мови; формування правильних співацьких навичок; уміння оперувати слуховими уявленнями для використання їх у співі; уміння слухати та оцінювати якість співу [5, с. 62].

Інтонаційний слух – важливий компонент музичних здібностей. Його властивість – це здатність сприймати, запам'ятовувати звуки різної висоти. Однак йдеться не про розвиток абсолютного слуху. Головне – приділяти велике значення засвоєнню зв'язків звуків, мелодії. Отже, у процесі формування музично-інтонаційного мислення слід розвивати мелодичний слух, а саме здібність сприймати, запам'ятовувати та відтворювати мелодію. Під час роботи над мелодичним слухом інтонація розуміється як мелодичний зворот і як точність та чистота звучання. Дотримуючись порад О. Давидової, бажано акцентувати увагу на взаємозв'язку цих значень та значущості їх урахування в роботі над розвитком слуху.

Б. Теплов підкреслював, що не можна прагнути розвивати відчуття музичної висоти, тобто сенсорну базу музичного слуху, починаючи роботу над окремими інтервалами. Вчений пропонує зосередитися на роботі над мелодіями, особливо такими, які дають можливість яскраво переживати ладові відношення.

Робота над розвитком чуття ладу повинна здійснюватися протягом усього музичного навчання. Звертаючись до методичних порад вітчизняних педагогів, формування ладового чуття має бути поетапним. Так, перший етап – виховання чуття тональної стійкості, вміння зберігати тональність, чуття тональної перспективи, тобто – засвоїти діатоніку на будь-якій висоті. Другий етап – виховання здібності долати діатоніку, тобто засвоєння альтерації ступенів, хроматичних прохідних та допоміжних звуків у межах відповідної тональності. Слід виокремити виховання здібності слухової перебудови, тобто вміння переосмислювати звук відповідної тональності у нову.

Рівень розвитку мелодичного слуху залежить від точного інтонування мелодії. Працюючи над чистим інтонуванням, слід звернути увагу на внутрішні музичні уявлення та на голосовий апарат. Розвиваючи мелодичний та інтонаційний слух, ми звертаємося до слухових та співацьких рефлексів.

Розвинутість інтонаційного слуху прямо залежить від наявності *внутрішнього слуху*, а саме здібності передчувати звучання, оперувати музично-слуховими уявленнями. Завдяки внутрішньому слуху музиканти подумки уявляють звучання твору до його виконання, а також під час виконання, що дозволяє контролювати реальне звучання. Цьому феномену надають великого значення музиканти, психологи, педагоги. Так, Б. Теплов підкреслював: "Внутрішній слух ми повинні визначити... не просто як здібність уявляти собі музичні звуки, а й як здібність за власним бажанням оперувати музичними, слуховими уявленнями" [7, с. 174].

Серед методів формування та розвитку внутрішнього слуху зорієтуємося на основних: підбір музики на слух (цей вид діяльності вимагає від виконавця ясних та чітких слухових уявлень); виконання твору (навчального репертуару) в повільному темпі з налаштуванням на передчуття наступного розгортання музики; виконання музичного твору засобом "пунктиру" (одну – фраза "вголос", другу – "подумки", зберігаючи злиття звукового руху); беззвучна гра на інструменті; прослуховування маловідомих творів зі стеженням за нотним текстом; засвоєння музичного матеріалу шляхом заглиблення в його виразну сутність через виконання подумки з нот; вивчення напам'ять завдяки музикуванню подумки з нот [8, с. 78–79].

Внутрішній слух Б. Яворський вважав найважливішим, оскільки він слугує основою музичного мислення. "Внутрішній слух надає музиканту-виконавцю: здатність швидко орієнтуватися у творі, досягати його в цілому, уявити співвідношення частин, розділів, оперувати музичними уявленнями, подумки створювати чіткий конкретний виконавський план, який мобілізує волю музиканта, керує вибором необхідних засобів втілення. З накопиченням досвіду на базі внутрішнього слуху відбувається формування музичного мислення" [2, с. 54]. За класифікацією Б. Яворського, музичний слух поділяється на такі різновиди: *слух строю* – відчуття правильності співвідношення; *слух ладу* – здатність установити устої та неустої в межах музичних систем та взаємовідношення систем; *слух часовий*; *архітектонічний слух*; *чуття логіки*.

Серед форм педагогічної роботи з розвитку слуху та музичного мислення Б. Яворський рекомендував і запроваджував у навчальному процесі для музикантів усіх спеціальностей спів у хорі, диригування хором, сольфеджування гармонічних схем (яке формує логіку голосоведення та ладового тяжіння) і, головне, слухання музики.

Теоретичне вчення Б. Яворського має слухову спрямованість. Питання щодо виховання слуху вчений ставив широко. Організація слуху, на думку вченого, має єдине джерело походження: виховання певної культури слухового сприйняття, поява "внутрішнього слухового налаштування" [3, с. 136]. З поняття *внутрішнього слухового налаштування* Б. Яворський виокремлює якості слуху. Саме це він вважає опорою музичної свідомості та музичного мислення.

Термін *ладове налаштування* часто зустрічається в працях з методики сольфеджіо, а також у працях, які розглядають психологію музичного мислення та музичного слуху. Музичний процес для Б. Яворського – це простежування формування та функціонування внутрішнього слухового налаштування, яке організовує мислення в процесі сприймання. Обов'язковою умовою внутрішнього слухового налаштування є **увага**, яка може "встановити, безперервно утримувати й активно спрямовувати відповідне внутрішнє слухове налаштування впродовж певного проміжку часу" [9, с. 9].

Б. Яворський розрізняє внутрішній слух – справжній, автентичний, музикантський, що характеризується самостійністю, активністю; та слух зовнішній – стандартизований (пасивне сприймання, яке виховане на звичці перебудовувати слухову реакцію "на стандарт"). Учений вважав, що при зовнішньому слуху відбувається "сприймання окремих звичних і тому бажаних звукових моментів і відкидання небажаних... Внутрішнє налаштування не піддається новій організації звукових явищ" [9, с. 11]. Відповідно, в нормальній слуховій реакції здійснюються звичні асоціації, які заважають внутрішньому слуху вільно реагувати на вплив нового.

Музикознавець Ю. Бичков тлумачить поняття *ладового налаштування* як особливий психологічний механізм, який регулює процес осмислення та оцінки звукових елементів і формує з них ціле. Звукоряд, система устоїв та неустоїв, функціональна структура ладу створюють у нашій свідомості ладове поле (налаштування). Окремі звуки та мелодичні звороти, які потрапляють у ладове поле (при багатоголосному викладі – акорди та акордові послідовності) набувають ладової якості. Учений підкреслює, що включення налаштування у процес інтонування зумовлює її постійну зміну, необхідність переналаштування. Залежно від ступеня індивідуалізації ладового процесу, настройка може бути інерційною (якщо воно впливає із закономірностей музичної мови) та ініціативним (якщо воно побудоване на особливостях конкретного процесу інтонування). Стійкість та нестійкість виявляються у ладі на різних рівнях [4].

Особливу увагу привертає до себе угорська релятивна система, створена З. Кодаєм. Початковий етап будується на ритмічному вихованні та використуванні ручних знаків. Найголовніше в цій системі те, що навчання починається з найпростіших мелодичних послідовностей.

У сучасній музичній педагогіці подібного принципу дотримується методична система В. Брайніна. Музикант-педагог пропонує відразу ж учити невеличкі, не поділені на складові музичні думки. Це можуть бути два-три звуки, які об'єднуються

певними ладовими та ритмічними відношеннями. *Поспівки* містять конкретну інтонаційну інформацію та створюють стилістичний контекст. Наприклад, мотив, який типовий для європейської музики, проспівується, програється:



Цікаво те, що учень, не знаючи нот, засвоює ладові та ритмічні формули. У такий спосіб ці інтонації міцно осідають в його свідомості і перетворюються на зрозумілий образ. Далі процес навчання будується на поступовому засвоєнні основного інтонаційного фонду класики, романтики тощо [10].

У цьому зв'язку можна згадати методологічні принципи Л. Робустової. Теоретик звертається до мовної та музичної інтонації, підкреслюючи походження і єдність понять. У педагогічному аспекті до цього питання звертався Б. Асаф'єв, пропонуючи як один із прийомів роботи "музичне читання". Наслідуючи його ідеї, Л. Робустова підкреслює, що "найбільш доступним для музичного сприймання дитини є інтонації біогенного типу (тобто інтонації стогону, виклику, запитання тощо). Ці інтонації посідають чільне місце у словесному лексиконі людини" [6, с. 244];



Музичні еквіваленти інтонації стогону (А), запитання (Б), ствердження або виклику (В).

Прості ладові структури повинні засвоюватися практично, тобто в живому інтонуванні. Б. Асаф'єв писав: "З інтонаційної точки зору, кожен інтервал досягається (усвідомлюється) слухом, і мелодія, по суті, є виявом інтервалів" [1, с. 218]. Учений зазначав, що "кожен інтервал закріплюється в музиці – завдяки передаванню життєвої практики – як носій емоційно-смислового тону, як інтонація, що сформувалася і закріпилася, як вокальна або інструментальна експресія, як резонанс відчуттів, які виکارбувалися в даному постійному звуковідношенні" [1, с. 239].

Дотримуючись поглядів Б. Асаф'єва, Ю. Бичков пропонує інтервал секунди або терції подавати як побудований з них пісенний матеріал. Також теоретик наголошує на значущості виховання відчуття стійкості та нестійкості, оскільки поняття ладу містить поняття тоніки. Наприклад, такі послівки можуть бути одним з "ембріонів" тональності.



Із засвоєнням елементарних ладових звукорядів здійснюється засвоєння певного набору мелодичних послівок. Так, музикознавець наводить приклади, де секундовий лад включає в себе чотири послівки, терційний лад, відповідно, – більше.



Ці мелодичні послівки мають емоційно-смислову інтерпретацію. Емоційний заряд, який відчують учні під час співу матеріалу, дадуть можливість сформувати та розвинути інтонаційний слух. Саме він і буде слугувати одним з головних компонентів у процесі музично-інтонаційного мислення.

Безумовно, однією з важливих сторін методики виховання мелодичного слуху є знакове фіксування звуковисотних співвідношень. Під час нотного запису часовий музичний образ перетворюється на просторовий образ. Музика починає засвою-

ватись не тільки слухом, але й очами. Око починає брати участь у процесі слухання музики. Ю. Бичков пише, що "зорові образи здатні досягати динаміки мелодичного руху: через нотний запис до його сприймання підключаються зорові асоціації та емоційний досвід, пов'язаний з оцінкою руху в просторі... Виникає специфічне підкріплення смислової сторони інтонування" [4, с. 53].

Отже, музично-інтонаційне мислення ґрунтується на наявності мелодичного слуху (інтонаційного), внутрішніх уявлень (внутрішньому слуху), досвіді, запасі слухових образів у пам'яті. Від розвинутості мелодичного слуху залежить рівень сформованості музично-інтонаційного мислення, яке дає можливість аналізувати, що чуєш, подумки уявляти та чути елементи музичної мови, читати та чути написану музику.

### Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Афанасьев Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьев, Ф. О. Джура. – К. : ДАККІМ, 2009. – 128 с.
3. Баевский В. С. Мировоззрение Яворского и некоторые тенденции советской культуры / В. С. Баевский // Советская музыка. – М. : Музыка, 1980. – С. 156–174.
4. Бычков Ю. Н. О ладовой настройке / Ю. Н. Бычков // Вопросы теории музыки. Труды ГМПИ им. Гнесиных / под ред. Т. Е. Лейе. – М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1977. – № 30 – С. 46–60.
5. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио / Е. В. Давыдова. – М. : Музыка, 1986. – 160 с.
6. Робустова Л. О. О взаимодействии музыки и речи в процессе развития музыкального слуха и мышления (традиционный и современный подход к проблеме) / Л. О. Робустова // Традиции и новаторство в музыке : тезисы Межреспубликанской науч.-теоретической конф., посвящённой 60-летию КазССР и КП Казахстана. – Алма-Ата, 1980. – С. 243–246.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.–Л. : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение" / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
9. Яворский Б. Л. Избранные труды / Б. Л. Яворский. – М. : Советский композитор, 1987. Т. 2, ч. 1. – 1987. – 366 с.
10. Брайнин В. Б. Тени на стене, или Заметки о возможном подходе к развитию музыкального мышления у детей [Електронний ресурс] / В. Б. Брайнин. – Режим доступу: [http://www.brainin.org/Method/Teni\\_na\\_stene.htm](http://www.brainin.org/Method/Teni_na_stene.htm). – Назва з екрана.

---

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 378.134.37:7

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЧИТЕЛЕМ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО  
МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

**Горбенко С. С.**

*Стаття присвячена проблемі підготовки вчителя до гуманізації навчально-виховного процесу в системі загальної мистецької освіти. Розглядаються педагогічні умови забезпечення особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання учнів: наявність мотивації, використання досвіду спілкування з творами музичного мистецтва, набутих знань, умінь і навичок; здатність учителя до креативних дій, створення особистісно зорієнтованих ситуацій, фасилітаційних відносин між учителем і учнями.*

*Ключові слова: актуалізація, мотивація, діалогічна взаємодія, вербальне оточення, креативність, самовираження, емпатія, фасилітація.*

*Статья посвящена проблеме подготовки учителя к гуманизации учебно-воспитательного процесса в системе художественного образования. Рассматриваются педагогические условия обеспечения личностно ориентированного музыкального обучения и воспитания учащихся: наличие мотивации, использование опыта общения с произведениями музыкального искусства, приобретенных знаний, умений и навыков; способность учителя к креативным действиям, создание личностно сориентированных ситуаций, фасилитаторских отношений между учителем и учащимися.*

*Ключевые слова: актуализация, мотивация, вербальное окружение, диалогическое взаимодействие, креативность, самовыражение, эмпатия, фасилитация.*

*The article deals with the problem of training the teacher for the humanization in the general art education. Among the main priorities of state policy in education in our state there is personally oriented approach that helps realization of subject potential of a pupil in various fields, including art. The result confirms the humanistic nature of training and education, active search for theoretical models of personality oriented pedagogy, performed valuable experience, providing maximum creative potential disclosure of an individual based on their determination and independence, meaningful understanding of their capabilities and life values. The purpose of this article is to focus on the problem of teacher training for the personality oriented approach, and being ready to provide the pedagogic model in general art education.*

*Pedagogical conditions providing the personality oriented music education, the presence of motivation, experience with the use of musical pieces, acquired knowledge and skills; the openness of the teacher to creative actions, creating personality-oriented situations, and facility-based relationship between the teacher and students are also covered in the publication.*

*Thus, providing personality oriented art training and education should be executed by the following initial positions of the teacher: student identity is a unique phenomenon; artistic development of the student is the purpose of school education system; in the process of artistic training and education atmosphere creates the maximum possible success of the child; the student is a free and active artistic subject; during various kinds of artistic activities children should not be taught WHAT to think, they should be taught HOW to think and etc.*

*Key words: actualization, motivation, dialogical interaction, verbal environment, creativity, expression, empathy, facilitation.*

---

**Постановка проблеми.** Серед основних пріоритетів державної політики в галузі освіти є особистісно орієнтований підхід, що забезпечує реалізацію суб'єкт-

ного потенціалу дитини в різних сферах діяльності, у тому числі й мистецькій. В результаті утверджується гуманістичний характер навчання і виховання, активізуються пошуки теоретичних моделей особистісно орієнтованої педагогіки, здійснюється набуття необхідного досвіду, що передбачає максимальне розкриття творчого потенціалу індивіда на основі його самовизначення і самостійності, осмисленого усвідомлення своїх можливостей і життєвих цінностей. За цих обставин провідну й основну роль у цьому процесі виконує гуманістично орієнтований педагог, якому мають бути притаманні, на думку К. Роджерса, істинність і відкритість досвіду, необумовлене позитивне ставлення до особистості кожної дитини, емпатійне розуміння іншого. Саме від його спрямованості мислення, переконань, володіння відповідною технологією розвитку творчого потенціалу вихованців, уміння посилити у них віру в свої можливості залежить практичне забезпечення вказаного підходу. Ще К. Д. Ушинський наголошував на тому, що "у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя тому, що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання" [5, с. 161]. У нинішніх умовах подібна думка підтримується багатьма педагогами, в тому числі й О. Я. Ростовським. У своїх численних працях він вказував на неможливість навчання музиці "взагалі", як це робить частина вчителів, "не задумуючись про кінцеву мету, про той ідеальний стан, до якого слід підвести учня" [3, с. 183]. Він стояв на позиції особистісно орієнтованого музичного навчання та виховання і вважав, що вчитель не повинен вкладати в учня своє ставлення до музики, відчувати "за нього", адже "формування музичного сприймання – це процес становлення його унікальності й особистісної неповторності" [Там само]. Така професійна позиція відомого науковця і педагога ще більше підтверджує актуальність проблеми підготовки вчителя до особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів не тільки на уроці, а й у всій позакласній музично-виховній роботі школи.

**Метою даної статті** є зосередження уваги навколо проблеми підготовки вчителя до особистісно орієнтованого навчання і виховання та висвітлення педагогічних умов забезпечення такої педагогічної моделі в процесі загальної мистецької освіти учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистісному навчанню і вихованню належить чільне місце в педагогічних працях та наукових дослідженнях багатьох вчених, серед яких М. В. Антропова, Г. О. Балл, О. А. Беляєва, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, І. М. Дичківська, І. А. Зязюн, Л. В. Кондрашова, В. Г. Кремень, Л. М. Лузіна, О. Ф. Норкіна, О. М. Пехота, С. Подмазін, В. В. Серіков, Г. Г. Філіпчук, А. В. Хуторський, Є. М. Шиянов, І. С. Якиманська та ін. Чільне місце займає ця проблема і в мистецькій педагогіці (С. В. Коновець, О. А. Комаровська, О. В. Лобова, Н. Є. Миропольська, О. М. Олексюк, О. М. Отич, Г. М. Падалка, А. М. Растрігіна, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, Г. І. Сотська, Н. О. Філіпчук, О. П. Хижна та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** В нинішніх умовах особистісно орієнтоване навчання і виховання є центральною ідеєю, на якій вибудовується сучасна система освіти України. Разом з тим існує низка факторів, що гальмують процес його реалізації. До них слід віднести відсутність з боку частини вчителів цілісних знань про гуманізацію навчально-виховного процесу, недооцінювання сучасних досягнень мистецько-педагогічної науки, недостатнє осмислення змісту, принципів, прийомів та методів особистісно орієнтованого навчання і виховання, недостатнє використання творчих видів мистецької діяльності учнів, використання авторитарних методів у практичній роботі з дітьми, репродуктивний рівень проведення уроків і т. ін. Для успішного забезпечення вчителем мистецьких дисциплін особистісного підходу необхідне створення певних педагогічних умов. До найвагоміших з них слід, на наш погляд, віднести:

1. *Наявність мотивації, важливим джерелом якої є мистецькі потреби та інтереси дітей.* Учитель повинен знати погляди, смаки, рівень умінь своїх підопічних; бути здатним дати оцінку мистецьким явищам, створити умови для розвитку, поглиблення актуалізації і задоволення художніх потреб учнів. Найбільш повне їх задоволення сприяє самореалізації, самоосвіті особистості. А. Г. Маслоу дає визначення мотивації, яке зводиться до прагнення людини виявити себе в тому,

до чого вона відчуває себе потенційно здібною [1]. Це пояснюється генетичним бажанням самореалізації відповідно до природних здібностей індивіда до певних видів мистецької діяльності і наполегливості в оволодінні ними на продуктивному творчому рівні. Така активна й стійка потреба перетворюється на прагнення, реалізується в конкретні досягнення лише тоді, коли виникають чи створюються необхідні обставини, консолідує атмосферу для цього. Завдання вчителя й полягає в тому, щоб сприяти виникненню таких ситуацій, постійно схвалювати успіхи своїх вихованців у засвоєнні основ певного виду мистецтва.

2. *Використання ефективних форм, прийомів та методів мистецького навчання і виховання.* Ця умова сприяє донесенню змісту художніх творів до всіх учнів, у першу чергу залежно від характеру і якості їх сприймання. Нами розрізняється "буденна" і "художня" форми осягнення твору. За обставин "буденного" сприймання реципієнт, як правило, виявляє переживання, емоції, спричинені побічними суб'єктивними міркуваннями, яким бракує розуміння вищого художнього змісту. Іноді дитина, сприймаючи художній твір, сумує або радіє, залежно від тих життєвих ситуацій, про які вона згадує під час сприймання. Джерело цього емоційного стану, як правило, не усвідомлюється.

Для формування "художнього" сприймання потрібен досвід діалогічної взаємодії з мистецтвом, що сприяє розумінню художньої мови твору, усвідомленню його сутності. Значну роль у цьому процесі має відігравати вчитель. На думку О. П. Рудницької, "художній" тип сприймання характеризується "адекватним розумінням авторського задуму, ідеалів краси та істини, здатністю до творчого спілкування з мистецтвом, володінням "програмою" декодування виразно-сміслових значень художньої мови та орієнтацією на самоосмислення і корекцію власного "Я" [4, с. 118].

Рівень художнього сприймання залежить, з одного боку, від уміння того, хто сприймає, "увійти" в систему мислення автора твору, емоційно зрозуміти його, а з іншого – від рівня зумовленості індивідуальних особливостей реципієнта і його культурно-інтелектуального розвитку. Допомогти дитині усвідомити власні почуття, створити свою особистісну інтерпретацію змісту музичного твору, домогтися осмисленого ставлення до джерела художніх переживань – все це визначальний крок у розвитку художніх здібностей учня і допомогти йому в цьому, знову-таки, повинен учитель.

У сучасній загальній музичній освіті поза увагою часто залишаються індивідуальні емоційно-чуттєві реакції учнів на музичні твори. Інколи дітей ознайомлюють із загальноприйнятими тлумаченнями змісту того чи іншого результату творчості композитора, сподіваючись розвинути у них, таким чином, здатність сприймати та розуміти музику. Але ж, коли людина сприймає твір, вона по-своєму, виходячи із свого досвіду, фантазії, творить образ за тими формами переживання, що підказує їй автор. Тому при підготовці майбутнього вчителя в стінах університету слід спрямовувати навчальний процес із фахових дисциплін в русло усвідомлення студентами того факту, що загальноприйняте розуміння перетвориться на творчий імпульс індивідуального осягнення художнього твору тільки тоді, коли він буде сприйнятий дитиною як свій. Якщо ж завдання пізнання передбачає єдино правильне рішення, то складного процесу особистісної творчості не виникає. Для того щоб зовнішнє – чуже стало внутрішнім – своїм, потрібен діалог особистих розумінь твору. За таких обставин різні переживання, художні смисли, заглиблюючись в індивідуальну свідомість, породжують внутрішню суперечку учня із самим собою. Тобто розпочинається внутрішній діалог-механізм створення власної інтерпретації, побудови осмисленого ставлення до твору мистецтва. Для вільного виявлення учнями своїх вражень від художніх творів, учитель повинен бути готовим до створення доброзичливого, вільного, невимушеного середовища, в якому учні відчували б поважливе ставлення до їхніх висловлювань, ідей, відповідей, запитань, якими б вони не були. Важливо дати дитині зрозуміти, що її думки поважають, розуміють, вони мають певну цінність. Це стимулює її до самостійного оволодіння тим чи іншим художнім твором.

Ще однією формою психологічно комфортної атмосфери на уроці є створення вербального (безоцінювального) оточення. Це найчастіше проявляється в процесі



безпосередньої реакції учнів на прослуханий музичний твір. Краще не нав'язувати їм загальноприйнятої думки, а лише поділитися своїм враженням та підкреслити, що кожен з них може думати й відчувати інакше.

3. *Опора на музичний досвід, набуті знання, уміння і навички учнів.* Щоб розвивати навички і поглиблювати знаннєвий матеріал, учитель повинен, перш за все, мати інформацію про мистецький тезаурус учнів. Адже найкраще засвоюються ті знання та уміння, які пов'язані з уже існуючим досвідом. У жодному разі не слід руйнувати і піддавати сумніву те, що вже освоєно і набуто. Інакше виникає опір стосовно нового змісту інформації (теоретичної чи практичної). Слід звертатися до нових навчальних ситуацій і умов як нагоди до впровадження інноваційних методів художньої діяльності, використовувати технології, наближені до життєвого досвіду учасників виховного процесу.

4. *Здатність учителя до креативних дій.* Креативність – це багатогранне універсальне явище, яке в науці розглядається як діяльність, що має продуктивний науково-перетворювальний характер, ознаки цінності, новизни, оригінальності; суспільну та особистісну значущість і гуманний зміст. Креативні дії розглядаються нами як пошук учителем неординарних, нестандартних підходів, прийомів, методів та форм роботи з художнього навчання і виховання учнів, розкриття їх потенційних здібностей, мислення, уяви, фантазії. Це бажання вчителя постійно реалізовувати свої фахові індивідуальні можливості в обраній професії.

Ще не так давно креативність вважалася однією з основних і необхідних якостей композиторів, художників, учених, дизайнерів тощо. Сьогодні ця якість стає обов'язковим атрибутом успішного педагога. Нова система освітніх цінностей призводить до того, що в самому понятті "креативність" з'являється елемент гуманістичного змісту, а бути креативним фахівцем – це вимога часу. Коли йдеться про творчу індивідуальність педагога, то мають на увазі, перш за все, особливості його мислення, яке характеризується:

- оригінальністю (здатність генерувати нестандартні ідеї вихованців);
- гнучкістю (вміння перебудуватися і відмовитися від шаблонних підходів у мистецькому навчанні і вихованні);
- точністю (доведення до завершення результатів художньо-творчої роботи учнів);
- прогностичністю (здатність передбачити реалізацію і розвиток запропонованих ідей за певних умов).

Активному впровадженню креативності в художньо-освітній процес сприятиме:

- організація учителем проблемного навчання на основі стимулювання емоційної та інтелектуальної активності учнів у процесі сприйняття, створення художніх творів (виконання музики) тощо;
- комбінування та гнучке варіативне використання спеціальних методів роботи (традиційних і нетрадиційних), що базуються на закономірностях творів різних видів мистецтва та процесу творчості;
- зосередження уваги вчителя на розвитку помічених творчих рисах чи якостях у тієї чи іншої дитини;
- включення у процес художньої роботи з учнями навчально-творчих завдань і ситуацій;
- активне використання нестандартних форм і технологій навчання і виховання.

5. *Створення на занятті особистісно зорієнтованих ситуацій.* Для успішного художнього навчання учнів повинна бути створена атмосфера свободи учіння, ситуація активного спілкування і природного самовираження, взаєморозуміння, саморозвитку особистості, радість спільної праці. Такий тип педагогічних ситуацій народжується там, де вчитель стає однодумцем, другом дитини, бачить у ній людину, яка вступає у світ пізнання, творчості; де вчитель уміє відчувати духовний світ учня, його бачення цього світу. Створення особистісно зорієнтованих ситуацій на мистецьких заняттях – головна умова прояву особистісних здібностей кожної дитини. Учитель мусить знайти для учнів цікавий художній матеріал задля спільних

переживань, пробудження і підтримки творчого ставлення та пізнавального інтересу до будь-якого виду мистецької діяльності. Це може статися тоді, коли педагог допоможе кожному вихованцю пізнати себе, свої нахили, подолати окремі вади у сприйманні, уяві, мисленні; переступити через скутість і замкненість. За таких умов навіть виконання певної вправи чи деталі перестає бути тільки формальним завданням – воно знаходить відгук і опору в їх емоціях, переживаннях, стає внутрішньо прийнятним, особистісно значущим. Надзвичайно важливо, аби створена система ситуацій зачіпала струни душі кожного учня, який увійшов у світ вільного учіння, впливала на його емоційний стан. Лише тоді він зможе свідомо керувати власною художньою діяльністю, прагнути постійно збагачувати свій суб'єктивний естетичний досвід.

6. *Створення між учителем і учнем фасилітативних відносин.* Особливого значення у діях педагога набуває позитивність і оптимістичність оцінювання участі учнів у різних видах діяльності. При цьому педагог мусить володіти умінням підкреслити цінність, неповторність індивідуальних досягнень учня, відзначити і підкреслити, хай і незначні, але позитивні зміни в його художньому розвитку. Такі дії створюють фасилітативні ситуації, а вчитель стає фасилітатором спілкування. Він цілеспрямовано вибирає комплекс зовнішніх умов, що сприяють отриманню тими, хто вчиться, задоволення, прояву спектру позитивних емоцій, почуттів. Підтримка, успіх у художній діяльності розглядається нами як мотив, стимул до саморозвитку, самовдосконалення особистості. Втілення цієї гуманістичної мети у педагогічному процесі несумісне з авторитарністю. На думку *К. Роджерса*, основна відмінність між авторитарним і особистісно орієнтованим навчанням полягає у зміні ставлення вчителя до учня, сутність якого полягає, насамперед, в індивідуальному підході до дитини та врахуванні її інтересів як особистості [2]. Педагог повинен мати високий рівень емпатії, орієнтованість на співпрацю, конгруентність співпадання намірів та думок і т. ін. Для цього йому потрібні не тільки спеціальні знання в галузі музики та практичні навички, але й особистісні якості, які забезпечували б успішну реалізацію фасилітативної дії.

У контексті реалізації ідей гуманістичної педагогіки в даний час розробляється теорія і практика педагогічної підтримки індивіда, його мислення, інтересів, пізнання нового, що спонукає до самоактуалізації. Дитина, яка відчула підтримку, допомогу стає більш цілісною, упевненою, відкритою для спілкування, вона краще володіє собою, проявляє свої можливості в усіх видах художньої діяльності. У вчителя виникає потреба допомогти, але ніяк не принизити її людську гідність. Особливо неприпустимо порівняння досягнень одного учня з успіхами іншого, опорою в оцінці його здібностей, якості виконання завдань на існуючі позитивні приклади.

**Висновки.** Таким чином, забезпечення особистісно орієнтованого мистецького навчання і виховання мусить відбуватися за умови наступних вихідних позицій педагога:

- особистість учня є унікальне явище, тому ця особистість достойна поваги, навіть якщо не є зразковою в мистецькій діяльності;
- художній розвиток учня є метою освітньої системи школи;
- в процесі мистецького навчання і виховання створюється максимально можлива атмосфера успішності дитини і високий рівень підтримки її художніх досягнень;
- учень є активним і вільним суб'єктом художньо-освітнього процесу, а не пасивно та слухняно засвоюючим об'єктом навчання і виховання;
- в ході різних видів мистецької діяльності дітей вчать не того, що думати, а того, як думати;
- художні досягнення учня оцінюються не у порівнянні з іншими дітьми, а в динаміці тільки його особистих позитивних змін, за різними джерелами і в різний час;
- готовність учителя до забезпечення особистісно орієнтованого мистецького навчання і виховання визначається його сформованими методологічними поглядами, основою яких є побудова процесу загальної мистецької освіти таким чином, щоб у центрі його знаходилась особистість учня.

### Література

1. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2011. – 388 с.
2. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История психологии. XX век : хрестоматия / ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – С. 685–714.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Педагог. : соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1990.  
Т. 5 / сост. С. Ф. Егоров. – 1990. – 528 с.

УДК 37.011+78+159.9.072.533

## **ФОРМУВАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Горожанкіна О. Ю., Риженко Н. В.**

*У статті уточнено сутність поняття "асоціативне мислення", розкрито особливості формування диригентського жесту та зміст підготовки студентів у класі хорового диригування, визначено методи ефективного формування асоціативного мислення майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.*

*Ключові слова: асоціації, асоціативне мислення, диригентський жест, диригентсько-хорова підготовка.*

*В статье уточнена сущность понятия "ассоциативное мышление", раскрыты особенности формирования дирижерского жеста и содержание подготовки студентов в классе хорового дирижирования, определены методы эффективного формирования ассоциативного мышления будущего учителя музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки.*

*Ключевые слова: ассоциации, ассоциативное мышление, дирижерский жест, дирижерско-хоровая подготовка.*

*The paper presents specification of the concept "associative thinking", the peculiarities of forming conductor gestures and the content of training students at choral conducting classes. The effective methods for future Music teachers' associative thinking in the conductor's and choral training have been identified, namely the method of associative verbal succession, vocal and choral analysis of music scores on the basis of associative approach, visual message method. The primary function of the association method is to awaken student's imagination, arouse his/her emotional response, develop better understanding of the music content. Associations activate creative thinking, emotions, creative attitude to playing music. That is why, the development of associative thinking plays an important part in training future teachers of Music, as long as associative thinking is one of the elements of cognitive activity; it is a link between different pieces of knowledge; based on analysis, synthesis, sense perception and contributes to the fact that the new material is included into one's own experience. Mastering the skills of associative thinking is the basis for students' professional competence. Associative thinking of future Music teachers is the basis for creativity and is characterised by integrated and analytical perception of music pieces and their performing in one's musical and pedagogical work. With regard to our research, associative thinking of future Music teacher is considered as a process of understanding artistic images in a certain piece of music and personality's ability to convey it by means of conductor's gestures in the performance.*

*Key words: associations, associative thinking, conductor gesture, conductor's and choral training.*

---

**Постановка проблеми.** Потреби перебудови національної освітньої галузі вимагають від вищих закладів освіти підготовку креативних, кваліфікованих фахівців, здатних до постійного професійного розвитку, творчого мислення та самовдосконалення. В новому Законі України "Про вищу освіту" зазначено, що освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства [6]. Мистецька освіта визначається в даному законі як спеціалізований вид освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості та отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва. В процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики особливе місце належить диригент-

ським компетенціям, оволодіння якими передбачає здатність студентів до втілення музичного образу в конкретному звучанні, прагнення до самовираження, до розкриття власної артистичної індивідуальності, вміння працювати з дитячими хоровими колективами, здатністю залучати учнів до хорового співу. Ефективність процесу залучення дітей до творів хорового мистецтва значною мірою залежить від вміння вчителя передати диригентським жестом значущу інформацію, тобто від рівня сформованості в майбутніх учителів музики асоціативного мислення, оскільки мова музики відрізняється від мови інших видів мистецтва високим ступенем узагальненості і абстрактності, тому при сприйнятті музичного твору виникає широкий діапазон образів і асоціативних уявлень. Багато диригентів розглядають диригентські рухи як засіб передачі індивідуальної творчої інформації (М. Колесса, А. Пазовський, Г. Дмитревський, К. Ольхов, І. Мусін, Л. Безбородова, В. Живов та ін.), наголошуючи, що основним каналом, через який іде емоційний потік інформації, є асоціації.

**Аналіз досліджень** доводить, що особливої значущості для майбутнього вчителя музики набуває вміння передати диригентським жестом індивідуальну інформацію, яка сформована на основі його суб'єктивного складного комплексу асоціацій, що формується в класі диригування. Питанням розвитку асоціативного мислення присвячено наукові праці з асоціативної теорії психології (Ф. Бекон, А. Бен, В. Вундт, Г. Гербарт, О. Конт, Г. Спенсер та ін.), загальної психології (П. Блонський, Л. Виготський, Ф. Гальтон, А. Леонтьєв, К. Леві-Стросс, С. Рубінштейн, Р. Немов, Т. Попова, Дж. Гілфорд, Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон та ін.); психології особистості (Л. Божович, К. Платонов); з рефлексорної теорії вищої нервової діяльності (Ч. Дарвін, І. Сеченов, І. Павлов); педагогічні дослідження з асоціативної теорії навчання (Д. Богоявленський, Н. Мечинська, Ю. Самарін, П. Шеварьов); з психології музичної діяльності (Л. Бочкарьов, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко, А. Готсдинер, І. Кошміна, В. Медушевський, В. Петрушин, Г. Ципін, Л. Школяр та ін.). Проблемам диригентсько-хорової підготовки студентів присвячено праці Л. Андрєєвої, Г. Єржемського, Г. Дмитревського, С. Казачкова, Л. Костенко, В. Соколова, Л. Шумської, С. Морозової, І. Цов'янової та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні ефективних методів формування асоціативного мислення майбутніх вчителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** *Мислення* займає головне місце в системі пізнавальних процесів та вивчається багатьма науками (філософією, логікою, кібернетикою, психологією, соціологією, педагогікою, мовознавством, естетикою, наукознавством, психопатологією), кожна із яких виділяє власні аспекти для дослідження. В історії філософії значний внесок у вирішення проблем категоріальної структури мислення здійснили Аристотель, Кант і Гегель. Філософська концепція українських філософів ще з часів заснування Києво-Могилянської академії (І. Гізель, Й. Кононович-Горбацький, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Г. Щербицький, С. Яворський) спирається на характеристику "чуттєвої душі", оскільки пізнання людини розпочинається з відчуттів. "В інтелекті немає нічого, чого б не було раніше у відчуттях", – стверджує Й. Кононович-Горбацький, але "сутнісною основою людини є ще один субстанційний атрибут – мислення", – визнає І. Гізель [5, с. 187].

Сучасні філософські видання стверджують, що мислення виявляється як вища форма активного відбиття об'єктивної дійсності, "що складається в цілеспрямованій, опосередкованій діяльності в узагальненому пізнанні суб'єктом існуючих зв'язків і відносин, предметів й явищ, творчому будівництві нових ідей, у прогнозуванні подій і дій" [11, с. 235].

Психологічна концепція виділяє у мисленні інтелектуальні процеси (планування, проектування, оцінювання, розуміння) й інтелектуальні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі. У навчальному процесі реалізуються переважно такі функції мислення, як розуміння (понятійна функція), функція розв'язання проблем і завдань та функція цілеутворення [4, с. 208].

Видом художнього відображення дійсності є музичне мислення, що складається в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні та перетворенні суб'єктом цієї дійсності, творчому творенні, передачі й сприйнятті специфічних

музично-звукових образів та ґрунтується на глибокому розумінні змісту музичного твору, на знанні законів його внутрішньої будови, найважливіших засобів виразності, елементів музичної мови. На думку Л. Арчажнікової, в структуру музичного мислення входять асоціативні уявлення, оскільки асоціювання є найважливішим моментом творчості й активність дії механізму асоціацій безпосередньо впливає на рівень творчого мислення [1, с. 8].

З поняттям асоціації психічних явищ ми зустрічаємося протягом усієї історії філософії, вперше його пов'язують з іменами Аристотеля і Платона.

У психології під "асоціацією" розуміють зв'язок між окремими уявленнями, при якому одне з уявлень викликає інше. В психологічному словнику "асоціація" (від лат. *associatio* – з'єднання) визначається як зв'язок, що виникає в процесі мислення між елементами психіки, в результаті якої поява одного елемента в певних умовах викликає образ іншого, пов'язаного з ним; як суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між елементами, предметами чи явищами [2, с. 42]. Засновник асоціативної психології Д. Хартлі визначає "асоціативне мислення" (*associative thinking*) як поняття, що відображає факт використання в мисленні закону асоціації (поєднання): будь-який зв'язок уявлень і дій, виведених із відчуттів і залишених ними слідів у мозку. На думку вченого, в основі асоціативного мислення лежить здатність виділяти загальні ознаки речей – узагальнювати, не проводячи логічного аналізу [3, с. 48].

За твердженням вчених, асоціації в музиці є основним засобом створення складної музичної образності, що включає звукові, рухові, експресивно-сміслові, понятійні та інші компоненти. Асоціації в музиці фіксують також і виконавські прийоми [9; 12; 13]. Головне призначення методу асоціацій у тому, щоб будити фантазію учня, викликати його емоційний відгук, допомагати глибше осмислити зміст музики. Асоціації активізують образне мислення, емоції, творче ставлення до виконання. Тому у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики розвиток асоціативного мислення займає важливе місце, оскільки асоціативне мислення є основним елементом пізнавальної діяльності (Д. Богоявленський); виступає зв'язком між знаннями (В. Смирнов); спирається на аналіз, синтез, чуттєве сприймання та сприяє тому чиннику, що новий для сприймання матеріал включається до власного досвіду. Оволодіння студентами навичками асоціативного мислення є запорукою їхньої професійної компетентності.

На основі опрацьованої літератури з теми дослідження ми розглядаємо асоціативне мислення майбутнього вчителя музики як інтелектуально-мисленнєвий процес узагальненого пізнання особистістю змісту мистецьких явищ та усвідомлення художніх образів за допомогою асоціацій, здатність поєднання минулого досвіду з попередньою практикою. Асоціативне мислення майбутнього вчителя музики є основою творчого процесу і характеризується узагальнено-аналітичним сприйняттям музичних образів та їх відтворенням у музично-педагогічній діяльності; передбачає вміння образно мислити, аналізувати, порівнювати і знаходити аналогії, здатність творчо підходити до вирішення завдань та активно використовувати особистий музичний і художній досвід у процесі навчання конкретної художньої діяльності. В аспекті нашого дослідження асоціативне мислення майбутнього вчителя музики розглядається як процес усвідомлення особистістю художніх образів у конкретному музичному творі та здатність його передати диригентськими рухами у виконавсько-творчій діяльності.

Хорове диригування – один з найбільш складних видів музичного виконавства, витоки якого простежуються з давніх часів. Одним із специфічних диригентських умінь є вміння розкривати емоційно-смісловий зміст твору, виходячи з виразних можливостей всіх засобів, використаних композитором. Диригентська діяльність майбутнього учителя музики виступає складною системою, що обумовлює необхідність вивчення цілого комплексу диригентсько-хорових дисциплін: "Диригування", "Хоровий клас", "Хорознавство", "Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями".

Курс хорового диригування – одна із центральних ланок у системі підготовки студентів, обумовлена специфікою диригування як виконавського мистецтва, що містить великі можливості для розвитку різноманітних сторін творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Предметом вивчення в курсі диригування є теоретичне

і практичне засвоєння цілого комплексу питань, що характеризують діяльність такого складного організму, як хоровий колектив, оволодіння методикою репетиційного процесу, навичками психологічного впливу на колектив. Профіль майбутньої діяльності вчителя музики обумовлює пильну увагу до проблем специфіки вокально-хорової роботи в школі, зокрема діагностики і розвитку дитячого голосу залежно від віку та індивідуальних особливостей учнів.

Диригентський жест є одним з основних засобів впливу диригента на виконавський колектив. Техніці диригування присвятили свої праці М. Колесса, К. Ольхов, Г. Ержемський, І. Мусін, В. Живов, Л. Маталаїв, С. Казачков, М. Канерштейн, Л. Гінзбург та ін., підкреслюючи тезу, що всі жести диригента народжуються тільки з музики, повинні бути найтіснішим чином пов'язані, узгоджені з музикою, еквівалентні їй, наповнені певним сенсом і змістом [7; 10]. Вчені розглядають диригування як психофізіологічний процес, що ґрунтується на асоціативному зв'язку сприйнятої інформації різної модальності (зорового, слухового, емоційно-образного і моторного компонентів сприйняття реальності), де жест є заключним етапом рефлексорного акту як рухова реакція на внутрішнє уявлення. Досвідчені диригенти звертаються до асоціацій, щоб активізувати мислення студентів, зробити його більш гнучким і пластичним, спонукати до творчої активності, до безпосередності і жвавості музичного сприйняття [13, с. 111]. Диригентський жест є складним і багатозначним, його складові елементи практично неможливо відокремити один від одного. В той же час теоретичний аналіз диригентської мови жестів дозволяє виділити в його структурі три складові елементи: виразний, образотворчий і умовний. К. Ольхов зазначає, що жести володіють величезним діапазоном емоційно-образної виразності та часто ґрунтуються на асоціаціях і саме асоціативні зв'язки є чинниками, що визначають виразність диригентського жесту та виступають у вигляді натяку на ту чи іншу асоціацію [10, с. 24]. Серед основних методів диригування К. Ольхов виділяє метод показу-ілюстрації та словесний метод, застерігаючи викладачів від зловживання як першим, так і другим. Окрім того, в музичній педагогіці широко застосовується метод "безпредметної дії" – робота над звуком "в уяві" (Р. Гінзбург, Г. Ципін та ін.). Диригентський жест має бути пронизаний виразними елементами, оскільки є технічним засобом втілення музичного образу та першоосновою інформаційно-рефлексорного спілкування між диригентом та музикантами і від його виразності залежить процес донесення змісту музичного твору до слухачів [8, с. 154]. Успіх вирішення даних проблем певною мірою залежить від рівня сформованості асоціативного мислення майбутнього вчителя музики.

Результати діагностичного експерименту показали, що рівень сформованості асоціативного мислення майбутніх учителів музики має бути значно вищим, оскільки асоціативність є однією з ознак творчого мислення людини, а розвинена асоціативність – найважливіший бік художнього, в тому числі і музичного мислення. В процесі дослідження ми враховували положення І. Цов'янової [12] щодо застосування асоціативного підходу в процесі навчання диригування та спрямовували увагу студентів на взаємозв'язок художнього образу музичного твору з образами навколишнього середовища, диригентського жесту та побутових рухів людини, якісних характеристик хорової звучності та характеру диригентського жесту.

В ході поетапного формування асоціативного мислення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки нами було залучено студентів до відвідування конкурсів хорового мистецтва "Південна Пальміра" та І всеукраїнського конкурсу вокально-хорового мистецтва "Перлини моєї країни" пам'яті видатного хорового диригента Анатолія Авдієвського, який проводився у Великому залі Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової. Студентам було запропоновано завдання: спостерігати, а потім проаналізувати виступи учасників конкурсу. З метою подальшого обговорення прослуханих творів виступи конкурсантів було записано на відеокамеру, що дало змогу детально проаналізувати кожен з них. Також студентам було роздано хорові партитури прослуханих творів, спільно їх проаналізовано, після чого студенти висловлювали свої думки щодо співвідношення якісної характеристики хорової звучності з характером диригентського жесту, визначали відповідність виконавської концепції задуму композитора, спостерігали, чи виконано всі авторські ремарки, дискутували, чиє виконання було наближено до

ідеалу і що більше сподобалося. Результати цього завдання обговорювалися в рамках круглого столу. В процесі виконання завдання було використано метод вербального асоціативного ряду, який передбачав надання вербальної характеристики художньому образу музичного твору. Практика засвідчує, що значна кількість студентів має певні труднощі щодо надання вербальної характеристики художньому образу, їм бракує запасу слів, досвіду, освіченості. Метод побудови вербального асоціативного ряду спочатку передбачає розгорнутий словесний опис художнього образу музичного твору, здатність добору слів, що позначають предмети або явища й володіють зазначеними якісними характеристиками. Після складання такого опису виділяються використані іменники та прикметники, які і складають основу первісного асоціативного ряду. Далі в процесі аналізу партитури твору виділяються якісні характеристики хорового звучання, як-от округлість, м'якість, рівність тощо. Спочатку як вихідна ланка пред'являється одна якісна характеристика, потім умови ускладнюються і для підбору асоціацій студенту пропонується поєднання двох якісних характеристик. Вербалізація внутрішніх уявлень дозволяє здійснити узагальнення індивідуального досвіду студента, включити елементи диригентської мови в систему асоціативно-рефлекторного багажу студента, що дасть точне уявлення про елементи диригентської техніки у свідомості даного студента.

Використання методу вокально-хорового аналізу партитури за допомогою асоціативного підходу передбачає серйозну аналітичну роботу студента з формування правильного уявлення про диригентський жест при досліджуванні музичного твору на етапі вивчення партитури. Сучасний підхід до аналізу партитури в свою чергу передбачає осмислення художнього образу, виконавських труднощів, формування власної інтерпретації для розвитку такого важливого засобу спілкування диригента з хором, як мовне [7, с. 69]. При цьому виділяються чотири основні розділи: історичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський. Важливо зазначити, що вокально-хоровий аналіз передбачає розгляд авторського тексту з точки зору виконавських можливостей співаків хору (їх виконавчі особливості та проблеми в даній партитурі), виконавський аналіз націлений на формування загальномузичної виконавської концепції досліджуваного твору [9, с. 17]. Ступінь глибини і подробиці вокально-хорового аналізу партитури на початковому етапі визначаються багатством загальнокультурного і музично-виконавського досвіду студента (спів у хорі, слухацький досвід тощо). На цьому етапі перед диригентом стоїть завдання пошуку індивідуального особистісно значущого сенсу в музичному творі, а також пошук засобів, за допомогою яких він зможе висловити і передати цей зміст у диригентському жесті. Реалізація пошуку такого сенсу і засобів стає можливим у процесі аналізу художнього образу твору через побудову асоціативного ряду, заснованого на особистих спогадах, уявленнях індивідуально для кожного конкретного студента.

Застосування даного методу передбачало розвинути образне мислення й вербальну активність студентів, сформувати в них здатність щодо асоціативного мислення в процесі диригентсько-хорової діяльності. В ході аналізу студентам треба було виявити логіку розвитку музичного твору, а потім співвіднести її з власним емоційним станом, своїми образними уявленнями і, спираючись на словник емоційно-образних визначень музики (за О. Я. Ростовським), дібрати свої найбільш відповідні характеристики твору. Також при виконанні цього завдання студентам пропонувалося надати асоціативні характеристики диригентським жестам у запропонованих творах за наступним планом: визначити характер жесту у зв'язку з темпом твору; дібрати диригентські жести відповідно характеру звуку, динаміки, кульмінації твору; визначити елементи, які потрібно відобразити в диригентському жесті. Так, на прикладі твору В. Каліннікова "Зима" ми розглянули основи показу звуковедення *legato*. Насамперед, цей тип диригентського жесту характеризується м'яким тиском на площину при показі першої долі та плавним смичковим рухом у різних напрямках при виконанні інших долей. Серед характеристик, які було надано студентами даному штриху, було зазначено зв'язність, в'язкість, поверховість, витонченість, польотність. Потім студентам було запропоновано навести приклади життєвих ситуацій, які наближені до повноцінної характеристики виділених звукових якостей: "як нитка за голкою", "тягуча, як клей", "рідка смола", "відчуття опору води



при плаванні", "відчуття під час фарбування стіни", "ніби намазуючи масло на хліб" і т. ін. Окрім того, в ході виконання цього завдання обговорювалися зовнішні характеристики рухів диригента, серед яких студентами відзначалися рухи вгору – вниз, у боки. Схарактеризувавши основні напрямки диригентських рухів, студентам пропонувалося дібрати позамузичні ситуації, в яких вони спостерігали подібні рухи. Студентами були наведені наступні ситуації: "маляр, що фарбує стіну"; "прощальне помахування хусткою"; "використання ручного насоса"; "помахи пташиних крил"; "розсовування штор"; "відкривання шафи-купе" і т. п. Відповідно було проаналізовано хор "Хто там з перемогою до слави" із опери Дж. Верді "Аїда", основним штрихом якого є *marcato* (підкреслюючи) – тип диригентського жесту, що вимагає гострого чіткого удару кисті. З метою вдосконалення якості диригентського жесту при виконанні *marcato* студентам пропонувалося дібрати асоціації щодо визначення зазначеного штриха, серед яких були надані визначення: уривчастий, підкреслений, впевнений, пружний, активний, енергійний, рішучий, напористий та наведено приклади життєвих ситуацій, в яких вони стикалися з виділеними якостями: "ведення баскетбольного м'яча по полю", "струшування випраної білизни", "погойдування дитячої коляски", "відчуття короткого і різкого кроку" і т. д.

Метод "візуального повідомлення" було застосовано в ході проведення гри "Зрозумій мене", в ході якої студент повинен жестама зробити будь-яке повідомлення. Даний метод спрямований на формування комунікативної функції диригентського жесту. При цьому зміст цього повідомлення студент пише на аркуші паперу і ховає в кишеню. Потім відтворює жестову модель цього повідомлення, адресовану іншому студенту в класі. Той, хто сприймає, озвучує отриману таким чином інформацію, після чого його відповідь порівнюється зі змістом повідомлення, записаним на папері. Наступним кроком проведення гри "Зрозумій мене" було вгадати (обравши з запропонованого списку) конкретні музичні твори, які один із учасників гри диригує без музичного супроводу. Даний метод нагадує метод пластичних, пантомімічних етюдів і дозволяє повною мірою проявити творчі, акторські здібності студентів у формуванні інформативності диригентського жесту.

Метод "відео диригента" застосовується на етапі, коли розглянута партитура музичного твору вивчена напам'ять. Диригентський жест студента записується на відеокамеру. Після цього студенту пропонується заспівати як хористу за своєю рукою при перегляді відеозапису. На більш пізньому етапі студент-співак співає за рукою диригента однокурсника. При цьому студент-диригент слухає спів за його рукою і зіставляє зі своїм внутрішнім поданням потрібного звучання, що дозволяє оцінити, наскільки точно і зрозуміло це уявлення відбито в диригентському жесті. Даний метод є підготовчим етапом цілеспрямованого спостереження диригентського жесту іншого диригента. Він не передбачає чітких словесних коментарів побаченого жесту (хоча не виключає їх). Одночасно з цим студент може відчути свою вдалу диригентську знахідку або невдалий технічний елемент. Внутрішні моторні відчуття студента отримують підкріплення відеорядом і слуховим сприйняттям співу студента-однокурсника, що дозволяє активізувати всі три канали сприйняття інформації (візуальний, моторний і слуховий), актуалізувати тристоронні асоціативні зв'язки. При цьому робота студента з побудови диригентського жесту отримує комплексну оцінку: оцінку педагога, самооцінку, оцінку студента-однокурсника, створюючи у свідомості студента об'єктивну картину його успішності у формуванні технічних навичок.

**Висновки.** Проведене нами дослідження дозволило зробити висновки, що якість фахової підготовки майбутніх учителів музики має велике значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу і є стимулюючим засобом розвитку педагогічного потенціалу учителів музики. Одним із важливих завдань фахової підготовки майбутніх учителів музики є формування в них асоціативного мислення. Процес формування асоціативного мислення майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається як інформаційний процес, де інформативність диригентського жесту визначається як деяка властивість, що дозволяє передати особистісно значущі характеристики хорового звучання, відповідні внутрішньослуховим уявленням диригента. Розвиток диригентського жесту починає відбуватися на основі розуміння ідейно-художнього змісту кожного

нового музичного твору, в результаті чого складається визначений комплекс диригентських рухів як віддзеркалення певного музичного змісту конкретного твору. Дане дослідження не вирішує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують проблеми розвитку навичок пластичного інтонування та впровадження засобів театральної педагогіки у процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

#### Література

1. Арчажникова Л. Г. Методика музикального виховання : учеб. пособ. / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1990. – 76 с.
2. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – 794 с.
3. Виноградов Н. Д. Дэвид Хартли и его "Наблюдения над человеком" / Н. Д. Виноградов. – М., 1995. – 100 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Горський В. С. Історія української філософії : Курс лекцій / В. С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997. – 285 с.
6. Закон України "Про вищу освіту" (2016 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1662-19>. – Назва з екрана.
7. Казачков С. А. Дирижёрский аппарат и его постановка / С. А. Казачков. – М., 1996. – 111 с.
8. Мартинюк А. К. Сучасна диригентсько-хорова освіта України в системі педагогічної антропології / А. К. Мартинюк // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – 153–157 с.
9. Морозова Н. В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения (на материале вузовской подготовки учителя музыки) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – "Теория и методика профессионального образования" / Морозова Н. В. – М., 2005. – 19 с.
10. Ольхов К. А. Вопросы теории дирижёрской техники и обучения хоровых дирижёров / К. А. Ольхов. – Л., 1999. – 200 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
12. Цовьянова И. А. Критерии оценки дирижёрского жеста студентов в процессе обучения дирижированию с позиций ассоциативного подхода / И. А. Цовьянова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – 227–230 с.
13. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М., 2003. – 213 с.

УДК 378.016:78-051:37.015.31

## СПЕЦИФІКА І ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА АНСАМБЛЕВИМ МУЗИКУВАННЯМ ШКОЛЯРІВ

**Ван Чжун**

*У статті розглядаються питання організації шкільних музичних ансамблів. Розглянуто завдання, які постають перед майбутнім керівником самодіяльного музичного ансамблю, які полягають: в організації творчого колективу на засадах визначення далеких та близьких цілей сумісної музично-навчальної й концертної діяльності, налагодження творчих міжособистісних стосунків між учасниками ансамблю; зацікавленні учнів музикуванням, можливістю їх самореалізації, переживанням задоволення від сумісної музично-виконавської діяльності; виховання відповідального ставлення учасників ансамблю до свого внеску в процес колективного музикування, збагачення досвіду сприйняття творів різних стилів і напрямів; формування оцінно-смакового ставлення до різних феноменів сучасного музичного буття.*

*Увага приділяється проблемам розширення соціально-культурних зв'язків між школою та закладами музично-естетичного виховання, родиною і оточенням школярів. Визначено структуру підготовки студентів до керівництва ансамблевим музикуванням школярів в єдності мотиваційно-аксіологічного, методико-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, менеджерсько-креативного, інноваційно-технологічного компонентів.*

*Схарактеризовано педагогічні умови, за яких уможливорюється досягнення майбутніми керівниками шкільних ансамблів фахового універсалізму: посилення міждисциплінарних зв'язків між предметами виконавського, музично-теоретичного та методичного циклів; оволодіння студентів узагальненими способами самоосвіти й самовдосконалення; розширення змісту фахової підготовки студентів у галузі менеджменту творчого колективу та застосування сучасних інноваційних технологій задля організації діяльності шкільних музичних ансамблів.*

*Ключові слова: вчитель музики, ансамблеве музикування, шкільний музично-самодіяльний ансамбль, підготовка керівника музичного ансамблю.*

*В статье рассматриваются вопросы организации школьных музыкальных ансамблей. Рассмотрены специфические задачи, возникающие перед организатором и руководителем вокального, инструментального и вокально-инструментального ансамблей. Определены педагогические условия повышения эффективности подготовки студентов к руководству музыкальными ансамблями разных видов с учетом их возможного разнообразия по составу, жанру, репертуару и степени подготовленности его участников. В их числе – структура подготовки студентов к руководству ансамблевым музицированием школьников в единстве мотивационно-аксиологического, методико-когнитивного, коммуникативно-деятельностного, менеджерско-креативного, инновационно-технологического компонентов.*

*Ключевые слова: учитель музыки, ансамблевое музицирование, руководство деятельностью школьного смешанного ансамбля, подготовка руководителя музыкального ансамбля.*

*The article deals with school music ensemble management. The ensemble activity is considered in the form of social, artistic, music, personal and educational tasks.*

*There is a peculiarity in instructional methods of work with music ensemble members depending on band type: vocal, instrumental or vocal and instrumental band, genre and stylistic trends in repertoire and level of their members' music acquirements.*

*Special attention is paid to the focal points for a future leader of amateur music ensemble such as: organization of a performance group on principles of short and long distance goal definitions in musical educational and concert activities, building creative interpersonal relations within group stuff, getting schoolchildren interested in music making as their possibility for self-realization, deriving pleasure from common musical*

*performance; education of responsibility for their own contribution into the whole ensemble music-making, gaining new experience in reception of music pieces in different styles and directions; forming style and taste to various phenomena in modern music reality.*

*The article highlights the issues of relations extension between the school and music educational institutions, relatives and schoolchildren environment. The structure of student's training for management a school music-making ensemble is defined in close unity with motivational and axiological, methodical and cognitive, communicative, managerial and creative, as well as innovative and technological components.*

*The pedagogical conditions are defined and they make it possible to develop school ensemble leaders' professional universal behavior: building-up interdisciplinary links between educational subjects, such as performance, musical theory and methodology; students' acquirement of common methods for self-education and self-improvement; expansion of content in professional students' training at the level of art collective management and innovative technologies to run school music ensemble.*

*Key words: music teacher, collective music making, school amateur ensemble, music ensemble manager's training.*

**Постановка проблеми.** Невід'ємною часткою духовного, особистісного, художньо-естетичного виховання шкільної молоді є прищеплення учням любові до музики, потреби у постійному й активному спілкуванні із світом художніх емоцій і уявлень. Незважаючи на те, що все більшої популярності в сучасних дітей набувають віртуальні комп'ютерні ігри, спорт, танці, достатньо розповсюдженим є і їх потяг до музикування. Натомість далеко не всім учням вдається досягти такої якості співу або гри на інструменті, щоб отримати задоволення від свого виступу, художнього самовираження, від здатності спілкуватися засобами музичного мистецтва.

У сучасній зарубіжній музичній педагогіці однією з ефективних і розповсюджених форм задоволення потягу школярів до музичного мистецтва стало їх широке залучення до колективних форм вокального й інструментального музикування (Німеччина, Швеція, Іспанія). В українській науково-методичній літературі достатньо докладно розроблено питання організації вокальних ансамблів; існує і досвід окремих учителів загальноосвітніх шкіл щодо застосування на уроках музики елементів гри на інструментах, способи організації дитячих ансамблів на засадах використання інструментарію та форм творчого музикування, розроблених Карлом Орфом і його послідовників переважно у спеціалізованих музичних класах. Натомість, сучасна система шкільної музичної освіти не створює належних умов для успішного вирішення цього питання в широкому масштабі.

Все це пояснює значущість дослідження проблем цілеспрямованого залучення школярів до ансамблевих форм музикування у позакласній гуртовій роботі, а отже – і питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів музики до організації й керівництва діяльністю різноманітних учнівсько-аматорських музичних ансамблів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Найбільше уваги в літературі приділяється питанням, пов'язаним із організацією учнівських вокальних та вокально-хорових ансамблів, що пояснюється їх відносною розповсюдженістю, "демократичністю" співу, який, на відміну від інструментального музикування, не обов'язково потребує спеціальної музичної підготовки, доступністю для аматорського музикування. Це праці таких науковців, як: А. Козир, Л. Гапон, у яких розглядаються питання залучення співаків до хорового, фольклорно-ансамблевого музикування. Питання репертуару вокальних ансамблів висвітлюються у працях, аналізується роль родини у підтримці інтересу школярів до активного музикування (Л. Матвеева, І. Разон), виявляється характер особистісно-суб'єктних взаємовідносин у колективі та між його учасниками і керівником (А. Козир), психолого-педагогічних засад підготовки колективів до сценічних виступів (Л. Шаміна) тощо. Особливий інтерес для нас становлять праці, присвячені залученню школярів до участі у вокально-інструментальних ансамблях (С. Воскресенський, Т. Ланіна, М. Вовк).

**Мета статті** – обґрунтування методики підготовки студентів до керівництва діяльністю учнівськими музичними ансамблями у позакласній культурно-освітній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система музичного виховання, віддзеркалюючи стан суспільної, художньо-ментальної свідомості, набуває певних перетворень. Так, у сучасній педагогічній думці все більш активно визнається необхідність зацікавлювати дітей з раннього віку художніми видами діяльності, зокрема – музичним мистецтвом, що пояснюється не тільки визнанням їх корисності для особистісного розвитку дітей, а й зростанням необхідності протистояти зануренню шкільної молоді у світ віртуальних, індивідуалістично орієнтованих комп'ютерних ігор, їх захопленню спілкуванням дистанційного типу, що відбувається поза межами емоційно-безпосередніх, особистісно-довірливих контактів.

Нова ситуація склалась і стосовно того, що зміст навчання дітей музики в дитячих музичних закладах та музичних гуртках різного типу все більш активно орієнтується на інтереси широкого кола батьків та дітей, на вимоги нескінченних конкурсів, розважальних шоу, які пропагують мас-медіа, що нестримно пропаганди розважальних жанрів. Все це нерідко негативно позначається на заняттях різних гуртків, відбиваючись на доборі репертуару, порушенні принципу вікової відповідності змісту творів, поступовості й послідовного ускладнення виконавських навичок в учнів, природності поведінки, смаку й художньої досконалості виконання. Ці питання досить широко розглядаються вченими та методистами.

Аналіз проблем і методів роботи із самодіяльними шкільними ансамблями, розглянуто в дослідженнях Н. Білої, Н. Кьон, Н. Штурман та ін.

Під музичним ансамблем розуміється творчий колектив, об'єднаний спільним потягом до музикування, збігом музично-художніх, смакових цінностей, спрямованістю загальних зусиль на досягнення музично-виконавських результатів. Важливим чинником утворення ансамблевого колективу визнається ясність поставленої мети, утворення між учасниками ансамблю позитивних міжособистісних стосунків, наявність авторитетного лідера, спроможного забезпечити життєздатність, поступовий розвиток і зростання виконавської майстерності колективу. Роль такого лідера, як правило, відіграє керівник ансамблю.

Головною проблемою на стадії організації музичного ансамблю визнається досягнення єдності індивідуальних проявів його учасників, ансамблевої гомогенності, яка "... не зводиться до простої суми сольних виконавських умінь і навичок ансамблістів, хоча і є необхідною передумовою майбутнього ансамблю" [1, с. 2].

Розглянемо, в чому полягає сутність підготовки студентів до ефективної організації учнівських ансамблів в умовах позакласної музичної освіти.

Особливістю позакласних музичних занять є те, що вони здійснюються за власним бажанням самих учасників, тому організації такого гуртку передують агітаційно-організаційна робота його засновника. Отже, потребується передусім уміння зацікавити учнів, здатність змалювати перспективи діяльності колективу, завоювати довіру, перетворюючи просту допитливість на сталий інтерес до музичного мистецтва й задовольняючи потребу школярів у самореалізації в процесі власного музикування.

Значну роль відіграє здатність керівника забезпечити належні психологічні умови для занять, завоювати авторитет своїми професійними якостями, налагодити довірливо-творчі відносини, порозуміння як з учасниками колективу, так і у їх відношеннях поміж собою. Досягнення успіху в діяльності колективу потребує від його керівника вміння заохочувати школярів до систематичних занять, здатності розкрити перед ними особистісну художньо-естетичну, музично-гедоністичну цінність сумісної виконавської діяльності, заціплюючи розмаїття і другорядних (по відношенню до місту діяльності) мотивів, зокрема – інтерес до спілкування в малих групах, бажання підвищити імідж у своєму оточенні, вміння переконливо обмалювати перспективи творчого розвитку тощо.

Здатність майбутнього керівника досягти успіху в залученні школярів до ансамблевого музикування на засадах переконання останніх у його особистісній та колективній цінності, зумовлює значущість мотиваційно-аксіологічного компоненту у підготовці студентів до організації діяльності музично-творчого колективу.

У процесі аналізу розмаїття існуючих музичних ансамблів було встановлено, що вони відрізняються як якісними, так і кількісними характеристиками. Найбільш розповсюджені такі різновиди: вокальний ансамбль (класичного, народного та

естрадного спрямування), інструментальний (як правило, – з естрадним репертуаром), вокально-інструментальний (також переважно естрадного характеру).

Звернемо також увагу на те, що у шкільних ансамблях беруть участь, переважно, школярі які не мають музичної освіти. Отже, керівник ансамблю має здійснювати і музично-просвітню, і розвивальну, і навчально-формувальну діяльність, вдосконалюючи не тільки виконавські навички, а й музичну пам'ять, тембровий, поліфонічний слух, почуття ансамблю тощо.

Крім того, якщо йдеться про інструментальний або вокально-інструментальний ансамбль, то керівник має бути обізнаним і з можливостями інструментів, на яких грають учні, з основами техніки гри на них, з головними положеннями з методики вдосконалення виконавських навичок.

Загальні основи вокального музикування та організації вокальних ансамблів студенти засвоюють у курсі з методики музичного виховання, певний досвід сольного, ансамблевого, хорового співу та інструментально-ансамблевого музикування студенти отримують на відповідних дисциплінах. У підготовці студентів до роботи з інструментальними ансамблями велику роль має відігравати, крім досвіду навчання гри на основному інструменті, оволодіння елементарними навичками гри додатковому (краще – декількох) інструменті, засвоєння головних принципів їх вдосконалення.

Зрозуміло, що найбільш складним є керівництво вокально-інструментальним ансамблем, яке потребує володіння не тільки методикою роботи із двома різнорідними групами, а й здатністю координувати їх зусилля, розподіляючи відповідним чином увагу, слуховий контроль, досягати балансу звучання тощо.

Стає ясно, що на цьому шляху важливим є не тільки набуття певного комплексу знань і умінь, а й досягнення фахової універсальності, в основі якої лежить самостійність мислення, сформованість у майбутніх фахівців узагальнених способів пізнання та навчально-практичних дій, умінь їх адаптувати до завдань, що постають у реальній дійсності.

Отже, все зазначене вище зумовлює важливість методично-когнітивного компоненту в підготовці майбутнього фахівця до керівництва ансамблевим музикуванням школярів.

У обґрунтуванні наступного, комунікативно-діяльнісного компоненту підготовки студентів до роботи із музичними ансамблями, виходимо з того, що зміст навчально-формувальної та виконавсько-концертної діяльності колективу будується у процесі і засобами педагогічного та музично-виконавського спілкування, відіграючи важливу роль у соціальному й особистісному становленні школярів.

Нагадаємо, що музичне мистецтво являє собою, за М. Бахтінім, духовний полілог автора (авторів) твору, виконавця (виконавців) та слухачів.

Не менш важливо, що науковці, зокрема – Е. Абдуллін, Б. Брилін, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька та ін., зазначають, що включення школярів у колективне музикування є дієвим засобом виховання в них соціально цінних якостей: чуйності, відповідальності, комунікативності, здатності до взаємної підтримки.

Дослідники також визначають істотну роль у посиленні інтересу учнів ансамблевим музикуванням оточення школяра, його родини, друзів, тому знаходження керівником ансамблю спільної мови з батьками й близькими учня, їх залучення як слухачів на виступах колективу, забезпечення підтримки ними своїх дітей сприятливо впливає на усвідомлення духовної й особистісної цінності останнього для школяра, стимулює його інтерес до занять і творчу активність [4].

Отже, формування в майбутніх фахівців здатності до включення школярів у музикування як специфічну форму спілкування, налагодження комунікативних зв'язків з родинним та суспільно-культурним оточенням школярів має забезпечуватись сформованістю комунікативно-діяльнісного компоненту підготовки студентів до майбутнього керівництва ансамблевим музикуванням школярів.

Крім цього, організація ансамблевого колективу потребує від його керівника значних умінь організаційно-менеджерського характеру, які дозволяють досягти успіху у вирішенні цілого комплексу завдань. У їх числі – встановлення ділових контактів із викладацьким колективом та адміністрацією школи, підтримка яких значно полегшує організацію нового колективу; винайдення ефективних способів заохочення школярів до участі в майбутньому колективі; забезпечення умов для репетиційної

роботи; встановлення належного творчого клімату між його учасниками; набуття досвіду управління дисципліною в аматорському колективі та збереження його складу; створення можливостей для його виступів перед учнівською аудиторією, батьками; впровадження комплексу організаційних і рекламних заходів задля участі ансамблю у концертах, конкурсах. Все це потребує певної винахідливості й креативності.

Звернемо також увагу на те, що на шляху залучення школярів до вокально-інструментальних форм ансамблевого музикування суттєві резерви криються у зміцненні контактів з ДМШ та гуртками музично-естетичного спрямування, в яких беруть участь учні. Непростим завданням для керівника ансамблю є налагодження координації між власними планами та завданнями, які вирішують школи музично-естетичного художнього виховання, здатність чітко сформулювати й аргументовано довести корисність такої узгодженості: адже завдяки цьому в учнів суттєво зростає мотивація навчання музики, підвищується статус музичної освіти: власне, відбувається своєрідна агітація в учнівському середовищі щодо навчання в музичних школах, у чому зацікавлена вся музично-педагогічна спільнота.

Завдяки таким контактам стає можливим цілеспрямоване погодження репертуару учнів, які навчаються гри на інструменті, з метою їх залучення до колективного музикування. Це може бути, наприклад, виконання певної партії на баяні, бандурі або скрипці, яке суттєво збагатить темброву палітру звучання твору, імпровізація або створення ритмового акомпанементу до сольної партії у творі розважального, естрадного характеру тощо.

З часом перед аматорським колективом має постати проблема фінансової підтримки, якої потребують, наприклад, придбання концертних костюмів, інструментів, оновлення апаратури, організації виїздного концерту тощо. Тому, неминуче перед керівником постане завдання знаходження спонсорів, уміння їх переконати у соціально-культурній значущості, творчій перспективності даного колективу, важливості його підтримки.

Зрозуміло, що вирішення всього комплексу зазначених питань потребує певної винахідливості, креативності майбутнього фахівця, його володіння основами творчого менеджменту. Все це вказує на значущість менеджерсько-креативного компоненту в підготовці керівника шкільного музичного ансамблю.

Звертаючись до питання репертуару шкільних ансамблів, доцільно зауважити, що сьогодні його добір становить суттєву проблему. Її вирішення потребує від керівника володіння широкою джерельною базою репертуару, яка охоплює популярну класику, фольклор, популярні пісні минулого та сучасності, а також уміння адаптувати їх до складу певного колективу, переробки відомих варіантів або самостійного аранжування.

Зазначимо, що сьогодні існує технологічна база, яка відкриває широкі можливості для творчої обробки й аранжування творів. Це, зокрема, такі програми, як "Band-in-a-Box", нотно-графічні програми "Sibelius", "Final" та інші.

Позитивну роль у налагодженні роботи з учнівським ансамблем можуть відіграти й сучасні інформаційно-комунікативні засоби, зокрема – медіа-технології, інтернет-технології, завдяки яким відкривається шлях до збагачення музичної ерудиції учасників ансамблю, популяризації його досягнень, що в цілому сприяє подальшому згуртуванню колективу, досягненню успіху в його діяльності та відповідає інтересам сучасної молоді.

Доцільно також зауважити, що керівник сучасного ансамблю має володіти основами використання аналогових, цифрових технологій, бути обізнаним із принципами застосування підсилювачів звуку, роботою з пультом, мікрофонами, з чинниками, які впливають на якість звучання, розподіл гучності у співвідношенні вокальних та інструментальних партій тощо.

Отже, узагальнюючи, визначимо роль інноваційно-технологічного компоненту в підготовці студентів до роботи із шкільними вокально-інструментальними колективами.

**Висновки.** Аналіз змісту діяльності керівника музичними ансамблями у позакласній діяльності та завдань, які з необхідністю постають перед ним, дозволив встановити, що підготовка майбутнього фахівця до керівництва діяльністю музичних

ансамблів має забезпечуватись за такими компонентами, як мотиваційно-аксіологічний, методично-когнітивний, комунікативно-діяльнісний, менеджерсько-креативний, інноваційно-технологічний.

Підготовленість студентів до керівництва самодіяльними шкільними ансамблями потребує формування в них здатності до самостійної пізнавальної, творчої організаційної діяльності, готовності до постійного збагачення й оновлення власних знань і умінь, здатності до самовдосконалення й досягання фахової універсальності у справі залучення школярів до позакласної колективно-музичної діяльності.

Подальших розвідок потребує визначення педагогічних умов, упровадження яких буде сприяти успішній підготовці студентів як майбутніх керівників шкільних музичних ансамблів.

### Література

1. Біла Н. Л. Ансамблеве музикування: до сутності поняття / Н. Л. Біла, Н. О. Штурман // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 40–46 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2014\\_2\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_2_9). – Назва з екрана.
2. Гапон Л. До проблеми виховання співака у вторинному фольклорному ансамблі / Л. Гапон // Вісник Львів. ун-ту – Серія "Філологія". – Вип. 43. – 2010. – С. 294–301.
3. Івасишин І. Підготовка учнів початкової школи до музично-виконавської діяльності / І. Івасишин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://obrii\\_2012\\_2\\_31%20\(1\).pdf](http://obrii_2012_2_31%20(1).pdf). – Назва з екрана.
4. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. Ч. 2. – 2007. – С. 45–51.



УДК 378.1:78:17.023.34

## СПЕЦИФІКА Й СТРУКТУРА ВИКОНАВСЬКОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

**Ван Чень**

*У статті розглядаються питання вдосконалення артистизму магістрантів – майбутніх викладачів вокалу. Аналізується специфіка вокально-виконавського артистизму. Її особливості витікають із специфіки музично-художньої образності, сутності вокального виконавства, його відмінності від прояву артистизму в інструментально-виконавській діяльності. Відзначено значущість єдності інтуїтивного та логічного, емоційного й абстрагованого компонентів художнього мислення й творчості, роль асоціативних уявлень.*

*Обґрунтовано педагогічні принципи підвищення рівня ефективності виконавського артистизму, у числі яких: принцип активізації асоціативних художніх уявлень і почуттів у процесі інтерпретації та виконавського втілення художнього образу; єдності підсвідомого й усвідомленого, імпульсивно-емоційного та структуровано-контрольованого втілення початків у динаміці втілення художньо-образного замислу співаком; забезпечення компенсаторно-синергійної взаємодії складників виконавського артистизму, який дозволяє певною мірою компенсувати менш яскраві властивості за рахунок більш розвинених компонентів; творчої змагальності як стимулу до вокально-виконавського самовдосконалення, самореалізації співака; сполуки аналітично-когнітивного та інтуїтивно-емоційного способів усвідомлення й вживання в художньо-образну сферу вокального твору, їх творчо-варіативної інтерпретації, здатності до сценічно-виконавської імпровізації; забезпечення артистичних проявів міцною вокально-технологічною базою та здатністю до її варіативного застосування відповідно до художньої мети вокального твору; діалектичної єдності довіри до власної інтуїції та здатності до самоспостереження й емоційно-вольової саморегуляції; принцип музично-персонажного вживання, принцип типологічної індивідуалізації з урахуванням психолого-соціальної спрямованості особистості вокаліста.*

*Схарактеризовано педагогічні умови, спрямовані на збагачення в магістрантів мистецької ерудованості, вокально-творчих здібностей, технологічної бази співочої діяльності, психологічних властивостей, важливих для досягнення натхнення, імпровізаційності, вживання в музично-персонажні стани, сценічного артистизму.*

*Ключові слова: артистизм, вокально-виконавський артистизм, художній образ, педагогічні умови.*

*В статье рассматриваются вопросы совершенствования артистизма магистрантов – будущих преподавателей вокала. Анализируется специфика вокально-исполнительского артистизма, его отличие от проявления артистизма в инструментально-исполнительской деятельности. Обоснованы педагогические принципы и педагогические условия, обеспечение которых позволяет существенное повышение уровня зрелости исполнительного артистизма.*

*Ключевые слова: артистизм, вокально-исполнительский артистизм, художественный образ, педагогические условия.*

*The article deals with the issues of artistry improvement among master degree students as future singing teachers. It analyzes the specific character of singing and performing virtuosity. Its peculiarities have regard to the music and artistic imagery, essence of vocal performance and its difference from the artistry in the instrumental performance itself. The unity of intuitional and logical, emotional and abstracted components in artistic attitude and creation, as well as the role of associative representations are marked.*

*The author announces and explains pedagogical principles to increase the performance virtuosity efficiency. Among them are: the activation principle of associative artistic*

*imaginations and feelings in the interpretation and performing creation of artistic image; unity of the subconscious and supraliminal, impulsive and emotional, structural and controlled in the dynamics of the singer's artistic imagery evocation; insuring compensative and synergistic interaction of performing virtuosity components allowing in same ways to compensate less powerful qualities with more developed skills; creative capabilities as motivation for singing and performing self-development and self-realization; fusion of analytic and cognitive, intuitive and emotional means of perception and getting into imaginative environment of vocal work, their creatively variable interpretation, ability to stage performing improvisation; providing of artistic demonstration by the solid vocal technological basis and ability to its variable using in accordance with artistic intention of the vocal work; dialectic unity of confidence to the own intuition and ability to self-observation, emotional and volitional self-regulation principle of musical-character applying, principle of typological individualization providing for psychological social focus of singer's individuality.*

*In the article the pedagogical conditions are defined that intend to beneficiate the artistic erudition, vocal and creative potential, technological basis of singing, psychological abilities important for obtaining inspiration, improvisation, getting into the musical characters and theatric artistry by the master degree students.*

*Key words: performance artistry; singing and performance virtuosity; artistic imagery; pedagogical conditions.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції в розвитку культури й мистецтва ставлять все більш високі вимоги до фахової майстерності майбутнього викладача вищої школи, його здатності досягати всебічної ефективності у підготовці фахівців нової генерації, здатність відповідати на виклики сучасного цивілізаційного процесу.

Удосконалення артистизму фахівців у системі музично-педагогічної освіти становить одну з важливих проблем, що пояснюється тим, що для художньої діяльності він є атрибутивною властивістю художньої діяльності.

У вокально-виконавській сфері та у вокальній педагогіці артистизм відіграє надзвичайно важливу роль: від того, наскільки фахівець сам артистично зрілий, наскільки він усвідомлює специфіку прояву музично-виконавського прояву артистизму співака, сутність психолого-педагогічних засад його вдосконалення значною мірою залежить успіх не тільки виконавської, а і його вокально-педагогічної діяльності, а звідси – і якість підготовки нової генерації вчителів музики, спроможних забезпечити музичне виховання школярів на високому художньо-освітньому рівні.

Натомість на цей час проблемі виховання виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу у відомих нам працях спеціальна увага не приділялась.

**Мета статті** – аналіз специфіки вокально-виконавського артистизму та обґрунтування педагогічних принципів і умов підвищення ефективності його удосконалення в магістрантів–майбутніх викладачів вокалу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Природа артистизму виконавця–музиканта розглядається музичними психологами – Л. Бочкарьовим, Б. Тепловим, В. Медушевським, В. Ражніковим, які зв'язують його прояв з властивостями нервової системи, темпераментом, силою та яскравістю емоційних процесів, умінням керувати власним психофізичним станом, емоціями, настроєм, здатністю до рефлексії та емпатії, екстравертною або інтравертною спрямованістю особистості. На спорідненість вокально-виконавського та сценічно-драматичного артистизму, особливості поведінкового прояву артистизму та його вплив на стиль музично-виконавської діяльності, вказують О. Ланщикова, Б. Покровський, Р. Сладкопєвєц, К. Станіславський, М. Рождественський та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Артистизм у філософії розглядається як найважливіша онтологічна складова мистецтва, що породжує "сенс поверх сенсу" і вносить новий вимір у художній зміст (М. Каган), як універсальна філософсько-культурологічна категорія, яка відбиває "досвід миттєвого і множинного розташування як щодо Буття, так і відносно "Я" в обличчях "Іншого" [1].

В естетиці та мистецтвознавстві артистизм характеризується через призму його багатогранності, визнання різноманітних форм прояву: від досягнення віртуозності, ігрового начала, імпровізації, до затвердження цінності художньо-естетич-

ного переживання, здатності парадоксального зняття антиномічної напруженості елементів художньої форми, виявлення граней внутрішнього сенсу (Л. Виготський, М. Бахтін, О. Кривцун).

Розглянемо, в чому полягає прояв зазначеного феномену у вокальній музично-виконавській діяльності, виходячи з аналізу сутності художнього мислення й діяльності та відмінностей вокального виконавства від найбільш близького за формою прояву його різновиду – сольо-інструментального музикування.

Узагальнюючи дані таких науковців, як Л. Виготський, А. Лілов, В. Медушевський, А. Сохор, О. Рудницька, специфіку художнього мислення й діяльності вбачаємо у діалектично-синергічному поєднанні сенсорно-матеріальної, почуттєвої основи та її духовно-ідеалізованої, семантико-змістової сутності; емоційного й інтелектуального; підсвідомого й неусвідомленого; інтуїтивно-імпульсивного та структурно-упорядкованого початків, які втілюються у специфічній формі художнього образу.

Науковці також зазначають, що в діяльності художнього типу провідну роль відіграють накопичені враження та інтуїція, як головні психічні механізми художнього мислення, однак важливе місце відводиться і абстрактно-логічному, дискурсивному мисленню. Отже, ці різновиди вищої інтелектуальної діяльності визнаються взаємопов'язаними, вони мають доповнювати одна одну, впливаючи на відтворення цілісного художнього образу та зумовлюючи значущість цих компонентів і в галузі музичного виконавства (І. Єргієв, А. Комаров).

Натомість виконавський артистизм співаків відрізняється від артистизму у виконавстві музикантів іншого фаху, реалізуючись у візуально-сценічних формах виконавсько-творчої діяльності.

У виявленні специфічних рис прояву артистизму виконавця-співака, звернемо увагу на такі відмінності:

– по-перше, джерелом звукотворення є тілесна природа самого співака, тому на якісних характеристиках звукових проявів позначається весь комплекс властивостей особистості – від її анатомо-фізіологічних, психофізіологічних особливостей, фізичного, психологічного стану тощо. Звідси – надзвичайно така увага до "виготовлення інструменту" підготовки фонаційно-технічних можливостей співака як основи якісного голосотворення;

– по-друге, специфіка вокально-художнього образу полягає у тому, що в його утворенні поєднуються образність літературно-поетичного та інтонаційно-музичного компонентів цілісного феномену, та його втілення, що впливає на діалектичне злиття двох типів художньої образності, отже, щоб вірно сприйняти й втілити художній замисел композитора, необхідно проникнути у сутність музичної інтерпретації автором поетичного образу, тобто глибоко проникнути в його сутність як цілісного явища, утвореного злиттям поетичного й музично-інтонаційного сенсу;

– по-третє, у процесі вокального виконавства, порівняно з виконавством в інструментальних жанрах, візуально-сценічний образ співака відіграє значно більшу роль: діяльність вокаліста значно ближче за цією ознакою до драматично-театрального мистецтва; зрозуміло, що при цьому значущість творчо-візуального контакту співака із слухачами та особливості його прояву суттєво зростає, а на його прояв впливають і особливості сценічності різних жанрів – від музично-драматичних, синкретичних (опера, оперета, мюзикл тощо) до камерно-концертних, а також особливості виконавства в цілеспрямованих педагогічних ситуаціях.

Певною своєрідністю визначається і характер творчого "співробітництва" співака й концертмейстера, ступінь узгодженості дій яких за темпом, емоційною напругою, динамікою образно-змістового розвитку, відіграють надзвичайно важливу роль у діяльності співака-початківця, для якого концертмейстер у більшості випадків виступає як досвідчений, авторитетний музикант, лідер ансамблю, що нерідко заважає становленню творчої самостійності, внутрішньої впевненості та відповідальності виконавця-магістранта.

Має свої відмінності і ансамблево-виконавська діяльність співаків, у якій цілісне втілення художньо-образного смислу твору досягається на засадах як інтонаційно-виконавських, так і сценічно-візуальних засобів прояву емпатійності й сугестивності, діалогічності й узгодженості дій його учасників, їх прояву в єдності інтонаційно-музичних та візуально-виразних засобів комунікації – постави, пластики

тіла, міміки, жестикуляції, як невід'ємних компонентів сумісної художньої діяльності й спілкування.

Звернемо також увагу на те, що викладач вокалу має підготувати до вокально-фахової діяльності майбутнього вчителя музики, сутність виконавської діяльності якого пов'язана з презентацією школярам, переважно камерних творів – романсів, народних пісень, шкільного, дитячого репертуару, відносно нескладаних арій у їх концертно-виконавському варіанті. Це зумовлює особливу увагу до формування у співаків навичок артистизму, які відповідають специфіці камерно-вокального виконавства.

Виходячи із зазначеної специфіки вокального виконавства, визначимо дидактичні принципи, які, за нашим уявленням, зумовлюють успішність удосконалення виконавського артистизму вокалістів, а саме:

- принцип сполуки аналітично-когнітивного та інтуїтивно-емоційного способів усвідомлення й вживання в художньо-образну сферу вокального твору, досягнення творчо-варіативної інтерпретації та сценічно-виконавської імпровізаційності;

- принцип забезпечення артистичних проявів міцною вокально-технологічною базою та здатністю до її варіативного застосовування у співочій діяльності, відповідно до художньо-виконавських завдань;

- принцип єдності підсвідомого й усвідомленого, імпульсивно-емоційного та структуровано-контрольованого, активізації емоційності сприйняття, асоціативних художніх уявлень і мислення у процесі пізнання, інтерпретації та виконавського втілення художнього образу вокального твору;

- принцип забезпечення компенсаторно-синергійної взаємодії складників виконавського артистизму, який дозволяє певною мірою проявляти індивідуально-позитивні властивості співака, стимулювати розвиток відносно менш яскравих проявів та досягати на цих засадах артистичної зрілості, художньої переконливості й виконавської сугестивності;

- принцип творчої змагальності як стимулу до вокально-виконавського самовдосконалення, творчої самореалізації співака;

- принцип діалектичної єдності довіри до власної інтуїції та здатності до самоспостереження й емоційно-вольової саморегуляції;

- принцип єдності вокально-інтонаційного та сценічно-персонажного вживання у процесі втілення художньо-образного змісту твору;

- принцип типологізації, який забезпечує врахування індивідуально-психологічних особливостей фахової обдарованості вокаліста, що позначається на доборі репертуару та методах удосконалення в них виконавського артистизму.

Ефективне вдосконалення артистизму співаків, за нашим уявленням, має забезпечуватись такими педагогічними умовами:

- створенням художньо-творчої атмосфери занять, у основу якої покладено установку студента на оволодіння виконавською майстерністю як способом натхненного і технічно досконалого донесення авторського замислу, власного втілення художньо-образного змісту творів до слухачів; на вміння викликати в останніх художні почуття і переживання; діалогічну, творчо-пошукову форму спілкування між викладачем і магістрантом, полілогічність і рівноправність навчально-творчої взаємодії викладача, концертмейстера і співака-початківця;

- змістово-інтерактивною спрямованістю змісту занять на стимуляцію виконавського артистизму магістратів за рахунок збагачення програмного змісту, застосування сучасних інформаційно-комунікативних засобів, актуалізації міждисциплінарних зв'язків, уведення спецкурсів та практикумів, спрямованих на збагачення мистецько-художньої ерудованості студентів, розвитку художнього мислення, асоціативного уявлення, формування навичок сценічно-рухової культури, поглибленого володіння способами цілісного та диференційованого аналізу літературно-музичного твору, його варіативно-індивідуалізованої інтерпретації; створення умов для систематичного виконання репертуару на рівні сценічно-художнього, артистичного втілення; комплексу завдань на самостійну інтерпретацію та підготовку творів до сценічного виконавства;

- цілеспрямованого вдосконалення індивідуально-психологічних особливостей вокаліста, здатного до зрілого виконавського артистизму; комплексу особи-

стісних властивостей і здібностей, важливих для досягнення виконавського артистизму; здатності до самоспостереження, рефлексії та емоційно-вольової саморегуляції, до подолання стану фрустрації; позбавлення від фізичних та психологічних затисків, досягнення оптимального рівня емоційно-творчого збудження у спеціальних тренінгах з психотехніки та завданнях, побудованих на ідеях театральної педагогіки, театру імпровізації; виховання здатності до персонажно-емоційного перевтілення; актуалізації довіри до власної інтуїції у процесі роботи над сценічними образами вокальних творів та їх сценічному або педагогічно-виконавському втіленні.

**Висновки.** Отже, вдосконалення артистизму майбутніх викладачів вокалу – важлива проблема музичної педагогіки. Її вирішення потребує розробки й упровадження методики, застосування якої уможливить здійснення яскравого художнього враження на слухачів на засадах переконливого, натхненного й технічно-досконалого виконання вокальних творів.

Зазначена методика має будуватись на основі описаних вище принципів та педагогічних умов. Перевірка вірогідності висловлених припущень потребує подальшого дослідження.

### Література

1. Бажанова Р. К. Феномен артистизма : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : спец. 24.00.01 / Бажанова Р. К. – Казань, 2003. – 21 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 17.00.01 / Бочкарев Л. Л. – Киев, 1989. – 255 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Кривцун О. А. Эстетика : навч. посіб. / О. А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 447 с.
5. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Артисти. Режиссер. Театр, 2008. – 490 с.
6. Силантьева И. И. Проблема перевоплощения в вокально-сценическом искусстве : автореф. дисс. ... д-ра искусствозн. : спец. 17.00.00 / Силантьева И. И. – М. : МГК, 2008. – 42 с.

УДК 37.015.31:78:004

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

**Марцинів В. В.**

*У статті визначено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що впливають на ефективність та успішність розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію. Детально розглянуто та охарактеризовано кожну педагогічну умову згідно зі специфікою навчального процесу шкіл мистецтв із використанням електронного музичного інструментарію.*

*Ключові слова: розвиток творчих здібностей, педагогічні умови, електронний музичний інструментарій, школа мистецтв.*

*В статье определен и обоснован комплекс педагогических условий, влияющих на эффективность и успешность развития творческих способностей учащихся школ искусств средствами электронного музыкального инструментария. Подробно рассмотрено каждое педагогическое условие согласно специфике учебного процесса школ искусств с использованием электронного музыкального инструментария.*

*Ключевые слова: развитие творческих способностей, педагогические условия, электронный музыкальный инструментарий, школа искусств.*

*Effectiveness and success of developing creative abilities depend on the conditions in which this process will take place. Pedagogical conditions are regarded as the conditions created on purpose which are necessary and sufficient to provide efficiency of educational process and to achieve such goal as to develop creative abilities of pupils of art schools by means of electronic musical instruments. Thus, we have identified the following pedagogical conditions of developing creative abilities of pupils of art schools by electronic musical instruments:*

- motivational ensure of developing creative abilities in educational activities (training course) School of Art;*
- pedagogical guide the process of developing creative abilities of pupils of arts schools by electronic musical instruments;*
- forming of musical information competence in the music and creative activities using electronic musical instruments;*
- the development of creative abilities on the basis of creative tasks;*
- providing material and technical basis for successful teaching and creative activity.*

*The complex of pedagogical conditions shall ensure the efficiency and productivity of creative abilities by encouraging, encouraging pupils to enhance creativity, creating situations of success, creating a positive atmosphere of creative pursuits. The teacher's personality plays an important role in the developing creative abilities whose task is to plan, organize and ensure the outcome of this process and take account of individual and age characteristics of pupils. Another factor in the successful developing creative abilities is forming pupils' musical information competence that is gaining knowledge skills and abilities of the musical instrument and digital technologies. The best form of the developing creative abilities by electronic musical instruments based on creative tasks, which gradually become more complex. Also, an important part of the complex of pedagogical conditions of developing creative abilities is quality material and technical base of educational and creative activity of pupils.*

*Key words: developing creative abilities, pedagogical conditions, electronic musical instruments, arts school.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку музичної освіти характеризується широким впливом комп'ютерно-інформаційних технологій на педагогічний процес спеціалізованих мистецьких закладів усіх рівнів навчання. Впровадження та

використання музично-комп'ютерних технологій, зокрема цифрових звукових робочих станцій, семплерів, звукових модулів, портативних студій звукозапису, електронних клавішних синтезаторів та аранжувальних робочих станцій, є вимогою та необхідністю сучасного інформаційного суспільства. Не оминув цей процес і початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання), де зовсім недавно до шкільної програми був впроваджений такий навчальний предмет, як "Музичний інструмент синтезатор". Специфіка навчання на клавішному електронному синтезаторі полягає у взаємодії музичної та комп'ютерно-інформаційної галузі освіти. Клавішний синтезатор є ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів школи мистецтв, тому що у процесі навчання дитина може здійснювати творчу діяльність, яка стосується komponування музики, аранжування, звукоорежисури, саунддизайну та музичного програмування.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми впровадження та використання електронного музичного інструментарію цікавлять науковців. Так, І. М. Красільников вивчає місце електронної музичної творчості в системі мистецької освіти; Г. Юферова працює над проблемою застосування музично-комп'ютерних технологій у професійній освіті. Розвитку технічно-виконавських можливостей електронних клавішних синтезаторів присвячено дослідження І. О. Стецюка. Формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності розглядав О. М. Рибніков. Наукове дослідження Ю. Ф. Дворника присвячене формуванню творчих якостей майбутніх вчителів музики засобами музично-комп'ютерних технологій. Питання, що стосується впровадження та використання електронного музичного інструментарію у навчальному процесі початкових спеціалізованих закладів мистецької освіти, а також розвитку творчих здібностей учнів на його основі, у сучасних вітчизняних наукових дослідженнях вивчені недостатньо.

**Мета статті** – визначення та обґрунтування комплексу сприятливих педагогічних умов, необхідних для ефективного та успішного розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення оптимальних умов, які б забезпечували процес розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію, насамперед слід з'ясувати сутність та зміст поняття "умова".

Поняття "умова" у тлумачному словнику української мови визначається як певна сприятлива обставина, чинник, правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь [3].

С. Гончаренко трактує педагогічні умови як демонстрацію сукупності процесів відношень, необхідних для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань [4, с. 254].

О. Пехота поняття "умови" визначає як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [11].

Визначаючи педагогічні умови навчання мистецтва, Г. Падалка наголошує, що "умови – це цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності" [12, с. 160].

Отже, під педагогічними умовами розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію ми розуміємо такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для забезпечення продуктивності перебігу навчально-виховного процесу та досягнення визначеної мети – розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію.

Відтак ми визначили такі педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію:

**1. Мотиваційне забезпечення розвитку творчих здібностей у навчальній діяльності (навчальному процесі) школи мистецтв.**

Ми вважаємо, що ця педагогічна умова є полікомпонентним утворенням, тож для її ефективної реалізації потрібно здійснити роботу в таких напрямках мотивації:

стимулювання творчої активності учнів, забезпечення творчої атмосфери навчальної діяльності.

Творча активність виступає інтегрованим поняттям, яке об'єднує у собі складну систему творчих мотивів та здібностей особистості. С. Діденко характеризує поняття творчої активності як більш-менш стійке утворення динамічного характеру, яке є не окремою рисою особистості, а її інтегральною якістю, що складається з цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних особливостей, які дають людині змогу творити у будь-якому виді людської діяльності і виявляються, як самодіяльність, у вільній, свідомій, ініціативній внутрішньо необхідній діяльності [6].

О. Лобова визначає творчу активність як сталу і водночас динамічну інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, що спрямовує людину на перетворювальну діяльність та забезпечує творчий рівень цієї діяльності завдяки єдності двох основних структурних елементів: творчо орієнтованої мотиваційної сфери та творчих здібностей, які є своєрідним підґрунтям творчої активності [9].

На нашу думку, творча активність є внутрішньою потребою у творчості, яка базується на загальній активності та взаємодії творчих мотивів і здібностей, виявляється, формується та розвивається у процесі творчої діяльності та по суті є самодіяльністю, спрямованою на перетворення дійсності та особистості.

Ефективність розвитку творчих здібностей значною мірою залежить від стимулювання творчої активності школярів. Якщо поняття "стимул" тлумачиться як причина, що спонукає до дії [10, с. 638], то стимулювання виступає вже як заохочення, поштовх до чого-небудь.

Важливим наслідком стимулювання творчої активності школярів є можливість самоствердження шляхом виконання творчої діяльності. Адже творчість дає дитині можливість задовольнити одну з основних потреб людини у самовираженні та самореалізації.

Отож, стимулювання творчої активності, будучи компонентом мотиваційного забезпечення розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію, розуміється нами як заохочення, спонукання до посилення творчої діяльності та художньо-образної реалізації творчих ідей, поштовх до розкриття потенційних можливостей особистості в процесі власної музичної творчості.

Забезпечення творчої атмосфери навчального процесу є важливим мотиваційним компонентом розвитку творчих здібностей засобами електронного музичного інструментарію. Реалізація цього процесу відбувається на ґрунті особистісно-індивідуально орієнтованого підходу, коли на час виконання творчої діяльності передбачається розвиток особистості учня, спрямованість творчості на самопізнання, самореалізацію, забезпечуючи таким чином дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей, зокрема творчих здібностей.

Ще одним фактором забезпечення творчої атмосфери є створення позитивного емоційного клімату. На думку В. Кузіна, складовими частинами творчості є знання, емоційна сфера та вміння [7]. О. Кулаченко та І. Молодушкіна [8] у своїх дослідженнях наголошують, що вирішальна роль у формуванні емоційного клімату належить саме вчителю. На думку науковців, важливим аспектом у цьому процесі є стосунки між учителем та учнями. Діти, які виховуються в умовах гуманістичного, демократичного стилю спілкування, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, відчують емоційне задоволення, радість. Натомість стан напруження, пригнічення, незадоволення спостерігається у школярів тоді, коли вчитель дотримується авторитарного стилю педагогічної взаємодії. Така позиція педагога не дає змоги наблизитися до особистості учня, через що між учителем та учнем майже не виникають довірливі, доброзичливі стосунки.

Отже, створення позитивного емоційного клімату, яке виявляється у заохоченні та стимулюванні прагнень дітей до творчості, підтримці їхньої віри у власні сили та можливості, увазі до потреб, інтересів, думок кожного учня дає можливість досягти вагомого результату у процесі розвитку творчих здібностей.

## **2. Педагогічне керівництво процесом розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію.**

Процес розвитку музично-творчих здібностей є важливим завданням освіти, тому вчитель має усвідомлювати ступінь своєї відповідальності у цій роботі,



об'єктивно оцінювати свою педагогічну діяльність, враховувати особливості сприйняття учнями педагогічного впливу. Важливою умовою, яка забезпечує розвиток творчих здібностей, є педагогічне керування цим процесом. Як слушно зазначає О. Ростовський, процес педагогічного керування характеризується динамічністю, імпровізаційністю, зіткненням суджень і вражень [15], він характеризується виникненням прогнозованих і нестандартних ситуацій, пошуком шляхів їх розв'язання.

Едвард де Боно, відомий як один із провідних авторитетів в галузі навчання творчого мислення, зазначав: "Творчості можна й потрібно вчити. Ті, хто дотримується протилежних поглядів, гальмують розвиток суспільства. Можливо, ми не зможемо зробити кожну людину геніальною, але у світі так багато можливостей для творчості, що кожен може знайти тут своє місце" [2, с. 56].

Зважаючи на думки науковців, ми вважаємо, що одним із факторів педагогічного керування розвитком творчих здібностей виступає особистість вчителя, який планує, організовує та забезпечує результат цього процесу. В контексті цього важливою умовою розвитку творчих здібностей є власна творча діяльність вчителя, адже педагог, який ніколи не творив сам, не зможе розвинути цю здібність в учнях.

Цю думку можна аргументувати словами В. О. Моляко, який вважає суттєвим положення про наскрізну роль творчості у всьому процесі підготовки й діяльності фахівців. Тобто йдеться про підготовку до творчої діяльності на різних вікових та професійних етапах.

Ще одним із факторів педагогічного керування є врахування індивідуальних та вікових особливостей школярів у процесі розвитку творчих здібностей – пристосування методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей (природні задатки, темперамент, характер, здібності, вік тощо) для забезпечення гармонійного розвитку особистості. Це досягається завдяки використанню методології індивідуального й диференційованого підходів у навчанні та вихованні дітей. Унаслідок усебічного вивчення особистості кожного учня вчитель повинен мати уявлення про типологічні та індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей та про те, що спонукало дитину до певного вчинку. На основі цього є змога підібрати й використати в роботі найефективніший педагогічний інструментарій для здійснення педагогічного керівництва процесом розвитку творчих здібностей. Ураховуючи різний рівень розвиненості дітей, їх темперамент і характер, стиль виховання в сім'ї, умілий педагог має надати необхідну допомогу тим дітям, які мислять повільніше, підібрати посильні творчі завдання, результати виконання яких спонукатимуть учнів до творчої діяльності.

Ще одним фактором педагогічного керівництва розвитком творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію є педагогічний контроль, який полягає в прогнозуванні, систематичному контролі та аналізі результатів творчої діяльності. Прогнозування результатів творчості дозволяє підібрати такі форми, методи роботи та творчі завдання, які найбільше підходять для самореалізації та розкриття творчої індивідуальності кожного школяра у певному виді творчої діяльності. Постійний контроль та аналіз результатів творчої діяльності дозволяє оперативно коригувати її перебіг, а також з'ясувати причини, що викликають відхилення в очікуваних результатах [14, с. 100].

Зазначимо, що для здійснення ефективного педагогічного керівництва процесом розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв із використанням електронного музичного інструментарію педагог повинен дотримуватися таких вимог: вибирати такий музичний матеріал для уроків, який може бути основою формування конкретних творчих навичок і водночас відповідати дидактичним вимогам; використовувати прийоми, методи, форми роботи, що сприяють створенню на уроці атмосфери творчої активності, зацікавленості, невимушеності; враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів; зацікавити дітей своїм творчим ставленням до діяльності; прогнозувати результати творчої діяльності та здійснювати їх контроль та аналіз.

### **3. Формування музично-інформаційної компетенції в процесі музично-творчої діяльності з використанням електронних музичних інструментів.**

Процес інформатизації, яким характеризується сучасна освітня система, змінює середовище діяльності сучасного музиканта, формує нові освітні потреби

учнів, зумовлює зміни у діяльності суб'єктів навчання, пов'язані із використанням цифрових освітніх ресурсів, широким впровадженням музично-комп'ютерних технологій, а також прийомів та методів мережевої взаємодії.

Інформаційна компетенція є однією із ключових компетенцій у сучасній системі освіти. Музично-інформаційна компетенція є інтегративним утворенням, яке має міжпредметну природу та містить у собі такі складові, як музично-теоретична грамотність та практично-технічні знання із галузі музичної інформатики.

Найбільш сприятливим середовищем для формування музично-інформаційної компетенції учнів школи мистецтв при навчанні з використанням електронного музичного інструментарію є музично-творча діяльність школярів. Завдяки музично-творчій діяльності відбувається реалізація отриманих учнями знань із теорії музики, сольфеджіо, гармонії, побудови музичної форми, аналізу музичних творів. Така інтеграція знань дозволяє подолати суперечності між потребами у музично-творчій діяльності та невмінням застосовувати отримані знання на практиці; між потенційними можливостями музичного мистецтва і неможливістю творчої самореалізації в умовах традиційного навчання.

Проте результати музично-творчої діяльності залежать не тільки від знаннєвої складової. Значною мірою вони визначаються рівнем сформованості необхідних для її здійснення практично-операційних умінь та навичок. Як зазначає О. Ростовський, знання визначають змістовий аспект музично-творчої діяльності, а вміння і навички – операційний, будучи при цьому тісно пов'язаними між собою і взаємозумовленими [13, с. 39].

Для формування музично-інформаційної компетенції учнів школи мистецтв засобами електронного музичного інструментарію важливим є використання методу проєктів, суть якого полягає у спрямованості навчально-пізнавальної діяльності на результат у процесі роботи над конкретним творчим проєктом, коли "... результат-досвід діяльності стає безцінним надбанням учня" [5]. Метод творчих проєктів дозволяє формувати навички роботи з інформацією, навички цілісного творчого аналізу, визначати мету роботи, оцінити співвідношення загального змісту з конкретним способом його реалізації, розвивати творчо-пошукові здібності учнів у практичній діяльності.

На основі використання електронного клавішного синтезатора учні ознайомлюються з апаратним та програмним забезпеченням цифрових музичних інструментів, опановують основні функціональні та користувацькі можливості інструмента для здійснення музично-творчої діяльності. Із застосуванням електронного музичного інструментарію у творчій діяльності також пов'язані питання використання засобів комунікації, збереження та передачі інформації, світових мережевих ресурсів. На прикладі музичних проєктів з використанням цифрового музичного інструментарію можна отримати навички роботи із сервісами Інтернету та основні можливості їх використання, розглядати хмарні технології та можливості спільної творчої діяльності, а також системи дистанційного навчання та творчості.

Отже, музично-творча діяльність із використанням електронного музичного інструментарію є ефективним засобом формування музично-інформаційної компетенції учнів.

#### **4. Розвиток творчих здібностей на основі системи творчих завдань.**

Розвиток творчих здібностей учнів шкіл мистецтв буде ефективно проходити тільки тоді, коли школярі опиняться у ситуаціях, які вимагають творчого, самостійного, оригінального вирішення. Створення таких ситуацій дозволяє отримати школярам суб'єктивно нові знання, уміння та навички в процесі творчої діяльності, впливаючи відтак на розвиток творчих здібностей учнів.

На думку І. Є. Унта, творчі завдання – це завдання, в результаті яких учень у процесі творчої діяльності самостійно знаходить та застосовує спосіб вирішення завдання, створюючи таким чином щось нове [17].

Г. В. Терехова розглядає творчі завдання як систему, у якій творчі завдання є впорядкованими та взаємопов'язаними на основі ієрархії методів творчості та спрямовані на розвиток творчих здібностей. Структура системи творчих завдань, на думку дослідниці, містить у собі цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти [16].

О. С. Белкін під системою творчих завдань розуміє впорядковану сукупність взаємопов'язаних творчих завдань, розроблених на основі ієрархічної побудови методів творчості та орієнтованих на пізнання, створення, перетворення і використання у новій якості об'єктів, явищ, ситуацій та спрямованих на розвиток творчих здібностей школярів [1, с. 67].

Під системою творчих завдань ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних між собою проблемних завдань чи ситуацій, вирішення яких забезпечує ефективний розвиток творчих здібностей та набуття учнями нових знань, умінь та навичок у процесі творчої діяльності з використанням електронного музичного інструментарію.

Принцип інтегративності, дотримання якого сприятиме ефективному розвитку творчих здібностей в системі творчих завдань, у нашому випадку є поліфункціональним. Перш за все, розроблена система творчих завдань повинна мати інтегративну основу, коли завдання дозволяє водночас розвивати кілька психічних процесів, які виступають складовими творчих здібностей: мислення, увагу, уяву, пам'ять.

Також принцип інтегративності стосується видів творчої діяльності з використанням електронного музичного інструментарію, які виступають діяльнісною основою розвитку творчих здібностей. Як зазначено нами у першому розділі, специфіка електронного музичного інструментарію в процесі творчої діяльності дає можливість учневі реалізувати себе у ролі композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста, саундпродюсера. Звичайно, до системи творчих вправ мають входити завдання, зміст та результат виконання яких пов'язаний із певним видом творчої діяльності (композиторської, звукорежисерської, програмістської). Проте ми вважаємо, що найбільш ефективними завданнями для розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв будуть ті, суть яких спрямована на інтеграцію усіх видів творчої діяльності з використанням електронного музичного інструментарію.

Зазначимо, що система творчих завдань, розроблена відповідно до принципів поступового ускладнення та інтегративності, має бути основою розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію.

##### **5. Забезпечення матеріально-технічної бази для успішної навчально-творчої діяльності.**

Обов'язковою умовою навчання має бути наявність інструмента у школяра вдома, щоб він міг закріплювати уміння та навички, отримані в класі електронного клавішного синтезатора. Ідеальним варіантом для навчального процесу була б наявність у школі навчального синтезатора та спеціалізованого MIDI-контролера (у вигляді клавіатури), які могли б працювати у зв'язці з ПК. Така конфігурація пристроїв значно розширила б техніко-виконавські можливості електронного музичного інструментарію.

Підключення клавішного синтезатора до ПК дає можливість використовувати синтезатор одночасно як власне інструмент, так і MIDI-клавіатуру. Тобто виконувати музику та здійснювати проект електронного аранжування можна було б за допомогою синтезатора, а для редагування окремих партій, регулювання контролерів, застосування більш широкого спектру звукорежисерських можливостей використовувалося б програмне забезпечення (зокрема, DAW (digital audio workstation) – цифрова звукова робоча станція), встановлене на ПК.

В процесі вибору моделі синтезатора, який буде виступати засобом навчання, варто врахувати кілька основних вимог:

- клавіатура синтезатора обсягом не менше п'яти октав;
- активна (динамічна) "напівзважена" чи "зважена" клавіатура синтезаторного або фортепіанного типу;
- мінімальний режим поліфонії шістдесят чотири голоси;
- наявність режиму автоакомпанементу "Single Finger" або "Casio Chords";
- наявність у синтезаторі секвенсора;
- наявність у синтезаторі роз'ємів для підключення навушників, сустейн-педалі, аудіовиходу для підключення до мікшера чи звукопідсилювальної акустичної системи, USB-інтерфейсу для з'єднання синтезатора з ПК та можливістю підключення флеш-накопичувача для збереження та перенесення музичної інформації.

**Висновки.** Отже, визначення, формування, обґрунтування та дотримання педагогічних умов, які ми розглядаємо як спеціально створені обставини, має значний вплив на розвиток творчих здібностей школярів засобами електронного музичного інструментарію. Визначений нами комплекс педагогічних умов повинен забезпечити ефективність та продуктивність розвитку творчих здібностей шляхом заохочення, спонукання школярів до посилення творчої діяльності, створення ситуацій успіху, формуванням позитивної атмосфери творчих занять. Важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграє особистість вчителя, завданням якого є планування, організація та забезпечення результату цього процесу, а також врахування індивідуально-вікових особливостей учнів. Ще одним фактором успішного розвитку творчих здібностей є формування музично-інформаційної компетенції школярів, яка полягає в отриманні знань, умінь та навичок із галузі музичної грамоти та цифрових технологій. Найкращою формою роботи для розвитку творчих здібностей на основі електронного музичного інструментарію є творчі завдання, які поступово ускладнюються. Також важливою складовою комплексу педагогічних умов розвитку творчих здібностей є якісна матеріально-технічна база навчально-творчої діяльності школярів.

**Перспективи подальшого дослідження** питання впровадження та використання електронного музичного інструментарію у навчальний процес початкових спеціалізованих закладів мистецької освіти полягають у розробці методичної моделі розвитку творчих здібностей та її практичне втілення у навчально-творчу діяльність учнів.

#### Література

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 485 с.
2. Боно Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно ; пер. с англ. Д. Я. Онацкая. – Мн. : Попурри, 2005. – 416 с.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
5. Добрава Н. Н. Формирование информационной компетенции учащихся [Електронний ресурс] / Н. Н. Добрава, А. В. Краузе. – 2005. – Режим доступу: <http://www.bytic.ru/cue/2005/tezis3.htm>. – Назва з екрана.
6. Диденко С. В. Формирование творческой активности младших школьников в условиях организации эстетической оценочной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Диденко С. В. – К., 1987. – 156 с.
7. Кузин В.С. Психологическая характеристика художественных способностей / В. С. Кузин. – М. : Психология, 1997. – 432 с.
8. Кулаченко О. В. Теорія і практика формування дитячого колективу / О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. – Х. : Вид. група "Основа", 2012. – 144 с.
9. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лобова О. В. – Сумы, 1998. – 220 с.
10. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / О. С. Мельничук. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 775 с.
11. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
12. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
13. Ростовський О. Я. Педагогічні умови керування процесом музичного сприймання школярів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Ростовський О. Я. ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1993. – 48 с.
14. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
15. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
16. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Терехова Г. В. – Челябинск, 2002. – 17 с.
17. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 226 с.

УДК 373.5.015.317

## АСПЕКТИ ЗРОСТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ В ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ

**Мащенко А. І.**

*Розкрито зміст педагогічно-дослідницького експерименту щодо поліпшення ефективності роботи з хором школи мистецтв підліткового віку відносно формування музично-естетичної компетентності дітей. Запропонована інноваційна система становлення музично-естетичної компетентності підлітків. У ціннісно-мотиваційному аспекті вона спрямована на покращення музичного смаку в учнів. У когнітивному плані методика має сприяти розширенню музичних знань вихованців. Практично-виконавський аспект є запорукою утвердження досконалих навичок та умінь музикувати. Експериментально доведено, що тільки комплексне втілення даних трьох методичних аспектів приводить до позитивних результатів.*

*Ключові слова: музично-естетична компетентність, дослідницько-педагогічний експеримент, інноваційно-освітня діяльність, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, виконавчо-практичний аспекти компетентності, музично-емоційний стан, музично-естетичні почуття.*

*Раскрыто содержание педагогического исследовательского эксперимента по улучшению эффективности работы с хором школы искусств, направленной на формирование музыкально-эстетической компетентности учеников подросткового возраста. Экспериментально доказано, что предложенная автором система аспектов становления музыкально-эстетической компетентности участников хорового коллектива на практике показала позитивные результаты.*

*Ключевые слова: музыкально-эстетическая компетентность, педагогическо-исследовательский эксперимент, инновационно-образовательная деятельность, мотивационно-ценностный, когнитивный, исполнительски-практический аспекты компетентности, музыкально-эмоциональное состояние, музыкально-эстетические чувства.*

*The article clarifies the nature and content of musical and aesthetic competence. Basically, the author reveals the main principles of adolescents' formation by music in the Ukrainian school education, which is considered to be complementary in the secondary school, and also could be advancing. Musical and aesthetic adolescents' competence forms both in secondary school and adult education. The question is: "What are the work principles of out-of-school facilities in the music and aesthetic establishments among the students of this age?". The topicality of this research is caused by necessity in deeper theoretical understanding of various aspects of competence approach, as a basis of reforming the educational and training process in modern conditions.*

*The aim of the article is to reveal the sense and content of principles which build the foundation of the methods in the out-of-school education and direct the statement to the musical and aesthetic competence of adolescent students.*

*In foreign and national literature we meet a lot of competence definitions (Bader R., Mertens D., Shelton A., Raven J., Hutorskoy A., Savchenko O., Beh I., Bibik N. etc.). Despite of some differences in the meaning of this definition, we have found some common such as: person's ability and willingness to organize learning effectively, abilities, skills, experience for setting and achieving goals. There are main competencies, among which there is a general cultural one. Its branch includes musical and aesthetic direction. In our research, we follow the general approach to competence and define the essence of "musical aesthetic competence" concept. The sense of the musical and aesthetic competence lies on its individual capacity, readiness and real opportunities to accept, integrate and experience the beauty of musical works, play (or create) it practical with understanding of the importance of this type of activity in the social and individual spheres of life and in different social relations.*

*The principle of national focus in education including knowledge of Ukrainian folk songs, works of local composers, ability to perform it (singing accompanied by an instrument), to feel their beauty, to recombine with the nationality, therefore with themselves. It helps to develop the ability to cherish their national identity, to understand music as an integral part of spirituality of the Ukrainian people. Ukraine is a country, which is home for several dozen ethnic groups, or so-called minorities. The Constitution of Ukraine declares that the country supports and creates conditions for the development of their national identity. The representatives of these peoples and ethnic groups should not feel reduced in their rights. Therefore, in the areas where national minorities populated in out-of-school institutions should create special creative nationally directed teams. If in the choir, band, orchestra etc., several participants belong to certain nationalities their national works should be included in repertoire. However, all teenagers are the members of the creative teams must be able to sing in Ukrainian language, perform Ukrainian music to feel that they are the citizens of Ukraine, to be a part of Ukrainian nation, to be formed as a patriot for the whole ethnic homeland.*

*Key words: competence, musical and aesthetic competence, principles, methods, national orientation, culture, responsibility, humanity, teenager, person, individual, personal orientation, musical taste.*

**Постановка проблеми.** У школах мистецтв на перший план висувається завдання якісно навчити вихованців виконувати музичні твори. При цьому недостатня увага приділяється формуванню музично-естетичної компетентності учнів як цілісної можливості їхнього зрілого мотиваційно-ціннісного ставлення до музичної скарбниці, володіння глибокими знаннями про неї, потребами музикування протягом наступного життя, здатності успішного включення до динамічного культурного простору й часу ХХІ ст. Проблемою залишається вирішення даної суперечності.

**Аналіз досліджень.** Для розуміння особливостей компетентного підходу в мистецькій, зокрема в музичній освіті, важливе методологічне навантаження несуть праці С. Горбенка, Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Савченко та ін. Низка українських дослідників безпосередньо вивчає процес удосконалення музично-естетичного виховання учнів основної школи в умовах позашкільної освіти. Так, Т. Фурсенко закономірно вбачала поліпшення стану позашкільної роботи з підлітками шляхом оволодіння ними різними музичними жанрами [5, с. 32–35]. С. Ліпська розробила концептуальні засади ефективності виконавської майстерності учнів ДМШ [3]. С. Ковальова запропонувала цікаву модель комплексного формування учнівської музично-естетичної компетентності [1, с. 66]. М. Фадєєва справедливо наголошує на значенні розвитку культури підлітків [4]. Н. Коренистова детально розробила методи взаємодії сім'ї і позашкільного закладу з формування естетичної компетентності дітей [2, с. 93–95].

Проте спеціальних досліджень з формування музично-естетичної компетентності підлітків у конкретних колективах ДМШ бракує.

**Мета статті.** На основі наукового обґрунтування і даних експерименту можна запропонувати низку інноваційних методичних аспектів покращення музично-естетичної компетентності підлітків, охоплених участю в хоровому колективі дитячої музичної школи.

Музично-естетична компетентність у змістовому плані включає три основні аспекти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та виконавчо-практичний. Спираючись на теоретичні обґрунтування в літературі, досвід викладачів ДМШ та власні напрацювання, ми розробили систему методичного поліпшення процесу формування музично-естетичної компетентності учасників хору. Програма вмістила всі три вищезгадані аспекти, що включили ряд блоків інноваційного дидактичного спрямування. При цьому інноваційність педагогічного процесу ми вбачали не в будь-якому його якісному вдосконаленні, а в його зорієнтованості особистості на активні, конструктивні дії, спираючись на розвинене мислення, конкретне вміння, творчі початки [6, с.86].

Мотиваційно-ціннісний аспект методики включає низку блоків.

1. Установчо-ціннісний:

- ефективно залучення музично обдарованих дітей до позашкільних закладів шляхом відвідування занять у ЗОШ;

- панування атмосфери доброзичливості, зацікавленості в колективі;
- переконання учнів у їхніх можливостях досягнення хорошого музикування;
- створення системи спадковості, взаємодопомога поколінь учасників хору.

## 2. Емоційно-музичної дії:

- досягнення позитивної емоційної сфери під час розучування і виконання творів;

- утвердження методу переживання успіху в концертних виступах, у музичних конкурсах і фестивалях;

- поєднання моральних і матеріальних стимулів до занять музикою.

## 3. Репертуарна зацікавленість учасників:

- технічна доступність твору для виконання;

- різноманітність музичних напрямків і жанрів у репертуарі;

- високоякісність музичних творів для виконання;

- українська спрямованість репертуару;

- зростаюча участь вихованців у підборі репертуарних творів;

- оволодіння учнями методом порівняння у музичній сфері;

- самостійне вивчення улюблених творів удома;

- вироблення здатності індивідуальної художньої оцінки музичних творів та їх виконавців;

- формування твердого високохудожнього смаку і толерантного ставлення до різних музичних типів, жанрів.

Оптимізацію процесу формування когнітивного блоку музично-естетичної компетентності учасників хорів ДМШ ми, насамперед, вбачаємо у спланованій кооперації зусиль керівників хорових колективів з викладачами спеціальних інструментів та теоретичних дисциплін. Позитивні наслідки мають дати:

- практика систематичного аналізу хорових творів та проспівування за нотами хорових партій на уроках теоретичних дисциплін;

- виконання хорових партій репертуару на спецінструментах;

- ведення учнями щоденників прослуховувань та виконання ними музичних творів;

- співробітництво викладачів різних профілів в організації учнів для відвідування концертів професійних колективів окремих виконавців;

- проведення диспутів після прослуховування концертів.

У становленні виконавчо-практичного аспекту музично-естетичної компетентності підлітків у ДМШ ми теж вбачаємо низку спільних методичних елементів:

- планове створення системи навчально-виховної роботи, у якій практичне музикування базувалося б на мотиваційно-ціннісних та когнітивних особистісних надбаннях, водночас розширюючи і поглиблюючи їх зміст;

- творче проведення занять за науково-обґрунтованою схемою, яка б охоплювала всі сторони формування виконавчо-практичних навичок і вмінь дитини;

- проведення занять як групами (гласовими партіями), так і колективом у цілому;

- практика нестандартних форм проведення репетицій (заняття-презентація, заняття-концерт, заняття-диспут і т. п.);

- застосування ігрових методів навчання з урахуванням специфіки занять;
- завдання з виховання музичного слухового самоконтролю;
- залучення до створення музично-образної інтерпретації, імпровізації, композиції;
- індивідуальні форми роботи із солістами, учасника хору;

поступове активне включення всіх учнів до участі в концертах, музичних конкурсах, фестивалях починаючи з міських і включно до всеукраїнських і міжнародних.

Вищезазначені методичні напрацювання були впроваджені у навчально-виховний процес хору середніх класів "Дзвіночок" школи мистецтв м. Чернігова. Паралельно до експериментального колективу було визначено аналогічний контрольний. На початку експерименту і в його кінці проведена спеціально розроблена діагностика сформованості рівнів музично-естетичної компетентності учасників цих колективів. Результати її відображені у наступній таблиці:

**Показники сформованості рівнів музично-естетичної компетентності учасників хорів школи мистецтв м. Чернігова**

Рівні	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
	Експериментальний хор		Контрольний хор	
Високий	25,6 %	34,9 %	25,1 %	26,3 %
Середній	49,2 %	52,8 %	49,5 %	49,2 %
Низький	25,2 %	12,3 %	25,4 %	24,5 %

Як бачимо, в контрольному підлітковому колективі рівень музично-естетичної компетентності суттєво не змінився, а в експериментальному відбулися значні зрушення на краще. Так, виросла кількість учнів, віднесених нами до високого рівня компетентності; з 25,6 % до 34,9 %. Це відбулося за рахунок учнів середнього рівня, що, у свою чергу, поповнився вихідцями з низького рівня компетентності, чисельність якого скоротилась з 25,2 % до 12,3 %. Це означає, що обрані нами форми й методи навчання позитивно вплинули на всі складові музично-естетичної компетентності учнів.

Подасмо середні показники окремо в різних естетично-компетентнісних аспектах:

1. У мотиваційно-ціннісному аспекті свідомості підлітків відбулися освітні суттєві позитивні зрушення:

- посилилось ставлення до музики як важливого компоненту формування особистості (у 41 % учнів – проти 24,3 %);
- відбулась значна зміна цінностей на користь потягу до класичної музики (збільшилося учнів з 25,4 % до 47,2 %);
- більшість (62 %) на перший план ставить українську музику, зокрема народну;
- поглибилась потреба у постійному музикуванні протягом наступного життя (з 36 % учнів до 69 %).

2. У когнітивному аспекті свідомості учасників експерименту виявлено такі зміни:

- суттєво зросли знання про музику як суспільне явище, про її соціальну прогресивну роль (у 69,2 % учасників);
- постійним став інтерес до поповнення музичних знань (у 70 % опитаних);
- добре оволоділи нотною грамотою для самостійного вивчення репертуарних і позапрограмних пісень (75 % учасників проти 35 %).

3. Практично-виконавський аспект підлітків поліпшився у таких суттєвих напрямках:

- всі беруть участь у концертах і конкурсних виступах;
- хор школи мистецтв "Дзвіночок" став лауреатом Всеукраїнського конкурсу у середній віковій категорії, що свідчить про ріст уміння колективного співу;
- лауреатами міжнародного конкурсу з сольного співу стали 2 учні, всеукраїнського – 3 учні.

Якщо така оптимізація навчально-виховного процесу призвела до значних позитивних якісних змін у значній кількості (а іноді і в усіх) учасників експериментального колективу, то напрашується висновок, що подальше постійне творче використання запропонованої методики, безсумнівно, позитивно впливатиме на формування музично-естетичної компетентності учнів основної школи, відповідно до вимог сучасності, до потреб реформування освіти й виховання.

### Література

1. Ковальова С. Дидактична модель формування предметних компетентностей на уроках музичного мистецтва / С. Ковальова // Проблеми підготовки сучасного учителя. – К., 2013. – № 8. – Ч. I. – С. 64–70.



2. Коренистова Н. Г. Формирование эстетической компетентности учащихся / Н. Г. Коренистова // Культура и образование : сб. статей. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2009. – Вып. 10. – С. 92–98.

3. Ліпська С. Л. Концептуальні засади організації музичного навчання учнів у закладах позашкільної спеціалізованої освіти [Електронний ресурс] / С. Л. Ліпська // Рукописи книжок. VI Культурологічні читання пам'яті Вол. Подкопаєва. – Режим доступу: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=26](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=26). – Назва з екрана.

4. Фадеева М. П. Развитие музыкально-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Фадеева М. П. – Тамбов, 2000. – 23 с.

5. Фурсенко Т. Аналіз сучасного стану позашкільної роботи з підлітками у сфері музики / Т. Фурсенко // Рідна школа. – 2007. – № 7/8. – С. 32–35.

6. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність / В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 360 с.

УДК 378

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ**

**Мішеченко В. В.**

*У статті теоретично обґрунтовано зміст і методику формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів і музики. В основу формуючої дослідно-експериментальної роботи було покладено методику, розроблену на основі дидактичної моделі процесу формування музично-педагогічної культури вчителя. Необхідність удосконалення дидактичної моделі викликана недостатньою ефективністю усталеного навчального процесу, який не ставить завдання формування саме музично-педагогічної культури як цілісного явища.*

*Ключові слова: дидактична модель, експериментальна робота, музично-педагогічна культура, майбутній учитель початкових класів і музики.*

*В статье теоретически представлены содержание и методика формирования музыкально-педагогической культуры будущего учителя начальных классов и музыки. В основу формирующей экспериментальной работы была положена методика, разработанная на основе дидактической модели процесса формирования музыкально-педагогической культуры учителя. Необходимость совершенствования дидактической модели вызвана недостаточной эффективностью устойчивого учебного процесса, который не ставит задачу формирования именно музыкально-педагогической культуры как целостного явления.*

*Ключевые слова: дидактическая модель, экспериментальная работа, музыкально-педагогическая культура, будущий учитель начальных классов и музыки.*

*The article deals with the formation of musical and pedagogical culture among future primary school and music teachers. Experimental work was based on the method developed on the didactic model of teacher's musical and pedagogical culture formation. The lack of efficiency of the educational process, which does not put the task to form musical and pedagogical culture as an entire phenomenon, brings the necessity to improve the didactic model.*

*The theoretical analysis of scientific and methodic literature, problems, which are revealed, personal long experience of work with students are the changes to the didactic model of teacher's musical and pedagogical culture.*

*The formation of future teachers' musical and pedagogical culture is a long and complicated process. The main way of its formation is to enrich students' musical and educational experience, knowledge, abilities and skills, which are important for professional teacher of music, to create an interpersonal dialogue between the teacher and pupils in the perception and realization of music.*

*Key words: didactic model, experimental work, musical and pedagogical culture, teacher of primary school and music.*

**Постановка проблеми.** Проблема підвищення ефективності та якості професійної підготовки студентів може бути вирішена шляхом удосконалення процесу навчання, яке здійснюється по лінії впровадження нових форм і методів навчання, актуалізації його змісту, гуманізації навчання. Ці складні й актуальні завдання в процесі підготовки вчителя набувають особливого значення. Ключем до вирішення означеної проблеми, на наш погляд, є підпорядкування всієї діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети – формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Про широкий профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури, як Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Д. Кабалецький, М. Леонтович, К. Стеценко, С. і В. Ша-

цькі та ін. Б.Асаф'єв вказував на якості, необхідні вчителю-музиканту в школі: "Музичний вчитель у загальноосвітній школі не повинен бути "спецом" в одній якій-небудь царині музики. Він повинен бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і виконавцем, який володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік" [1, с. 65]. Д. Кабалевський підкреслював: "Учитель музики повинен бути музично-освіченим педагогом, ... повинен любити музику, як живе творіння, що приносить йому самому радість, ніколи не забувати, що не можна викликати в дітей любов до того, що не любиш сам, зацікавити їх тим, чим сам не цікавишся" [2, с. 40].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати зміст і методику формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів і музики.

**Виклад основного матеріалу.** Проведення констатувального дослідження дало змогу визначити перспективні напрями здійснення дослідно-експериментальної роботи з формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики, а саме: спрямування навчальної діяльності на розвиток емоційного, усвідомленого й творчого ставлення студентів до музичного мистецтва, виховання у них музично-виконавських і мовленнєвих умінь і навичок; розширення інформованості про специфіку педагогічної діяльності вчителя музики; організація навчально-виховного процесу на основі художньо-педагогічного спілкування; оволодіння студентами методикою музичного навчання і виховання учнів через власні дії в ході педагогічної практики; контроль за якістю формування музично-педагогічної культури студентів.

Музично-педагогічна культура майбутнього вчителя формується у процесі його навчання в педагогічному виші. Цей процес має свою логіку і розпочинається вивченням стану музичної підготовки студентів, виявленням схильності до педагогічної діяльності. Це було зроблено нами в ході констатувального дослідження.

В основу формуючої дослідно-експериментальної роботи було покладено методику, розроблену на основі дидактичної моделі процесу формування музично-педагогічної культури вчителя, яка включає обґрунтування мети, основи, завдань, змісту професійної підготовки, форм і методів організації музично-навчальної діяльності та здійснення контролю за сформованістю музично-педагогічної культури за розробленими критеріями. Необхідність удосконалення дидактичної моделі викликана недостатньою ефективністю усталеного навчального процесу, який не ставить завдання формування саме музично-педагогічної культури як цілісного явища. Ми виходили з таких концептуальних положень:

- процес формування музично-педагогічної культури має бути цілісним, тобто між предметами, які забезпечують професійну підготовку, повинна існувати внутрішня єдність, а музично-теоретичні та виконавські дисципліни повинні мати педагогічну спрямованість;

- метою професійної підготовки майбутнього вчителя музики є формування його музично-педагогічної культури як інтегруючої здатності до музично-освітньої діяльності в школі;

- основою формування музично-педагогічної культури є художньо-педагогічне спілкування, яке має підпорядковуватись законам художньої логіки, мати естетичну природу й спрямовуватися на створення ситуацій колективного переживання й осмислення музичних творів. Тому формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя – це насамперед формування культури художньо-педагогічного спілкування, яка дозволяє йому самореалізуватись у педагогічній діяльності. Предметною основою спілкування на уроці музики виступають музичні твори.

З означеної мети випливають завдання формування музично-педагогічної культури, які розкривають різні аспекти включення особистості студента до процесу оволодіння музичною культурою. Їх системність визначається охопленням емоційної, раціональної та діяльно-практичної сфери особистості. Відтак ми виділяємо такі **основні завдання**:

- 1) розвиток емоційного відгуку на музику, музичного почуття, тонкості емоційного проникнення в образну сферу твору; пробудження активного прагнення до засвоєння музичних знань, оволодіння уміннями музичної діяльності;

2) формування осмисленого ставлення до оволодіння музичними та педагогічними знаннями й уміннями під час засвоєння художніх цінностей в необхідному й достатньому для вчителя обсязі, педагогічній інтерпретації музичних вражень і знань у контексті конкретного уроку музики;

3) формування діяльно-практичного ставлення до музично-педагогічної діяльності в усіх можливих формах як активного виявлення відповідних здібностей учителя; вміння застосовувати музичні знання й уміння на практиці, зацікавлено, переконливо й образно проводити бесіди музично-естетичного характеру з учнями різних вікових груп, висловлювати, аргументувати й доводити судження про музичні явища;

4) формування ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва та професії вчителя музики, яке виявляється в діях студента, продиктованих його ставленням до музичного мистецтва, здатністю реагувати на прекрасне в житті та мистецтві, бажанні формувати це почуття в учнів.

Мета професійної підготовки об'єктивно пов'язана зі змістом педагогічної освіти. Саме конкретизація мети у змісті освіти є першим необхідним етапом на шляху її реалізації у навчальному процесі.

Компонентами змісту професійної освіти вчителя музики є:

- а) система знань про музичне мистецтво й види музичної діяльності;
- б) музично-педагогічні знання, вміння й навички, що виявляються в творчій навчальній діяльності та тісно пов'язані між собою;
- в) досвід емоційно-естетичного ставлення особистості до дійсності, втілений в музиці;
- г) досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва;
- г) досвід художньо-педагогічного спілкування.

Загалом суть внесених змін, що удосконалюють усталену дидактичну модель професійної підготовки майбутнього вчителя, полягає у спрямованості цього процесу на формування музично-педагогічної культури; у визначенні його сутнісної основи – художньо-педагогічного спілкування; в постановці завдань, пов'язаних з вихованням музично-педагогічної культури студентів; формуванням усвідомленого та діяльно-практичного ставлення до музично-педагогічної діяльності, ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва та професії вчителя музики; у цілісному формуванні музично-педагогічної культури, на відміну від вивчення психолого-педагогічних та музичних дисциплін; в опорі на методи художньо-педагогічного спілкування, активізації музично-педагогічної діяльності, моделювання педагогічних ситуацій.

Аналіз навчального плану та навчальних програм факультету початкової освіти з поєднаною спеціалізацією "Музика" дозволив встановити, якою мірою зміст та структура навчальних дисциплін, що відображають специфіку професії вчителя музики, а також набуті в процесі їх вивчення уміння відповідають педагогічній спрямованості й сприяють формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики.

Навчальні програми з музичних дисциплін у цілому ставлять правильні завдання професійної підготовки, але вони здебільшого роз'єднані. Об'єднати їх може тільки загальна педагогічна спрямованість. Тому фахова музична підготовка має бути пронизана педагогічною спрямованістю з урахуванням реальних умов роботи вчителя в школі. Зміст музично-теоретичних і виконавських дисциплін повинен насамперед об'єднуватися навколо шкільних програм з музики.

Усталений підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики полягає в паралельному розгортанні навчального процесу. З одного боку – паралельне вивчення психолого-педагогічних та інших дисциплін, з іншого – паралельне формування музичної культури. На наш погляд, це не може дати належних результатів, оскільки процес формування музично-педагогічної культури має бути цілісним.

Цей висновок визначив сутність програми формувального експерименту.

Основними *методами* проведення формувального експерименту були: метод активізації естетичної діяльності (В. Бутенко); метод художньо-педагогічного спілкування (О. Я. Ростовський); метод моделювання педагогічних ситуацій; метод цілеспрямованого педагогічного впливу; методи спостереження, бесіди, коменту-

вання, аналізу виступів студентів на академконцертах та проведених ними уроків музики. У ході експериментальної роботи здійснювався аналіз музично-естетичних знань, умінь і навичок студентів за допомогою спостереження за їх діяльністю в процесі навчання; анкетування, а також обробка одержаних результатів дослідження.

Результативність експериментальної роботи визначалася шляхом проведення контрольних прослуховувань, колоквиумів, заліків і екзаменів.

Рівень сформованості музично-педагогічної культури студентів визначався за такими *критеріями*:

- мотивація вибору професії вчителя музики;
- ґрунтовність музично-педагогічних знань;
- емоційно-ціннісне ставлення до явищ музичного мистецтва, до музично-педагогічної діяльності;
- уміння сприймати, інтерпретувати й виконувати музику;
- уміння художньо-педагогічного спілкування з учнями у музично-освітній діяльності.

Ці загальні критерії конкретизувалися нами на обох етапах дослідження. Зокрема, на першому етапі, який охоплював період накопичення музично-педагогічних знань і умінь у навчальній діяльності, більше уваги зверталось на виявлення:

- глибини сприймання і переживання музичних творів;
- повноти осмислення музичних вражень;
- ступеня сформованості виконавських умінь;
- самостійності оцінних суджень;
- активності, зацікавленості у музично-педагогічній діяльності;
- виразності виконання музичного твору, змістовності, дохідливості, емоційності, образності розповідей про музику з урахуванням особливостей уявної учнівської аудиторії;
- умінь аналізувати музичний твір, орієнтуючись на уявних учнів;
- умінь виразно й грамотно проспівати пісню та скласти план її розучування з дітьми;
- самостійність у підготовці бесід про музику;
- ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності і аргументованості суджень щодо вибору професії вчителя музики.

На II етапі, пов'язаному з практичною діяльністю студентів у школі, на перший план вийшли:

- якість проведення уроків музики з урахуванням художнього й життєвого досвіду, рівня підготовки, психологічного стану, вікових особливостей учнів;
- уміння створити ситуацію художньо-педагогічного спілкування;
- виявлена на уроках виконавська та теоретична підготовка, готовність до роботи в школі;
- усвідомлення важливості професії вчителя музики, готовність до роботи в школі;
- самостійність у підготовці до уроку музики.

Означені критерії покладено в основу виокремлених рівнів сформованості музично-педагогічної культури: початкового, середнього, відносно високого.

За час підготовки вчителів музики на факультетах початкової освіти накопичено цінний досвід роботи з професійної підготовки студентів. Одночасно визначилось багато проблем, які вимагають свого розв'язання як у теоретичній, так і практичній площині. З цією метою *на підготовчому етапі* протягом двох років проводилась практично-дослідна робота з вивчення змісту й методів роботи з формування музично-педагогічної культури студентів на заняттях диригування, основного інструмента, постановки голосу, в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін і методики музичного виховання.

Перевірка кінцевого результату професійної підготовки студентів на підсумкових екзаменах з музичного інструмента, постановки голосу, диригування, на державному екзамені з методики музичного виховання виявила значні недоліки у формуванні музично-педагогічної культури випускників факультету.

**Висновки.** Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики – тривалий і складний процес. Основний шлях її формування полягає у збагаченні студентів музично-педагогічним досвідом, знаннями, уміннями й навичками, значущими для професійної діяльності вчителя музики; у міжособистісному спілкуванні викладача й студентів у процесі сприймання й виконання музики.

#### **Література**

1. Арчажникова Л. Г. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования / Л. Г. Арчажникова, Л. А. Рапацкая // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 65–71.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

УДК 374.134:792.8

## МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Пархоменко О. М.

*У статті розглянуто методичне забезпечення, яке є суттєвими для балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії у процесі професійної підготовки.*

*Ключові слова: методичне забезпечення, балетмейстерська підготовка, балетмейстерські вміння, вчитель хореографії, хореографічне мистецтво.*

*В статье рассмотрено методическое обеспечение, которое является существенным для балетмейстерской подготовки будущих учителей хореографии в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: методическое обеспечение, балетмейстерская подготовка, балетмейстерские умения, учитель хореографии, хореографическое искусство.*

*The article discusses methodological support which is essential in the ballet master training of future choreography teachers.*

*Future choreography teachers' training involves the formation of a solid methodological knowledge base and wide range of practical abilities and skills which are highly necessary in the choreographer profession. It has a complex structure, based on the interaction of different types of choreographic work in terms of purposeful combination of information and creative learning functions.*

*Professional training of future choreography teachers drew attention of many researchers and practitioners in this field. They developed theories and methods of teaching classical, characteristic, Ukrainian, folk academic and historical, ballroom sport dance, modern dance, and art of choreography.*

*The leading role in training of future choreography teachers takes the technique that combines psychological, educational and professional knowledge and skills necessary for their professional activities. The methodological support only primarily defines progress in the educational process.*

*Methods of future ballet master choreographer teacher's training include laws, principles, content, organization, forms and methods of choreography experience transmission for students' assimilation, which pinpoint the theoretical foundations of the process necessary for further choreographic and pedagogic self-improvement.*

*It has been determined that the methodical training of future choreography teachers depends on the level of knowledge and the ability to apply it to practical choreography.*

*Key words: methodological support, ballet master training, choreography skills, choreography teacher, choreographic art.*

---

Підготовка майбутніх учителів хореографії передбачає формування міцної методичної бази знань, широкого спектра практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній балетмейстерській професії.

Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності в умовах доцільної комбінації інформаційної і творчої функцій навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії привертала увагу багатьох учених і практиків хореографічного мистецтва. Ними розкриті теорія й методика навчання класичному (А. Ваганова, Н. Тарасов, Г. Березова, Л. Цветкова та ін.), характерному (А. Лопухов, А. Ширяєв, А. Бочаров та ін.), українському народно-сценічному (В. Верховинець, Р. Герасимчук, А. Гуменюк, К. Василенко, С. Забредовський, Т. Ткаченко, Є. Зайцев, М. Гусєв, Ю. Чурко та ін.), історико-побутовому (М. Васильєва-Рождественська, М. Ентеліс, С. Хуцєков та ін.), спортивно-бальним танцям (Антон дю Беку, Є. Дини, Д. Єрмаков та ін.), мистецтву балетмейстера

(Р. Захаров, І. Смирнов, А. Кривохижа, С. Голдрич, В. Шевченко, О. Колосок, Н. Корисько та ін.).

Однак багато важливих питань професійної підготовки майбутніх учителів хореографії розглянуто недостатньо. Це стосується, насамперед, питань методики балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії, змісту й обсягу методичних знань, необхідних і достатніх для створення хореографічних композицій. Виходячи їх цього, метою нашої статті є розкриття методичних аспектів формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії.

Провідне місце в балетмейстерській підготовці майбутніх учителів хореографії займає методика, що поєднує психолого-педагогічні й фахові знання й уміння, необхідні для їхньої професійної діяльності. Саме від методичного забезпечення залежить насамперед успішність освітнього процесу.

Методика балетмейстерської підготовки майбутнього педагога-хореографа включає закономірності, принципи, зміст, організацію, форми й методи передачі педагогом і засвоєння студентами досвіду хореографічної діяльності й досвіду естетичного відношення до творів хореографічного мистецтва; що розкриває теоретичні основи цього процесу, необхідні для подальшої самоосвіти й удосконалювання балетмейстерсько-педагогічної майстерності [2, с. 18].

Складність балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії полягає у виконанні їм одночасно функцій координатора й коректувальника навчального процесу, психолога, вихователя, художнього керівника, балетмейстера-постановника, педагога-репетитора. Для цього вони повинні володіти багатьма хореографічними й педагогічними вміннями.

Методичні засади формування балетмейстерських умінь майбутнього вчителя хореографії містять у собі, по-перше, індивідуальний, соціально-особистісний досвід педагога-хореографа як сукупність методичних знань і умінь, що дозволяють йому проявляти власну науково обґрунтовану позицію у вирішенні балетмейстерських проблем; по-друге, розвиток навчальної взаємодії викладача й студентів від створення художнього задуму композицій до його реалізації й конкретних результатів.

Елементи цього процесу (мета, завдання, зміст, форми й методи організації учбово-балетмейстерської діяльності, емоційного й вольового стимулювання, контролю, аналізу й оцінки творчих досягнень) не йдуть формально один за іншим, а проявляються як своєрідна єдність у кожному конкретному акті взаємодії викладача й студентів.

Практичний і методичний досвід відомих зарубіжних та вітчизняних балетмейстерів дає можливість майбутнім учителям хореографії вчитися мистецтву створення танцю. До них ми відносимо, насамперед, Р. Захарова, І. Смирнова, П. Вірського, І. Мойсеєва, А. Кривохижу, А. Рубіну, М. Вантуха та ін. Їхні творчі досягнення визначають закономірності, специфіку, методику роботи з колективом, створення хореографічних образів [1, с. 54].

На основі теоретичного аналізу методичного досвіду відомих балетмейстерів і викладачів хореографічних дисциплін були виділені умови, які, на наш погляд, є найбільш важливими для формування балетмейстерських умінь майбутніх педагогів-хореографів, а саме: концептуальність, діалектичність і обґрунтованість методичної підготовки майбутніх педагогів-хореографів; використання в навчальному процесі технологій доказовості й спростування, аргументації й критики методичних положень; досягнення єдності доказу й віри в процесі засвоєння методичних знань; наближення змісту методичної підготовки майбутніх балетмейстерів-педагогів до роботи з різними хореографічними колективами.

Визначальним фактором процесу балетмейстерської підготовки майбутнього педагога-хореографа є її мета, безпосередньо або побічно пов'язана з усіма іншими факторами цього процесу. Мета балетмейстерської підготовки полягає у формуванні професійної культури майбутнього вчителя хореографії, що включає здатність оперувати балетмейстерськими знаннями й уміннями, осмислювати процес постановки танцю, здійснюючи художньо-виховний вплив на учнів.

На думку Ю. Ростовської, основою формування балетмейстерських умінь повинні бути наступні основні положення: глибока увага до неповторності й самоцінності результатів художньо-творчої діяльності студентів; розвиток почуття



успіху від власних досягнень, упевненості в здатності самостійно домагатися поставлених цілей; підтримка творчих ініціатив, спонукання студентів до особистого самовдосконалення й самовираження в учбово-балетмейстерській діяльності [3, с. 20].

Методична підготовка, яка формує балетмейстерські вміння майбутнього вчителя хореографії є складним процесом, що вимагає професійного оволодіння всіма виразними засобами танцю. Це завдання реалізується поетапно й включає наступні базові моменти: засвоєння прийомами координації рухів; оволодіння методикою розробки й викладання як окремих рухів і комбінацій, так і уроку в цілому; засвоєння методики організації й проведення занять у різних хореографічних колективах.

Комплексний характер професійної освіти майбутнього вчителя хореографії передбачає вивчення цілого спектра спеціальних предметів, спрямованих на формування основних якостей балетмейстера. Основними серед профільних дисциплін, що формують балетмейстерські вміння, є теорія й методика класичного танцю, народно-сценічного, українського, історико-побутового танців, мистецтво балетмейстера, історія хореографічного мистецтва, підготовка концертних номерів, методика роботи з дитячим хореографічним колективом, хореографічний ансамбль, вивчення кращих зразків класичного балету, народної хореографії.

Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у вивченні фахових дисциплін базується на наступних принципах:

- єдності художнього й технічного, емоційного й свідомого;
- орієнтації на духовний розвиток студентів у процесі балетмейстерської діяльності;
- опори на внутрішні сили й можливості майбутнього балетмейстера;
- активізації творчих можливостей.

Розглядаючи принципи формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії, слід ураховувати, що кожний принцип безпосередньо пов'язаний з попереднім і наступним. Варто також ураховувати, що в названих принципах відображені не тільки дидактичні, виховні, психологічні, мистецтвознавчі, але й методичні аспекти.

Принцип єдності художнього й технічного визначає якість балетмейстерського процесу й реалізується у двох аспектах: у цілеспрямованому удосконаленні балетмейстерських умінь і розв'язання танцювально-технічних завдань. Чим вище професіоналізм і майстерність вчителя хореографії як виконавця, тим успішніше вирішуються балетмейстерські й технічні завдання, що існують перед ним. Отже, вся постановочна, виконавська робота повинна бути технічною, а вся технічна – балетмейстерською.

Принцип єдності емоційного й свідомого припускає не тільки одержання студентами естетичної насолоди, але й придбання теоретичних і методичних знань (розуміння танцювальних стилів, форм, жанрів, особливостей виконання танцювальних рухів). Прояв емоційного відгуку на сприйняття твору хореографічного мистецтва повинен супроводжуватися розумінням особливостей балетмейстерської діяльності.

Принцип орієнтація на духовний розвиток студентів засобами хореографічного мистецтва в процесі балетмейстерської діяльності, який реалізується шляхом естетичного виховання студентів через балетмейстерські здобутки, формуючи його відношення до хореографічного мистецтва, до духовного розвитку майбутнього вчителя хореографії.

Принцип опори на внутрішні сили й можливості майбутнього балетмейстера визначає змістовність пізнання танцювального світу, а балетмейстерські композиції майбутніх учителів хореографії залежать від їхнього особистісного духовного багатства, професійного досвіду.

Принцип активізації творчої діяльності майбутніх учителів хореографії орієнтує на їхнє активне включення в балетмейстерську діяльність, що відповідає поставленій меті. Чим активніша та різнобічна танцювальна діяльність майбутніх учителів хореографії, тем глибше їх пізнання хореографічного мистецтва.

Опора на принципи формування балетмейстерських умінь дозволяє визначити загальні орієнтири розвитку хореографічної культури, естетичного впливу на виховання у студентів відповідних особистісних балетмейстерських якостей.

Таким чином, проведений аналіз дозволив визначити методичне забезпечення балетмейстерської діяльності майбутніх учителів хореографії. Вони охоплюють індивідуальний, соціально-особистісний досвід майбутнього балетмейстера, сукупність його хореографічних і методичних знань, умінь, світоглядної позиції.

Визначено, що методична підготовка майбутніх учителів хореографії залежить від рівня знань і можливостей їх закріплення в практичній балетмейстерській діяльності. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямку полягають у науково-методичному забезпеченні інтелектуального й практичного розвитку майбутніх учителів хореографії на рівні сучасних вимог.

#### **Література**

1. Забрєдовський С. Г. Методика роботи з хореографічним колективом : навч. посіб. / С. Г. Забрєдовський. – К. : НАККІМ, 2010. – 135 с.
2. Захаров Р. В. Записки балетмейстера / Р. В. Захаров. – Москва : Мистецтво, 1976. – 367 с.
3. Ростовська Ю. А. Методика хореографічної освіти дітей : навч. посіб. / Ю. А. Ростовська. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Гоголя, 2009. – 157 с.

УДК 371.134:78

## ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Ростовська Ю. О.

*У статті розглядається проблема формування професійних переконань майбутнього учителя хореографії через призму ціннісних орієнтацій його особистості. Висвітлюється суть поняття "ціннісні орієнтації" та аналізується процес становлення майбутніх фахівців із чіткою педагогічною спрямованістю, яка визначається сталим інтересом до педагогічної діяльності.*

*Ключові слова:* ціннісні орієнтації, професійні переконання, педагогічна спрямованість, соціальна активність, особистість учителя.

*В статье рассматривается проблема формирования профессиональных убеждений будущего учителя хореографии сквозь призму ценностных ориентаций его личности. Освещается суть понятия "ценностные ориентации" и анализируется процесс становления будущих специалистов с четкой педагогической направленностью, которая определяется устойчивым интересом к педагогической деятельности.*

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, профессиональные убеждения, педагогическая направленность, социальная активность, личность учителя.

*The article discusses methodological support which is essential in the ballet master training of future choreography teachers.*

*Future choreography teachers' training involves the formation of a solid methodological knowledge base and wide range of practical abilities and skills which are highly necessary in the choreographer profession. It has a complex structure, based on the interaction of different types of choreographic work in terms of purposeful combination of information and creative learning functions.*

*Professional training of future choreography teachers drew attention of many researchers and practitioners in this field. They developed theories and methods of teaching classical, characteristic, Ukrainian, folk academic and historical, ballroom sport dance, modern dance, and art of choreography.*

*The leading role in training of future choreography teachers takes the technique that combines psychological, educational and professional knowledge and skills necessary for their professional activities. The methodological support only primarily defines progress in the educational process.*

*Methods of future ballet master choreographer teacher's training include laws, principles, content, organization, forms and methods of choreography experience transmission for students' assimilation, which pinpoint the theoretical foundations of the process necessary for further choreographic and pedagogic self-improvement.*

*It has been determined that the methodical training of future choreography teachers depends on the level of knowledge and the ability to apply it to practical choreography.*

*Key words:* methodological support, ballet master training, choreography skills, choreography teacher, choreographic art.

**Постановка проблеми.** Завдання, поставлені перед сучасними шкільними та позашкільними закладами, вимагають суттєвих змін у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії. Йдеться, насамперед, про переорієнтацію мистецько-педагогічної освіти на пріоритетний розвиток особистості студентів. Важливе місце у цьому процесі посідає формування професійних переконань, які свідчать про наявність психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності. Орієнтуючись лише на виконавський професіоналізм, ігноруючи необхідність формувати професійні переконання, ми тим самим суттєво ускладнюємо адаптацію випускників до роботи у шкільних та позашкільних закладах.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності випускників педагогічних вишів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються у

вирішенні освітніх завдань. Ці проблеми значною мірою визначаються пасивністю, інертністю професійних переконань молодого вчителя-хореографа, переважанням у його діях шаблону, бездумного копіювання та некритичного використання досвіду педагогів-наставників. Постає необхідність такої фахової підготовки, яка б закріпила у майбутніх учителів активно-діяльнісне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

Хореографія, як пластичне мистецтво, є своєрідним відображенням сутнісних аспектів духовного життя людини. Краса, закладена в граціозному русі тіла, породжує радість споглядання прекрасного. У мистецтві хореографії важливу роль відіграють внутрішній стан людини, її думки, почуття та вміння передати їх за допомогою танцювального руху. Тому формування особистісного ставлення до хореографії стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Особистість учителя можна розглядати як цілісну систему властивостей і характеристик, які уможливають його професійну діяльність. Серед найбільш значущих якостей його особистості (соціальна активність, наявність сформованих переконань, ставлення до обраної професії, здатність до духовного спілкування, творчої діяльності і творчого пошуку, фахова культура) особливо виділяються професійні переконання вчителя.

Професійні переконання ґрунтуються на міцних знаннях у певній сфері, які тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки майбутнього вчителя хореографії. Будь-які знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, "пропускаються" крізь емоційно-ціннісні "фільтри" особистості вчителя [3, с. 24].

У широкому діапазоні усвідомлених життєвих цінностей професійні переконання дозволяють молодому вчителю хореографії додержуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання, виховання і розвитку дітей, бачити діалектику педагогічного процесу, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати.

Професійні переконання є продуктом власних роздумів учителя, а не простим прийняттям суджень на віру. Ставлення вчителя до певної ідеї чи концепції зумовлюється його ціннісними орієнтаціями, а також установками, знаннями, з якими він порівнює різні погляди і підходи.

Слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі проблема формування переконань майбутніх учителів досліджувалася здебільшого у сфері морального виховання (Г. Залеський, Н. Менчинська, Д. Ніколенка, В. Павленко, Л. Рувінський та ін.), наукового світогляду (М. Жукова, І. Лернер, І. Школьник, Р. Штейнер та ін.), засвоєння соціальних норм та цінностей (С. Анісімов, О. Буєва, О. Дробницький та ін.).

Однак питання формування професійних переконань крізь призму ціннісних орієнтацій особистості майбутніх педагогів досліджувалися мало, здебільшого опосередковано (В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). З огляду на те, що означена проблема не привернула належної уваги науковців, **мета** даної статті – *розкрити сутність ціннісних орієнтацій та проаналізувати їх вплив на формування професійних переконань майбутніх учителів хореографії.*

**Виклад матеріалу.** Однією з проблем формування професійних переконань майбутнього вчителя є орієнтація на нову філософію педагогічної освіти, відповідно до якої ідея гуманізації навчального процесу у виші має стати провідною. Відповідно до цього завдання педагогічної освіти має полягати не стільки в засвоєнні знань, набутті умінь і навичок, скільки у вихованні особистості студента-хореографа, адже успіх освітньої діяльності вчителя в школі безпосередньо залежить від того, наскільки органічно розвивалася його особистість під час навчання у виші. Отже, становлення професійних переконань учителя є, насамперед, формуванням його як особистості, індивідуальності, і лише потім – як умілого педагога, який володіє спеціальними знаннями й умінями в педагогічній галузі.

Особистість учителя розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особисте "Я" тісно пов'язані системою цінностей. Зі становленням особистості посилюється зв'язок різних властивостей і характеристик, з'являються нові потенції

розвитку, розширюються і поглиблюються зв'язки особистості з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми. Зростаюча багаторівневість і системність ціннісно-смыслових ставлень людини до світу, які реалізуються в її творчій праці, спілкуванні, активному спогляданні, естетичному переживанні є важливим критерієм прогресивного розвитку особистості.

Однією з якостей особистості вчителя є педагогічна спрямованість, що визначається цілями, в ім'я яких він діє, його потребами, інтересами, мотивацією, схильністю, переконаннями, ціннісними орієнтаціями. Ціннісні орієнтації – це вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об'єкти мети й засоби для задоволення потреб особистості чи соціальної групи [5, с. 35]. Сформована в процесі соціалізації особи ціннісна орієнтація опосередковує вплив зовнішнього середовища, в ній акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених орієнтацій характеризує зрілість людини як особистості.

Поняття "**ціннісна орієнтація особистості**" безпосередньо пов'язане з філософською категорією "цінність", що означає позитивне чи негативне значення явищ дійсності. Тому, що саме вважати за добре і зле, моральне й аморальне, прекрасне і потворне залежить від того, **які цінності** становлять основу світогляду особистості, **яким орієнтирам** вона надає перевагу в ієрархії цінностей. Для того, щоб те чи інше явище дійсності стало цінністю, воно повинне мати певні властивості, корисні для людини. У такому розумінні цінність об'єктивна. Цінність об'єктивна й тоді, коли сам відбір та використання потрібних властивостей визначається інтересами і потребами людей. Відтак цінність – це значення предмета для людини. Поза людиною цінність позбавлена сенсу. У цьому смислі поняття цінності суб'єктивне.

Істотним у цінностях є ступінь вираження духовного багатства особистості. Цінності – це особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей. З одного боку, цінності є *результатом* засвоєння людиною предмета або явища, а з іншого – *інструментом* цього засвоєння, що постає як основа і критерій виявлення властивостей предмета під час оцінювання.

У психологічних дослідженнях зазначається, що наявність цінностей є виявом небайдужого ставлення людини до довкілля, яке виникає із значущості різних сторін і аспектів навколишнього світу для її життя. Вони є результатом оволодіння середовищем з погляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості [7, с. 74]. Існування цінностей пов'язане з особливою здатністю людської свідомості відображати та фіксувати значення духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб та реалізації інтересів.

Кожна людина має свій набір життєвих цінностей, одні з яких для неї є вирішальними, а інші – похідними. Ієрархія цінностей будується за ступенями їх значущості для існування людини. Вона підпорядкована принципу субординації, де кожна цінність належить до певної вищої цінності й відіграє роль засобу або умови.

Зрозуміло, що ціннісна ієрархія людини не є незмінною, а перебудовується впродовж усього життя. В деяких ситуаціях на перший план можуть виходити цінності, які зовсім не є основними регуляторами життя людини. Але загалом можна стверджувати про наявність у кожної людини більш-менш складеної, хоча й не завжди усвідомленої системи пріоритетів, які визначаються залежно від епохи, суспільства, типу особистості.

Поняття "ціннісна орієнтація" широко використовується в науках про людину. Воно виникло на перетині психології, соціальної психології, філософії й активно вводилося до категоріального апарату різних наук паралельно з розробкою поняття "цінність". Саме завдяки цим наукам ціннісна орієнтація отримала статус самостійної філософської категорії. В узагальненому вигляді ціннісна орієнтація – це загальна соціальна спрямованість людини на певні суспільні цінності, що реалізується в актах її поведінки. Це своєрідна установка особистості на ті чи інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства. Особистісні цінності народжуються шляхом

переломлення крізь призму індивідуального життя соціальних цінностей і виходять на рівень **переконань** [7, с. 36].

Ті соціальні цінності, які виступають для людини в якості стратегічних цілей її діяльності, і є ціннісними орієнтаціями особистості. Вони посідають найвищий щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію довгострокового визначення поведінки, діяльності й життя людини взагалі, роблячи його (життя) осмисленим і послідовним, визначаючи зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів.

Основним змістом ціннісних орієнтацій особистості виступають її політичні, світоглядні переконання, моральні принципи поведінки. Тому в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації, як елементи саморегуляції поведінки особистості, є засобом виховання, засобом цілеспрямованого впливу.

Ціннісні орієнтації людини розглядаються психологами в тісному взаємозв'язку з іншими її якостями і рисами. Розглядаючи особистісні цінності як показник рівня розвитку особистості, її самосвідомості, психологи допускають, що через ціннісні орієнтації відбувається опосередкований перехід на вищий рівень особистісних структурних новоутворень, що виступають регуляторами діяльності і поведінки. Особистісні цінності народжуються шляхом переломлення крізь призму індивідуального життя соціальних цінностей і виходять на рівень **переконань**.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний, багатогранний і передбачає наявність особливих психологічних механізмів. При цьому на перший план виходить оцінна діяльність, спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання їх властивостей, задоволення потреб та інтересів особистості в реалізації цілей її діяльності.

З психологічного погляду ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає накопичений нею в індивідуальному розвитку життєвий досвід. Ціннісна орієнтація виявляється в діяльності людини як певна ієрархія переваг, що їх людина надає матеріальним, соціальним і духовним цінностям. Ціннісна орієнтація характеризує структуру особи з боку її соціального змісту (переконання, моральні принципи, інтереси, мотиви тощо). Психологічним механізмом функціонування ціннісної орієнтації є установки. Сформована на рівні **переконань**, ціннісна орієнтація адекватно виявляється в поведінці особи.

*Ціннісні орієнтації особистості майбутнього учителя хореографії* – це такі соціальні цінності, які виступають для педагога як стратегічні цілі його діяльності, посідають особливе місце в мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності й впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей [2, с. 26].

У широкому діапазоні усвідомлених і визнаних цінностей важливе місце посідають **педагогічні переконання вчителя**. Психологи розглядають переконання як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти відповідно зі своїми ціннісними орієнтаціями. Зміст потреб, що виступають у формі переконань, відбиває певне розуміння природи і суспільства. Утворюючи упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [3, с. 31].

Сутність професійних переконань учителя хореографії полягає у *сукупності знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які усвідомлюються вчителем як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку*. Це складне особистісно-інтегративне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до педагогічної праці, стійким способом поведінки, визначається рівнем розвитку педагогічних знань і формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності.

Специфікою професійних переконань педагога є їх конструктивно-перетворювальне спрямування на осмислення навчально-виховних ситуацій, оперативний відбір і реалізацію оптимальних варіантів їх рішення. Рівень сформованості педагогічних переконань дає змогу охарактеризувати ступінь підготовленості вчителя до освітньої роботи у шкільних та позашкільних закладах.

Можна виокремити два типи професійних переконань майбутніх учителів хореографії: **емпіричний** і **теоретичний**. Емпіричні переконання є продуктом утворення зовнішнього стереотипу професійної поведінки ("робити як усі"), в якому емоційний компонент домінує над інтелектуальним. Теоретичні переконання утворюються внаслідок інтелектуальної діяльності, що сприяє формуванню ціннісної орієнтації у професійній сфері. У цьому випадку переконання є продуктом свідомо прийнятих педагогічних норм і цінностей, які стали регуляторами свідомості й професійної поведінки вчителя.

Джерелом утворення професійних переконань є відображення не тільки особистісного досвіду професійної діяльності, а й досвіду суспільного, представленого у змісті свідомо засвоєних педагогічних знань. Формування переконань завжди пов'язане з переживанням. Якщо знання, фіксуючи сутність явища, можуть і не викликати в людини особливих емоцій, то переконання поєднані з переживаннями, обумовленими процесами реального життя.

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

Методична підготовка буде успішною лише тоді, коли методичні знання набудуть для студентів особистісного змісту. Для цього необхідно приділяти увагу розвитку в майбутніх учителів-хореографів мотиваційно-оцінного ставлення до даного аспекту їхньої професійної підготовки і насамперед сформувати переконаність у необхідності оволодіння методичними знаннями, розвинути інтерес до дослідницької роботи. Це стане можливим лише тоді, коли студенти усвідомлять практичне значення методичних знань, цілеспрямовано використовуватимуть їх у вирішенні навчально-педагогічних завдань.

Формування професійних переконань вимагає створення таких умов, які б забезпечували глибокий науковий рівень, логічну аргументацію педагогічної ідеї. Необхідно цілеспрямовано розвивати у майбутніх учителів хореографії позитивне ставлення до педагогічних ідей, готовність застосовувати їх у своїй роботі. Один із можливих прийомів – використання педагогічних фактів, які б підтверджували методичні положення. Приклади із життя та діяльності різних хореографічних колективів не тільки оживляють процес навчання, а й допомагають глибше засвоїти методичні знання. Органічно вплітаючись у лекцію, педагогічні факти такого роду опосередковано, непомітно для студентів сприяють їх причетності до практики у позашкільних закладах, розвивають стійкі стимули до професії вчителя.

Інтегруючими якостями особистості майбутнього вчителя хореографії є **художня розвиненість** (любов до хореографічного мистецтва, емоційно-ціннісне ставлення до нього), **художня освіченість** (володіння сукупністю знань, умінь і способів хореографічної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій), **професійна спрямованість** (ставлення до педагогічної професії, зацікавленість і відповідальність за власну професійну підготовку, цілі, установки, потреби й інтереси, *ціннісні орієнтації*). По-справжньому високого, творчого рівня викладання може досягнути лише той учитель, який має стійкі професійні переконання, володіє розвинутим діалектичним стилем мислення, здатний до об'єктивного й різнобічного осмислення художньо-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки і творчого перетворення [1, с. 159].

Формуванню ставлення студентів-хореографів до знань як до істини сприятиме створення творчої атмосфери в навчальному процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, *ціннісних орієнтацій* та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів; максимальне наближення змісту навчальних занять з фахових дисциплін, особливо з методики роботи з дитячим хореографічним колективом, до практики у позашкільних та шкільних закладах.

**Висновки.** Доводиться констатувати, що прагнення сучасних шкільних та позашкільних закладів до побудови істинно гуманістичної освіти поки що мало відбилосся в перегляді мети, принципів і змісту педагогічної освіти. Однак зміна освітньої парадигми, безумовно, має вплинути і на спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів хореографії. Тому необхідний суттєвий перегляд системи цінностей і пріоритетів їх професійної підготовки на основі висунення на чільне місце гуманістичних ідей та орієнтирів, пронизаних повагою до особистості студента, турботою про розвиток його сутнісних сил. У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що гуманізація педагогічної освіти має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у виші, а формування творчої особистості майбутнього вчителя-хореографа – основою педагогічної освіти [4, с. 6].

Майбутній учитель має досягти достатнього рівня хореографічної та педагогічної культури, щоб бути здатним на гуманістичних засадах здійснювати хореографічну освіту дітей. Як підкреслює О. Я. Ростовський, гуманізувати художню освіту дітей зможе лише той учитель, особистість якого розвивалася у виші теж на гуманістичній основі. Методологічно важливим є висновок ученого про те, що не можна гуманізувати педагогічну освіту, не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів хореографічного мистецтва [4, с. 7]. Ціннісно-орієнтаційний підхід до осмислення феномена хореографічного мистецтва у поєднанні з особистісно зорієнтованим підходом до студентів сприятиме формуванню професійних переконань як системотворчої якості особистості вчителя.

#### Література

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – № 3–4. – С. 157–163.
2. Василенко В. А. Переконання як форма вияву світогляду / В. А. Василенко // Філософська думка. – 1971. – № 1. – С. 11–16.
3. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посіб. / В. І. Дряпіка. – К. ; Ужгород : Ліра, 2000. – 228 с.
4. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки НДПУ. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2003. – № 2. – С. 5–8.
5. Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Я. Черньонков // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 14–16.
6. Щолокова О. П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К., 1996. – 172 с.



УДК 374:78/782-053

## **МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ**

**Хмелюк Я. В.**

*У статті висвітлено сутність музично-драматичної діяльності. Окреслено проблему взаємозв'язку різних видів мистецтва. Визначено виховний потенціал дитячої опери (мюзиклу, музичного спектаклю). Проаналізовано результати використання даної форми роботи на практиці. Обґрунтовано необхідність упровадження музично-театралізованих форм роботи в навчальний процес.*

*Ключові слова: творча індивідуальність, творча особистість, креативність, музично-драматична діяльність, театралізоване дійство, дитяча опера, музичний спектакль, мюзикл, взаємодія різних видів мистецтв.*

*В статье освещена сущность музыкально-драматической деятельности. Очерчено проблему взаимосвязи разных видов искусства. Определено воспитательный потенциал детской оперы (мюзикла, музыкального спектакля). Проанализировано результаты использования данной формы работы на практике. Обоснована необходимость внедрения музыкально-театрализованных форм работы в учебный процесс.*

*Ключевые слова: творческая индивидуальность, творческая личность, креативность, музыкально-драматическая деятельность, театрализованное представление, детская опера, музыкальный спектакль, мюзикл, взаимодействие разных видов искусства.*

*The article highlights the role of musical and dramatic activities in the process of forming the pupil's creative individuality by the singing training in primary specialized art educational institutions.*

*In the reformation process of primary specialized art education the search for new methods, techniques and forms of music education acquires an unusual actuality. The special feature of contemporaneous education is forming a creative individuality and a creative personality with active life position, creative potential, which can regulate its own creative activity and determine its problems in a creative way.*

*The article highlights the essence of musical and dramatic activities. The educational potential of children's musical performance has been determined. The purpose of this article is to prove the necessity of introduction by musical and dramatic working forms to the educational process. The goal of this process is forming the pupil's creative individuality on the vocal lessons in primary specialized art educational institutions.*

*Professor Oleksandr Rostovskiy's dictum is: "The leading idea of pupil's music educational process is an idea of interaction by different types of art, which is based on completeness perception of surrounding world and art work", which is the basic aspect of our scientific research, has been substantiated in practice.*

*The educational and practical role by practice use different forms of musical-dramatic activity has been ascertained, because children's opera (musical and performance) develops different component parts of pupil's creative individuality.*

*Key words: creative individuality, creative personality, creativity, musical and dramatic activity, theatrical performance, children's opera, musical performance, musical, interaction of different types of art.*

---

*"Ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва, має стати однією з провідних у музичному вихованні школярів" [8, с. 122].*

**О. Я. Ростовський**

**Постановка проблеми.** У світлі реформування початкової мистецької освіти неабиякої актуальності набуває пошук нових методів, прийомів і форм музичного

навчання з метою всебічного, гармонійного формування творчої особистості та індивідуальності підростаючого покоління.

У Листі ДНУ "Інституту модернізації змісту освіти" вказано: "У пошуках моральних та естетичних орієнтирів доцільно звернутись до мистецтва" [5, с. 1]. Особливістю сучасної освіти є розвиток творчої індивідуальності, виховання людини з активною життєвою позицією, з умінням свідомо регулювати власну діяльність та творчо підходити до вирішення проблем.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми музичної педагогіки та дослідження різних аспектів мистецького навчально-виховного процесу детально висвітлені у роботах таких науковців, як: В. Лабунець, С. Горбенко, Л. Коваль, А. Козир, О. Отич, М. Печенюк, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Хижна, О. Щолокова та ін.

Сучасну музично-педагогічну думку все більше цікавить проблема використання на практиці таких музично-драматичних форм роботи з вихованцями, як: дитяча опера, мюзикл, музичний спектакль, музична казка, театралізоване інсценування українських народних пісень, дитячих пісень та театральна композиція.

Вчені-педагоги (І. Барановська, І. Гадалова, Є. Карпенко, Н. Мозгальова, О. Печерська та ін.) наголошують на великому виховному потенціалі дитячих музично-драматичних постановок, що передбачає розвиток у вихованців бажання до занять музикою, творчого потенціалу й активності, потреби до самореалізації у процесі музичної діяльності, креативності у вирішенні навчальних завдань, а таким чином, і формування їх самобутньої творчої індивідуальності.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність упровадження музично-театралізованих форм роботи до навчального процесу з метою формування творчої індивідуальності учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у процесі навчання співу.

**Виклад основного матеріалу.** Серед різноманітних засобів впливу на дітей чи не найвищий виховний потенціал належить музичному мистецтву, оскільки музика є незамінним засобом творчого збагачення, актуалізації естетичного досвіду та виховного впливу на молоде покоління, зокрема й формування творчої індивідуальності.

Слід пам'ятати вислів професора О. Я. Ростовського про те, що "кожна дитина потребує індивідуальних підходів виховання. Втім, важко звільнитися від стереотипів застарілого мислення. Ще й досі деякі вчителі не усвідомлюють той факт, що метою процесу навчання виступає саме розвиток особистості учня, а не набуття знань, умінь і навичок, за якими залишається роль (дуже важлива!) бути засобом цього розвитку" [7, с. 6].

На думку А. Конєвої, "мистецтво формує особистість в її індивідуальності, коли художнє сприйняття набуває екзистенційного характеру, а у досвіді спілкування з твором народжується особливе "екзистенційне знання"" [4, с. 20–21].

С. Горбенко стверджує, що "образи індивідуальності, які зберігає мистецтво, здійснюють вплив на традиції і норми людського суспільства, на кожну людину, взаємодія якої з мистецтвом є своєрідною й ексклюзивною. Тому й впливає той чи інший твір мистецтва на людину суто індивідуально, тим самим розвиваючи її індивідуальність" [1, с. 61].

"Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду", – писав В. Сухомлинський [11, с. 544]. Внутрішня єдність різних видів мистецтва є основною тенденцією розвитку художньої культури. Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями [8, с. 108].

На думку відомого вченого О. Я. Ростовського, "однією з провідних у музичному вихованні школярів має стати ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва. При цьому перед учителем постають завдання підвищення рівня художньої та загальної естетичної культури учнів; збагачення та систематизація знань про мистецтво; поглиблення

сприймання музики. Ці завдання можуть бути вирішені за умови, якщо вчитель звертатиметься до творів інших видів мистецтва систематично, проводитиме аналіз музичних творів у тісному взаємозв'язку з літературою та образотворчим мистецтвом. Розуміння специфіки цих мистецтв допоможе школярам глибше зрозуміти особливості музики, сприятиме формуванню цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності" [8, с. 122].

Найефективнішими засобами творчого розвитку школярів та формування їх творчої індивідуальності є дитяча опера, мюзикл та музичний спектакль, оскільки ці форми музично-драматичної діяльності поєднують у собі виховні потенціали різних видів мистецтва. Виділяють два типи музично-театралізованих форм: перші з них – діти можуть виконувати самі; інші – тільки слухати, оскільки вони написані для постановок у професійному театрі. У праці Н. Михайловської вказано, що "музично-драматичні твори для дитячого виконання диференціюють за рівнем складності. Серед них є більш розгорнуті музичні інсценівки, є опери-ігри для дошкільнят і молодших школярів, є більш об'ємні опери, здатні об'єднати дітей різного шкільного віку – від молодших до старших..." [6, с. 179]. Останнім часом набув популярності своєрідний вид музичної вистави для дошкільнят – народна казка з музикою, яка є доступною для виконання не тільки в школі, але й у дитячому садку і, навіть, вдома. Така казка також може стати однією з ланок на шляху до сприйняття і виконання дитячої опери.

Є. Карпенко зазначає: "Дитяча опера – жанр специфічний, який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець". Цінність оперних вистав, на думку автора, полягає в живому спілкуванні виконавців і слухачів, оскільки діти в залі зазвичай емоційно реагують на те, що відбувається на сцені й не залишають байдужими юних акторів. Розуміючи умовність того, що відбувається, і домислюючи, придумуючи по ходу вистави те, що було недовомовлено в лібрето, діти стають активними учасниками творчого процесу [3, с. 44].

Перш ніж звернутися безпосередньо до роботи над репертуаром, постановкою музичного спектаклю чи дитячої опери, необхідно спинитися на питанні про роль і значення оперної творчості у розвитку дітей, а також ознайомитися з історією розвитку жанру дитячої опери, оскільки ці питання практично не досліджені.

Д. Кабалецький писав: "Щоб створювати музику для дітей, мало бути композитором. Треба одночасно бути і композитором, і педагогом, і вихователем. Тільки така єдність може дати добрі наслідки. Композитор подбає, щоб музика була гарна, захоплююча. Педагог подбає, щоб ця музика була педагогічно доцільна. Вихователь пам'ятатиме, що музика, як усяке мистецтво, допомагає дітям пізнавати світ і виховує дітей, причому виховує не лише їхній художній смак і творчу уяву, а й любов до життя, до людини, до природи, любов до своєї Батьківщини, інтерес і почуття дружби до народів інших країн" [2, с. 59].

Вивчення і постановка дитячих оперних спектаклів має міцні традиції у мистецькій педагогіці. Такі видатні педагоги, як С. Шацький, В. Шацька, Б. Яворський, Ф. Козицький, М. Леонтович, М. Вериківський та багато інших у своїй музично-педагогічній діяльності використовували цей жанр як чинник музично-творчого та загального розвитку дитини.

Задовго до початку ХХ століття дитячі музичні спектаклі цікавили прогресивно налаштованих педагогів, постановка яких неодноразово здійснювалася у загально-освітніх навчальних закладах. Однак музичний матеріал був відсутній, що спонукало педагогів самостійно займатися створенням музики з уривків популярних музичних творів різних авторів. Зрозуміло, що якість цих творів була невисокою.

Серед авторів дитячих опер є такі відомі композитори, як: А. Рубінштейн, О. Гречанінов, Ц. Кюї, Б. Асаф'єв, М. Коваль, дитячі композитори А. Філіпенко, М. Завалишина, В. Горчик, О. Тилічєєва, Ю. Рожавська, М. Раухвергер, Г. Компанієць, Т. Попатенко, М. Красєв та ін. Жанр дитячої опери розвивався у творчості українських композиторів М. Лисенка, К. Стеценка, М. Вериківського, Л. Лісовського, В. Сокальського, Ю. Рожавської, А. Філіпенка, М. Завалишиної, Г. Компанійця, І. Польського, І. Драго, В. Довженка, Б. Алексеєнка, Г. Фінаровського, а також і в

творчому доробку композиторів української діаспори: С. Туркевич-Лукіяновича, В. Безкоровайного, Є. Садовського, Є. Звоздецького та ін.

Українські композитори зробили вагомий внесок у справу написання музики для дітей: інструментальної, балетної, театральної та оперної. Відомими є опери М. Лисенка "Коза-дереза", "Пан Коцький", "Зима і Весна", К. Стеценка "Івасик-Телесик", "Лисичка, Котик і Півник", Д. Клебанова "Лелеченя", В. Кирейка "Лісова пісня" та ін.

Сучасні дитячі композитори також звертаються до написання дитячих опер, мюзиклів та музичних спектаклів. До них відносяться Е. Брилін ("Пригоди Барвінка Ромашки"), І. Мохначова ("Волшебный смычок"), О. Сичьов ("Створення світу"), А. Мігай ("Семеро козенят"), А. Мельнікова "Дмитриків сон або Як виправити двійку з сольфеджіо", Н. Май та ін.

Перша дитяча опера, що дійшла до нас, датована 1888 роком. Це твір композитора М. Брянського "Музиканти" за сюжетом байки І. Крилова "Квартет" на лібрето О. Калашникова. З того часу професійні композитори постійно приділяють увагу створенню музично-драматичних творів для дітей. Першими знаменитими композиторами, які створили дитячі опери були А. Рубінштейн, який також написав дитячу оперу за мотивами байки І. Крилова "Квартет" та український композитор П. Сокальський, який у 1891 році написав оперу-казку "Ріпка". Завдяки прекрасному музичному оформленню та використанню фольклорних інтонацій ці опери користувалися заслуженим успіхом.

В Україні розвиток жанру української дитячої опери започаткував М. Лисенко, використовуючи традиції і творчий досвід українського музичного театру. Реалістичність, життєвість образів, щирість і виразність музичної мови, що пов'язані з українським пісенно-танцювальним фольклором, уміння композитора розгортати драматичну дію за допомогою музичних засобів – все це, забарвлене своєрідною творчою індивідуальністю, складає особливі риси оперної творчості М. Лисенка взагалі.

Українська дитяча опера широко використовує народну казку або історичні сюжети, тематично базується на житті українського народу, нашої природи; а музичні інтонації черпає з фольклору, розширює уявлення дитини про оточуючу дійсність, спонукає творити добро, знайомить з національним світоглядом та "духом" народу.

На даному етапі можна прослідкувати трансформацію жанру дитячої опери, оскільки драматурги використовують у творах вже не казкові сюжети, а свої власні, а композитори висловлюються власною авторською мовою, а не мовою народної музики, інколи використовуючи народні мотиви.

У ході нашого наукового дослідження ми дійшли висновку, що ефективними формами роботи у процесі формування творчої індивідуальності учнів-співаків є дитяча опера, музичний спектакль, мюзикл та театралізований концерт. Адже даний музично-драматичний жанр побудований на взаємозв'язку різних видів мистецтва, отже має комплексно впливати на формування творчої індивідуальності вихованця початкового закладу мистецького профілю.

Результати нашого дослідження з проблеми формування творчої індивідуальності учнів у процесі навчання співу знайшли втілення у практичній діяльності. 22 грудня 2015 року відбулася прем'єра дитячого музичного спектаклю-казки за мотивами А. Мельнікової "Дмитриків сон або Як виправити двійку з сольфеджіо". Характерною особливістю даного музично-драматичного дійства було те, що усі ролі дійових осіб, вокальні партії та партії фортепіано виконували виключно учні – вихованці фортепіанного, вокального, театрального відділів, декорації приготували учні художнього відділу Кам'янець-Подільської МДШМ [12, с. 11].

Більшість провідних педагогів-практиків та методистів зазначають, що для постановки дитячої опери потрібно докласти багато часу та зусиль, тому до цієї справи беруться досить рідко. Але у ході нашого дослідження ми з'ясували, що дітей дуже захоплює процес постановки музичного спектаклю чи дитячої опери. Вони порівнюють репетиційну роботу над постановкою дитячої опери з телесеріалами, тобто від заняття до заняття опера захоплює їх все більше, і більше, у них постійно присутній інтерес до того, що буде далі. Працюючи над втіленням образу тієї чи

іншої дійової особи, вихованці емоційно проживають життя кожного героя, ставлять себе на його місце, роздумують над діями і вчинками персонажів і постійно знаходяться у пошуку виражальних засобів з метою якнайповніше передати художній образ кожного героя та донести до глядача композиторський задум.

Перед викладачем мистецького закладу, стоїть не просте режисерське завдання – не просто розказати дітям про оперу, але й розкрити найглибший інтонаційно-змістовий кластер музичного дійства. Адже саме завдяки інтонації розкривається все те, що композитор не зміг сказати "прямим текстом". Головне завдання педагога-режисера – навчити вихованця "зчитувати" цю інформацію, щоб почути, зрозуміти і передати цей зміст до слухача у глядацькій залі.

Тому підходи до вирішення цих завдань досить різні й індивідуальні, адже як стверджував професор О. Я. Ростовський: "Методологічно важливим є висновок про те, що не може бути універсальної методики викладання, прийнятної для всіх викладачів. ...неможливо знайти єдину формулу осягнення музичного мистецтва, зробити універсальним те, що за природою своєю одичне, індивідуальне. Методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості викладача, його власного бачення художньо-освітніх проблем..." [10, с. 19]

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що дитяча опера як форма музично-драматичної діяльності є незамінним засобом формування творчої індивідуальності учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Сприйняття та усвідомлення учнями дитячих опер, участь у музично-драматичних постановках стимулює їх до пізнання власних можливостей, розвитку музичних здібностей, творчого потенціалу, сприяє оволодінню культурою спілкування, формує інтерес до виконавської діяльності та творчу активність, розвиває фантазію та уяву, отожд, у кінцевому результаті, формує самобутню творчу індивідуальність кожної дитини.

Використання дитячої опери як форми музично-драматичної діяльності вихованців на практиці має велике навчально-виховне значення, оскільки комплексно формує різні компонентні складові творчої індивідуальності учня.

### Література

1. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія / С. С. Горбенко. – К. : Кафедра, 2015. – 407 с.
2. Кабалевский Д. Б. Композитор и музыка для детей: Прекрасное побуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М. : Сов. композитор, 1976. – 59 с.
3. Карпенко Є. Дитяча опера як засіб естетичного виховання / Є. Карпенко, Н. Карпенко // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 40–44.
4. Конєва А. В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры) : автореф. дисс. ... канд. философ. наук : спец. 09.00.04 / А. В. Конєва. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 22 с.
5. Лист ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти" № 2.1/10-1828 "Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році" від 25.07.2016.
6. Михайловская Н. Музыка и дети / Н. Михайловская. – М. : Советский композитор, 1977. – 259 с.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
10. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977–1980. Т. 3. – 1980. – 670 с.
12. Чечель Л. В. Яна Хмелюк: "Дитячий оперній студії – бути!" / Л. В. Чечель // Всеукраїнська музична газета "Культура і життя". – 2016. – № 13. – 1–7 квітня. – С. 11.

УДК 377.8:[159.947.5:78]

## СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

**Хоменко Л. В.**

*У статті висвітлено зміст структурних компонентів мотивації до музично-педагогічної діяльності студентів педагогічних коледжів. Зокрема, увагу сконцентровано на таких структурних компонентах: когнітивний, емоційно-ціннісний та практико-діяльнісний. Виокремлюється їх значення як базових для ефективної підготовки майбутніх учителів музики у закладах освіти I-II рівня акредитації. Розроблено критерії та показники даних структурних компонентів. Визначено основоположні питання успішного формування мотивації до музично-педагогічної діяльності студентів педагогічних коледжів.*

*Ключові слова: музично-педагогічна діяльність, мотивація, компоненти мотивації, студенти педагогічних коледжів*

*В статье освещено содержание структурных компонентов мотивации к музыкально-педагогической деятельности студентов педагогических колледжей. В частности, внимание сконцентрировано на следующих структурных компонентах: когнитивный, эмоционально-ценностный и практико-деятельностный. Определяется их значение как базового инструмента для эффективной подготовки будущих учителей музыки в учебных заведениях I-II уровня аккредитации. Выделены критерии и показатели данных структурных компонентов. Высветлены основополагающие вопросы успешного формирования мотивации к музыкально-педагогической деятельности студентов педагогических колледжей.*

*Ключевые слова: музыкально-педагогическая деятельность, мотивация, компоненты мотивации, студенты педагогических колледжей.*

*The article defines the content of the structural components to musical and educational activity motivation among teacher college students. Their importance is highlighted as a basic tool for the effective training of future music teachers in institutions of I-II accreditation level. Criteria and indicators of these structural components are developed. The fundamental issues of successful motivation to musical and educational activity of teacher college students have been determined. Basically, theoretical analysis of musical and educational activity, its semantic fullness, the main characteristics of the music teachers' motivation have been identified and structural components have been selected: 1) cognitive; 2) emotional value; 3) practice and activity. The following indicators of cognitive component were developed: confidence, integrity, strength and flexibility of musical and educational knowledge, understanding of the practical relevance of their teaching. The test performances of the emotional and valuable component include: ability to work in the chosen field to meet the needs of personality's professional development; creativity, professional growth; persistence in achieving goals. Practical and actively-based criterion is characterized by the following indicators: persistence in achieving educational objectives; activity in solving professional problems; ability to analyze and improve the learning process. In this article the necessity of encouraging musical education has been determined, in accordance with the system of values and social norms that characterize the progress in human civilization, as radical transformations that occur in education.*

*Key words: musical and educational activity, motivation, motivation component, teacher college students.*

---

На сучасному етапі розвитку вищої музично-педагогічної освіти є необхідність виховання творчої особистості, яка б забезпечила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального та духовного розвитку студента, могла подолати усталені стереотипи, застарілі цінності і підходи. Визначається потреба приведення музично-педагогічної освіти у відповідність до системи ціннісних орієнтацій і соціальних нормативів, які характеризують поступ людської цивілізації, до тих радикальних перетворень, які відбуваються сьогодні в школі. Тому проблема

формування у майбутнього вчителя мотивації до музично-педагогічної діяльності є однією з основоположних у педагогіці вищої школи.

Представники мистецько-педагогічної галузі (А. Козир, О. Лобова, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, В. Шульгіна та інші) наполягають на потребі підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, прагне бути людиною культури, оволодівати цінностями й знаннями в галузі мистецтва. Спеціальні дослідження з різних питань музично-педагогічної освіти студентів педагогічних коледжів проводили такі сучасні вчені, як О. Козій, А. Кондратенко, Ю. Котенева, О. Юринець, В. Михальська та ін. Отже, можна сказати, що в цілому проблематика навчання і виховання студентів педагогічних коледжів на сьогоднішній день розкрита досить повно. Разом з тим, враховуючи реалії сьогодення, не визначені умови мотивації студентів педагогічних коледжів до музично-педагогічної діяльності, зокрема не виділені компоненти її успішного формування в навчальному процесі.

**Мета статті:** визначити та охарактеризувати структурні компоненти мотивації до музично-педагогічної діяльності, а також визначити критерії та показники сформованості цього феномена у студентів педагогічних коледжів.

На основі теоретичного аналізу музично-педагогічної діяльності та її змістової наповненості було з'ясовано, що мотивація викладача до музично-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним утворенням, яке визначає рівень розвитку його фахових знань, умінь і якостей. Виходячи з цього у мотивації до музично-педагогічної діяльності ми вважаємо доцільним виокремити такі компоненти: 1) *когнітивний*; 2) *емоційно-ціннісний*; 3) *практико-діяльнісний*.

**Когнітивний компонент** спрямований на з'ясування системності музично-педагогічних знань студентів, обсягу засвоєння ними інформації, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки. Він визначається необхідністю оволодіння способами вирішення різноманітних завдань творчого характеру, мобілізацією та актуалізацією фахових знань, умінь та навичок в галузі музично-педагогічної діяльності [1, с. 128].

Ступінь фахової підготовки майбутнього вчителя музики виявляється у наявності та застосуванні глибоких системних знань з музично-теоретичних та методичних дисциплін. За основу ми вирішили взяти складові засвоєння знань, розроблені О. Морозовою. Автор виділяє такі їх складові: *ґрунтовність*, яка визначається обсягом, передбаченим програмами, і характеризує ступінь усвідомлення суттєвих зв'язків з іншими знаннями; *міцність* – характеризує тривалість збереження їх у пам'яті та використання у необхідних випадках; *гнучкість* – виявляється у швидкості знаходження варіативних способів застосування їх під час змінюваних ситуацій; *системність* – передбачає усвідомлення складу сукупності знань, їх ієрархії та послідовності, а також розуміння зв'язків між ними та шляхів їх отримання [1, с. 129].

Згідно з цими складовими виокремлено такий критерій когнітивного компонента мотивації до музично-педагогічної діяльності, як самоусвідомлення, тобто процес самопізнання, який особливо важливим є у навчальній діяльності. Даний процес не може відбуватися без механізму рефлексії. Така діяльність дає студентам уявлення стосовно обраної професії та ставлення до неї, допомагає усвідомити власну індивідуальність, унікальність і призначення [3, с. 45].

Переконання у значущості своєї професії, її висока оцінка, відчуття компетентності, самостійності, визначеності та ефективності свідчать про високо розвинуту мотивацію до музично-педагогічної діяльності. Потреба майбутніх вчителів у міцних, ґрунтовних та максимально детальних знаннях з музики як навчального предмета, а також з питань відносин в шкільному колективі говорять про те, що когнітивний компонент є основою формування успішної мотивації до цієї професії у студентів педагогічних коледжів.

Показниками цього критерію було визначено:

- ґрунтовність знань;
- б) системність музично-педагогічних знань;
- в) міцність і гнучкість музично-педагогічних знань;
- г) розуміння практичної значущості методичних і музично-теоретичних знань.

Теоретичний аналіз формування мотивації до музично-педагогічної діяльності студентів педагогічних коледжів дозволяє зробити висновок, що сучасним студентам

педагогічних коледжів важливо мати розвинуту емоційно-чуттєву сферу. Ці ознаки проявляються в уміннях емоційно реагувати на соціально-культурну ситуацію залежно від її специфіки; мати ціннісну спрямованість власної діяльності; адекватно оцінювати та реагувати на емоційні прояви оточення; стримувати себе в нестандартних ситуаціях; використовувати власні ціннісні орієнтири в різноманітних ситуаціях; мати розвинені відчуття краси, захоплення, милування. Усе це зумовлює виокремити наступний компонент мотивації до музично педагогічної діяльності студентів педагогічних коледжів – **емоційно-ціннісний**.

Цей компонент дозволяє зробити музично-педагогічну діяльність засобом задоволення інтересів, потреб і розвитку власного творчого потенціалу. Ми переконані, що емоційна сфера має значний вплив на вибір студентами своєї професійної діяльності, специфіку стосунків з іншими і на навчальну діяльність, визначаючи її успішність.

Входження у самостійне життя молодій людині часто збігається з професійним навчанням та початком трудової діяльності. Інколи його ускладнюють низький рівень домагань, інфантильність, не сформована система цінностей або орієнтація на штучні пріоритети. У зв'язку з цим майбутнім фахівцям музично-педагогічного профілю, на нашу думку, важливо допомогти розвинути афективний простір, який складають емоції й почуття, прагнення і бажання, пов'язані з пізнанням і самопізнанням, переживання та воля особистості. Поряд з когнітивним компонентом емоційно-ціннісний компонент сприяє формуванню позитивного самопочуття, забезпечуючи майбутню фахову адаптацію та ідентифікацію особистості.

Емоційно-ціннісний компонент професійної ідентичності майбутніх фахівців, на наше переконання, визначається емоційно-ціннісним критерієм.

Його показниками є міра самоповаги, що проявляється у вигляді внутрішньої моральної риси, котра виникає в юнацькому віці і проявляється у почуттях радості, гордості за себе в результаті оцінки себе як фахівця. На формування самоповаги мають вплив різні фактори: сім'я, друзі, викладачі, особисті досягнення, а також почуття гордості за обрану професію та поваги до професійної спільноти; оптимізм, віра у свої сили і можливості; почуття радості від високих навчально-професійних результатів, толерантність як здатність без агресії сприймати відмінні від власних думки, поведінку, форми професійного самовираження та спосіб життя інших осіб; емоційна стійкість – важлива здатність майбутнього фахівця педагогічного профілю керувати власними емоціями, долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності [2, с. 75].

Емоційні процеси тісно пов'язані з пізнавальними, оскільки існує тісний зв'язок емоційного та інтелектуального (Л. С. Виготський). Відтак розвинута здатність до саморегуляції може запобігти виникненню перенапруження, відчуття спустошеності, вичерпаності своїх внутрішніх ресурсів. Славний філософ Спіноза вважав, що людина має пізнати власні афекти і пристрасті, але не для усунення їх, а для влади над ними. Однак освітні, кар'єрні та життєві перспективи в юнацькому віці є дещо завищені. У кожного другого випускника існує конфлікт у ціннісній сфері. Цей критерій характеризується відчуттям задоволення від праці, котре можливе лише за наявності правильно сформованої системи професійних цінностей, адже вже в юному віці особистість має розуміти свої можливості та перспективи.

Ціннісні орієнтації є певною віссю, навколо якої обертаються бажання і почуття людини, визначаючи її поведінку. Ми розглядаємо їх як джерело активності особистості, тому що професійні цінності у поєднанні з навчальною ситуацією формують внутрішні мотиви саморозвитку і самореалізації у майбутній трудовій діяльності.

До показників даного критерію ми відносимо:

- здатність працювати в обраній сфері як потреби, тобто такий стан індивіда, який проявляється незадоволеністю чимось матеріальним або інтелектуально-духовним, що є необхідним для професійного розвитку людини;
- прагнення до творчого пошуку, професійне зростання;
- наполегливість у досягненні поставленої мети, самостійність, ініціативність.

Взаємопов'язаними і важливими аспектами професійної праці для формування цілісності майбутнього фахівця є: особисті якості, вміння і навички, котрі набуваються в процесі практичної діяльності. Це, в свою чергу, говорить про



необхідність урахування практико-діяльнісного компонента в процесі формування мотивації до музично-педагогічної діяльності у студентів педагогічних коледжів.

**Практико-діяльнісний компонент** є важливим засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, дозволяючи сформувати у студентів уміння цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, знаходити нестандартні рішення, контролювати, аналізувати та передбачати результативність власних дій [4, с. 134]. В сучасних ринкових умовах фахівці не можуть домогтися стабільного та ефективного успіху, якщо не будуть чітко планувати свою діяльність, постійно збирати й акумулювати інформацію про стан професійної галузі, її конкурентоздатність, власні перспективи і можливості. Аби реалізувати себе в житті, треба вміти швидко приймати правильні рішення і без зволікання братися за їх втілення. Для цього потрібно навчитися правильно визначати пріоритети і складати перспективний план дій, передбачати, яким буде кінцевий результат, а також вчитися на помилках. Останню позицію ми виділяємо тому, що усі люди схильні робити помилки. Визначення своїх помилок гартує, вчить аналізувати свої дії, готує до правильних рішень. Тому ми припускаємо, що вміння аналізувати власні помилки можуть сформувати хороший досвід фахівця, однак лише за умов самостійного їх вирішення.

Згідно з практико-діялісним критерієм цього компонента визначається уміння усвідомлювати і передбачувати наслідки своїх дій та переконань, відчуття відповідальності за свою професійну діяльність. Це також керування власною поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям.

Показниками практико-діялісного критерію ми вважаємо:

- наполегливість у досягненні музично-освітніх цілей;
- прояв активності в процесі пошуку вирішення музично-педагогічних завдань;
- уміння аналізувати та коригувати процес музично-педагогічної діяльності;

Щоб сформувати мотивацію педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, зміст навчальних занять, особливо з методичних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики та викликати емоційно-ціннісне ставлення до результатів музично-педагогічної діяльності [1, с. 130].

Якщо майбутній вчитель музики вміє аналізувати і коригувати свою музично-педагогічну діяльність, у нього підвищується вимогливість до себе і наполегливість, зростає почуття відповідальності за результат своєї діяльності.

Виокремлені критерії і показники, на наш погляд, дають можливість діагностувати рівні сформованості мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, а також оцінити результати дослідно-експериментальної роботи в повному їх обсязі.

**Висновки.** Музично-педагогічна діяльність є багатограним феноменом, який забезпечує усвідомлення себе як представника педагогічної професії і є основою для професійного розвитку фахівця. Педагогічна професія потребує від учителя сформованої потреби в мистецько-освітній діяльності, усвідомлення її значення для духовного розвитку суспільства; високого рівня світоглядної, гуманітарної й естетичної культури; розвинутих професійно-педагогічних здібностей, глибоких фахових знань і умінь, досвіду художньо-творчої педагогічної діяльності. Мистецькі потреби студентів виникають і розвиваються в процесі музично-навчальної діяльності, яка завжди повинна базуватись на їх позитивному емоційному ставленні до неї. Отже, формування успішного, перспективного вчителя музики тісно пов'язане з внутрішніми потребами його самореалізації, усвідомлення себе в цій позиції, що в цілому виявляється в активізації та інтенсифікації навчального процесу, в якому регулюється, спрямовується та оптимізується діяльність суб'єкта навчання.

### Література

1. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Морозова Ольга Олександрівна ; Нац. пед. ун-т. ім. М. Драгоманова. – К., 2011. – 248 с.
2. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8919>
3. [file:///C:/Users/User/Downloads/Kaplun\\_Iryna.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Kaplun_Iryna.pdf)
4. [file:///C:/Users/User/Downloads/gvpdpdpu\\_2013\\_28\\_2\\_28.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/gvpdpdpu_2013_28_2_28.pdf)

УДК 378.091.12-051:004:78

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ**

**Дворник Ю. Ф.**

*Стаття присвячена розгляду питань фахової підготовки студентів мистецьких факультетів.*

*Зазначається, що в умовах інформатизації суспільства актуалізувалися численні проблеми, серед яких виокремлюються такі, як необхідність набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вмінь активного застосування комп'ютерних технологій у музично-творчій і навчальній діяльності. Вказується на необхідність подальших досліджень, що стосуються питань теорії і практики комп'ютерної освіти, організації і модернізації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій.*

*Висвітлюються питання впливу науково-технічного прогресу на сучасне освітнє середовище. Наголошується на необхідності формування інформаційної культури вчителя. Розкривається роль комп'ютерних технологій як засобу формування його професійних якостей. Йдеться про те, що майбутній вчитель має навчитися користуватися інформаційними технологіями та навчатися з допомогою цих технологій.*

*Серед основних напрямків використання цих технологій розглядаються такі, як навчання технологіям, що передбачають використання комп'ютера; навчання спеціалізованим технологіям; вивчення інформатики як науки; використання комп'ютера як технічного засобу при вивченні основ наук у школі та фахових дисциплін у вищих навчальних закладах.*

*У якості самостійної проблеми актуалізується питання оволодіння спеціальними вміннями спілкування і діяльності в сучасному освітньо-інформаційному середовищі. Визначаються навчальні предмети, при вивченні яких, застосування інформаційних технологій може підвищити ефективність підготовки фахівців.*

*Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, сучасний освітній простір, інформація, інформаційні технології, інформатизація освіти.*

*Статья посвящена рассмотрению вопросов профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях информатизации общества. Раскрывается роль компьютерных технологий как средства формирования их профессиональных качеств. Освещаются вопросы влияния научно-технического прогресса на современную образовательную среду.*

*Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональная подготовка, современное образовательное пространство, информация, информационные технологии, информатизация образования.*

*The article is devoted to art department students' professional training.*

*It is noted that within IT penetration into the society numerous problems appear, among them is that a future music teacher needs skills to apply computer technology in music, creative and educational activities liberally. It is noted that further research on the theory and practice of computer education, organization and modernization of the educational process using information technology is necessary.*

*The science and technology impact on the modern educational environment is enlightened. The formation of teacher's information culture is stressed. The role of computer technology as a means of teacher's professional qualities development is revealed. The point is that a future teacher must learn how to use information technology and study using these technologies.*

*The main ways to apply these technologies are considered to be teaching techniques that involve computer; specialized training techniques; learning computer science; using*

*computer as a technical tool in mastering basic sciences in school and specialization subjects in higher education.*

*Mastering specific skills of communication and work in the modern education and information environment has become a free-standing issue. Moreover, the list of school subjects which can increase the effectiveness of teachers' training with the help of computer technology is indicated.*

*Key words: music teacher, professional training, modern educational environment, information, information technology, IT penetration into education.*

Аналіз світового досвіду показує, що вирішення проблем освіти неодмінно починається з професійної підготовки педагогів. Без якісного зростання педагогічного професіоналізму ми не зможемо забезпечити ефективне просування науки і техніки. Однак слід зазначити, що й сьогодні ще існує значний розрив між практичними вимогами суспільства до професійної діяльності вчителя та рівнем його підготовленості. У зв'язку з цим найактуальнішим є таке навчання, яке ґрунтується не лише на фундаментальних знаннях у певній галузі, а й на загальній культурі, що в умовах сучасних реалій включає й інформаційну. Відтак кожному вчителю, в тому числі й майбутньому, потрібна ґрунтовна підготовка в сфері сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, оскільки саме вони визначають міру доступу до освітнього середовища, встановлюють межі можливості перетворення знань, що стимулюють професійні й загальнолюдські процеси [1, с. 10–12].

Ці й низка інших проблем стали предметом дослідження багатьох учених (О. Бордюк, Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Дергач, М. Жалдак, М. Кадемія, Н. Маханек, М. Сергеева, Ю. Триус, О. Чайковська та ін.). Ними порушувалися питання реалізації дидактичних можливостей комп'ютерних програм, методології і теорії комп'ютеризації освіти, вивчалися можливості використання мультимедійних технологій, поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, наповнення і збагачення навчального процесу новими формами роботи та здійснювалося обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій тощо. Така увага до проблеми вказує на її актуальність і, безперечно, потребує подальшого вивчення і узагальнення.

**Метою** даної статті є висвітлення теоретичних і практичних аспектів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах інформатизації освітнього простору.

Дослідження американських учених показали, що максимальну користь від застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальному процесі отримують ті, хто має більш високі показники успішності й мотивації. Освітнє середовище, як цілісне самоорганізуюче начало, що розвивається, виступає засобом багатфакторної детермінації саморозвитку особистості або як генеральний чинник продуктивної освіти [4].

О. Чайковська вказує, що "використання комп'ютера в навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат". На її переконання, це "призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; введення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стилістичної її обробки; використання інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи навчальним матеріалом" [8, с. 7].

Учена зазначає, що сучасний науково-технічний прогрес відкриває нові можливості для взаємодії людини з комп'ютерним світом, сприяє розширенню її світогляду, розвитку інтелекту, формуванню системи знань, пристосованої до різних галузей практичної діяльності, створює умови для творчої орієнтації особистості у життєдіяльності [8, с. 5].

Водночас учені вважають, комп'ютерні технології можуть розглядатися як один із чинників, що утворює комплекс дидактичних умов і сприяє функціонуванню цілісної педагогічної системи навчання [2, с. 4].

Науковцями розглядається широке коло й інших важливих питань, що стосуються взаємодії людини і комп'ютера. Зокрема, ними досліджуються методологія і теорія комп'ютеризації освіти, можливості реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання із застосуванням програмних педагогічних засобів; обґрунтовуються концептуальні положення процесу інформатизації освіти; психолого-педагогічні засади організації навчально-виховного процесу з використанням комп'ютерних технологій тощо [8, с. 1].

Дослідники називають і три головні напрямки використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, а саме:

- навчання технологіям, що передбачають використання комп'ютера; навчання спеціалізованим технологіям (створення музики, її редагування, процесорна обробка звуку тощо);
- вивчення інформатики як науки;
- використання комп'ютера як технічного засобу при вивченні основ наук у школі та фахових дисциплін у вищих навчальних закладах [1, с. 19].

Одним із найбільш актуальних і перспективних напрямків осмислення практики застосування інформаційних технологій в освітньому просторі є культурологічний підхід. Саме в цьому контексті оволодіння спеціальними вміннями спілкування і діяльності в інформаційному середовищі виступає в якості самостійної гуманітарної проблеми.

Як зазначає Л. Хуторська, усі інформаційні процеси можна певним чином об'єднати у три великих блоки: виробництво самої інформації, її передача та отримання, причому процеси передачі й отримання не тотожні процесу її виробництва. Навчання, виховання і пізнання – як інформаційні види діяльності в навчально-виховному процесі, – лише проектується на них.

Кожен з цих блоків складається з елементарних інформаційних процесів: виникнення, отримання, збереження, переробка, використання, перетворення інформації тощо. На думку Л. Хуторської, педагогічним явищам властива множинність елементарних інформаційних процесів, їх різна сполучуваність між собою для конкретних випадків. Дослідити інформаційні процеси в педагогічних явищах – означає зрозуміти, які саме якості у навчально-пізнавальній діяльності піддаються змінам у результаті сприймання і подальшої переробки різноманітної інформації, як ці зміни впливають на їх розвиток [7].

Психолого-педагогічний аналіз процесу засвоєння навчальної інформації дозволив Л. Хуторській виділити такі основні компоненти: сприймання інформації, її усвідомлення й осмислення, запам'ятовування, узагальнення і систематизація, застосування інформації. Враховуючи цілісний характер процесу засвоєння інформації, слід особливо зазначити, що кожен компонент, кожна ланка цього процесу обов'язкові й потребують виділення спеціальних чинників, які сприяють його успішній реалізації.

Загальний характер інформатизації сучасного суспільства виявляє нові завдання і породжує нові тенденції розвитку педагогічної науки. Л. Хуторська підкреслює, що застосування загальної концепції інформації в педагогіці дає можливість замінити традиційну площину проблематики педагогічного дослідження навчального і виховного процесів проблематикою інформаційної діяльності при здійсненні цих процесів [7].

Можливість доступу до значних інформаційних ресурсів з метою ефективного їх використання потребує високого рівня інтелекту, наявності творчих здібностей, володіння основами науково-інформаційної діяльності. Успішне освоєння інформації у вигляді знань включає знання основних інформаційних ресурсів, уміння орієнтуватися в них, знаходити інформацію; уміння оперувати інформацією адекватного змісту, переосмислювати й адаптувати її до конкретних умов, здійснювати її генерацію, інтерпретацію і розповсюдження [6].

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вніс особливі зміни і в процес навчання, вплинувши на переосмислення ролі педагога. Для становлення

вчителя музичного мистецтва як особистості необхідне його залучення до інформаційно-комунікаційних технологій, оволодіння справжньою інформаційною культурою.

Сьогодні суспільство ставить вимоги щодо необхідності підготовки учителя як творчої активної особистості з фундаментальними знаннями, готової до розв'язання педагогічних завдань, здатної до самостійного професійного вдосконалення в умовах становлення інформаційного суспільства, що викликано, в першу чергу, динамізмом соціально-економічного розвитку – наголошує С. Яшанов [9, с. 15]. Педагоги нового покоління повинні вміти кваліфіковано обирати й застосовувати ті технології, які повною мірою відповідають змісту і цілям вивчення конкретної дисципліни, сприяють досягненню мети гармонійного розвитку учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Згадаємо думку М. Жалдака, який зауважував, що сучасний вчитель має володіти універсальними, фундаментальними знаннями, щоб ефективно використовувати засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, створювати для дітей такі умови, які б допомагали повною мірою розкривати їх творчий потенціал, нахили, розвивати здібності, задовольняти їх запити і навчально-пізнавальні потреби. Водночас учений підкреслює, що "... головними діючими особами в навчальному процесі залишаються діти і вчитель. Комп'ютер з усім програмним забезпеченням, інформаційними матеріалами і засобами зв'язку – лише засоби їхньої діяльності" [3, с. 13]. У цій ідеї закладений важливий методичний орієнтир, який визначає роль і місце вчителя й учня в умовах інформатизації освіти.

Серед найважливіших чинників, які впливають на розвиток професійних якостей майбутнього учителя в сучасних умовах, більшість дослідників називають інформатизацію системи освіти та впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес, виокремлюючи серед нагальних проблем такі як: формування інформаційної культури вчителя; формування в нього умінь організації системної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі; ресурсне забезпечення інформатизації освіти тощо. Нові інформаційні технології вони розглядають як упровадження нових підходів до навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу людини, з метою підвищення його ефективності завдяки застосуванню сучасних технічних засобів.

Для музично-педагогічної науки комп'ютерні технології є важливим засобом формування знань, умінь і навичок, який необхідно включати в процес сучасної музичної освіти. І хоча сьогодні, на думку Н. Маханек, вони є більшою мірою дисциплінами експериментальними, для котрих освітні стандарти, питання змісту і методики викладання знаходяться в стадії формування, усе ж проблематика питань, пов'язаних з впровадженням їх у реальний навчальний процес, чітко вибудовується [5].

Сьогодні з упевненістю можна констатувати, що музичні комп'ютерні технології здебільшого розглядаються не як прикладна дисципліна, а як необхідний компонент музично-педагогічної освіти, який надає майбутньому фахівцю додаткові можливості професійної реалізації, розкриває його творчий потенціал.

Професія вчителя музичного мистецтва передбачає у переліку необхідних фахових умінь наявність таких, як уміння аранжування, перекладення, композиції, інструментовки чи виконання. Відтак у музично-творчій діяльності вчитель виступає в якості композитора, аранжувальника, виконавця, звукорежисера тощо. Це приводить нас до необхідності детального розгляду проблеми використання комп'ютерних технологій і у процесі музичної творчості композиторів, аранжувальників, звукорежисерів тощо.

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

Застосування персональних комп'ютерів у навчальному процесі є природним продовженням багаторічного процесу впровадження у навчання технічних засобів. Результати досліджень у даній галузі дозволили визначити низку переваг такого навчання порівняно з традиційним: використання комп'ютерних технологій значно розширює можливості надання навчальної інформації; дозволяють посилити мотивацію навчання та якісно здійснювати контроль за діяльністю студентів; створюють можливості для здійснення самоконтролю, що забезпечує гнучкість керування навчальним процесом. Перевірка знань відрізняється об'єктивністю, докладністю й повнотою; комп'ютерні технології сприяють формуванню у студентів рефлексії своєї діяльності; застосування комп'ютерних систем у навчанні значно скорочує час, необхідний на засвоєння навчального матеріалу.

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

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

Як підкреслює О. Чайковська, музичне мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей школярів. Упровадження мультимедійних технологій у практику музичної освіти дозволяє поєднати дидактичні функції комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагатити і наповнити навчальний процес новими формами роботи.

Учена доводить, що використання комп'ютерних навчальних програм у системі музичної освіти має відповідати її концептуальним засадам і враховувати основні дидактичні принципи. На її думку, це забезпечує низку істотних переваг, а саме: посилення мотивації навчання, зумовлене новизною роботи з комп'ютером; підвищення активності; розширення можливостей вибору навчальних завдань, можливість управління процесом їх розв'язання; автоматизація рутинних операцій тощо [8, с. 7–8].

Таким чином, одним із головних завдань у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є *навчити користуватися* інформаційними технологіями та *навчатися, використовуючи* ці технології. В умовах інформатизації суспільства необхідним є набуття ними вмінь активного застосування комп'ютерних технологій у музично-творчій і навчальній діяльності, оскільки це значною мірою визначає рівень фахової компетенції.

### Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 390 с.

2. Дергач М. А. Дидактичні умови застосування гіпертекстових програм у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (на матеріалі історії музики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Дергач М. А. ; Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1998. – 18 с.

3. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних / М. І. Жалдак // Комп'ютер у сім'ї та школі. – 2013. – № 3. – С. 8–15.

4. Кречетников К. Г. Образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Електронний ресурс] / К. Г. Кречетников // Интернет-журнал "Эйдос" – 2004. – 22 червня. – Режим доступу:

<http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. – Назва з екрана. У підзаг.: Центр дистанційного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

5. Маханек Н. Б. Музыкально-компьютерные технологии в основном и дополнительном образовании [Электронный ресурс] / Н. Б. Маханек. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2006/Samara/II/II-0-15.html>. – Назва з екрана.
6. Сергеева М. Н. Социально-психологическая адаптация молодежи в условиях информационной культуры [Электронный ресурс] / М. Н. Сергеева. – Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=406>. – Назва з екрана.
7. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика [Электронный ресурс] / Л. Н. Хуторская // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 25 серпня. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>. – Назва з екрана. У підзаг.: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
8. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Чайковська О. А. ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2002. – 19 с.
9. Яшанов С. М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / Яшанов С. М. ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

УДК 331.546:612.017]:378:37.091.12.011.3– 051:78(045)

## ПРИНЦИП АДАПТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Дорошенко Т. В.

*У статті розкрито зміст поняття "адаптація", його сутність, особливості професійної адаптації майбутнього вчителя музичного мистецтва; представлено авторське визначення терміну "професійна адаптація майбутнього вчителя музичного мистецтва"; обґрунтовано принцип адаптації у формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації; визначено організаційно-методичні умови реалізації принципу адаптації. Зроблений висновок про те, що професійна адаптація є завершальним етапом професійного самовизначення особистості і робить професійну діяльність можливою, а тому принцип адаптації є важливим у формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації.*

*Ключові слова: учитель музичного мистецтва, практична підготовка, принцип адаптації, професійна самореалізація, організаційно-методичні умови, творчість, саморегуляція, самопрезентація, мотивація, самостійність, самоствердження.*

*В статье раскрыто содержание понятия "адаптация", его сущность, особенности профессиональной адаптации будущего учителя музыкального искусства; представлено авторское определение термина "профессиональная адаптация будущего учителя музыкального искусства"; обоснован принцип адаптации в формировании готовности будущего учителя музыкального искусства к профессиональной самореализации; определены организационно-методические условия реализации принципа адаптации. Сделан вывод о том, что профессиональная адаптация представляет собой завершающий этап профессионального самоопределения личности и делает возможной профессиональную деятельность, а поэтому принцип адаптации есть важным в формировании готовности будущего учителя музыкального искусства к профессиональной самореализации.*

*Ключевые слова: учитель музыкального искусства, практическая подготовка, принцип адаптации, профессиональная самореализация, организационно-методические условия, творчество, саморегуляция, самопрезентация, мотивация, самостоятельность, самоутверждение.*

*The issue is dedicated to the justification of adaptation principle, the determination of organizational and methodological conditions of its realization in future music art teachers' readiness for professional realization of personal potential. It has been stated that national education modernization and its entry into European educational space put forward new demands to future teachers' professional training, the fulfillment of which has to provide the formation readiness for realization of personal potential, holistic experience of self-activity.*

*Based on the analysis of scientific literature, it has been remarked that scientists, revealing the points of theoretical and methodological fundamentals of future teachers' training for realization of personal potential in professional work, emphasize that becoming a competent professional, able for successful realization of professional potential, depends on defining and implementing common and specific principles of modern professional education.*

*It has been mentioned that contemporary understanding the teacher as a subject, organizing oneself on every stage of educational activity, and placing personal self-actualization as an essential element of professional activity, keep current the problem of adaptation which is urgent for music teachers as desire for self-perfection and opportunity for self-actualization, self-realization, self-determination and self-expression are natural for the profession.*



*Lack of theoretical research and practical need to solve the problem of future music art teachers' adaptation determined the choice of the thesis topic and the main course of its presentation. In the article the following concepts have been defined: adaptation, its subject matter, features of future music art teacher's professional adaptation; author's definition of the concept "future music art teacher's professional adaptation" has been suggested.*

*The most important methodological and organizational conditions have been revealed in the issue. They are as following: self-regulation activation in students' education; organization of training activities on the basis of creativity with wide use of students' self-presentations aiming at self actualization while interacting with other people (teachers, fellow students, pupils and so on); the expansion of students' educational activity nonregulation; creation of music and education environment for future music art teachers' training; targeting of the content, methods and forms of teaching at the perspective of future profession.*

*It has been concluded that the principle of adaptation is significant in future music art teachers' training for professional realization. Professional adaptation is a final stage of person's professional actualization. It makes professional work possible.*

*Key words: music art teacher, practical training, adaptation principle, realization of professional potential, organizational and methodological conditions, creativity, self-regulation, self-presentation, motivation, self-dependence, self-actualization.*

**Постановка проблеми.** Україна увійшла в XXI ст. незалежною державою з гуманістичними ідеалами в усіх сферах суспільного життя, які визначили й нові пріоритети освіти. Модернізація вітчизняної освіти та її входження у загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Сьогодні на формування неповторної творчої особистості зорієнтовані ідеї самоактуалізації, самовизначення, самовираження, самореалізації, що складають основу гуманістичної парадигми сучасної педагогіки. Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них готовності до самореалізації, цілісного досвіду самостійної діяльності [4, с. 29–30].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми теоретичних та методичних засад підготовки майбутнього вчителя до самореалізації у професійній діяльності досліджуються у працях відомих учених М. Кагана, В. Муляра, М. Недашківської, П. Кравчук, В. Шинкарука, В. Шановського та ін.

Проблема творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта розроблялась у працях А. Зарицької, О. Олексюк, Н. Сегеди. Питання розробки методичних засобів, що сприяють самореалізації студентів у процесі фахової підготовки, висвітлені в наукових дослідженнях Н. Аніщенко, О. Апраксіної, І. Барановської, Л. Коваль, Л. Масол, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Хусаїнової, О. Щолокової та ін.

Функція самореалізації пов'язана з прагненням і здатністю особистості вчителя до саморозвитку й повноцінного ствердження в професії. При цьому відбувається перебудова системи вмінь і здібностей, необхідних для реалізації в цій діяльності. Домінуючими стають не спеціальні вміння (музично-виконавські, музико-знавчі, аналітичні, хормейстерські, організаційні, педагогічні, комунікативні тощо), а й творчі, які у єдності зі змінами спрямованості самого процесу навчання і дозволяють адаптуватися до професії педагога-музиканта.

Сучасне розуміння педагога як суб'єкта, що самоорганізується на всіх етапах педагогічної діяльності, та виділення в якості найважливішого елемента професійної діяльності особистісне самовизначення актуалізують проблему адаптації, що є особливо важливою для музиканта-педагога, оскільки специфікою даної професії є

бажання самоудосконалюватися і можливість самовизначитися, самовиразитися й самореалізуватися.

Проблему професійної адаптації як процес ідентифікації особистості з професією, зокрема, молодих учителів, випускників педагогічних вищих навчальних закладів досліджували С. Барвік, А. Волошин, В. Долгова, Н. Ершова, А. Листопад, І. Лушніков, В. Медведєв, І. Настявін, С. Овдій, О. Плотнікова, С. Пакуліна, А. Сіомічев, І. Соколов, М. Скубій, В. Сластенін, Л. Чепляева, Л. Щепотько В. Штифурак та ін.

Незважаючи на здобуті результати, отримані в роботах учених, залишається малодослідженою в теоретичному аспекті й загострюється практична потреба у вирішенні проблеми адаптації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Водночас виникають протиріччя між сучасними вимогами до компетентного фахівця та недостатньою психолого-педагогічною підтримкою майбутніх учителів музичного мистецтва в ході адаптаційного процесу.

**Мета статті** – обґрунтувати принцип адаптації та визначити організаційно-методичні умови його реалізації у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної самореалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з найбільш важливих соціальних, психолого-педагогічних проблем сучасного суспільства є проблема адаптації молодих спеціалістів. Адаптація – важливий складник розвитку особистості, сутність якого полягає в спрямуванні навчального процесу на вироблення в майбутніх учителів умінь пристосування власних можливостей до потреб практичної діяльності в школі, у наблизенні визначених орієнтирів їхньої підготовки до конкретних практичних потреб шкільної освіти.

Як зазначає Я. Степаненко, "адаптація базується не тільки на пасивно-пристосувальних, але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем, являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. При цьому під адаптацією мається на увазі відповідний процес, його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища" [2].

Специфікою адаптації майбутнього вчителя музичного мистецтва є той факт, що він поєднує в собі як педагога, так і музиканта. У вчителя музичного мистецтва гармонічно поєднується психолого-педагогічна й специфічно музична підготовленість до майбутньої професії.

Також специфікою адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва поряд з особливостями, які вносить майбутня професія – педагог-музикант, є й те, що у групі навчаються різні за віком (17–22 роки) й попередньою освітою (випускники музичних шкіл, шкіл мистецтв, музичних училищ, училищ культури і мистецтв) студенти, які мають різну професійну й мотиваційну спрямованість, що вносить труднощі в побудову процесу професійної адаптації вже на початковому етапі навчання у ВНЗ.

Професійну адаптацію майбутнього вчителя музичного мистецтва визначаємо як активний, осмислений, двосторонній процес, спрямований на вироблення в майбутніх учителів умінь пристосування музично-педагогічних можливостей, у тому числі й особистісних якостей, до потреб музично-освітньої діяльності в школі.

Суттєвим для розуміння адаптаційних процесів є питання керованості цих процесів. Ми поділяємо думку О. Мороза [1] про те, що адаптація коригується в процесі педагогічного управління нею.

Адаптаційні процеси набувають значущості як важливий чинник перспективного розвитку особистості та формування її як професіонала.

Мотивацію до адаптаційних процесів зумовлено наявністю цілісності адекватних уявлень про зміст музичної освіти в школі, умови діяльності вчителя в школі та відповідні професійні завдання й вимоги до їх набуття учнями. Отже, принцип адаптації орієнтує на формування професійно-активного ставлення студентів до музично-освітньої діяльності, на оволодіння специфічними вміннями забезпечення основ загальної музичної освіти школярів.

Принцип адаптації зумовлює практичне спрямування процесу формування інтересу майбутніх учителів до мистецтва музики, до глибокого осягнення змісту музичних творів, пізнання виражальних засобів музичної мови, усвідомлення психологічних закономірностей впливу музики на емоційну сферу людини. Отже,

вирішення питання про музично-освітню адаптацію майбутніх учителів стосується проблеми їхньої практичної підготовки.

Здатність до самоаналізу, самоконтролю, їх співвіднесення з мотиваційними настановами, що стає стимулом педагогічного пристосування до реальних потреб школи, неможливі поза набуттям досвіду творчої діяльності у сфері музичного виховання дітей, поза реальним "входженням" у контекст практичної музично-освітньої діяльності.

Обґрунтований нами принцип адаптації визначає напрям практичної підготовки майбутніх учителів не абстраговано, а в конкретних вимірах. Згідно із зазначеним принципом педагогічна практика передбачає такий її зміст і організацію, які б максимально сприяли усвідомленню завдань музичного розвитку дітей студентами у співвідношенні з їх реальними індивідуальними можливостями у музично-освітній діяльності, поза якими творча самореалізація не може відбутись.

Виконання завдань репродуктивного характеру має поступово змінюватись, виростати до виконання завдань творчого й далі – творчо-дослідницького характеру. З ускладненням професійних завдань зростає й усвідомлення потреби в адаптації. Подолання труднощів підвищує адаптаційні можливості студентів. Творче спрямування діяльності, потреба досягнення дослідницьких вершин підготовки актуалізують пошукові підходи студентів до адаптації, рівень якої значною мірою залежить від таких особистісних якостей, як творча спрямованість, ініціативність, самостійність. Адаптаційна зорієнтованість має охоплювати різні види навчальної діяльності студентів – пізнавальну, оцінювальну, творчо-діяльнісну, особливо це стосується підготовки студентів у галузі методики музично-освітньої діяльності в школі.

Пізнавальний компонент діяльності стосується розвитку здатності студентів до використання в навчальному процесі наявних знань з музичного мистецтва. Для виконання завдань, передбачених шкільною програмою з музичного мистецтва, студент-практикант потребує актуалізації наявних знань. Узагальнений характер музичних знань уможлиблює вільне оперування музичними поняттями, здатність проводити аналогії між музикою й життям та іншими різновидами мистецтва, правильно спрямовувати вплив музики на становлення особистості майбутнього вчителя. Достатньо ґрунтовна підготовка в галузі педагогіки й психології дає змогу студентам синтезувати психолого-педагогічні й мистецькі знання, самореалізуватись через їх узагальнення, формуючи індивідуальні методичні прийоми залучення учнів до музичної діяльності.

Оцінювальна діяльність у сфері музики й методики її викладання також потребує адаптаційних чинників підготовки майбутніх учителів. Недостатність досвіду в галузі аналітико-критичного сприйняття музики студенти можуть компенсувати за рахунок максимально активного оперування прийомами зіставлення, порівняння, виокремлення спільного й відмінного. Зіставлення актуалізує оцінювальні чинники сприймання, даючи змогу навіть недостатньо досвідченому в музичному мистецтві студенту-практиканту актуалізувати операції оцінювання, адаптувати наявні вміння й знання до потреб розвитку оцінювальної діяльності учнів.

*Організація навчальної діяльності на принципах творчості, широке використання самопрезентацій студентів з метою їх самоствердження у взаємодії з іншими учасниками навчального процесу – важлива умова, що також активізує потребу студентів в адаптації. Пріоритетний чинник – максимальна актуалізація здатності студентів до варіантного тлумачення (методичних підходів до музичного розвитку школярів, способів пісенної інтерпретації тощо), стимулювання й підтримка виявів схильності до ініціативного вирішення педагогічної чи музичної проблеми. Шляхом розв'язання завдань творчого характеру студенти приходять до усвідомлення потреби адаптації, розуміння значення практичного оволодіння її прийомами. Пристосовуючись до реальних обставин викладання музики в школі, студент спирається на ініціативне вирішення ситуації, на самостійність у баченні проблеми, на актуалізацію власних творчих можливостей. Отже, вирішення завдання формування творчої особистості пов'язане з упровадженням адаптивних процесів у формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної самореалізації.*

Створення ситуації успіху в процесі навчання сприятиме формуванню високого рівня самоствердження майбутнього вчителя вже на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі. Надання студентам свободи вибору позитивно впливає на процес адаптації, оскільки свобода є проявом творчості. В адаптації свобода виявляється в готовності й здатності реалізувати внутрішній творчий потенціал: вносити корективи у виконавський план твору, обирати проблеми теоретичного, музикознавчого або методичного дослідження, визначати міру складності навчального завдання, тематику виступу, рівень продуктивності виконання роботи, створювати варіанти сценарію уроків музичного мистецтва та музично-виховних заходів у школі, обирати способи й форми виконання теоретичних завдань тощо.

Професійній адаптації сприяє спеціальна організація вищої педагогічної освіти, зокрема, музично-методичної підготовки майбутніх учителів, успішність якої зумовлюється практичним спрямуванням навчання. У свою чергу, упровадження адаптивних процесів у систему підготовки майбутніх учителів сприяє розвитку особистості, активізує її здатність до самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація принципу адаптації вимагає також *активізації процесів саморегуляції* студентів у навчальному процесі – педагогічна умова продуктивного професійного самоздійснення, музично-педагогічної самореалізації студентів у системі підготовки до музично-освітньої та виховної роботи зі школярами.

Для формування в студентів здатності до саморегуляції важливо спонукати їх до чіткого бачення мети діяльності, кінцевого її результату.

Наступний крок – віднайдення оптимальних шляхів досягнення окресленої мети діяльності, яка детермінує саморегуляцію студентів і стає важливим засобом формування готовності майбутніх учителів.

Саморегуляція відрізняється високим ступенем внутрішнього напруження, процесом, упродовж якого усвідомлені вміння керувати власним емоційним станом перетворюються на відповідні навички, наслідком чого є автоматичний вплив на власну діяльність. Саморегуляція складає основу самореалізації особистості.

Важливим компонентом саморегуляції навчання є також здатність до адекватної оцінки студентом своїх можливостей.

Завищена чи занижена самооцінка спричиняє хибний шлях саморегуляції, тому важливого значення в контексті саморегуляції набуває залучення студентів до аналізу власних дій як під час засвоєння навчальної інформації, так і в процесі практичного випробування результатів власної музично-педагогічної підготовленості.

Активізація процесів саморегуляції як одна з необхідних педагогічних умов музично-педагогічної підготовки не передбачає прямого втручання викладача в ситуацію саморегулювання студента. Запорука успіху – опосередкованість коригувального впливу, збереження керування внутрішнім станом студента як суб'єкта, ініціатора власної активності, спрямованої на узгодження внутрішніх резервів з умовами зовнішнього середовища заради результативності професійної підготовки.

Важливою умовою реалізації принципу адаптації є *створення мистецько-освітнього середовища* підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Освітнє середовище було предметом аналізу в працях В. Сухомлинського [3], який підкреслював значущість спільної творчої діяльності педагогів і вихованців у різних формах позакласної роботи.

Ми визначаємо мистецько-освітнє середовище як систему, що об'єднує аудиторну й позааудиторну діяльність майбутніх учителів з метою вдосконалення підготовки до музично-виховної роботи в школі через розширення можливостей самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Суб'єктний характер діяльності в мистецько-освітньому просторі уможливорюється, зокрема, за рахунок надання студентам змоги брати участь у різних музичних гуртках, а це зумовлює врахування індивідуальних схильностей студентів у музичному мистецтві – тяжіння до інструментального виконавства, сольного чи хорового співу, до музично-просвітницьких форм тощо.

Мистецько-освітнє середовище уможливорює гнучкість змісту мистецької діяльності студентів, варіативність підходу до вибору художнього матеріалу, не

обмеженого програмними вимогами, до методів його засвоєння в різних формах діяльності і характеризується перевагою практичних форм музичного розвитку студентів.

Отже, показником результативності змісту й структури мистецько-освітнього середовища можуть слугувати особистісні характеристики, такі як мотиваційні, що відтворюють сформованість інтересу майбутніх учителів до власного музичного розвитку, зорієнтованість студентів на художньо-пізнавальну діяльність, розширення ерудиції в мистецтві тощо. Певного значення в оцінюванні результативності мистецько-освітнього середовища набувають діяльнісно-творчі характеристики: рівень творчого розвитку студентів, їхня здатність до самостійного тлумачення творів, вибору варіативних способів опрацювання художнього матеріалу тощо.

*Орієнтація змісту, методів, форм викладання на перспективу майбутньої професії* як умова реалізації принципу адаптації передбачає розкриття педагогічного потенціалу спеціальних музичних дисциплін, розробку способів реалізації педагогічної спрямованості їх викладання особливо на початковому етапі навчання студентів у вищому навчальному закладі, корекцію змісту лекційних курсів, розробку завдань, що створюють основу для розкриття потенціалу особистості студентів та відпрацювання форм роботи, необхідних для вчителя музичного мистецтва.

*Розширення сфери нерегламентованості навчальних дій студентів* як умова реалізації принципу адаптації майбутнього вчителя музичного мистецтва означає максимальну активізацію самостійної роботи в навчальному процесі, забезпечення студентам свободи вибору засобів індивідуальної стратегії та втілення її у навчання, делегування відповідальності за самостійно прийняті рішення.

Педагогічне забезпечення цієї умови реалізується розширенням можливостей студентів щодо планування й здійснення самостійної навчальної роботи, що набуває результативності у складанні й обговоренні перспективного плану власного музично-педагогічного навчання. Завдяки цьому прищеплюються навички планування, необхідні вчителю, формується усвідомлене ставлення до саморозвитку. Бачення перспективи професійного становлення, самостійне визначення мети, ідеалу, кінцевого результату навчальних зусиль активізують самостійність мислення й суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі.

У розширенні сфери нерегламентованих дій студентів позитивні наслідки має забезпечення можливості вибору індивідуального темпу просування в навчанні. Особливо це стосується практики оволодіння елементами музичної виконавської діяльності. Студенти, які виявляють здатність до самостійного регулювання темпу просування в навчальному матеріалі, повинні отримувати можливість обирати індивідуальні підходи до навчання.

Розширення сфери нерегламентованості навчальних дій має відбуватись на засадах взаємоповаги викладачів і студентів, досягнення взаємодії з викладачами, забезпечення педагогічної підтримки. Збільшення особистісного фактору в навчальних діях не допускає байдужого ставлення з боку викладачів до навчальних успіхів студентів, безвідповідальності майбутніх учителів за опанування професійної майстерності.

Спрямованість навчального процесу на розширення нерегламентованих дій майбутніх учителів зумовлює необхідність забезпечення психологічного комфорту в стосунках між викладачами й студентами. Студент має сприймати себе як успішну творчу особистість, спроможну до віднайдення оптимальних способів і власного навчання, і музично-освітньої роботи з учнями в майбутньому. Можлива доброзичлива критика творчо-пошукової роботи студентів аналітичного порядку для усунення її недоліків. Зауваження, що нівелюють самостійність підходів студентів до методичної чи музичної навчальної діяльності, не мають права на існування в системі актуалізації ініціативності студентів на основі розширення нерегламентованості їхньої діяльності.

Успішність реалізації принципу адаптації значною мірою залежить від емоційного стану особистості в процесі опанування навичками професійної діяльності. Важливу роль у такому контексті відіграє рівень професійної і особистісної взаємодії "викладач-студент". Створення комфортного емоційного клімату, атмосфери взаєморозуміння і неконфліктності на індивідуальних, лекційно-

практичних заняттях, у процесі складання заліків, екзаменів, конкурсних чи концертних виступів, сприяє кращому засвоєнню необхідних педагогічних знань, умінь та навичок, позитивного емоційного досвіду, формуванню мотивації майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, професійна адаптація є завершальним етапом професійного самовизначення особистості і робить можливою професійну діяльність. Чим вищий рівень професійної адаптації вчителя, тим швидше зростає його педагогічна майстерність. Тому принцип адаптації є важливим у формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної самореалізації. Перспективним напрямком подальшої розробки даної проблеми, на нашу думку, є виявлення дидактичних можливостей спеціальних музичних дисциплін у професійній адаптації майбутнього вчителя музичного мистецтва в початковий період його навчання у вищому навчальному закладі.

### Література

1. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Мороз Алексей Григорьевич ; КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1983. – 50 с.
2. Степаненко Я. М. Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-40/index.html#start>. – Назва з екрана.
3. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К., 1977. Т. 4. – 1977. – С. 7–393.
4. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Хомич Л. О. ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.

УДК 378.016:78

## ВЗАЄМОДІЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Костенко Л. В.

*Стаття присвячена дослідженню проблеми інтегрування навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музики. Обґрунтовано необхідність удосконалення змісту та форм роботи в цьому напрямку. Підкреслено, що в умовах підготовки студентів до хормейстерської практики, інтегрування навчальних дисциплін диригентсько-хорового та вокального циклу набуває особливої значущості. Інтегративні процеси сприяють становленню системного мислення на основі усвідомленого засвоєння, осмислення системних знань і блокового збереження знань. Виокремлено та описано етапи та форми реалізації інтегрування навчальних дисциплін у процесі навчальної діяльності студентів.*  
Ключові слова: інтегрування, диригентсько-хорові дисципліни, схема ООД, блоково-паралельна система навчання, програмно-цільовий принцип.

*Статья посвящена исследованию проблемы интегрирования учебных дисциплин в подготовке будущих учителей музыки. Обосновано необходимость усовершенствования содержания и форм работы в этом направлении. Подчеркнуто, что в условиях подготовки студентов к хормейстерской практике, процесс интегрирования учебных дисциплин дирижерско-хорового и вокального цикла приобретает особую значимость. Интегративные процессы способствуют становлению системного мышления на основе осознанного усвоения, осмысления системных знаний, и блочно-сохранения знаний. Выделены и описаны этапы и формы реализации интегрирования учебных дисциплин в процессе учебной деятельности студентов.*  
Ключевые слова: интегрирование, дирижерско-хоровые дисциплины, схема ООД, блочно-параллельная система обучения, программно-целевой принцип.

*The article investigates the problem of discipline integration in the training of future music teachers aside with the necessity of improving the content and forms of work in this direction. It is emphasized that training students for choir mastering practice, integrating conducting and choral disciplines is of particular importance. Integration contributes to the establishment of system understanding through deliberate learning, and reflecting and block storing the cognition. The article singles out and describes the implementation stages and forms of discipline integration in the students' training. It is noted that the content of each individual discipline should be viewed as an integral part of the organic content of a specific profile specialist training, where function of a discipline is a crucial part in achieving the ultimate goal of learning. It is claimed that the essential part of content organization is determination of the optimal sequence of study topics in a course. Besides, it is important to find out which place in conducting and choral disciplines every lesson takes, and what its educational goals and their accordance to educational objectives are. The idea of the article is that the block-parallel system of education can facilitate the full assimilation of knowledge. Combining different units of conducting and choral disciplines into one block can also be very effective. This way the integration of disciplines is built by consistently increasing degree of association and their interaction.*  
Key words: integration, conducting and choral disciplines, OOD scheme, block-parallel system of training, target-oriented principle.

**Постановка проблеми.** Система загальної музичної освіти молоді висуває певні вимоги до багатогранності підготовки вчителя музики. Різносторонність музичного навчання та виховання студентів, його необхідність і існуючі умови реалізації не викликають сумніву. Проблема виникає тоді, коли йдеться про узгодженість, співвіднесення, єдність різних сторін професійної підготовки студентів.

Якщо розглянути музично-педагогічну освіту з позицій цілісного підходу, стає очевидним, що різносторонність спеціального навчання перетворюється на свою негативну протилежність – розрізненість, розкиданість, слабку кореляцію окремих навчальних дисциплін між собою. Цілком виправдане бажання кожного викладача більш глибоко проникнути в свою спеціальність, прагнення досягти найкращих успіхів студентів по своєму предмету, створює підґрунтя, з якого зростає роз'єднаність викладання.

Питання про те, яким же чином уникнути мозаїчності знань, умінь і навичок студентів з різнопрофільних музичних дисциплін особливо загострюються, коли його співвідносять з потребами шкільної практики або особливостями майбутньої професійної діяльності студентів.

Таким чином, подальше вдосконалення підготовки вчителів тісно пов'язане з вирішенням важливої проблеми сучасності – проблеми використання інтеграційних процесів у системі педагогічної освіти. Інтеграція є в даний час провідною тенденцією розвитку наукового знання, а характерною ознакою часу є створення самостійних наукових теорій на перетині двох і більше вже існуючих наук.

Теоретичний аналіз проблеми забезпечення цілісності системи навчання дає підставу стверджувати, що певні результати у напрямі інтеграції предметів у практиці вищої спеціальної освіти вже досягнуті. Науковий інтерес представляють праці А. Алексюка, М. Борисенка, О. Буздугана, С. Вітвицької, Н. Костюка, В. Лозової, В. Нагаєва, В. Семіченко, М. Фіцули, О. Штепи та інших учених, чії пошуки сприяють зміцненню теоретико-методичних засад викладання у ВНЗ. Не дивлячись на окремі наукові досягнення, в цілому проблема інтеграції навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів музики досліджується недостатньо.

Таким чином, спостерігається певне протиріччя. З одного боку, розвиток науки йде у напрямі зближення, взаємопроникнення окремих теорій; з іншого – ідея інтеграції до цих пір не знайшла належного віддзеркалення в системі музично-педагогічної освіти. Ця обставина вказує на необхідність вирішення проблеми щодо впровадження інтеграційних процесів у вишах, зокрема, питання взаємодії і синтезу навчальних диригентсько-хорових дисциплін як засобу вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики до хормейстерської діяльності.

**Мета статті:** теоретичне обґрунтування та висвітлення досвіду використання взаємодії навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів музики (на прикладі вивчення диригентсько-хорових дисциплін).

**Виклад основного матеріалу.** Зміст підготовки студентів до майбутньої діяльності, повинен будуватися як комплексна цільова програма, орієнтована на кінцевий результат, а не бути простою сумою автономних дисциплін. Зміст кожної окремої дисципліни слід розглядати як органічну частину цілісного змісту всебічної підготовки фахівця певного профілю, де визначальне значення має функція тієї чи іншої навчальної дисципліни в досягненні кінцевої мети навчання.

Як відомо, дисциплінарна побудова навчального плану містить у собі певну небезпеку. Формування у студентів незалежних предметних знань утруднює користування ними в подальшій пізнавальній і професійній діяльності, яка вимагає від майбутніх фахівців уміння комплексно, інтегрально застосовувати знання, що отримані під час вивчення різних дисциплін.

Формування такого уміння – найважливіша мета всіх музичних дисциплін навчального плану і кожної дисципліни окремо. В той же час дисциплінарна структура змісту підготовки фахівців має і більше достоїнств. Вона краща, ніж інші, дозволяє формувати у студентів систему наукових і професійних знань-умінь, а також особові якості. Тому в межах дисциплінарної структури необхідно знаходити новітні педагогічні технології забезпечення системності у вивченні складних структур і явищ, методи науково обґрунтованої інтеграції змісту всіх диригентсько-хорових і всіх музичних дисциплін у цілісну систему змісту підготовки фахівців, націлену на кінцевий результат.

Визначення змісту кожної профільної дисципліни, за умови використання програмно-цільового методу (що, відповідно, передбачає обов'язковий облік педагогічних та психологічних вимог, визначення змісту й оптимальну послідовність їх вивчення), забезпечить їх інтеграцію в єдине органічне ціле. Переконливим



проявом зв'язку між предметами є застосування принципу тимчасової відповідності, тобто синхронізованого викладання певних розділів двох або декількох предметів ("диригування", "постановка голосу", "хоровий клас", "хорознавство"). Проте для студента важливо, виявлення причинно-наслідкових співвідношень, тобто – більш глибоке пізнання будь-яких явищ, що є змістом даного предмету (наприклад, "хоровий клас"), та вимагають пізнання їх причин або наслідків, що розглядаються в межах іншого предмету (наприклад, "диригування").

Необхідно зазначити, що оскільки навчальний матеріал є педагогічним засобом досягнення цілей навчання, тому в темі, або в цілому курсі дисципліни, що вивчається, має бути виявлений і представлений у формі, зручній для оперативного використання, той зміст, який дійсно необхідний для досягнення професійних компетенцій майбутнього вчителя музики – хормейстера.

Відбір і планування навчального матеріалу вимагають спеціального і дидактичного аналізу змісту, що досягається за допомогою графічних, матричних та інших методів. У результаті мають бути виділені: 1) основні поняття, закономірності, наслідки, що з них витікають і їх вживання; 2) матеріал за конкретною методологією курсу (знання про предмет і метод даної науки, схеми опису основних понять і положень курсу); 3) навчальний матеріал, що має світоглядне і мотиваційне значення. У цілому це означає побудову логіко-дидактичної структури курсу або теми.

Істотним моментом в організації змісту є визначення оптимальної послідовності вивчення тем курсу. Дуже важливо визначити, яке місце в системі навчальних диригентсько-хорових і вокальних предметів займає кожне заняття, які його дидактичні цілі, відповідність навчальним задачам. Тому перед розробкою методики проведення окремих занять по предметах диригентсько-хорового і вокального циклу, необхідно уточнити тему і мету кожного з них або блоку занять та визначити їх оптимальну послідовність.

Для того, щоб зміст навчальних предметів диригентсько-хорового циклу виконував управлінську та інтеграційну функції, в нього мають бути включені: 1) проблемні ситуації при освоєнні нових цільових видів хормейстерської діяльності (для забезпечення мотивації і розвитку творчих можливостей студентів); 2) теоретичні висновки, обґрунтування (пояснення і наочний опис методики виконання цільових видів діяльності / схеми ООД – орієнтовна основа діяльності / для забезпечення розуміння вживання різних прийомів у процесі репетиційної роботи з хором); 3) навчальні завдання, тобто система завдань з еталонами рішення для деяких із них (для формування на основі ООД теоретичних, дослідницьких і професійних компетенцій учителя – хормейстера, диригента хору).

Отже, якщо навчальний матеріал диригентсько-хорових дисциплін перетворити в систему вказівок і орієнтирів (у схему ООД), необхідних для науково вивіреного аналізу хорової партитури і проведення хорового практикуму, то студент буде мати можливість управляти своїми діями, а викладач – цілеспрямовано їх коректувати. На основі схеми ООД сформується власне ООД студента. Важливість цього формування визначається тим, що схема ООД забезпечить єдність знань з хороведення, диригентських і вокальних умінь, їх інтеграцію у процесі навчання.

Необхідно наголосити на те, що знання тоді засвоюються повноцінно, коли вони впорядковані, тобто закономірно пов'язані з іншими знаннями, і є частиною нової системи. В цьому може допомогти використання блоково-паралельної системи навчання, що дозволить, на основі тісних міжпредметних зв'язків, об'єднати в єдиний блок декілька розділів диригентсько-хорових і вокальних предметів. Зі всіх розділів, що увійшли до блоку, виокремлюють вузлові, фундаментальні питання (закономірності, правила). Таким чином, упродовж усього курсу навчання студенти неодноразово зіштовхуються з цим навчальним матеріалом, що приводить до автоматизму у вирішенні багатьох теоретичних і практичних завдань.

Відповідно до позначених питань, для кожної мети (теми) розробляється система занять за програмно-цільовим принципом, яка включає необхідні організаційні форми і методи: індивідуальні і групові заняття з "хорового диригування" – самопідготовка – тематичне семінарське заняття в класі "постановки голосу" – практикум у хоровому класі – навчальна екскурсія.

Наприклад, тема: "Форми та методи хорового розспівування". Первинне знайомство з даною темою, на рівні сприйняття інформації і її запам'ятовування,

відбувається паралельно на заняттях "постановки голосу" і "хорового класу". З метою формування у студентів стійкого пізнавального апарата визначається мінімальна кількість понять з даної теми, які обов'язково фіксуються в тезаурусі вокально-хорових понять студентів. Для самостійної роботи над теоретичним матеріалом заданої теми, викладач вокального класу пропонує студентів вокально-хорову методичну літературу, після вивчення якої проводиться групове заняття для забезпечення повноти, глибини і конкретності знань. Кожен учасник семінару готує декілька видів розспівувань по роботі над співацьким диханням, атакою звуку, вирівнюванням голосних, формуванням високої співацької позиції, розширенням діапазону голосу. Розучування розспівок зі всіма учасниками семінару і їх фіксація в робочому щоденнику, є обов'язковою умовою заняття.

На індивідуальних заняттях у класі "хорового диригування" питання з теми "Форми та методи хорового розспівування" закріплюються за допомогою підготовки розспівувань до хорової партитури, що вивчається. Заздалегідь визначають умови роботи з уявним хором, тобто тип хору (дитячий, жіночий або змішаний), основні принципи підбору вокально-хорових вправ: поступовість і послідовність, художня і вокальна повноцінність, усвідомленість і емоційність у процесі розучування. Підкреслюється важливість обліку вікових і вокальних можливостей учасників хору, їх досвіду в співацькій діяльності.

Паралельно знайомство й усвідомлення студентами блоку питань з організації і проведення розспівування хору, здійснюється з використанням методів пояснювально-ілюстративного викладу матеріалу на практичних заняттях хорового класу. В процесі репетиції, хормейстер пояснює і ілюструє принципи і методи розспівування хору, характер зв'язків і послідовностей між вправами.

Після узагальнення матеріалу з даної теми, в лекційному курсі "хорознавство", відбувається теоретичне засвоєння способів вживання розспівувань за зразком. Ускладнюються цілі і завдання семінарських занять, де теоретично обґрунтовуються всі принципи підбору вправ і методи їх вживання.

Засвоєння способів вживання знання розспівування хору за зразком, буде можливим і внаслідок організації навчальних екскурсій, як форми організації групових занять. За домовленістю керівників хорових класів, один колектив може відвідати репетицію іншого хорового колективу. "Екскурсантам" надається завдання спостерігати за ходом розспівування колективу, фіксувати послідовність і цілеспрямованість усього процесу, зауваження хормейстера і методи усунення недоліків. Після заняття обговорюється логіка побудови розспівування, прийоми постановки завдань для кожної вправи, її тривалість і темп проведення. Все фіксується в робочому щоденнику спостережень кожного студента.

**Висновки.** Таким чином, завдяки взаємодії навчальних дисциплін, студенти засвоюють не одиничні дії, а узагальнену схему ООД, що включає знання, необхідні для успішного планування і виконання дії, здійснення контролю та корекції. Як наслідок, на початок хорової та шкільної практики студенти опановують в достатньому об'ємі систематизовані теоретичні знання з теми, що вивчалась. Інтеграція навчальних дисциплін вибудовується шляхом послідовного підвищення міри об'єднання і взаємодії навчальних дисциплін, а саме: виділення загальних проблем, тем, розділів у викладанні різних дисциплін; взаємопроникнення окремих елементів навчальних дисциплін і їх часткове об'єднання та злиття двох або більше навчальних дисциплін в одну.

### Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

УДК [371.134:78.071.4]:005.336.2

## РЕАЛІЗАЦІЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ФАХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Михаськова М. А.

*У статті проаналізовано базові компетенції, які реалізуються у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відповідно до нормативних документів, які регламентують освітньо-кваліфікаційні характеристики спеціаліста, конкретизуються соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загальнопрофесійні та спеціалізовано-професійні компетенції. На думку автора, вони формуються в процесі діяльності спеціаліста музичного мистецтва й реалізуються в уміннях і здатностях фахівця. Визначено, що кожному завданню відповідає компетенція, яка формується системою професійних умінь. Фахова підготовка музиканта визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі (сприйманням й естетичним ставленням до музики, засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь). Наголошено, що спеціальність "Музичне мистецтво" охоплює завдання інструментально-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної та методичної підготовки в різних умовах діяльності (загальноосвітній навчальний заклад, дошкільний навчальний заклад, музична школа, школа естетичного циклу, ансамблі, інструментальні колективи). Обґрунтовано, що вчитель музичного мистецтва повинен засвоїти завдання професійної діяльності відповідно до базових компетенцій спеціальності.*

Ключові слова: базові компетенції, завдання діяльності, учитель музичного мистецтва.

*В статье проанализированы базовые компетенции, которые реализуются в профессиональной деятельности будущего учителя музыкального искусства. Согласно с нормативными документами, регламентирующими образовательно-квалификационные характеристики специалиста, конкретизируются социально-личностные, общенаучные, инструментальные, общепрофессиональные и специализированно-профессиональные компетенции. По мнению автора, они формируются в процессе деятельности специалиста музыкального искусства и реализуются в умениях и способностях специалиста. Определено, что каждой задаче соответствует компетенция, которая формируется системой профессиональных умений. Профессиональная подготовка музыканта определяется целью и содержанием музыкально-образовательной деятельности в школе (восприятием и эстетическим отношением к музыке, усвоение музыкальных знаний, формированием исполнительских умений). Отмечено, что специальность "Музыкальное искусство" охватывает задачи инструментально-исполнительской, дирижерско-хоровой, вокальной, музыкально-теоретической и методической подготовки в различных условиях деятельности (общеобразовательное учебное заведение, дошкольное учебное заведение, музыкальная школа, школа эстетического цикла, ансамбли, инструментальные коллективы). Обосновано, что учитель музыкального искусства должен усвоить задачи профессиональной деятельности в соответствии с базовыми компетенциями специальности.*

Ключевые слова: базовые компетенции, задачи деятельности, учитель музыкального искусства.

*The article analyzes the basic competencies that are realized in professional activity of the future music art teachers. According to the normative documents regulating educational-qualification characteristics of a specialist, socio-personal, general-scientific, instrumental, general-professional and specialized-professional competencies have been specified. According to the author, they are formed in the process of music art specialists' activities and realized in their skills and abilities. It is determined that each task corresponds to the competence, which is formed by the system of professional*

*skills. Professional training of a musician is determined as a goal and context of music-educational activity at school (perception and aesthetic attitude to music, mastering of music knowledge, formation of performing skills). It is noted that the specialty "Music Art" includes the tasks of instrumental and performing, conducting and choral, vocal, music-theoretical and methodological training under different conditions of activity (general educational establishment, pre-school educational establishment, music school, school of aesthetics, ensemble, and instrumental collective bodies). It is grounded that the teacher of music art has to master the tasks of professional activity in accordance with the basic competencies of the specialty.*

*Key words: basic competences, objectives of activity, teacher of music art.*

**Постановка проблеми.** У сучасних нормативних документах освіти України [3] наголошується, що для сучасного етапу актуальним завданням є приведення змісту фахової підготовки педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах.

Зазначається, що фахова підготовка бакалавра за спеціальністю "Музичне мистецтво" передбачає вивчення основ викладання музичного мистецтва (у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах), виробничих функцій та складників структури музично-педагогічної діяльності. У Галузевому стандарті вищої освіти України, його освітньо-кваліфікаційній характеристиці [4], подано визначення спеціалізації за спеціальністю. Але спеціальність "Музичне мистецтво" містить завдання інструментально-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної та методичної підготовки в різних умовах діяльності (загальноосвітній чи дошкільний навчальний заклад, музична школа, школа естетичного циклу, ансамблі, інструментальні колективи). Учитель музичного мистецтва повинен засвоїти завдання професійної діяльності відповідно до базових компетенцій спеціальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми реформування вищої освіти, підвищення її ефективності та якості досліджувались у працях В. Андрущенко, Я. Болюбаша, І. Зязюна, М. Згуровського, В. Кременя, М. Степка, В. Шинкарука та інших. Зазначені автори вказували на необхідність упровадження у вищих навчальних закладах модернізації та демократичних реформ в Україні.

У музичній педагогіці досліджували проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва А. Болгарський, Т. Завадська, А. Козир, П. Ніколаєнко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова та інші. Однак вони не ставили перед собою завдання розкривати можливості реалізації базових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

**Метою** нашої статті є аналіз та обґрунтування спільних базових компетенцій фахівця спеціальності "Музичне мистецтво" в процесі реалізації типових завдань діяльності на предметах фахового спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до структури ключових компетентностей, які розглядаються як необхідні для всіх у суспільстві, заснованому на знаннях [1], ми пропонуємо розглянути можливості реалізації цих компетенцій у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідно до роботи, яку можуть виконувати фахівці зі спеціальності "Музичне мистецтво", вони здатні до виконання викладацьких функцій та типових для цієї функції завдань музично-педагогічної діяльності. Кожному завданню відповідає компетенція, яка формується системою професійних умінь [4].

Спробуємо описати необхідні компетенції (детально вони описані в комплексі нормативних документів для розроблення складників системи галузевих стандартів вищої освіти) [2] майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідні для виконання типових завдань діяльності. Так, у процесі оволодіння грою на музичному інструменті (фортепіано, баян, скрипка, бандура, гітара, домра та ін.) на основі розвитку спеціальних здібностей, виконавської техніки та готовності вирішувати художні завдання інтерпретації музичних творів, засвоєння знань у галузі сольфеджіо на основі розвитку музично-слухових уявлень; опанування виконавськими та

музично-теоретичними знаннями та вміннями студенти отримують спеціалізовано-професійні знання, які згодом реалізують на практиці в якісній роботі.

Накопичення музично-інструментального репертуару, його аналіз та естетична оцінка для проведення різноманітних форм урочної і позаурочної музично-просвітницької діяльності в загальноосвітній школі відбувається у творчому процесі отримання знань з дисциплін загальнопрофесійної підготовки, а також обізнаності майбутніх спеціалістів із світовою та українською культурою та мистецтвом.

Завдання діяльності, зокрема, забезпечення якісного розвитку диригентських умінь з метою постановки диригентського апарату і підготовки його до практичної діяльності, стимулювання розвитку співацької культури в кращих вітчизняних традиціях, забезпечуються знаннями дисциплін "Хорове диригування", "Хоровий клас", "Постановка голосу" та "Хорознавство".

Студенти на заняттях "Постановка голосу", "Хорове диригування" вчатьса самокритично аналізувати свій спів, слідкують за чистотою інтонації та якістю співу, застосовують цей досвід у співацькій діяльності, під час вирішення художньо-естетичних завдань інтерпретації вокальних творів.

Оволодіваючи навичками управління співацьким процесом на основі засвоєння хорознавчої теорії і практики, комплексу диригентсько-хорових умінь роботи з колективами різними за типами (однорідні, мішані, дитячі), майбутні фахівці розвивають вербальні навички, турбуються про якість виконання творів, спираючись на знання з предметів "Хорознавство", "Хоровий клас", "Хорове диригування".

Майбутньому вчителю музичного мистецтва в організації вокально-хорової діяльності в позакласній роботі з дітьми, засвоєнні методики проведення творчих занять з музичного мистецтва з дітьми молодшого шкільного віку допомагає системне бачення роботи, вміння розрізняти психологічні особливості дітей, знання позакласної діяльності та вміння переконливо доводити думку рідною мовою.

Засвоєння знань з гармонії, розвиток умінь підбору на слух музичного супроводу, акомпанементу та імпровізації, читання нот з листа, транспонування музичних творів здійснюється на основі творчих здібностей студентів, їхніх знань основ гармонії та елементарної теорії музики, можливості перевірки якості виконання різних видів робіт на практиці.

Без умінь студентів змістовно, образно та логічно доводити свою думку неможливо реалізувати знання з теорії та історії аналізу музичних творів, різних форм гомофонної та поліфонічної фактури, жанрів музичного фольклору, історичних умов їхнього виникнення, методики вокально-хорової роботи з дітьми.

Обізнаність фахівців з українською та світовою культурою й мистецтвом, світоглядні знання з філософії, педагогіки та психології, творчі здібності дають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва вивчати та аналізувати специфіку фольклору, функціональні засади історії музичного мистецтва. На практиці реалізувати ці знання допоможуть сучасні медійні технології, навички роботи з технічними засобами навчання, вміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси.

Засвоєння знань у галузі методики музичного виховання з урахуванням історичного досвіду педагогів-музикантів, прищеплення учням навичок практичного використання музично-теоретичних знань в умовах навчально-виховного процесу, творче використання можливостей музичного інструменту, вивчення і врахування вікових та індивідуально-типологічних відмінностей учнів, психологічних характеристик дитячих художніх колективів, планування та організація навчально-виховної роботи здійснюється на основі творчого бачення роботи майбутнього спеціаліста, його світоглядних уявлень та спеціалізовано-професійних знань. У процесі навчання студенти вчатьса письмово й усно висловлювати думки рідною мовою та перевіряють рівень виконуваних робіт на практиці.

Найбільше соціально-особистісних компетентностей майбутній фахівець отримує в процесі реалізації розвивальної функції навчання в розв'язанні педагогічних завдань розвитку творчої ініціативи учнів, стимулюванні вокально-хорової культури, а також засвоєнні курсу аналізу музичних творів та поліфонії. Майбутній учитель повинен постійно підвищувати рівень професійних знань та умінь, знати основи охорони та гігієни голосу, бути самокритичним до себе, творчо реагувати на

зміни видів діяльності, уміти усно передати думку учням, турбуватися, щоб на уроках учні засвоювали подану інформацію та запам'ятовували її.

Діагностична функція професійної характеристики майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізується в аналізі і систематизації дослідно-експериментального матеріалу зібраного в навчально-виховному процесі. Це можливо завдяки творчому підходу, здатності до самоаналізу, навичкам роботи з технічними засобами навчання, наполегливості в досягненні мети на основі знань з фахових дисциплін.

Використання методів проведення наукових досліджень, аналізу музичних явищ у їхньому взаємозв'язку та взаємозалежності допомагають становленню творчих здібностей, системному баченню предмета, що вивчається, здатності до вербальної комунікації, знанню дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничої та професійної підготовки.

Студентам під час формування творчого ставлення до музичного мистецтва та музичної діяльності знадобиться більша кількість вищеперелічених компетенцій, як-от: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей і природи (принципи біоетики), креативність, здатність до системного мислення, адаптивність і комунікабельність, наполегливість у досягненні мети, турбота про якість виконуваної роботи, екологічна грамотність, здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою [2], базові знання з дисциплін "Нові інформаційні технології", "Музична інформатика", знання фундаментальних наук та загальнопрофесійних дисциплін.

У результаті діяльності майбутні фахівці здатні до аналізу та самоаналізу, стежать за якістю практичної роботи, базуючись на знаннях у галузі загальнопрофесійних дисциплін та вміють оцінювати якість роботи вчителя музичного мистецтва та учнів. Надавати науково-консультативну допомогу районним, міським, республіканським органам освіти, навчальним і виховним закладам, державним підприємствам та іншим установам можливо, якщо формувати навички роботи з сучасними технічними засобами.

Отже, реалізація професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можлива за допомогою засвоєння системи типових завдань діяльності на основі соціально-особистих, загальнонаукових, інструментальних, загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних компетенцій. Цьому сприяють дисципліни інструментально-виконавської, диригентсько-хорової, вокальної, музично-теоретичної та методичної підготовки. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку передбачають обґрунтування й аналіз реалізації кожної компетенції в процесі викладання предметів професійно-практичного спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Література

1. Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework – IMPLEMENTATION OF "EDUCATION AND TRAINING 2010", Work programme, Working Group B "Key Competences", 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>. – Назва з екрана.
2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В. Д. Шинкарука, Київ, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/2399043-pall.html>. – Назва з екрана.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc> у форматі HTML. – Назва з екрана.
4. Лист від 31.07.2008 р. №1/9-484 Методичні рекомендації щодо розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти. Галузевий стандарт вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 371.13+78+159.955.4

## КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Мінь Шаовей**

*Стаття присвячена обґрунтуванню компонентної структури рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Визначено сутність рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики як складного особистісно-професійного мета-утворення. Зміст структурних компонентів і перелік рефлексивних умінь обумовлено змістом фортепіанної підготовки в педагогічних вищих навчальних закладах. Розглянуто зміст фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики, особливість якої полягає в поєднанні музично-виконавського та художньо-просвітницького елементів.*

*Ключові слова:* рефлексивні уміння вчителя музики, фортепіанна підготовка, аналітично-ідентифікаційний компонент, емоційно-регулятивний компонент, інтерпретаційно-парадигмальний компонент, корекційно-стратегічний компонент.

*Статья посвящена обоснованию компонентной структуры рефлексивных умений будущего учителя музыки. Определена сущность рефлексивных умений будущего учителя музыки как сложного личностно-профессионального мета-образования. Содержание структурных компонентов и перечень рефлексивных умений обусловлены содержанием фортепианной подготовки в педагогических высших учебных заведениях. Рассмотрено содержание фортепианной подготовки будущего учителя музыки, особенность которой состоит в объединении музыкально-исполнительского и художественно-просветительского элементов.*

*Ключевые слова:* рефлексивные умения учителя музыки, фортепианная подготовка, аналитико-идентификационный компонент, эмоционально-регулятивный компонент, интерпретационно-парадигмальний компонент, коррекционно-стратегический компонент.

*As the title implies, the article describes the component structure of reflexive abilities of future music teachers. Education as a factor of personality development must meet the modern requirements and be able to teach people how to evaluate themselves correctly, realizing how they are perceived by others. This vision helps the teachers to improve their professional skills more successfully. Therefore, the system reflection is an important factor of the teacher's professionalism. This is particularly important for the music teacher who has to deal with non-verbal figurative art text. Thus, the purpose of the article was to find out the component structure of future music teachers' reflexive abilities.*

*Previous studies have indicated that reflexive abilities of music teachers are defined as the personal and professional formation, manifested in conscious possession of the self-exploration, self-analysis, correction and prediction modus. The reflexive abilities of music teachers provide professional educational success of future music teachers.*

*The study showed that reflexive abilities of music teachers, which develop during the piano training, have four components, the content of which is based on the types of reflexive actions required in performing and communicative activity of the music teacher. These components are an analytical identification component, an emotional-regulatory component, an interpretative-paradigm component and a corrective-strategic component.*

*Key words:* reflexive skills of music teachers, piano training, analytical-identification component, emotional-regulatory component, interpretative-paradigm component, corrective-strategic component.

---

Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, закономірно вимагають відповідних трансформацій в освітній галузі, роллю якої є втілення ефективної стратегії формування сучасної особистості – творчої, активної і готової до життя в новій

реальності. В сучасній освітній системі особистість має отримати змогу рівним чином розвиватися як інтелектуально, так і духовно. Необхідною умовою для такого розвитку є здатність освіти надати кожному учаснику освітнього процесу фундаментальних знань про людину як суб'єкта саморозвитку. Одним із шляхів до цього є розвиток рефлексії, яка розглядається як специфічний мисленевий механізм, що забезпечує самозміни і саморозвиток особистості [6]. Відповідною вимогою суспільства до системи освіти є підготовка педагогів, здатних до самодистанціювання з метою усвідомлення особливостей сприймання себе очима інших, що визначається як системна рефлексія [5]. Вона дає вчителю змогу співвідносити власні професійні можливості з вимогами професії, досліджувати себе як суб'єкта власної педагогічної діяльності, критично оцінювати себе і коректувати власну фахову ефективність [1; 3].

В педагогічній діяльності рефлексія поширюється на всі види педагогічної активності. Вона впливає на процес пізнання і усвідомлення способів діяльності, визначення професійних проблем, пошук шляхів їх рішення, організацію педагогічної комунікації, оцінку результатів. Трансформаційний ефект рефлексії полягає в тому, що вона дає змогу вчителю будувати унікальну, індивідуальну, ефективну саме для нього стратегію фахового саморозвитку, починаючи з етапу навчання і протягом всього життя.

Ще більш важливою вважається рефлексивна діяльність педагога в галузі музичної освіти. Професійна діяльність в системі "людина – мистецтво – людина" визначається високим рівнем нерегламентованості, непередбачуваності, активності психоемоційного навантаження в процесі комунікації з твором музичного мистецтва або через твори музичного мистецтва з учнями. Актуальність рефлексії в означеній сфері зумовлюється інтонаційно-емоційною природою музики, яка потребує глибокого розуміння образної мови, що надає унікальну можливість для розвитку рефлексивних умінь як педагога, так і учнів в процесі художньо-педагогічної взаємодії.

**Аналіз наукових досліджень** з визначеної проблеми показав, що науковці одноставно підкреслюють необхідність цілеспрямованого та спеціально організованого навчання, спрямованого на розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів (Б. Вульф, Л. Долинська, Н. Крашеніннікова, Ю. Кулюткін, В. Харькін та ін.). Розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, зокрема в процесі фортепіанної підготовки, вважається необхідною умовою художньо-педагогічної взаємодії, що зумовлено особливою властивістю мистецтва впливати на духовний і емоційний світ особистості (Н. Баженова, Н. Гуральник, О. Єременко, І. Парфентьева, Т. Юрова та ін.). Все вищевикладене підтверджує високу актуальність проблеми розвитку рефлексивних умінь, що зумовлює **мету даної статті**: обґрунтувати компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Рефлексивні уміння учителя музики є складним інтегральним явищем. Їх формування має безпосередній вплив на становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя музичного мистецтва і є активізуючим джерелом його самокорекції в галузі музичної педагогіки, що має стати запорукою досягнення фахівцем високого рівня професійної майстерності. Спираючись на представлені в науковій літературі дослідження, ми визначили рефлексивні уміння учителя музики як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів та забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Компонентна структура рефлексивних умінь ґрунтується на видах рефлексивних дій, які здійснює педагог у процесі фахової діяльності. В контексті нашого дослідження, для докладного вивчення структурних компонентів рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики нам необхідно розглянути процес його фортепіанної підготовки як такий, що зумовлює зміст рефлексивних умінь майбутніх фахівців.

Фортепіанна підготовка майбутнього учителя музики є потужним чинником розвитку самосвідомості особистості, адже студент має бути здатним донести до слухача (яким є учень, що з об'єктивних причин може не мати достатнього досвіду сприймання творів академічного музичного мистецтва) образний зміст музичного твору, допомогти йому проаналізувати й "розкодувати" творчий задум композитора. Фортепіанна підготовка майбутнього учителя музики є специфічною і багатоаспект-



ною, адже вона має урахувати особливості всіх видів педагогічної діяльності, які має здійснювати вчитель музики в умовах загальноосвітньої школи. М. Ярова вказує на те, що вчитель музики має ставити собі на меті не тільки розкриття образного змісту музичного твору (як це робить музикант-виконавець), а, перш за все, прилучення до музичного мистецтва, використання його виховного потенціалу, всебічний розвиток учнів засобами інструментально-виконавської діяльності [9]. Така мета зумовлює поєднання в інструментальній підготовці майбутнього вчителя музики двох елементів – музично-виконавського і художньо-просвітницького.

У музично-виконавському процесі, як вважає В. Крицький [4], необхідно розглядати два основних види діяльності: осягнення художньо-образного змісту музичного твору та його звукова реалізація. Ці види діяльності передбачають наявність певних етапів, як-от: ознайомлення з музичним твором, формування виконавського задуму, його втілення, підготовка до публічного виступу і безпосередньо виступ [2].

Окремо в ракурсі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики розглядається концертмейстерська підготовка, яка охоплює широкий спектр фахових дій: акомпанування хору, солісту, ансамблям, ансамблева гра, аранжування, імпровізація тощо.

Художньо-просвітницький елемент фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики зумовлюється тим, що музично-виконавська діяльність являє собою різновид художньої діяльності, спрямованої на естетичне освоєння дійсності, і містить у своїй основі комунікативний процес передачі музичної інформації від композитора до слухача. Посередником в цьому комунікативному процесі виступає музикант-виконавець, роль якого надзвичайно велика і відповідальна.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від вчителя музичного мистецтва не тільки яскраво й образно виконати твір, але й підготувати учнівську аудиторію для прослуховування і сприймання музичного твору, створити творчу атмосферу, сприятливу для усвідомлення його змістового навантаження, створити художній коментар, здатний вербально відобразити авторську ідею й організувати діалогове спілкування з учнями про твір мистецтва і через твір мистецтва, з метою посилення його виховного впливу.

Обидва зазначених елемента системи фортепіанної підготовки реалізуються в двох аспектах: комунікативному та інтерпретаційному. Комунікативний аспект ґрунтується на розумінні мистецької комунікації як такої, що включає художнє спілкування з твором музичного мистецтва, а також з собою і з іншими через твори музичного мистецтва в процесі їх осягнення. Взаємодія свідомості особистості в цьому процесі з зовнішнім світом через зовнішні зв'язки і внутрішнім світом у процесі самопізнання тісно пов'язує комунікацію з рефлексією як процеси внутрішнього діалогу [8].

Інтерпретаційний аспект фортепіанної підготовки пов'язаний з тим, що інтерпретація є центральною ланкою фортепіанного виконавства. Інтерпретація є невід'ємною складовою як виконавської, так і просвітницької діяльності учителя музичного мистецтва, адже специфіка діяльності учителя музики вимагає у майбутнього фахівця в процесі фортепіанної підготовки формувати готовність до вербальної інтерпретації художнього змісту музичного твору, до створення переконливого, емоційно-забарвленого художньо-педагогічного коментаря до музичного твору. Такий коментар має передати учню усвідомлений зміст, смислове наповнення, підтекст та експресивність твору музичного мистецтва, що вимагає у майбутнього фахівця формування певного перцептивного мистецького досвіду, тобто бази слухомоторних, знанневих і комунікативних моделей.

Визначені елементи фортепіанної підготовки і практичні дії, які має здійснювати студент у процесі їх опанування, зумовлюють компонентну структуру рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики. У нашому дослідженні ми визначаємо чотири структурних компоненти даного феномену: аналітично-ідентифікаційний, емоційно-регулятивний, інтерпретаційно-парадигмальний, корекційно-стратегічний.

*Аналітично-ідентифікаційний компонент* пов'язаний зі здатністю майбутнього фахівця до особистісно-професійного критичного самоаналізу і самооцінки на основі ціннісного ставлення до власної фахової діяльності, яке виникає в разі сформованої професійної ідентичності студента. Означений компонент рефлексивних умінь ґрунтується на володінні студентом способами моніторингу і самооцінки

власних особистісно-професійних особливостей, здібностей, дозволяє, на основі співставлення з певними еталонами і зразками, визначити власний професійний рівень. Аналітично-ідентифікаційний компонент рефлексивних умінь дозволяє виявляти змістовне наповнення музичного твору, усвідомлювати особливості його драматургії, будувати власну виконавську концепцію. До цього компоненту ми відносимо: уміння здійснювати моніторинг власного музикознавського і виконавського досвіду, необхідного для прочитання, розкодування, осмислення та інтерпретації змістовно-образного наповнення твору; уміння здійснювати критичний самоаналіз побудованої індивідуальної виконавської концепції в авторсько-стильовому контексті; уміння критично оцінювати ефективність педагогічної ідентифікації мистецько-педагогічної вербалізації образного змісту твору як стимулюючої перцептивної установки на художню комунікацію учнів з музичними творами.

Емоційно-регулятивний компонент рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає у володінні системою вмінь та навичок регулювання емоційного стану (як власного, так і аудиторії), поведінки, діяльності. Музичне мистецтво несе в собі глибокий потенціал адекватно виявляти, регулювати емоції, викликані під час слухання твору музичного мистецтва. Адекватно проаналізувати педагогічну ситуацію, створити сприятливу емоційну атмосферу на уроці вважається надзвичайно важливим для майбутнього вчителя музики [7]. До емоційно-регулятивного компоненту рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики відносимо такі: уміння здійснювати моніторинг власного емоційного стану, його відповідності до емоційно-образного змісту музичного твору в процесі його виконання; уміння аналізувати ефективність вербальної і невербальної експресії в процесі художньо-педагогічної взаємодії як засобу створення необхідного емоційного фону в аудиторії; уміння оцінювати ефективність педагогічного впливу через отримання зворотного зв'язку від аудиторії в процесі виконавської та художньо-вербальної інтерпретації музичного твору.

Інтерпретаційно-парадигмальний компонент рефлексивних умінь майбутнього учителя музики зумовлюється інтерпретаційною діяльністю, яка є утворюючим елементом всієї музично-педагогічної діяльності. Означений компонент зумовлює уміння майбутнього фахівця оперувати особистісно-фаховим досвідом, професійними установками, зразковими моделями і ідеями, встановлюючи розбіжності з ними власної діяльності. Наявність достатнього індивідуального досвіду дає змогу діагностувати недоліки власної виконавської інтерпретації музичного твору та актуалізувати необхідні в конкретній ситуації слухові, кінестетичні або комунікативні моделі. До означеного компоненту відносяться: уміння діагностувати недоліки власної виконавської інтерпретації музичного твору на основі виникнення когнітивного дисонансу як результату порівняння зразком; уміння здійснювати моніторинг рівня підготовленості і потреб аудиторії, аналізувати ступінь відповідності власного педагогічного впливу в процесі художньої комунікації через твори музичного мистецтва; уміння актуалізувати необхідний індивідуальний мистецький досвід у результаті критичного аналізу власних педагогічних дій в умовах динамічності та варіативності процесу взаємодії з музичним мистецтвом.

Корекційно-стратегічний компонент пов'язується з уміннями визначати доцільні напрями теоретичних і практичних пошуків у фаховій діяльності з метою професійного самовдосконалення і будувати на їх основі індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення. Таку стратегію ми розглядаємо як процес формування генерального перспективного напрямку фахового розвитку на основі критичного самоаналізу, визначення якісно нових цілей, узгодження власних внутрішніх можливостей з умовами зовнішнього середовища та розробка комплексу заходів, які забезпечують їх досягнення. До корекційно-стратегічного компоненту ми відносимо: уміння знаходити доцільні прийоми і методи вдосконалення художньо-виконавської інтерпретації музичного твору за допомогою цілеспрямованої модифікації наявного фахового досвіду; уміння ефективно здійснювати проектно-корекційні дії на основі здійсненого самомоніторингу в процесі комунікативної або інтерпретаційної фахової діяльності в режимі реального часу; уміння будувати індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення в процесі фортепіанної підготовки.

Отже, ми обґрунтували компонентну структуру рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, які ми розглядаємо в контексті їх фортепіанної підготовки. Ми

визначили рефлексивні уміння вчителя музики як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів та забезпечує успішність фахової педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Структурними компонентами означених умінь ми назвали такі: аналітично-ідентифікаційний, емоційно-регулятивний, інтерпретаційно-парадигмальний та корекційно-стратегічний. Всі вищезначені рефлексивні уміння майбутнього вчителя музики, які мають формуватися в процесі його фахової, зокрема фортепіанної підготовки, потребують ґрунтовного теоретичного опрацюванні майбутнім педагогом, а також впровадження їх у педагогічну практику з метою їх формування і подальшого вдосконалення. Цей складний довгостроковий проект є особистісним викликом і потребує спеціального методичного забезпечення, розробці якого буде присвячено подальше дослідження.

### Література

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия Текст / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004 – 216 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Изд-во : Института психологии РАН, 1997. – 352 с.
3. Вульффов Б. З. Рефлексия: учить, управляя / Б. З. Вульффов // Мир образования, 1997. – № 1. – С. 6–65.
4. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
5. Леонтьев Д. А. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева: сб. науч. работ. – М. : Смысл, 2011. – С. 360–381.
6. Мирошник О. Г. Рефлеппрактика у розвитку рефлексивності вчителя / О. Г. Мирошник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 43. – С. 252–258. – Режим доступу:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_012\\_2014\\_43\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2014_43_39). – Назва з екрана.
7. Неретін В. О. Проблема емоційної регуляції педагогічної діяльності учителя музики / В. О. Неретін // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. Вип. 11. – 2003. – С. 76–77.
8. Циганюк Л. І. Використання комунікативно-рефлексивних методів у формуванні художньої свідомості підлітків у процесі вивчення поліфонічних творів / Л. І. Циганюк // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2014. Вип. 3. – 2014. – С. 137–143. – Режим доступу:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp\\_2014\\_3\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2014_3_28). – Назва з екрана.
9. Ярова М. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / М. В. Ярова // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 370–374.

УДК 378.011.3-051:78

**ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**Пухальський Т. Д.**

*У статті розглядається питання ефективної організації самостійної роботи студентів, її роль та місце у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.*

*На основі здійсненого аналізу наукових досліджень автором дано різносторонню характеристику самостійної роботи студентів, визначено характерні її ознаки: високу активність пізнавальної діяльності; чітку вмотивованість студентів; побудову цілей та самостійний підбір методів досягнення поставленої мети; мінімальне втручання викладача у її процес; спрямованість на виявлення особистісних якостей студентів. Самостійна робота автором трактується як навчально-пізнавальна діяльність, за якої студент на основі власних мотивів і потреб самостійно та результативно виконує поставлені викладачем завдання. Дане питання розглядається в кількох проєкціях: як форма організації навчального процесу; як засіб формування навичок самоконтролю, самоорганізації та самокорекції; як засіб творчого, особистісного та професійного розвитку особистості.*

*Автором проаналізована самостійна робота студентів спеціальності "Музичне мистецтво" відносно специфіки музичної діяльності, розкрито особливості взаємодії викладача і студента в організації самостійної роботи на групових заняттях диригентсько-хорових дисциплін та на індивідуальних заняттях з хорового диригування, визначені умови успішної самостійної роботи майбутніх вчителів музики.*

*Ключові слова: професійна компетентність, учитель музики, самостійна робота, диригентсько-хорові дисципліни.*

*В статье рассматривается вопрос эффективной организации самостоятельной работы студентов, ее роль и место в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки средствами дирижерско-хоровых дисциплин. Автором проанализирована самостоятельная работа студентов специальности "Музыкальное искусство" относительно специфики музыкальной деятельности, раскрыты особенности взаимодействия преподавателя и студента в организации самостоятельной работы на групповых занятиях дирижерско-хоровых дисциплин и на индивидуальных занятиях с хорового дирижирования, определены условия успешной самостоятельной работы будущих учителей музыки.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель музыки, самостоятельная работа, дирижерско-хоровые дисциплины.*

*The article is about the effective organisation of student autonomy, its role and place in the process of formation of professional competence of future teachers of music by means of conducting music and developing choral disciplines.*

*Having analysed the research done by the author, the results of student autonomy were evaluated according to its typical characteristic: strongly activating cognitive skills; clear motivation of students; setting the goals and independently selected methods to achieve these goals; minimum of teacher's intervention in this process; focus on identifying personal characteristics of students. The author defined student autonomy as educational and cognitive activity in which students achieve the goals based on their own needs and motives fulfill the objectives, set by the teacher effectively. This issue is defined in several fields, as a form of educational process; as a form of self-control skills, self-organization and self-correction; as a means of creative, personal and professional development of the individual.*

*The author analyzed the student autonomy of speciality "Musical art" regarding the specifics of musical activity, the features of teacher-student interaction in the organisation of independent work, group sessions on choral conductor in individual*

*disciplines and courses on choral conducting, the conditions of successful independent future music teachers.*

*Key words: professional competence, music teacher, individual work, conducting and choral disciplines.*

**Постановка проблеми.** Осучаснення вищої освіти нашої країни та постійна затребуваність педагогічної сфери новими кваліфікованими працівниками підвищує вимоги до підготовки сучасного вчителя музики. Однією з таких вимог є висока професійна компетентність, яка стала темою багатьох наукових досліджень присвячених пошукам шляхів, методів та засобів підготовки успішного вчителя музики. Професійний розвиток учителя музики не обмежується періодом навчання у виші, а охоплює значну частину безпосередньої професійної діяльності, тому закладені за час навчання алгоритми та механізми самовдосконалення забезпечать професійний поступ у майбутньому. Однією із базових ланок професійного самовдосконалення є вміння самостійно працювати.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Самостійна робота була і залишається предметом активних наукових досліджень. Її наукову розробку започаткували в своїх працях А. М. Алексюк, Л. П. Аристова, Ю. К. Бабанський, О. А. Дубасенюк, М. Д. Дяченко, І. А. Зязюн, В. А. Козаков, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, В. І. Лозова, О. І. Мороз, І. Т. Огородніков, П. І. Підкасистий, А. В. Усова, Т. І. Шамова та ін. Самостійна робота визначається ними як один із найефективніших методів пізнавальної діяльності. Підтверджують це також у своїх дослідженнях В. Б. Броннікова, Н. І. Головка, І. М. Друзь, В. В. Журавель, Г. В. Закордонець, В. І. Іщенко, С. Б. Капран, Т. М. Картель, Н. А. Конюхова, О. В. Косинська, Н. В. Лисенко, Л. Л. Поєдинцева, М. М. Починкова, С. І. Стрілець, Л. Г. Сугейко, Л. О. Токарь, Г. А. Чернишева, Н. В. Чорній та ін.

**Метою** статті є визначення місця і ролі самостійної роботи у процесі професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, зокрема у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** З початком болонського процесу в Україні роль і місце самостійної роботи набуло вагомих змін. Баланс навчального навантаження між аудиторною та самостійною роботою постійно рухався на користь останньої і сягає на цьому етапі 60–70 % від всього відведеного навчального часу. На це вказує аналіз нормативних документів, що регулюють освітній процес (робочий навчальний план, освітньо-професійна програма підготовки). На такий стан мають вплив також паралельні освітні процеси – перехід до особистісно орієнтованої та компетентісної форми навчання, що актуалізують важливість самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців.

За спостереженнями різних авторів, засвоєння навчальної інформації в процесі самостійної роботи становить близько 90 %, порівняно із сприйманням на слух (15 %) та на слух і зір одночасно (65 %) [5, с. 23]. Такі високі показники результативності на локальному рівні вимагають від студентів належних знань і вмінь здійснювати самостійну навчальну діяльність, а також досконалої організації цієї роботи та навчального процесу загалом на рівні навчального закладу. Ефективно організована самостійна робота студентів у виконанні навчальних завдань не є самоціллю. Її мета набагато вища і пов'язана із формуванням самостійності як особистісної якості студента, без якої фахівець не може працювати ефективно.

У процесі вивчення наукової літератури з організації самостійної роботи студентів ми виявили деяку розбіжність у науковому її тлумаченні. У працях О. Алексюка, В. Козакова, П. Підкасистого самостійна робота розглядається як активна діяльність студентів, що контролюється викладачем та спрямована на виконання навчальних завдань в окремо відведений час [1, с. 6–7]. На думку науковців, самостійна робота є дидактичним засобом навчання, штучно створеним педагогічним явищем.

У сучасних дослідженнях самостійна робота розглядається як: спланована та методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомо-

ги викладача (В. Броннікова); організована самостійна діяльність, у якій формуються і виявляються професійні якості (Т. Картель); форма навчальної діяльності студента, за якої завдання виконуються без допомоги викладача (Л. Сугейко); організована викладачем активна пізнавальна діяльність для досягнення навчальної мети, але без суттєвої участі викладача (В. Іщенко); явище не педагогічного, а гносеологічного характеру, змістом якого є самостійна постановка студентом цілей і відбір способів досягнення мети (Л. Посединцева); форму засвоєння знань, умінь і навичок, що відбувається під керівництвом викладача, або без нього (І. Друзь); самостійно організована та контрольована студентом навчальна діяльність відповідно до власних мотивів і потреб у раціонально зручний час під опосередкованим контролем викладача (Г. Закордонець, О. Ліпкевич); навчально-пізнавальна діяльність, яка охоплює індивідуальну та колективну роботу над завданнями визначених викладачем, але без його участі (М. Починкова, Г. Чернишева). Незначна відмінність у визначеннях самостійної роботи студентів стосується вмотивованості діяльності, її організації та міри контролю цього процесу з боку викладача. На думку Г. Закордонець, успішна самостійна робота має включати: високу мотивацію в навчанні, вміння студента самостійно управляти своєю діяльністю, належне управління навчальним процесом [3, с. 122].

Без сумніву, важливе місце в організації самостійної роботи студентів належить викладачу, який відповідає за її планування, координацію та контроль. Розробляючи навчально-методичне забезпечення, викладач формує перелік завдань для самостійного освоєння студентами та систему їх оцінки, створює умови для реалізації цих завдань, будує стратегію розвитку особистості майбутнього фахівця. Важливо, щоб матеріал для самостійної роботи органічно поєднувався з аудиторним, був його логічним продовженням, формувалася системні та цілісні знання і вміння студентів.

До організації викладачем самостійної роботи студента Н. Лисенко висуває низку вимог: самостійна робота має ґрунтуватися на обізнаності студента з попереднім змістом навчального матеріалу; в її основі мають бути нові завдання; її метою має стати досягнення нового рівня розвитку; самостійність роботи студентів передбачає належне методичне забезпечення [7, с. 91]. Виконання цих вимог автор розглядає не тільки як основи ефективної самостійної роботи, а також як підвалини безперервної пізнавальної діяльності.

Як зазначають дослідники, якість самостійної роботи впливає на загальну якість підготовки фахівців, формування їх особистісних якостей, формування професійної компетентності. Тому, окрім управлінської функції викладач несе відповідальність за становлення продуктивних відносин з кожним студентом. Продуктивні відносини викладача із студентом дають йому можливість коригувати самостійну роботу стосовно його індивідуальних особливостей, можливостей та інтересів, а також створювати ситуації високої пізнавальної активності в аудиторному та позааудиторному навчальному процесі шляхом впливу на мотиваційну сферу майбутнього фахівця. Отже, міра впливу викладача на цей процес самостійної роботи студента мусить визначатися індивідуально до конкретної ситуації. Особливої уваги від педагога потребує також матеріально-технічна, інформаційна та методична база. Її постійне оновлення та покращення дозволяє покращити ефективність самостійної роботи.

Іншою стороною успішної самостійної роботи є відношення студента до неї. Зрозуміло, що за відсутності стійкої мотивації до самовдосконалення і прагнення до професійного росту якісна самостійна робота неможлива. На це звертають увагу І. Друзь, Г. Закордонець, Т. Картель, Н. Лисенко, С. Стрілець, Г. Чернишева та ін. З цього боку самостійна робота несе в собі головну функцію навчання – активізацію пізнавальної діяльності студента, що ставить викладачу додаткові завдання: заохочувати, надихати, формувати інтерес до навчання і майбутньої професії, розвивати особистісні здібності та якості, формувати власну думку тощо. Позитивне ставлення студента до навчання завжди є проявом вмотивованого прагнення до розвитку, творчої спрямованості особистості. З іншого боку, в процесі самостійної роботи поглиблюються знання і вміння, формується інтерес пізнавальної діяльності, розвиваються особистісні якості, формується потреба в професійній самореалізації. До мотивуючих чинників самостійної роботи Г. Чернишева відносить: застосування професійно орієнтованих завдань; чітко визначені їх обсяги і види; поєднання

репродуктивних та творчих завдань; індивідуалізація та диференційований підхід до здібностей кожного студента; формування вмінь самоорганізації, самоконтролю та самокорекції [12, с. 246].

Узагальнюючи вищесказане, ми під самостійною роботою студента розуміємо таку навчально-пізнавальну діяльність, за якої студент на основі власних мотивів і потреб самостійно та результативно виконує поставлені викладачем завдання без його втручання. Самостійну роботу ми розглядаємо в кількох проєкціях: як форму організації навчального процесу; як засіб формування навичок самоконтролю, самоорганізації та самокорекції; як засіб творчого, особистісного та професійного розвитку особистості.

Самостійну роботу в процесі формування професійної компетентності ми розглядаємо як її обов'язкову складову, без якої остання не була б динамічним поняттям. Самостійність – основа професійної діяльності педагога. Вчитель на власний розсуд обирає найкращий варіант вирішення педагогічної ситуації, чим засвідчує свою компетентність чи некомпетентність. Самостійна робота, з цього боку, є ефективним засобом формування самостійності та професійної незалежності майбутнього педагога.

На думку науковців (Г. Закордонець, Т. Картель, О. Молчанюк, Л. Токар, Т. Фурманова, С. Хоменко та ін.), самостійна робота тісно пов'язана із творчою діяльністю. Вона дає можливість студенту проявити свої творчі здібності, індивідуальність, креативність, отримати задоволення від навчальної діяльності. На думку С. Хоменка, самостійна робота розвиває творчу активність особистості, впливаючи на мислення, культуру, світогляд, професіоналізм і розвиває стимули до самовдосконалення [10, с. 370–371]. На думку Л. Токар, самостійна робота у вивченні будь-якої дисципліни складається з трьох взаємодоповнюваних форм: аудиторну (під цілковитим керівництвом викладача), позааудиторну (за планом викладача) та творчу самостійну роботу (вільний та індивідуалізований характер консультацій викладача) [9, с. 126]. Творчі ознаки самостійної роботи яскраво виявляються в підготовці майбутніх учителів музики, що зумовлено творчим спрямуванням їх професійної діяльності.

Дослідженням різних аспектів самостійної роботи учителя музики займаються І. Боднарук, Л. Воевідко, Т. Гожченко, О. Горожанкіна, Н. Журавльова, С. Крамська, О. Лось, І. Полубоярина, Т. Тімашева, Цзян Хепін та ін. Аналіз наукових праць зазначених авторів дав змогу охарактеризувати самостійну роботу вчителя музики, як-от:

- організовану та контрольовану частину навчального процесу;
- основу вдосконалення виконавської майстерності;
- засіб розвитку мотиваційної сфери особистості;
- формування організованості студентів;
- розвиток самодіагностики у здійсненні навчальної роботи;
- стимулювання творчої діяльності учителя музики;
- проєкцію та інтерпретацію набутого багажу знань, вмінь і навичок у практичній діяльності;
- систему розвитку механізмів самореалізації, самоконтролю, самооцінки та самокорекції.

Ми погоджуємось з більшістю авторів, що специфіка музичної діяльності насамперед передбачає самостійну роботу. В першу чергу, пов'язано це із виконавською сферою, в якій більша частина роботи з формування і відпрацювання навичок гри, співу чи диригування відбувається самостійно (розучування музичних творів, удосконалення виконавської техніки, підготовка до концертних виконань тощо). Проте будь-яка форма самостійної роботи музиканта передбачає наявність у нього певного рівня знань і вмінь, необхідних для її виконання. Це виносить питання системності підготовки на передній план, а звідси і вимоги до методичної підтримки та контролю самостійної роботи студентів з боку викладача.

У традиційній практиці музичної підготовки, особливо на заняттях "викладач – студент", існує часте використання методів наслідування, що дає студенту можливість деякою мірою виконати поставлене завдання, але це значно перешкоджає формуванню його самостійності (основної мети самостійної роботи). Такого роду студенти можуть успішно навчатися у виші, але в безпосередній професійній діяль-

ності виявляються неспроможними до виконання своїх обов'язків. Очевидно, що рівень професійної компетентності таких осіб не задовольнить вимоги та потреби ЗОШ. На це також звертає увагу С. Крамська, яка головними рисами правильно організованої самостійної роботи майбутніх учителів музики вважає: вірний напрям у підтримці і розвитку прагнень студентів до самостійності; раціональне використання природжених здібностей до імітації, вдалий вибір навчального матеріалу; різноманітність форм самостійної роботи; контроль з боку викладача [6, с. 125]. Схожі приклади можна привести з різних сфер професійної діяльності педагога-музиканта, отже ефективність його самостійної роботи залежить від низки чинників та умов організації.

Дослідженням самостійної роботи майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки займалися Л. Бірюкова, А. Козир, Т. Раструба, І. Цуряк, В. Юнда та ін. Зазначені автори надають великого значення самостійній роботі студентів у вивченні диригентсько-хорових дисциплін та визначають її як основу їх професійного зростання.

І. Цуряк самостійну роботу студентів пов'язує насамперед із реалізацією таких особистісних функцій як самовдосконалення, самооцінки, саморозвитку, самоосмислення, рефлексії [11, с. 15]. Автор вбачає можливість розвитку цих функцій у позааудиторній самостійній навчальній діяльності через виконання проблемних творчих завдань. Результативність їх виконання вона пов'язує із певним рівнем підготовленості до розв'язування навчальних завдань у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, наявності базового мінімуму знань і вмінь, які уможливають процес самостійної роботи.

Такий мінімум, на наш погляд, є стартовим інструментарієм майбутнього вчителя музики в диригентсько-хоровій підготовці, який повинен пропорційно зростати відносно складності виконуваних завдань. Тому важливим завданням для викладача є розпізнання у студента можливостей до виконання самостійної роботи та готовності до неї. З іншого боку, це дає нам можливість стверджувати, що самостійна робота студентів у вивченні диригентсько-хорових дисциплін носить індивідуальний та особистісно орієнтований характер.

Ефективна самостійна робота студентів у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, на думку А. Козир, становить основу їх акмеологічного зростання у майбутній професійній діяльності [4, с. 23]. Науковець надає великого значення педагогічному керівництву самостійної роботи студентів, спрямованому на формування у них навичок грамотної роботи з партитурою хорових творів, виконавських навичок, інтерпретаційних вмінь. Такої ж думки дотримується Л. Бірюкова, вказуючи на те, що самостійна робота студентів є головною умовою професійного становлення майбутніх керівників хорових колективів, включаючи і шкільних також [1]. Автор розглядає самостійну роботу майбутніх учителів музики як засіб реалізації набутих знань, умінь і навичок у процесі вивчення хорового диригування, хорознавства, хорового класу, практикуму роботи з хором.

Результативність самостійної роботи майбутнього вчителя музики як творчої, продуктивної та пізнавально-пошукової діяльності у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, зокрема хорового диригування, В. Юнда вбачає у навчально-виконавському аналізі хорових творів, що передбачає наступні етапи: пошук відомостей про авторів, аналіз стилістики та жанрової приналежності, ідейно-художній аналіз, розкриття образного змісту твору та пошук диригентських засобів і прийомів для цього, порівняльний аналіз із іншими творами хорового репертуару [13, с. 253]. Доповненням цієї позиції, на наш погляд, є думка Т. Раструби про те, що самостійна навчальна діяльність у класі хорового диригування охоплює дві сфери роботи: методичну (аналіз хорових творів, роботу з партитурою) та диригентську підготовку (вдосконалення техніки диригування, виконання вправ, пошук диригентських прийомів втілення художнього задуму) [8, с. 110]. Аналізуючи погляди науковців, ми звертаємо увагу на те, що вони стосуються лише частини самостійної роботи студентів. Поза їх увагою залишилися питання розширення кругозору у хоровому середовищі, збагачення хорового репертуару, формування "наслуханості" зразковими хоровими виконаннями тощо. У цій сфері диригентсько-хорової самостійної роботи студентів вагоме місце має мотивація, яка в поєднанні з грамотним педагогічним керівництвом детермінує професійний розвиток особистості майбутнього вчителя музики.



**Висновки.** Спираючись на вивчені наукові джерела, умовами успішної самостійної роботи майбутніх учителів музики ми визначили:

- якісне навчально-методичне забезпечення з чітко визначеними самостійними завданнями і рекомендаціями до них;
- структурованість навчального матеріалу;
- варіативність та різноманітність самостійних завдань, їх зв'язок з професійною практикою;
- формування плану дій у виконанні самостійних завдань;
- передбачення можливих труднощів та їх усунення в процесі самостійної роботи;
- творчу спрямованість навчальних завдань;
- систематичність у виконанні самостійної роботи;
- індивідуальний підхід у самостійно-творчих завданнях;
- ефективний контроль та об'єктивність оцінки самостійної роботи з боку викладача.

Проведене дослідження вказало на те, що ефективно організована самостійна робота в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутніми вчителями музики на основі принципів неперервності та системності є важливою складовою формування професійної компетентності, яка є початковим етапом формування професійної самостійності фахівця. В широкому розумінні навички самостійної роботи через сформовану професійну самостійність ведуть до активного професійного саморозвитку, акмеологічного зростання та досягнення професійного акме. Подальші наші розвідки у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці комплексних заходів щодо розвитку навичок самостійної роботи у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

### Література

1. Алексюк А. Н. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения / А. Н. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистый, В. А. Козаков. – К. : ИСДО, 1993. – 96 с.
2. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Бірюкова Л. А.; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 19 с.
3. Загордонєць Г. В. Самостійна робота як засіб неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови / Г. В. Загордонєць // Педагогічний дискурс. – 2011. Вип. 9. – 2011. – С. 121–124.
4. Козир А. В. Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики / А. В. Козир // Молодь і ринок. – 2011. – № 11. – С. 19–24
5. Копил Г. О. Самостійна робота студентів у контексті Болонського процесу: значення, можливості, європейський досвід / Г. О. Копил, І. Ю. Струтинська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2014. – № 50. – С. 21–25.
6. Крамська С. Теоретичний аспект проблеми самостійної учбової діяльності студентів музично-педагогічного профілю в умовах вищої школи / С. Крамська // Молодь і ринок. – 2015. – № 9. – С. 121–126.
7. Лисенко Н. В. Самостійна робота студентів у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс. – 2007. Вип. 1. – 2007. – С. 89–92.
8. Раструба Т. В. Формування навичок самостійної роботи студентів-початківців у класі хорового диригування / Т. В. Раструба // Проблеми мистецької освіти. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – № 5. – С. 108–114.
9. Токарь Л. Самостійна робота як основна форма здійснення самостійної навчальної діяльності студентів у вищій школі / Л. Токарь // Молодь і ринок. – 2011. – № 1. – С. 124–128.
10. Хоменко С. В. Самостійна робота у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / С. В. Хоменко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 367–372.
11. Цюряк І. О. Музично-педагогічні технології в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики / І. О. Цюряк // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 7 (116). – С. 14–16.

12. Чернишева Г. А. Самостійна робота студентів як фактор підвищення ефективності навчального процесу / Г. А. Чернишева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 5(2). – С. 240–248.

13. Юнда В. В. Форми та методи розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів на уроці диригування / В. В. Юнда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 11(1). – С. 251–255.

УДК 78:373.67

## ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Ревенчук В. В.**

*У статті аналізується проблема інтеграційних зв'язків між інструментально-виконавськими дисциплінами у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Обґрунтовується необхідність педагогічної проєкції знань та умінь, отриманих у процесі навчання у класі фортепіано.*

*Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, музично-виконавські дисципліни, інтеграція навчальних дисциплін, навчальний репертуар, інтерпретація музичного твору.*

*В статье анализируется проблема интеграционных связей между инструментально-исполнительскими дисциплинами в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Обосновывается необходимость педагогической проекции знаний и умений, полученных в процессе обучения в классе фортепиано.*

*Ключевые слова: инструментально-исполнительская подготовка, музыкально-исполнительские дисциплины, интеграция учебных дисциплин, учебный репертуар, интерпретация музыкального произведения.*

*The article analyzes the educational issue at piano class, which should provide integration between instrumental and performance classes. Future music teacher's piano training is seen as part of his or her professional development. Integrative connections between educational subjects (music and performing, as well as music and theoretic, music and historical) are used to overcome the contradictions between diverse knowledge in certain subjects and their synthesis and integrated application in their performing and future educational career.*

*The article focuses on the piano study content, which includes studying instrumental works of different forms. These works can be used by students in teaching practice and in musical education of school children. Besides, the content includes acquisition of theoretical knowledge which makes it possible to comprehend various styles, forms and genres of music thoroughly.*

*Moreover, the author mainstreams that a future music teacher has to master specific techniques of teaching music dealing with the plays of school repertoire. While focusing on these works as music samples for future educational activities and their application in work with children, developing the ability for analytical study of these works and creation of the work pedagogically adapted verbal characteristics, students realize what future music teacher work is in its complexity and diversity.*

*In the article the author states the necessity of teaching projections for knowledge and skills, acquired during piano training, piano learning content should enhance student's teacher thinking and form his or her ideas and basic skills for future professional activities.*

*Key words: performing and instrumental training, music and performing subjects, integration courses, educational repertoire, music work interpretation.*

---

Професія вчителя музики вважається однією з найбільш складних та різнобічних за видами творчої діяльності. На уроці музики в школі вчитель виступає як інструментальний виконавець, вокаліст та хоровий диригент, відтак інструментально-виконавські, вокально-хорові та диригентські навички, які формуються у процесі його фахової підготовки, мають утворювати певний комплекс. Крім того, вчитель музики повинен мати чітке уявлення про що він має розповісти дітям та на основі якого музичного твору ілюструвати ту чи іншу тему уроку. Тобто теоретична інформація, яка дається учням на уроці музики, є своєрідним відображенням загальної музично-теоретичної та методичної підготовки вчителя, його ерудованості, вміння говорити про музику тощо. Така поліфункціональність майбутньої фахової

діяльності вчителя музики має забезпечуватися розвитком у студента у процесі навчання комплексу необхідних знань, виконавських умінь для подальшого їх використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в усіх різноманітних видах мистецької діяльності.

Однак, незважаючи на значні зусилля у сфері організації фахової підготовки майбутнього вчителя, існують невирішені питання між теоретичною і виконавською підготовкою студентів та їх здібністю реалізувати набуті знання та вміння у майбутній професійній діяльності. Особливо проблема невміння використовувати отримані знання й навички у практичній діяльності виявляється під час проходження студентами педагогічної практики у школі, коли вони виявляються майже безпомічними у процесі представлення музичного твору учням.

Тому підготовка майбутнього вчителя музики до практичної роботи в загальноосвітній школі має характеризуватися посиленням міждисциплінарних зв'язків, інтеграцією їх змісту, внаслідок чого може створюватися новий синтезований навчально-виховний комплекс музикознавчого і музично-педагогічного знання та більш продуктивно здійснюватися накопичення у студентів інтегрованих умінь.

Проблема професійного становлення майбутнього вчителя є об'єктом вивчення багатьох наук. Так, психолого-педагогічні її аспекти обґрунтовувались у працях І. Бежа, О. Леонтьєва, В. Сластьоніна, Г. Костюка та ін. Базовими для обґрунтування проблеми професійної підготовки вчителя музики є праці Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань ґрунтуються на осмисленні й узагальненні досвіду, накопиченого у сфері підготовки майбутніх музикантів: Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, Г. Коган, А. Корженевський, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Г. Ципін та інші.

На необхідності забезпечення інтеграційних зв'язків у мистецькому навчанні наголошують О. Рудницька, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Щолокова, Б. Юсов, які визначають інтеграцію як універсальний підхід до вивчення мистецтва. Найповніше проблема інтеграції навчальних дисциплін у галузі музично-педагогічної освіти розглядається у працях В. Лабунець, Ж. Карташової, де аналізуються інтеграційні зв'язки між інструментально-виконавськими дисциплінами у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики [2].

**Метою даної статті** є визначення змістового наповнення фортепіанного навчання на основі принципу інтеграції дисциплін, аналіз фортепіанної підготовки як важливої складової професійного становлення майбутнього вчителя музики.

"Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який виявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей" [1, с. 33].

За своєю сутністю інтеграція знань та умінь – це не просте їх накопичення, це збереження знань з одного предмета з метою їх активного використання в іншому, що й дозволяє в майбутньому застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Інтеграція навчальних дисциплін має докорінно змінювати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики, сприяти цілісному системному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь, пов'язаних з музично-виконавською діяльністю. Інтегративні зв'язки між навчальними дисциплінами (як музично-виконавськими, так і музично-теоретичними, музично-історичними) дозволяють долати протиріччя між розрізненими знаннями з окремих предметів і необхідністю їх синтезу, комплексного застосування як у виконавській практиці, так і у процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Однак, як вказує практика, інтегративні зв'язки між фаховими навчальними дисциплінами формуються далеко не в усіх студентів і часто студент-випускник має не зовсім повне уявлення про свою майбутню професійну діяльність. На якому ж етапі професійної підготовки, де саме мають інтегруватися теоретичні знання та практичні вміння, набуті студентом у процесі навчання?

На наш погляд, таким провідником інтеграції навчальних дисциплін може стати інструментально-виконавська підготовка. Вивчення музичного твору в інстру-

ментальному класі потребує залучення значного арсеналу музично-мисленнєвих дій: осягнення інтонаційно-виразного смислу музики, розуміння принципів організації музичних конструкцій, оперування узагальненими художніми категоріями тощо. Для усвідомлення студентом комплексності своєї майбутньої професійної діяльності у класі фортепіано доцільно проводити паралелі з іншими музично-виконавськими дисциплінами. Так, у процесі вивчення музичних творів для подолання проблеми т.зв. "молоточковості" звучання на фортепіано та розвитку у студента уявлень про зв'язність фортепіанного звучання корисно спрямовувати його увагу на вже набуті вокальні навички (тобто уміння ніби "вокалізувати" інструментальний твір), у процесі вивчення складного у ритмічному плані інструментального твору використовувати навички поєднання сольфеджування з ритмо-схемами, для формування навичок гри в одному темпі корисно звертатися до диригентської схеми, яка дозволить контролювати темпові відхилення тощо.

Для розвитку мотивації до оволодіння фортепіано слід акцентувати увагу студента на універсальності цього інструмента й збільшенні потенційної можливості опанування іншими виконавськими дисциплінами, адже без фортепіано складно вивчити інтонаційно правильно вокальний чи хоровий твір, перевірити правильність виконання задачі з гармонії, сформувати у себе загальне уявлення про багатство хорового звучання та його гармонічне наповнення шляхом виконання хорової партитури тощо. Створення у процесі фортепіанної підготовки відповідного акценту на взаємозв'язок між виконавськими дисциплінами дозволить сформувати у студента більш цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність та коло навичок, які будуть найбільш використовуваними на практиці. Поступово студент навчиться розуміти, що цілеспрямованість, аналітичність у процесі оволодіння навчальним репертуаром у інструментальному класі стане фундаментом його майбутньої фахової компетентності.

Навчальна програма кожного студента у класі фортепіано включає так званий шкільний репертуар – це музичні твори малих форм, які можуть використовуватися ним у процесі педагогічної практики та на основі яких може здійснюватися музичне виховання дітей у школі. Однак практика свідчить, що включення до навчальної програми шкільного репертуару само по собі, на жаль, не допомагає студентам у професійній орієнтації, оскільки у класі інструментально-виконавської підготовки спостерігаються перекося в бік вирішення вузько виконавських завдань та недостатнє її спрямування на розвиток у студентів здатності до самостійного тлумачення художньо-образного змісту музичних творів; відсутність уваги до педагогічної інтерпретації набутих знань, умінь і навичок студентів, відірваність фортепіанного навчання від інших сторін виконавської підготовки студентів (вокально-хорової, диригентської); мозаїчність знань студентів щодо історико-стильових та жанрових особливостей музики тощо.

Інструментально-виконавська підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань, без яких неможливе ґрунтовне осягнення музичних творів різних стилів, форм та жанрів. Без теоретичної обізнаності інструментально-виконавська підготовка перетворюється на репетиторство, "натаскування", "сліпе" копіювання тощо. Теоретичні знання не можуть бути відірваними від виконавської діяльності, вони покликані допомагати в усвідомленості й розумінні змістовності музичних творів. Отримані відомості (художньо-історичні, музично-теоретичні, практично-виконавські) мають проектуватися на конкретний музичний твір, який виконується у класі "Основного інструмента". Аналізуючи музичний твір, студент має вчитися оперувати термінами й поняттями, вводити їх у практику власної виконавської та майбутньої педагогічної просвітницької роботи.

Тобто досить гостро стоїть проблема інтелектуального розвитку студента та його мистецького тезаурусу. З одного боку, студент має володіти певним обсягом теоретичної інформації, яка дасть йому можливість якнайглибше вникнути у зміст музичного твору для його художньо-переконливої інтерпретації. З іншого боку, студент має володіти певним обсягом теоретичної інформації для того, щоб вчитися розмірковувати про музику, вести розмову про конкретний музичний твір та чітко уявляти собі, яку інформацію він може (а яку не може) давати дітям.

Які знання можуть допомогти студентові глибше зрозуміти зміст музичного твору, правильно інтерпретувати його? Без яких знань неможливе його успішне виконання?

Інтерпретація музичного твору – це складний процес, який ґрунтується на синтезі: а) знань про історичну епоху; б) знань про композитора, твір якого виконується; в) знань про особливості твору (стильові, жанрові, фактурні, технічні тощо), який виконується. Художньо-інтерпретаційні уміння є складним поєднанням художньо-естетичних, музично-історичних, музично-теоретичних знань та практично-виконавських, психологічних аспектів виконання.

На основі вивчення курсу "Основний музичний інструмент" студенти повинні знати: історичні рамки, основні риси стилів музичного мистецтва та композиторів, які до них належать; жанрові особливості музичних творів; основи аналізу музичних творів (музичний синтаксис, формотворення, принципи музичного розвитку тощо); особливості роботи над різними видами фортепіанної фактури. Для виразного й осмисленого виконання музичного твору будь-якої складності важливим моментом є уміння виявляти логіко-інтонаційні зв'язки у творах, стежити за розвитком основних інтонацій (тобто відчувати синтаксичні особливості музичної мови), визначати спосіб артикуляції, відчувати жанрові ознаки у простих і розвинених формах, визначати форму музичних творів у зв'язку з їх художньо-драматургічними особливостями, тип фактури, її складових елементів та основних функцій тощо.

Безумовно, ці знання стануть основою не лише виконавських умінь студента, вони сприятимуть розширенню його мистецького тезаурусу, що є суттєвою ознакою майбутньої фахової компетентності. Однак окрім цього, кожен студент повинен чітко усвідомлювати якими знаннями й уміннями він повинен володіти для того, щоб представляти музичний твір дітям; без яких знань він не має права йти до дітей; яку інформацію він може давати дітям, щоб стимулювати у них інтерес до цього твору; яку інформацію не слід давати дітям, щоб не перенавантажувати їх сприйняття музики тощо. Відтак коло завдань, які постають перед вчителем музики у школі, є досить широким.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студент має навчитися: *самостійно розучувати музичні твори та визначати їх образно-емоційний зміст, розрізняти національно-стильові особливості музики; відчувати жанрові ознаки, аналізувати музичний твір щодо виокремлення основних засобів музичної виразності (мелодія, ритм, темп, регістр); проектувати музичну інформацію на відповідну вікову категорію учнів. Тобто у процесі навчання студенту потрібно ставити завдання й спонукати його до пошуку засобів втілення поставленого завдання. Процес вирішення цієї проблемної ситуації сприятиме професійній адаптації майбутнього вчителя, набуттю ним моделей розв'язання проблемних завдань.*

У процесі практичної роботи над п'єсами шкільного репертуару майбутній учитель музики має оволодіти конкретними прийомами навчання учнів музики на основі цих творів. Фокусування уваги студента на цих творах як на певних музичних зразках майбутньої педагогічної діяльності, орієнтація на потреби їх практичного застосування у роботі з дітьми, розвиток у них здатності до аналітичного опрацювання цих творів та створення педагогічно адаптованої словесної характеристики виконуваного твору – це шлях до формування у студентів певного уявлення про майбутню роботу вчителя музики, про її комплексність та різноплановість.

Ґрунтовна теоретична база має стати наріжним каменем майбутньої професійної діяльності, оскільки уміння представляти музичний твір дитячій аудиторії вимагає не лише суто виконавських, психологічних, акторських якостей, але й аналітичних умінь. Тому одним із важливих аспектів інструментально-виконавської підготовки студента є не лише набуття теоретичних знань, але й уміння свідомо використовувати їх на практиці. Відтак уміння аналізувати музичний твір виступатиме одним з визначальних чинників формування у них готовності до педагогічної діяльності. *Тільки поєднання інструментально-виконавської та загальнотеоретичної підготовки, розвиток творчих здібностей студента, його мислення, нестандартних підходів до музичної діяльності дозволить сформувати уявний прообраз його навчальної взаємодії з учнями.*

Метою навчання студента у класі основного музичного інструмента є не лише формування практичних інструментально-виконавських навичок та умінь, необхідних для виконання конкретного музичного твору, але й озброєння музично-теоретичними знаннями, необхідними для плідної виконавсько-інтерпретаційної діяльності; формування аналітичних умінь і навичок, необхідних для глибинного осягнення художнього змісту музичних творів; виховання активності й самостійності, творчих якостей, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності; орієнтація на педагогічну проекцію мистецьких знань, виконавських умінь і навичок.

Змістова наповненість фортепіанного навчання має бути такою, щоб забезпечити розвиток студента як творчої особистості, яка володіє ґрунтовними знаннями, достатніми для плідної навчально-виконавської та майбутньої професійної діяльності, уміє оперувати ними при аналізі й інтерпретації музичних творів; може виразно, змістовно, художньо переконливо, технічно довершено виконувати музичні твори та аналітично оцінювати власне виконання; вміє доступно й переконливо розповісти про музику (знає про що розповісти дітям, уміє вибирати й дозувати інформацію відповідно їх вікових особливостей). Тобто дуже важливо, щоб зміст фортепіанного навчання спрямовувався на активізацію педагогічно-творчого мислення студента, щоб у процесі навчання у нього формувалися уявлення й елементарні навички майбутньої професійної діяльності.

Отже, запровадження в інструментально-виконавську практику систематичного тренінгу, спрямованого на потреби майбутньої художньо-освітньої діяльності; максимальна концентрація зусиль на активізацію педагогічного мислення студентів; перенесення знань та вмінь, отриманих у процесі роботи над конкретним музичним твором, у безпосередню музичну діяльність зі школярами під час педагогічної практики – все це створюватиме умови для продуктивної професійної самореалізації студентів у майбутньому, виступатиме одним з визначальних чинників формування у них готовності до педагогічної діяльності.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання дослідження методичних основ організації фортепіанного навчання у системі музично-педагогічної освіти, розробки нових технологій оптимізації навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики.

### **Література**

1. Интеграция современного научного знания: методологический анализ / под ред. Н. Г. Костюк. – К. : Вища школа, 1984. – 184 с.
2. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика : монографія / В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський, 2013. – 200 с.

УДК 378.147:786.2

**МОТИВАЦІЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Ростовська І. О.**

*У статті висвітлено особливості мотивації музично-виконавської діяльності, яка розглядається як найбільш істотний чинник, що характеризує спрямованість особистості майбутнього вчителя музики. Зроблено висновок, що формування художньо-пізнавальних та процесуально-змістовних мотивів музично-виконавської діяльності сприятиме як ефективнішим результатам цього процесу, так і розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, її прагненні до самоактуалізації.*

*Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційна сфера, музично-виконавська діяльність, спрямованість особистості, самоактуалізація.*

*В статье освещены особенности мотивации музыкально-исполнительской деятельности, которая рассматривается как наиболее существенный фактор, характеризующий направленность личности будущего учителя музыкального искусства. Сделан вывод, что формирование художественно-познавательных та процессуально-содержательных мотивов музыкально-исполнительской деятельности будет способствовать как более эффективным результатам этого процесса, так и развитию личности будущего учителя музыкального искусства, ее стремлению к самоактуализации.*

*Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная сфера, музыкально-исполнительская деятельность, направленность личности, самоактуализация.*

*The chosen theme is topical because it develops one of the fundamental problems of modeling a music mastering motivation in theory and practice of musical pedagogy. It causes the necessity of learning the motivation of musical performance activity to form the higher levels of personality's motivational orientation of the future music teacher.*

*The purpose of this article is revealing the problem of motivation of musical performance activity as a characteristic of future music teacher's personal orientation, finding ways to achieve higher levels of motivation activities to realize the social importance of music teacher's role, his or her personal responsibility for the preservation and development of national musical culture.*

*If the dominant role in the motivation structure of personality's musical performance activity will occupy the highest motives, such as the desire for self-improvement and self-actualization, so personality's activities will be filled with a deep sense of service to the higher ideals.*

*Musical performance activity should be permeated with a kind of life-giving energy, the establishment of a special interaction with the audience in concerts activities as well as in the future music lessons. This will be possible only at the level of creative vision and implementation of spiritual ideas, provided the maximum possible disclosure of unique beauty and depth of the musical art.*

*Key words: motive, motivation, range of motivation, musical performance activity, personal orientation, self-actualization.*

---

**Актуальність** обраної теми зумовлена значущістю розробки однієї з фундаментальних у теорії і практиці музичної педагогіки проблеми формування мотивації оволодіння музичним мистецтвом. У філософському розумінні мотиви – це спонуки людської діяльності, зумовлені об'єктивними потребами. Мотиви виконують спонукальну, спрямовуючу, контролюючу, коригуючу та смислоутворюючу функції, безпосередньо передують конкретній поведінці людини й органічно пов'язані з нею [8, с. 402]. Мотив є важливим компонентом у структурі людської діяльності, без нього неможливо розкрити її психічну природу. В змісті й характері мотиву розкривається сенс, який мають для людини її власні дії і вчинки, їх життєве значення.



Мотивація музично-виконавської діяльності вміщує в собі багато складових (суспільні ідеали, цілі, смисл оволодіння музичним мистецтвом, його мотиви, потреби, емоції, оцінки, художні смаки, цінності, інтереси тощо), що постійно змінюються і вступають у нову взаємодію один з одним. Тому становлення цієї мотивації – це не просте зростання позитивного або негативного ставлення до оволодіння музичним мистецтвом, а ускладнення структури мотиваційної сфери особистості, встановлення нових, більш складних зв'язків між спонуканими цього процесу. Це зумовлює необхідність вивчення мотивації музично-виконавської діяльності з метою формування вищих рівнів мотиваційної спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Зазначимо, що до проблеми мотивації музично-виконавської діяльності зверталися такі відомі вчені в галузі музичної педагогіки та психології, як: Л. В. Балачивадзе, Л. А. Баренбойм, Л. Л. Бочкарьов, А. А. Готсдінер, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, Г. Г. Нейгауз, Р. Ф. Сулейманов, Ю. А. Цагареллі та інші. Однак багато важливих питань стосовно цієї проблеми залишаються невирішеними. За допомогою яких шляхів і методів можна досягнути вищих рівнів мотивації музично-виконавської діяльності? Як привести студента до усвідомлення суспільної значущості ролі вчителя музичного мистецтва? Зрозуміло, що відсутність поглиблених досліджень означеного феномену істотно позначається на якості підготовки студентів до подальшої професійної діяльності.

**Мета даної статті** полягає у розкритті проблеми мотивації музично-виконавської діяльності як характеристики спрямованості особистості майбутнього вчителя музики та у пошуку шляхів до досягнення вищих рівнів мотивації цієї діяльності, до усвідомлення суспільної значущості ролі вчителя музичного мистецтва, його особистої відповідальності за збереження та розвиток самобутньої національної музичної культури.

Мотиваційна сфера кожної особистості виступає як складна мінлива структура, яка складається з різних спонук, де місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від зовнішніх та внутрішніх стимулів. Мотиви становлять певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані. Крім того, вони різняться між собою широтою змісту, стійкістю, тривалістю дії, ступенем усвідомленості і тому мають різну спонукальну силу. Зміни в ієрархії провідних мотивів змінюють структуру мотивації, засвідчуючи появу нових смислів і спрямованості активності особистості. Чим більше в людини різноманітних мотивів, тим більш розвиненою є її мотиваційна сфера. Тобто музично-виконавська діяльність, як і будь-яка інша діяльність є полімотивованою, оскільки спонукається не одним, а багатьма мотивами. Розуміючи мотиви, які спонукають особистість до активності, можна цілеспрямовано впливати на його поведінку й діяльність, підсилюючи дію одних і послаблюючи дію інших (небажаних) мотивів.

Провідним у структурі мотивації є компонент переживання студентом особистісного смислу музично-виконавської діяльності. Таке переживання, на думку Л. Бочкарьова, виникає як результат переломлення музичних впливів у системі життєдіяльності особистості, в його актуальних потребах, ідеалах, реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях, тобто в тому, що складає психологічне ядро його цілісної особистості і визначає план її мотиваційної сфери [2, с. 56]. Цей суб'єктивний аспект естетично спрямованого особистісно-смислового ставлення до музики насамперед охоплює емоційну сферу людини.

Урахування цієї особливості сприятиме виявленню в кожному конкретному випадку причин зниження мотивації до музично-виконавської діяльності. Ними можуть стати невдалий вибір репертуару; авторитарні методи викладача і невміння створити сприятливу навчальну взаємодію на уроці чи репетиції; низька поінформованість студента щодо стильових та жанрових особливостей музичного твору; невпевненість у своїх можливостях; страх перед публічним виконанням тощо. Викладачі музичних дисциплін вищих навчальних закладів педагогічного напрямку мають скеровувати свої зусилля на те, щоб допомогти студенту здійснити перехід від зумовленості його музично-виконавської діяльності зовнішніми мотивами, такими як: отримання диплому про вищу освіту чи складання іспиту, одержання стипендії чи

відзнаки на конкурсі, схвалення з боку викладачів, задоволенню потреби в сценічному самовираженні тощо до вищих потреб та мотивів особистості.

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

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

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

Спрямованість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва до самоактуалізації виявляється як прагнення до розширення власних професійних знань, умінь і навичок та до подальшого розвитку художньо-естетичного світогляду та духовного самовдосконалення.

Музично-виконавська діяльність як на концертних виступах, так і на майбутніх уроках музичного мистецтва, має бути пронизана своєрідною животворчою енергетикою, встановленням особливої взаємодії зі слухачами. Це стане можливим тільки на рівні творчого бачення і втілення духовної ідеї та художнього образу музичних творів, за умов максимально можливого розкриття унікальної краси та глибини мистецтва музики. Адже саме воно є саме тим невичерпним джерелом пізнання гармонії навколишнього світу і самої себе, що допомагає розкрити духовний потенціал кожної особистості, наповнити її буття вищим смислом.

Пізнання вищих мотивів музично-виконавської діяльності особистості у процесі фахової підготовки, осягнення нею смислу обраної професії; усвідомлення власної ролі у процесі збереження та розвитку самобутньої національної культури, у передачі підростаючому поколінню духовних ідей музичного мистецтва через ознайомлення з кращими зразками світової музичної спадщини веде до самовдосконалення та самоактуалізації особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

### Література

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика XXI, 2008. – 352 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (Мастера психологии).
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрагам Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с. – (Мастера психологии).
5. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. – М. : Музыка, 1993. – 256 с.
6. Сулейманов Р. Ф. Направленность личности музыканта – инструменталиста к музыкальной деятельности / Рамиль Фаилович Сулейманов // Искусство и образование. – 2004. – № 4.
7. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Юрий Алексеевич Цагарелли. – СПб. : Композитор ; Санкт-Петербург, 2008. – 367 с.
8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 798 с.

УДК 37.011.31:785

## **ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЧЕРЕЗ ЕМОЦІЙНЕ СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА**

**Теряєва Л. А.**

*Мета сучасної музичної освіти полягає в підготовці висококомпетентних учителів музики, які здатні навчати школярів емоційно сприймати і розуміти хорову музику.*

*Тому основним завданням викладачів музичних дисциплін у вищих музично-педагогічних навчальних закладах є розвиток емоційної сфери студентів, їх естетичний і духовний розвиток.*

*Систематичне емоційне сприйняття студентами хорових творів різних жанрів і стилів сприяє поглибленню їх емоційних переживань від почутої музики, розвитку естетичного смаку, художнього мислення і творчої активності майбутніх учителів музики.*

*Стаття розглядає нові методи, форми і засоби навчання студентів емоційного сприйняття хорової музики. Для мотивації майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування запропоновано використання інформаційно-комп'ютерних технологій і музичних комп'ютерних програм.*

*Ключові слова: естетичний і духовний розвиток; хорова музика; емоційні переживання.*

*Цель современного музыкального образования заключается в подготовке высококомпетентных учителей музыки, которые способны обучать школьников эмоционально воспринимать и понимать хоровую музыку. Поэтому основной задачей преподавателей музыкальных дисциплин в высших музыкально-педагогических учебных заведениях является развитие эмоциональной сферы студентов, их эстетическое и духовное развитие.*

*Систематическое эмоциональное восприятие студентами хоровых произведений разных жанров и стилей способствует углублению их эмоциональных переживаний от услышанной музыки, развитию эстетического вкуса, художественного мышления и творческой активности будущих учителей музыки.*

*Статья рассматривает новые методы, формы и средства обучения студентов эмоциональному восприятию хоровой музыки. Для мотивации будущих учителей музыки на занятиях по хоровому дирижированию предложено использование информационно-компьютерных технологий и музыкальных компьютерных программ.*

*Ключевые слова: эстетическое и духовное развитие; хоровая музыка; эмоциональные переживания.*

*Purpose of modern music education is to train highly competent music teachers who are able to teach schoolchildren to emotionally perceive and understand choral music. Therefore, the main task for teachers of musical disciplines in higher musical and pedagogical educational institutions is the development of the emotional sphere of students, their aesthetic and spiritual development.*

*Future teachers of music during the period of training should learn to emotionally perceive choral works and analyze them, to see beauty in poetry, in music, in human relations.*

*Through the future teachers' personal attitude to the choral art, the foundation is laid for the aesthetic development and spiritual potential of students.*

*The systematic emotional perception by students of choral works of different genres and styles promotes the deepening of their emotional experiences from heard music, the development of aesthetic taste, artistic thinking and the creative activity of future music teachers.*

*The article considers new methods, forms and means of teaching students emotional perception of choral music. To motivate future music teachers in choral conducting*

*classes, it is suggested to use information and computer technologies and music computer programs.*

*Key words: aesthetic and spiritual development; choral music; emotional experiences.*

---

---

**Постановка проблеми.** Проблеми особистісного відношення майбутніх учителів до хорового мистецтва є особливо актуальними і потребують не тільки пошуку шляхів їх вирішення, а і постійної уваги науковців і педагогів. Розглянемо вплив хорової музики на розвиток естетичного смаку і креативного мислення студентів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Науковці і музикознавці (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, В. Медушевський, Р. Тельчарова, О. Рудницька та ін.) стверджують, що дієвою силою для розвитку естетичного виховання є естетичний смак, художнє мислення і естетичні почуття. Але проблема формування у майбутніх учителів музики естетичного відношення до творів хорового мистецтва досі не стала об'єктом спеціального дослідження.

**Метою** даної статті є визначення впливу емоційного сприйняття хорових творів на формування методичної компетентності майбутніх учителів музики.

**Завданням статті** є вивчення впливу творів хорового мистецтва на естетичне виховання майбутніх учителів музики.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо вплив музичних творів на емоційну сферу майбутніх учителів музики. Б. Асаф'єв [1] стверджує, що вплив музики універсальний, бо вона вільно проникає в емоційну сферу особистості, минаючи логіку і раціоналізм. Б. Реймер у своїй праці [2] стверджує, що цінність музичного мистецтва полягає у тому, що воно здатне представляти людські почуття і переживання за допомогою притаманних йому естетичних властивостей.

Протягом усіх історичних етапів розвитку музичне мистецтво належало невеликій кількості людей. Завдяки технічному прогресу це мистецтво стало досяжним усім, але на даний час до загального естетичного підйому це не призвело. Навпаки, одночасно з технічною революцією, духовні цінності людей почали падати. Сьогодні не кожна людина знає, як правильно розуміти класичну музику і сприймати художній образ, який композитор розкриває за допомогою засобів музичної виразності. Люди, які у дитинстві не навчилися (або їх не навчили) бачити красу природи, радіти щасливим хвилинам у житті, не можуть сьогодні насолоджуватися красою і почути її у музиці.

Сучасна молодь захоплюється переважно легкою естрадною музикою (поп, рок, реп), яка має розважально-танцювальний характер. Сюжет естрадних сучасних пісень дуже примітивний і не вимагає від слухачів осмислення, тому не викликає глибоких емоційних почуттів і не несе у собі ніякого позитивного виховного значення.

Як пише відомий учений-педагог Р. Колуелл, "на поверхні музика продовжує свій шлях під прапором естетичної освіти, але вона шукає нові гасла, які були б зрозуміліше широкій публіці і ближче до того, що стало загальноприйнятною освітньою практикою" [2].

Введення Болонської системи навчання сприяє пошуку інноваційних методів, форм і засобів навчання; набуттю студентами глибоких методичних знань з музичних дисциплін, зокрема з хорового диригування; умінню розуміти й оцінювати твори хорового мистецтва.

Людські переживання краще передає класична музика, яка викликає цілу палітру емоційних почуттів. Тому важливим початковим етапом для студентів є входження у світ класичної хорової музики. Для досягнення мети важливу роль у навчальному процесі відіграє компетентний викладач, який здатний зацікавити студентів до сприйняття і вивчення хорових творів з використанням інноваційних технологій, мультимедійних презентацій, сучасних музичних комп'ютерних програм для створення імпровізацій, нотного запису вокально-хорових творів. Звучання тембрів різних музичних інструментів і ритмічний супровід до вокально-хорових творів підкреслюють красоту мелодії, яскравість музичних виражальних засобів, розкривають палітру музичних образів, мотивують бажання студентів вивчати твори хорового мистецтва, посилюють вплив на їх емоційну сферу.

Після слухання хорових творів композиторів-класиків, обробок українських народних пісень у майбутніх фахівців з'являються перші емоційні враження, що викликають відгук і переживання від почутої музики, глибоке розуміння її змісту і характеру. Цінність емоційного переживання хорової музики полягає ще у тому, що при подальшому вивченні і диригуванні хорових творів студенти набувають здатності через міміку та диригентський жест передавати свої емоції і враження хоровому колективу та слухачам, створювати власні інтерпретації хорових творів.

**Висновки.** Проведене дослідження показало, що слухання найкращих зразків хорового мистецтва й емоційне виконання вокально-хорових творів позитивно впливають на формування методичної компетентності майбутніх учителів музики, дають можливість розуміти й оцінювати твори хорового мистецтва; розвивати емоційну сферу майбутніх учителів музики; передавати свої переживання хоровому колективу через міміку та диригентський жест. Подальші дослідження націлені на практичне впровадження інноваційних технологій навчання.

#### **Література**

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – Л., 1965. – С. 231.
2. Reimer B. Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education / B. Reimer // J. of Aesthetic Education. – 1991. – Vol. 25. – P. 193–213.
3. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

УДК 373.66:378.016

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Хлєбїк С. Р.**

*У статті актуалізовано проблеми естетичних засад процесу підготовки соціальних працівників в умовах навчання у вищому навчальному закладі. З метою розкрити зміст і завдання естетичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для використання художньо-творчих технологій у вирішенні професійних завдань у соціальному обслуговуванні населення в роботі обґрунтовано актуальність проблеми та стан її розробленості в науковій літературі. Визначено соціально-педагогічні завдання технологій соціальної роботи з клієнтами, вирішення яких здійснюється в різних формах художньо-естетичної діяльності. Окреслено вимоги до формування естетичної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, мистецьких знань та навичок художньої творчості у їхній підготовці.*

*Ключові слова: соціальний працівник, професійна підготовка, професійна діяльність, художні і творчі технології, естетична компетентність.*

*В статье актуализируется проблема эстетических основ процесса подготовки социальных работников в условиях их подготовки в высших учебных заведениях. С целью раскрыть содержание и задания эстетической подготовки будущих специалистов социальной сферы для использования художественно-творческих технологий при решении профессиональных задач в социальном обслуживании населения в работе обосновано актуальность проблемы и степень разработанности в научной литературе. Определено социально-педагогические задачи технологий работы с клиентами, решение которых происходит в разных формах художественно-эстетической деятельности. Очерчено требования по формированию эстетической компетентности будущего специалиста социальной сферы, знаний в области искусства и навыков художественного творчества в их подготовке.*

*Ключевые слова: социальный работник, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, художественные и творческие технологии, эстетическая компетентность.*

*Research of aesthetic basics is very important in professional education of social specialists. This is caused by growth of aesthetic phenomenon influence in nowadays world. Pure aesthetic categories get social context. Social "measurement" of aesthetics enables to state it as social phenomenon, which moves from aesthetic to social reality.*

*Instance of aesthetic basics in social specialists' education assumes meaning of aesthetic phenomenon on 3 levels: scientific understanding, professional activity and educational system to prepare specialists to work in this sphere.*

*This article is concerned with questions of professional education of social specialists, which is taking place in terms of educational reform in Ukraine. On the other hand, it is concerned to cover tasks of aesthetic side of social specialists' education in order to use creative and artistic technologies in solving of professional tasks in social support of society as well as state of development in scientific literature. We also described social and pedagogical tasks of social work technology with the clients. Their solving lies in different forms of artistic and esthetical work. Requirements to forming of aesthetical competencies of future social specialists are stated as well as art knowledge and skills.*

*The article has the conclusion of aesthetical basics research necessity in professional education of future social specialist, which enables to broaden the functions of aesthetics and art aspects in solving of social problems and actualization of necessity to train competences of specialists, which will be able to use them in their work.*

*Key words: social specialists, professional education, professional activity, artistic and creative technologies, aesthetic competences*

**Актуальність дослідження.** Модернізація сучасної системи освіти відповідно до інноваційної парадигми розвитку суспільства передбачає підвищення якості підготовки фахівців соціальної сфери. Професійне становлення майбутнього соціального працівника спрямоване не тільки на засвоєння знань, умінь, навичок, що дозволяють удосконалювати професійну діяльність та здійснювати інноваційний прорив у сфері соціального обслуговування населення, а й на розвиток його особистості в соціокультурному середовищі, оскільки феномен культури, естетичної компетенції особистості дедалі більше визначає ключові моменти професійної діяльності та людського буття.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах політичних, економічних і соціокультурних трансформацій переосмислення естетики та специфіки естетичного впливу на особистість засобами мистецтва в контексті соціальної роботи відкриває якісно нові аспекти щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищих навчальних закладів країни.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі приділяється належна увага в педагогічній теорії, зокрема таким її аспектам, як: філософія сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Огнев'юк); теоретичні та методологічні засади компетентнісного підходу (Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, О. Подмазін, О. Пошетун, Л. Хоружа, А. Хуторський); упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (В. Беспалько, Н. Мойсеюк, Прокопенко, М. Фіцула), проблема розвитку особистості (І. Бех, В. Олійник, Є. Подольська, В. Рибалка, О. Сисоєва, Є. Степанов).

До визначення сутності поняття соціокультурної компетентності звертаються як зарубіжні (М. Бердяєв, О. Долженко, А. Корнілов, Дж. Равен, Н. Рерих, К. Роджерс, В. Соловійов, П. Сорокін, А. Хуторський), так і вітчизняні дослідники (Г. Бал, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Зязюн, І. Закір'янова, А. Капська). Значну увагу проблемам соціального та культурного становлення особистості приділяли класики педагогічної науки: А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький.

Оскільки естетична діяльність супроводжує всі сфери людської діяльності, важливість її теоретичного і практичного зв'язку з різними науками підкреслювали такі видатні вчені, як: Г. Фехнер, Т. Ліппс (психологія), А. Грант–Ален (фізіологія), З. Фрейд, Ж. Лакан (психоаналіз), М. Гюйо, Ш. Лало та ін. (соціологія).

**Мета статті:** розкрити зміст і завдання естетичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для використання художньо-творчих технологій у вирішенні професійних завдань у соціальному обслуговуванні населення.

**Виклад основного матеріалу.** На рівні теорії соціальної роботи як науки про закономірності та принципи функціонування і регулювання конкретних соціальних процесів і станів особистості у складних життєвих обставинах, захисту її прав і свобод через спрямований вплив на особистість і оточуюче її соціальне середовище естетика виступає теоретичною основою професійної підготовки майбутнього соціального працівника.

Важливим фактором цілеспрямованого естетичного впливу на особистість є мистецтво як регулятор соціальної діяльності і поведінки людини. Виховна функція мистецтва виявляється у специфіці відображення світу через призму естетичного сприйняття і оцінювання за допомогою естетичних категорій – прекрасного і потворного, трагічного та комічного, виховуючи почуття, пробудження найкращих якостей душі, формуючи інтелект та здатність до високого відчуття естетичної насолоди.

На рівні професійної діяльності мистецтво і творчість клієнтів використовують для вирішення низки соціально-педагогічних завдань з урахуванням технологій соціальної роботи, які можна реалізовувати в різних формах художньо-творчої діяльності:

- діагностичної (через проективне малювання, індивідуальну та групову взаємодію тощо);
- соціально-профілактичну (творчі майстерні, тренінги, організація фестивалів, конкурсів, виступів соціальних театрів тощо);
- соціально-корекційні (драматизація, тренінги, арт-терапевтичне втручання, різні види застосування ігрових технологій);

- профорієнтаційні (заняття щодо оволодіння вміннями і навичками художньо-творчої діяльності, соціальних майстернях, ділових іграх тощо);
- дозвіллева діяльність.

Специфіка художньо-творчих технологій у соціальній роботі виявляється в тому, що вони є засобами практичної діяльності, які дозволяють ефективно вирішувати проблеми соціальної профілактики, корекції, адаптації, реабілітації і ресоціалізації особистості або соціальної групи за допомогою творчих методів і засобів впливу. Найбільший потенціал та виховні можливості художньо-творчі технології демонструють у соціально-реабілітаційній роботі з людьми, що мають особливості розвитку у вигляді біологічних, фізіологічних, психологічних відхилень; соціально-корекційній роботі з дітьми та молоддю групи ризику; сольо-адаптаційній роботі з людьми похилого віку.

Соціальна значущість художньо-естетичних технологій полягає в тому, що вони забезпечують можливості для реалізації внутрішнього потенціалу людини, активізацію та збагачення його соціально-особистісних ресурсів, дозволяють адаптуватися в суспільстві, знизити або подолати відчуженість у соціумі. Створення відповідних умов, а саме – естетико-виховуючого середовища стимулює естетичний розвиток клієнта, позитивну мотивацію та інтерес до творчої діяльності і саморозвитку. Твори мистецтва, процес художньої, музичної, літературної творчості справляють могутній вплив і на інтелектуальний потенціал особистості, розвиток її емоційно-чуттєвої сфери, мають оздоровлюючий, лікувальний, коригуючий, рекреаційний вплив.

На рівні системи професійної підготовки соціальних працівників естетика, мистецькі знання та вміння виступають як передумови формування естетичної компетенції спеціаліста як інтегративної якості особистості, що характеризується здатністю людини реалізовувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної діяльності в соціальній та соціокультурній сфері, відчувати відповідальність за її результати.

Формування естетичної компетенції майбутнього соціального працівника в умовах навчання у ВНЗ вимагає не тільки теоретичного засвоєння основ мистецьких та спеціальних знань на нормативно-інструктивному рівні (наприклад, під час вивчення дисципліни "Соціалізація особистості", "Арт-терапія в соціальній роботі", спецкурс "Соціальна робота в культурі" та ін.), а перш за все – на творчому рівні. Цьому сприяє використання в навчальному процесі різноманітних форм і засобів навчання, таких як-от:

- проблемно-творче формування навчальних завдань під час вивчення дисциплін відповідного профілю;
- включення в навчальний план практично-орієнтованих спецкурсів (наприклад, спецкурс "Недирективні методи в соціальній роботі", програма якого передбачає знайомство студентів з принципами, напрямками, прийомами немедичної психотерапії на прикладі ігрової терапії, казкотерапії, ознайомлення терапевтичних функцій психосоціальної роботи та ін.);
- проведення майстер-класів з метою оволодіння студентами художньо-творчими технологіями і навичками їхнього застосування в контексті завдань соціальної роботи;
- навчання соціально-культурному проектуванню з метою виявлення, діагностики соціальних проблем, пошуку їх вирішення або мінімізації на основі застосування засобів мистецтва або художньої творчості. Предметами соціокультурних проектів можуть виступати: заходи, свята, шоу, театралізовані дійства), організація (музей, театр, художня студія, музична студія), система впливу (система арт-терапії, творчої реабілітації, музично-драматична та танцювальна діяльності), визначений продукт творчої діяльності (відеокліп, колаж, джінгл), послуга або інфраструктура послуг (ігротека, дискотека, караоке);
- використання художньо-творчих методів у курсових та дипломних роботах.

На відміну від працівників, які працюють у сфері культури і займаються прикладною творчістю (культурні організатори, керівники творчих колективів, основна функція соціального працівника – організація культурного дозвілля шляхом залучення



громадян до процесу спілкування, стимулюючи особистість до вияву і розвитку потенційних здібностей і можливостей у різних сферах і видах творчості.

**Висновки.** Сфера культури, естетичної діяльності і сфера соціального захисту тісно пов'язані між собою. Використання засобів мистецтва як продукту творчої діяльності особистості відбувається на основі таких міждисциплінарних зв'язків педагогіки, соціальної педагогіки, психотерапії, психології менеджменту культури та ін.

Вивчення естетичних засад у професійній підготовці майбутнього фахівця соціальної сфери дозволяє розширити уявлення про функції естетики і художньої творчості у вирішенні соціальних проблем людини, актуалізувати необхідність підготовки компетентних спеціалістів, здатних використовувати художньо-творчу діяльність у практиці соціальної роботи.

#### **Література**

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968.
2. Каган М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997.
3. Методы эстетического воздействия в социальной работе : материалы Международной российско-германской научно-практической конференции (20–24 сентября 2011 г.). – Казань : Изд-во "Познание" Института экономики, управления и права, 2011.
4. Художественно-творческие методы и технологии в социальной работе : сб. науч. ст. по итогам II Междунар. научно-практ. конф. (Волгоград, 17–18 октября 2007 г.). – Волгоград : Изд-во ВГПУ "Перемена", 2008.

УДК 378+78.087.6+7.034.7

## ПРОБЛЕМЫ ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Шафарчук Т. Г., Мен Ян

*У статті висвітлюються проблеми вокально-технічного розвитку вчителів музики, їх роль в опануванні майбутнього фахівця майстерністю художнього виконання вокального репертуару.*

*Розглянуто принципово важливі особливості вокально-технічної підготовки співаків італійської вокальної школи bel canto, їх розуміння видатними майстрами вокального мистецтва і педагогіки цієї доби щодо вокальної техніки і способів її вироблення.*

*Визначена роль психофізіологічних досліджень, впроваджених у ХХ столітті, у становленні сучасної вокально-педагогічної науки, зокрема – положення теорії біомеханіки будови рухів М. Бернштейна.*

*Формування вокально-технічних навичок розглядається як складний процес, який будується на основі координації всіх компонентів співочого-фонаційної системи: всієї статури, дихання, артикуляційного та резонаторного компонентів звукоутворення. Сформована навичка має набутти не тільки координованості й автоматизації, а й певної гнучкості, перетворюючись на уміння варіативно застосовувати її у різноманітних музичних контекстах.*

*Аналізуються особливості формування віртуозної техніки співака, обґрунтовані ефективні методи вдосконалення їх вокальної рухливості в роботі над вокальними пасажками. Описані типові проблеми, які супроводжують процес формування техніки віртуозного співу, рекомендовані методи їх подолання, що стосуються як фонаційних проблем, так і виховання метро-ритмових, слухових уявлень співака, його здатності до емоційно-вольової саморегуляції.*

*Усвідомлення особливостей технології формування і автоматизації вокальних навичок студентами має сприяти підвищенню ефективності навчального процесу, досягненню ним більш якісних результатів за менш тривалий час. Це особливо важливо для постановки голосу студентів музично-педагогічних закладів, як одного з найважливіших складників їх підготовки до багатofункціональної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва*

*Ключові слова: вчитель музики, вокально-технічний розвиток, теорія будови рухів, формування вокально-виконавських навичок.*

*В статье рассматриваются вопросы технологии формирования вокальных навыков с позиций теории построения движений Н. Бернштейна. Рассмотрены некоторые особенности вокально-технической подготовки певцов выдающейся итальянской вокальной школы bel canto.*

*Описаны этапы формирования автоматизированных вокальных навыков и их вариативного применения. Охарактеризована роль вокальных упражнений в подготовке вокалистов к технически совершенному исполнению вокального репертуара.*

*Ключевые слова: учитель музыки, вокально-техническое развитие, теория строения движений, формирование вокально-исполнительских навыков.*

*The article highlights the problems of vocal and technical development of music teachers; their role in future artist's mastering the skill of artistic performance of the vocal repertoire.*

*Some fundamentally important features of the vocal and technical training of Italian vocal bel canto school singers, their understanding of the outstanding masters of vocal art and pedagogy of that time on the vocal technique and ways of its formation are considered.*

*The role of psychophysiological studies, implemented in the 20<sup>th</sup> century, in the development of modern vocal pedagogical science, in particular – concepts of N. Bernstein's theory of the movements biomechanics is revealed.*

*Vocal and technical skills formation is considered as a complex process that is based on coordination of all components of the singing and phonatory system: stature, respiration,*

*articulatory and resonant components of sound formation. Acquired skill should not only be coordinated and automated, but also have some flexibility, turning into ability to apply it in various musical contexts.*

*Peculiarities of singer's virtuoso technique formation are analyzed; effective ways to improve their vocal agility while working on the vocal passages are justified. Typical problems accompanying the formation of virtuoso singing technique and methods for their overcoming, concerning phonatory problems, and singer's metro-rhythmic auditory presentation development, capacity for emotional and volitional self-regulation are described.*

*Students' understanding of vocal skills formation and automatization technology peculiarities should contribute to the higher quality of the learning process and to achieving better results for the shorter amount of time. This is particularly important for musical and educational institution, as students vocal setting is one of the most important components in their training for the multifunctional activity of the future music teacher.*

*Key words: theory of motion construction, vocally-technical development, automation of carrying out skills.*

---

**Постановка проблемы.** Постановка голоса будущих учителей музыки играет основополагающую роль в их подготовке к будущей профессиональной деятельности: овладение техникой вокального интонирования является необходимым условием воплощения ими художественного содержания вокальных произведений, умения формировать певческие навыки у своих воспитанников, способствует выработке речевой техники и умению выдерживать существенные голосовые нагрузки.

В то же время в подготовке будущих учителей музыки, деятельность которых отличается многофункциональностью, пение составляет только один из аспектов их профессионального образования, что объясняет минимальное количество часов учебного плана, отведенное на занятия по постановке голоса. Кроме того, весьма различны и природные голосовые возможности студентов, их певческий опыт и предварительная музыкальная подготовка. Все это ставит перед педагогом задачу использования таких методов вокального развития студентов, которые позволят достичь его максимальной успешности за минимальное количество учебного времени.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Вопросам технологии формирования певческой фонации в истории вокального искусства всегда уделялось серьезное внимание, так как голос – это, собственно, "инструмент", качество звучания которого во многом определяет и художественно-исполнительские возможности музыканта.

Несмотря на длительный период развития вокального искусства и педагогики, основным путем совершенствования методики подготовки певцов служило обобщение успешного опыта. Впервые эмпирические поиски обогатились возможностью объективного, научного изучения проблем формирования певческих навыков с изобретением ларингоскопа М. Гарсия (сыном), с помощью которого оказалось возможным наблюдение за состоянием певческого аппарата.

С развитием в начале XIX века новой науки – психофизиологии были развернуты исследования процессов фонации. Работы профессора В. П. Морозова, специализирующегося в области психофизиологии пения, биоакустики, методологии пения и др. (автора теории резонансного пения) и его коллег Ю. А. Барсова, В. Г. Ермолаева, Н. Ф. Лебедевой, П. А. Пуолокайнен, А. Д. Хохлова посвящены исследованиям биофизических основ вокальной речи, резонансной технике и дикции в пении, акустико-физиологическим и вокально-педагогическим исследованиям "полётности" певческого голоса. Исследования психологии творчества певца рассмотрены в работах И. Е. Герсамя.

Проблемы физиологии голоса обобщены в работах Ф. Ф. Заседателява, И. И. Левидова, Л. Д. Работнова, Р. Юссона. Изучение процессов голосообразования у певцов получило отражение в работах В. И. Анцишкиной, Е. Ю. Артемье-

вой, Д. Л. Аспелунда, В. А. Багадурова, В. И. Петрова, Е. Н. Малютина, С. М. Сонки, Р. Юссона.

Результаты специальных исследований изложены в диссертациях Е. Л. Куфтыревой "Развитие голосов расширенного диапазона в процессе профессиональной подготовки вокалистов", В. И. Юшманова "Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов".

Однако большая часть из них посвящена вопросам подготовки оперных певцов и не учитывает специфику задач, которые стоят перед преподавателем по постановке голоса музыкально-педагогического учебного заведения.

**Цель статьи** состоит в выявлении путей повышения эффективности процесса певческо-технической подготовки будущих учителей музыки как основы достижения ими вокально-исполнительского и педагогического мастерства.

При этом мы исходим из понимания того, что конечной целью подготовки студентов является их способность увлечь вокальным (и – шире – музыкальным) искусством своих воспитанников в процессе художественно яркого, технически качественного исполнения на уроке произведений, овладение секретами обучения школьников навыками выразительного пения, неотъемлемой частью чего является певческо-техническое развитие будущего учителя музыки.

**Изложение основного материала исследования.** Технология пения по своей сути является технологией налаживания координации движений певческого аппарата, в результате чего становится возможным создание явлений более высокого, музыкально-художественного порядка. Абстрагируясь от художественных задач певческих действий, рассмотрим их в русле вопросов, связанных с формированием технико-исполнительских, певческо-двигательных навыков.

Тайна двигательной активности человека издавна интересовала мыслителей, учёных, изобретателей. Первые труды, посвященные изучению закономерностей движения человека, созданы еще Аристотелем (384–322 гг. до р. Х.). Проблемы биомеханики движения привлекали внимание римского доктора Галена (131–201 гг.), Леонардо да Винчи (1452–1519), Д. Борелли (1608–1679), ученика Галилея, который написал одну из первых книг по проблемам биомеханики – "О движениях животных".

Познанию природы движения и механизмов управления ими уделяли пристальное внимание выдающиеся учёные XIX в. – И. М. Сеченов, И. П. Павлов, П. Ф. Лесгафт, А. А. Ухтомский. Но настоящую революцию в биомеханике совершил Н. А. Бернштейн, который создал теорию о двигательной активности, доказав, что изучение природы движений – это своеобразный ключ к познанию закономерностей работы мозга, а отсюда – и к управлению двигательными действиями и процессом формирования навыков.

По Н. А. Бернштейну, человек, выполняя тот или другой вид телесной деятельности, изменяет взаимное расположение определенных частей тела, и, выучившись новым двигательным навыкам, формирует новые пространственные модели тела, которые составляют основу его динамического образа. В отличие от статического, динамический образ тела имеет значение лишь для данного конкретного момента времени и определенной ситуации, при изменении которой он сменяется новым. Ученый доказал, что динамический образ, базируясь на импульсах, получаемых от сенсорных анализаторов – тактильных (ощущения кожи), мышечно-двигательных, вестибулярных, формируется с разной мерой скорости и запоминания у разных индивидов, что отображается на их способности более или менее быстро овладевать новыми двигательными навыками [2, с. 227].

В результате исследований Н. А. Бернштейн пришел к выводу: выработка двигательного навыка представляет собой активную психомоторную деятельность, которая образует и внешнее оформление, и саму суть двигательного упражнения. По теории ученого, двигательный навык – это координационная структура, которая, превращаясь в освоенное умение, позволяет решать тот или иной вид двигательного задания. В свою очередь, достижение координированных движений влияет на процесс превращения органа, который двигается, в управляемую систему [2, с. 230–254].

С этой точки зрения, приступая к учебе, человек сталкивается с необходимостью овладения системой определенных навыков, необходимых для успешной двигательной-профессиональной деятельности (независимо от её вида: спорта, вождения автомобиля, музыкальной деятельности, в данном случае – вокальной), который протекает в определенной последовательности, в соответствии с существующими закономерностями их образования, осуществляясь в определенных временных границах, обусловленных скоростью поиска центральной нервной системой индивида адекватных решений осваиваемой двигательной задачи.

Н. А. Бернштейн экспериментальным путем подтвердил, что этот процесс проходит через большое количество проб, ошибок, действий по приспособлению, которые, в конце концов, обеспечивают ей наиболее верное, рационально быстрое осуществление ожидаемого навыка (то есть решение задания).

Важной является и последовательность развития двигательного навыка, обоснованная в данной теории как двухфазовый процесс. В первой фазе происходит установление ведущего уровня навыка; определение двигательного состава движения; выявление адекватных коррекций для всех деталей и компонент движения, характера и степени точности, требующихся от этих коррекций; автоматизация.

Во второй фазе происходят: завершение автоматизации (построение компонентов двигательного навыка в нужной последовательности, срабатывание координационных элементов навыка между собой); стандартизация двигательного состава и его компонентов; стабилизация двигательного акта и укрепление устойчивости его компонентов и деталей, приобретение устойчивости и способности сопротивляться явлениям де-автоматизации, дезориентации [2, с. 230].

Следовательно, двигательный навык, согласно теории Бернштейна, это координационная структура, которая становится освоенным умением решать соответствующий вид двигательного задания.

Рассмотрим теперь, что представляет собой процесс формирования певческих навыков с точки зрения этой теории.

Пение – это сложная система движений всего организма, в первую очередь вокально-артикуляционного аппарата, а также всей телесной структуры певца. В формировании певческих навыков принимает участие совокупность двигательных систем организма: мышечная, дыхательная, фонационная, резонаторная.

С этой точки зрения, задача педагога – помочь студенту-вокалисту научиться и правильно координировать одновременную работу всех систем, формируя навык с наименьшим количеством неверных проб на пути его доведения до автоматизма. В свою очередь, решение этой задачи требует от субъекта обучения умения анализировать комплекс тех своих внутренних ощущений, которые сопровождают процесс фонации, отмечая неверные пробы и запоминая те движения, которые приводят к наилучшему звучанию.

Известно, что опытные певцы и ораторы осознают совокупность своих внутренних ощущений и особенности верного звукообразования, что позволяет им приспособлять голосовой аппарат к различным условиям деятельности. Важными при этом являются характеристики фонационно-телесных зон, которые включают в себя комплекс мышечно-вибрационных ощущений. В области вокального аппарата к ним относят девять основных зон, возникающих у певца в процессе фонации:

1) переднеязычная; 2) заднеязычная, или зона мягкого неба; 3) заднеглоточная; 4) гортанная; 5) костно-лицевая (маска); 6) внутритрахеальная; 7) грудной клетки; 8) диафрагматическая (брюшной пресс); 9) нижнебрюшная [5, с. 118].

Интересно, что Р. Юссон в результате своих исследований пришёл к выводу, что у всех певцов на основе вокально-телесной схемы (схема индивидуальных внутренних ощущений, возникающая при певческой фонации) в первую очередь вырабатывается совокупность рефлекторных, автоматических и полуавтоматических механизмов управлений, и уже во вторую очередь – механизмы приспособлений, более подчиненные волевым намерениям, то есть способность к варьированию сформированного навыка [5, с. 104].

Значимость идей Н. Бернштейна мы находим в высказываниях методистов и практиков итальянской вокальной школы, в понимании которых качество певческого

звука обусловлено механизмом сочетания определенных действий. Так, знаменитый оперный певец Н. Андгуладзе в книге "Homo cantor" пишет, что одним из важнейших в итальянской вокальной школе является постулат: "Si canta col meccanismo, non colla voce" (поёт механизм, а не голос), из чего следует, что пение, в их понимании, происходит не благодаря природному голосу, а на основе отработанного механизма, выработанных певческим рефлексом, в связи с чем процесс организации эмиссии звука доведён до автоматизма) [1, с. 119–120].

В этой же книге Н. Андгуладзе приводит цитату известного тенора Д. Лаури-Вольпи, который в книге "Вокальные параллели" прямо пишет: "Каково же назначение школы?" и сам же отвечает: "Создать механизм".

Такое понимание обусловленности певческого звука определенным механизмом, особенностями фонационной техники и её использования приводит к тому, что в лучших итальянских школах обучение певцов ведется не посредством эксплуатации природных ресурсов, а за счет выработки и развития соответствующих механизмов, которые понимаются как певческая техника. Слушая итальянских певцов, приходишь к мысли, что их голоса (несмотря на различия в тембре, типе голоса) чем-то похожи. Представляется, что это сходство проявляется в единых принципах подхода к формированию звука, вокальной техники, в результате чего звучание характеризуется такими качествами, как мягкость, певучесть, пластичность. И дело не в природной схожести, а в том, что представители итальянской школы овладели идентичными певческими механизмами, принципиально общим пониманием задач и способов достижения и использования певческой техники. Поэтому итальянской исполнительской манере не свойственно форсирование звука, т. е. – его извлечение с явным перенапряжением.

Представители итальянской вокальной школы переходят к высоким звукам благодаря незаметной смене регистров (так называемого переключения регистра), что предупреждает использование в новой, более высокой тесситуре, тех механизмов образования звука, которые используются в среднем регистре. В результате, высоту и энергию тона и другие его важные качества, такие, как наполненность, свобода, лёгкость, полётность и естественность звучания, создает не произвольно работающая мышечная система, а автоматически действующий механизм, связывающий воедино разные комплексы движений.

Подчеркнем, что, исходя из теории Н. Бернштейна, на всех этапах необходимо формировать у студентов ясное понимание цели, задач и последовательности формирования навыков, умение осуществлять поэтапный контроль (как педагога, так и самоконтроля обучающихся) за координированной работой голосового аппарата: системой дыхания и резонаторов, а по мере автоматизации этих навыков строить на их основе деятельность более сложного (в данном случае – художественно-исполнительского) характера. Певцу всегда должно быть ясно, что техника, которую он осваивает, это средство, которое необходимо, чтобы достичь в исполнении произведений определенного качества звука, например – легкости, виртуозности или певучести, гибкости, важных для создания ярких и разнообразных художественных образов.

Общий процесс формирования вокально-двигательных навыков можно описать следующим образом:

- нахождение и запоминания тех ощущений, мышечного состояния вокального аппарата, которые привели к наилучшим результатам;
- их повторение, закрепление, автоматизацию, которые заключаются в умении сохранять нужное скоординированное мышечное состояние без детального (поэлементного) самоконтроля;
- формирование умения сознательно сохранять и контролировать эти ощущения в вариативно измененных ситуациях (диапазон, разные гласные и слоги, динамика, фразировка и т. д.), т. е. произвольно ими пользоваться;
- умение сочетать различные навыки в соответствии с контекстными задачами, которые возникают в работе над новыми упражнениями, вокализами, музыкальными произведениями, добиваясь восстановления их автоматизма при быстром переходе от одной технической задачи к другой.

Рассмотрим основные особенности и этапы формирования певческих навыков на примере задачи отработки беглости в исполнении гаммообразных восходящих и нисходящих пассажей в диапазоне децимы, которые достаточно часто встречаются в ариях Дж. Россини, В. Беллини, Г. Доницетти.

Прежде всего, необходимо на начальном этапе формировать у студентов понимание задач, которые должны решаться при разучивании пассажей. Заметим, что их прекрасно сформулировал еще П. Този в трактате "Взгляды древних и современных певцов", где он пишет следующее: "Вся красота *passagio* в точности и отдельности нот, в постепенном стихании звука, в его равномерности и плавности. Для такого пения непременно надобны сильные легкие вкупе с умением владеть дыханием и с проворством в извлечении звука, ибо лишь тогда каждая нота может звучать отдельно, даже и при самом быстром пении" [6, с. 43].

Ознакомление студентов с высказываниями выдающихся мастеров, прослушивание примеров виртуозного исполнения произведений важно для понимания ими значимости скрупулёзной вокальной работы.

В целом, формирование навыка беглости, независимо от типа голоса, строится на определенной последовательности постепенно усложняющегося комплекса заданий, охарактеризованных ниже.

Начальный этап целесообразно строить на распевках в ограниченном диапазоне (терция – квинта), в процессе овладения которыми важно проверить верное состояние вокального аппарата и наличие координации между составляющими певческого действия. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности студента, определяя наиболее удобные для него гласные, диапазон, с которого ему наиболее удобно начинать работу над развитием беглости, темп, доступный данному певцу.

Требования, которых необходимо придерживаться, – это фонация на задержанном вдохе, пение на опоре, в высокой вокальной позиции (с ориентиром на высший звук данного упражнения); максимальная собранность и острота звука, (что достигается посылом звука в нужную точку); исполнением упражнения на хорошей опоре (в том числе его последних нот), в динамике "mf".

По мере выработки навыка целесообразно варьировать исполнение упражнения на *legato*, *staccato*, *non legato*, постепенно сдвигая темп.

Необычайно важно, чтобы при исполнении как отдельных фрагментов, так и всего пассажа студент ощущал ритмическую пульсацию в движении звуков, приобрел навык максимально быстрого и свободного чередования акцентированного (опорного) звука и более облегченного, но ясного и точного по долготе звучания последующего движения, заполняющего слабые метрические доли (разумеется, не теряя при этом ощущения "опоры"). По сути дела, именно скорость смены состояния мышечного тонуса (акцент-импульс и относительное расслабление) лежит в основе достижения одновременно скорости и четкости, легкости, точности движения [4].

Переходя к постепенному ускорению темпа, важно не терять контроль за всеми перечисленными выше требованиями и ощущениями. И только при достижении полной автоматизации данного навыка возможен постепенный переход к существенному увеличению скорости исполнения интонационного оборота.

Следующий этап в работе над беглостью – это усложнение вида пассажа, например – работа над комбинированным гаммообразным восходяще-нисходящим пассажем в диапазоне децимы.

На первом этапе его освоения целесообразно вычленив из него отдельные фрагменты. В данном случае ими могут явиться две восходящих линии в диапазоне квинты, а затем – нисходящий пассаж от верхнего звука до тоники.

Очень важно предварительно поработать над нисходящим фрагментом пассажа, особое внимание уделяя его последней части, так как, во-первых, он исполняется на относительно небольшом остатке дыхания, во-вторых – на фоне ослабевающего к концу упражнения внимания. С этой целью необходимо формировать у студентов понимание существующей проблемы и активизировать их самоконтроль к качеству опоры, к пению с удерживанием высокой вокальной позиции "до полной остановки звучания" [4].

Объединяя отдельные освоенные элементы, рекомендуется вначале исполнять весь пассаж с паузой между его отдельными фрагментами (квинта – цезура – квинта), затем – пауза и вдох – перед гаммообразным нисходящим пассажем в диапазоне децимы. Паузы между частями пассажа в начале работы над ним могут быть довольно значительными, чтобы певец успел сконцентрировать внимание на следующей задаче (смена регистра, выстраивание высокой певческой форманты). Но по мере освоения пассажа эти паузы должны сокращаться.

Несмотря на то, что студент освоил на предыдущем этапе составляющие части этого упражнения, новая задача их соединения может вызвать временное нарушение достигнутой автоматизации, например – потерю опоры звука, высокой певческой форманты на различных фрагментах его исполнения и т. д. К этой ситуации студент должен быть подготовлен, осознавая, что новое задание требует контроля не только за координацией работы дыхания, резонаторов и голосового аппарата, но и самоконтроля за сменой установки, различной по отношению к исполнению восходящих и нисходящих пассажей, пения на *legato*, *non legato* и т. д.

Весьма полезно исполнять разученные пассажи на разные гласные, слоги, в различном темпе и динамике, что придаст умениям студента гибкость, вариативность и подготовит его к использованию приобретенного умения в различных контекстах.

Убедившись, что данный технический навык посилен для студента, педагог может включать в его репертуар произведения, требующие соответствующей подготовки.

**Выводы и перспективы дальнейшего развития.** Подготовка будущих учителей музыки к вокальной деятельности предполагает достижение ими технического совершенства в певческо-исполнительской деятельности. Формирование вокально-технических навыков – сложный процесс, который строится на основе координации всех компонентов певческо-фонационной системы.

Знание и понимание процессов формирования и автоматизации вокально-технических навыков поможет начинающему педагогу более логично организовать процесс вокального обучения и максимально эффективно распределить время, отведённое на профессиональную постановку голоса будущего учителя музыкального искусства.

Учёт этих положений влечет за собой пересмотр ряда традиционных для вокальной педагогики способов организации вокально-учебного процесса, целенаправленного планирования технических упражнений, связанных с последующим подбором репертуара, что позволит сосредоточить внимание в процессе работы над ним над художественно-выразительными аспектами исполнительства сценического артистизма студентов в процессе занятий вокалом.

### Литература

1. Андгуладзе Н. Д. Вокальные парадоксы и проблемы мастерства / Н. Д. Андгуладзе // *Canto ergosum* : тез. докл. науч. сессии, посв. 90-летию Н. Д. Андгуладзе. – Тбилиси, 1986. – 240 с.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 494 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1963. – 674 с.
4. Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио : метод. пособие для студентов музыкально-педагогических заведений / Н. Г. Кён. – Одесса, 2006. – 173 с.
5. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 274 с.
6. Tosi P. F. Observations on the Florid Songs or Sentiments on the Ancient and Modern Singers / P. F. Tosi. – Paris, 1874. – 111 с.



---

**ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**


---

УДК 378:785.11](477.51)(09)

**ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕПЕРТУАРУ НАВЧАЛЬНИХ ОРКЕСТРІВ  
НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ОРКЕСТРУ  
НДУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ)**
**Біла Н. Л., Шумський М. О.**

*Стаття присвячена розгляду особливостей складу навчального оркестру народних інструментів НДУ ім. М. Гоголя та аналізу його репертуарного плану. В науковій літературі висвітлено результати досліджень різних аспектів народно-інструментального музичування. Однак аналіз наукових праць показав, що не було приділено достатньої уваги розгляду складу навчальних народно-інструментальних колективів та аналізу особливостей їх репертуару. Навчальні колективи народно-інструментального виконавства відрізняються різноманітністю інструментальних складів, що обумовлено можливостями учбового закладу і тими завданнями, які стоять перед ними.*

*Історія становлення оркестру народних інструментів НДУ ім. М. Гоголя тісно пов'язана з вдосконаленням та реконструкцією народного інструментарію взагалі, а також з розширенням його інструментального складу за рахунок залучення струнно-смичкових, дерев'яних та мідних духових інструментів. Існуючий традиційний кобзово-балалаєчний з баянами склад оркестру розширено першими та другими скрипками і духовими інструментами (саксофон, труба, тромбон). Це надало змогу покращити темброві художньо-виражальні можливості оркестру.*

*Особливого національного колориту надає звучанню оркестра включення до його складу групи бандур, сопілок та цимбал.*

*Аналіз особливостей складу народно-інструментального оркестру НДУ ім. М. Гоголя показав, що його репертуарний план в значній мірі залежить від складу колективу. Основними напрямками репертуару на сучасному етапі є: фольклорний – обробки, фантазії, варіації, концертні п'єси на народні теми; академічний – оригінальні композиції (концерти, сюїти, фантазії, рапсодії) та перекладення (аранжування) української та світової класики; естрадно-джазовий – оригінальні твори та перекладення.*

*Ключові слова:* репертуар, оркестр народних інструментів, народно-інструментальне виконавство, перекладення, обробка, жанр.

*Статья посвящена рассмотрению особенностей учебного состава оркестра народных инструментов НГУ им. Н. Гоголя и анализа его репертуарного плана. Раскрыты особенности истории становления коллектива. Определены возможности расширения состава оркестра. Выявлено влияние состава на возможности исполнения произведений разных жанров. Определены основные направления репертуара коллектива на современном этапе: фольклорный, академический и эстрадно-джазовый.*

*Ключевые слова:* репертуар, оркестр народных инструментов, народно-инструментальное исполнительство, переложение, обработка, жанр.

*The article is devoted to the review of instrumentation peculiarities of the Gogol State University Folk Instrument Orchestra and the analysis of its repertoire plan.*

*The scientific literature highlights the results of surveys of different aspects in the folk-instrumental music making. However, the analysis of the scientific works has shown that not enough attention was devoted to the composition review of the academic folk-instrumental ensembles and their repertoire analysis. The academic ensembles of the folk-instrumental artistic performance differ by the variety of the instrumental compositions, which is determined by the possibilities of an educational establishment and the tasks it pursues.*

*The establishing history of the Gogol State University Folk Instrument Orchestra is closely connected with the improvement and reconstruction of the instrumentarium, and with the extension of its instrumental composition by involvement of the stringed, wood and brass instruments (saxophone, tube, trombone). This made it possible to improve the timbre artistic-expressive possibilities of the orchestra.*

*The special folk coloring of the orchestral sounding is formed by involving of the bandura group, sopilkas, and cymbals to its structure.*

*The analysis of the peculiarities of the Gogol State University Folk Instrument Orchestra composition has shown that its repertoire plan to a great extent depends on the ensemble composition. The main guidelines of the repertoire at present are: folk – adaptations, fantasies, variations, concert pieces and folk themes; academic – original compositions (concerts, suites, fantasies, rhapsodies) and rearrangement (transcription) of the Ukrainian and world classics; pop-jazz – original works and adaptations.*

*Key words: repertoire, folk-instrumental orchestra, folk-instrumental artistic performance, rearrangement, adaptation, genre.*

Традиційні інструментальні ансамблі минулого, розвиваючись на сучасному ґрунті, набули великого розповсюдження і стали досить масовим явищем. Цьому сприяли, насамперед, удосконалення та реконструкція народного інструментарію, які відбувалися в напрямі хроматизації духових та струнних інструментів, розширення їхнього діапазону та технічних і динамічних можливостей.

Серійне виробництво народних інструментів на фабриках Києва, Житомира, Харкова, Львова, Чернігова сприяли популяризації навчання гри на народних інструментах у музичних навчальних закладах України та їх активному використанню в народно-інструментальному виконавстві.

Створені за цей період численні оркестрові колективи можна розділити за специфікою їх існування на професійні колективи, які мають сталий склад, що обумовлено штатним розкладом; оркестри навчальних закладів мистецтв (дитячі музичні школи, музично-педагогічні коледжі, училища культури і мистецтв, музичні училища), факультети культури і мистецтв при педагогічних університетах та аматорські колективи народних інструментів.

У науковій літературі висвітлено результати досліджень різних аспектів народно-інструментального музикування. Зокрема, вчені-інструментознавці: Є. Бобровников, Є. Бортник, Л. Гайдамака, Р. Гриньків, О. Незовибатько, І. Мацієвський, М. Хай, Г. Хоткевич, В. Шухевич, Л. Черкаський, Б. Яременко вивчали історію походження та розвитку народного музичного інструментарію, шляхи його вдосконалення, можливості реконструкції й використання у складі українського народного оркестру; Л. Гайдамака, А. Гуменюк, П. Іванов, В. Комаренко, Мих. Лисенко, С. Марцинковський, Д. Пшеничний, О. Трофимчук присвятили наукові праці питанням виникнення оркестру народних інструментів та формування народно-інструментальної практики; Є. Безп'ятов, Н. Броярко, В. Воєводін, В. Гуцал, О. Ільченко, В. Комаренко, О. Олексюк, І. Розумний, Є. Юцевич висвітлювали ефективні методи роботи керівників з ансамблями й оркестрами народних інструментів, особливості їх функціонування, методику навчання гри на народних інструментах, специфіку сольної та ансамблево-оркестрової виконавської діяльності; А. Душний, Ю. Лошков, Л. Носов, А. Сташевський вивчали творчість видатних діячів та композиторів народно-інструментального мистецтва; В. Лабунець, В. Лапченко, В. Лебедев сприяли розумінню проблеми вдосконалення методики роботи керівників дитячих народно-інструментальних колективів та використання народних інструментів у загальноосвітній школі. В. Власов, В. Гуцал, М. Давидов, В. Дейнега, О. Ільченко, М. Імханіцький, В. Комаренко, Ю. Лошкова, Т. Сідлецька, О. Трофимчук висвітлювали окремі питання формування репертуарної політики в народно-інструментальному виконавстві. Однак аналіз наукових праць показав, що не було приділено достатньої уваги розгляду складу навчальних народно-інструментальних колективів та аналізу особливостей їх репертуару. Навчальні колективи народно-інструментального виконавства відрізняються різноманітністю інструментальних складів, що обумовлено можливостями учбового закладу і тими завданнями, які стоять перед ними.

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей складу навчального народно-інструментального оркестру НДУ ім. М. Гоголя та виявленні основних напрямків його репертуару.

Значним чинником організації колективного народно-інструментального музичування на факультеті культури і мистецтв є навчальний процес, мета якого полягає в формуванні особистості музиканта, як майбутнього вчителя музики, диригента, організатора і керівника дитячих народно-інструментальних колективів. Навчальним планом підготовки спеціалістів на факультеті культури та мистецтв передбачено залучення студентів до участі в оркестровому класі, як однієї з профільюючих дисциплін блоку "Основи оркестрової та інструментально-виконавської підготовки".

Оркестр народних інструментів факультету культури і мистецтв НДУ імені Миколи Гоголя засновано у 1956 році М. А. Давидовим з відкриттям факультету. Протягом усього існування з оркестром працювали провідні музиканти-педагоги: М. К. Мельник (1957–1976), А. І. Мельник (1976–1979), М. І. Фатюк (1979–1981), О. Г. Сіренко (1981–1985). З 1985 року колектив очолює М. О. Шумський.

Інструментальний склад Ніжинського оркестру народних інструментів формувався упродовж багатьох років. Засновники колективу доклали багато зусиль задля його становлення і розвитку. Перш за все був закуплений інструментарій, згідно існуючих тогочасних традицій і можливостей. До нього входили домри, балалайки та баяни. Початковими учасниками оркестру були студенти філологічного факультету (спеціальність "Філологія з музикою"). В основу репертуару були покладені нескладні за фактурою обробки творів народної музики, інструментовки яких здійснювали, зазвичай, керівники колективу. М. К. Мельник увів до складу оркестру цимбали та сопілку, що значно розширило оркестрову палітру – "Фантазія на теми українських народних пісень" для сопілки оркестром, "Вечір на селі" – фантазія на теми українських народних пісень, "Вечір над Ніжином", "Хлопчача лірична" М. К. Мельника.

На той час репертуар був досить різноплановим, однак привалювали обробки народних пісень: італійської – "Санта – Лючія"; польської – "Зозуля"; латвійської – "Вей, вей, ветерок"; індонезійської – "Прогулянка з батьком"; російських та українських – "Женчикок-бренчикок", "Липа вековая", "Волга-реченька", "Светит місяць", "Їхав козак за Дунай", "Ой, чого ти, дубе", "Йшли корови із діброви" та багато ін. Крім того, репертуар включав деякі зразки української та зарубіжної класики – "Хабанера" та антракт з опери "Кармен" Ж. Бізе; пісня Цвіркунки з опери "Чорноморці" та увертюра до опери "Тарас Бульба" М. Лисенко; сцена з балету "Лебедине озеро" П. Чайковського. До репертуару тогочасного оркестру входили також варіації на тему романсу А. Булахова "Я встретил Вас" (для домри з оркестром) і "Жайворонок" М. Глінки в обробці І. Паніцького (для баяна з оркестром).

Сучасний стан репертуару навчального колективу відбиває динаміку його становлення в цілому. Перш за все намітилась тенденція щодо розширення його інструментального складу за рахунок залучення струнно-смічкових, дерев'яних та мідних духових інструментів. Існуючий традиційний кобзово-балалаєчний з баянами склад оркестру розширено першими та другими скрипками і духовими інструментами, а саме: саксофоном, трубою та тромбонами. Це надало змогу покращити темброві художньо-виражальні можливості оркестру.

Одне з провідних місць у репертуарі колективу займають обробки народного мелосу. Серед них композиції на українські народні теми – "Український ліричний танок" А. Нечипоренко та "Запорізький марш" Є. Адамцевича.

Важливим проявом нових тембрових можливостей оркестру народних інструментів стали знахідки у сфері характерних барв даного інструментального складу. Найбільша його своєрідність виявилась у різних "мерехтливих" звучностях, які створюють кобзи, бандури та цимбали – "Ватра" концертна п'єса для сопілки оркестром В. Матвійчука [5, с. 359–380], "Українська фантазія" К. Грабаря, "Гуцульська рапсодія" А. Карамишева.

У написанні обробок, варіацій, парафразів спостерігаються неофольклорні тенденції. Оркестрова палітра збагачується використанням специфічних прийомів гри, урізноманітненням штрихової техніки – обробка української народної пісні "По садочку ходжу" (для двох домр з оркестром) Л. Матвійчук, "Екзотичний танок" [5,

с. 177–188] та обробка молдавської народної мелодії "Жайвір" (для ксилофону з оркестром) М. Шумського.

Особливого національного колориту надає звучанню оркестру включення до його складу групи бандур та сопілок. Даним інструментам доручається сольне проведення мелодичних ліній, а також дублювання різних елементів фактури, що простежується у виконанні творів сучасних композиторів, які використовують метод цитування народних тем у поєднанні з сучасними прийомами композиторської техніки – "Українська фантазія" К. Грабаря, "Гуцульська рапсодія" А. Карамішева, "Фантазія" М. Середи на тему української народної пісні "Летіла зозуля [5, с. 68–85], "Повій, вітре, на Україну" В. Підгорного, саунд-трек з музики до кінофільму "Вогнем і мечем" К. Дебського. Велику драматургічну роль у даних творах доручено відтворенню партіям скрипок та духових інструментів.

Значне місце у репертуарі навчального колективу посідають оркестрові супроводи, що зумовлено традиціями народно-інструментального виконавства – обробка української народної пісні "Ой у лузі червона калина" А. Авдієвського; "Любисток", "Молдаваночка", "Полтавська полька" О. Білаша; "Нащо мені чорні брови" на сл. Т. Шевченка, Д. Бонковського в обробці Л. Кауфмана [5, с. 294–300]; "Чорні брови, карії очі" Д. Бонковського; "Чорнобривці" В. Верменича; "Гандзя" А. Дорожкіна; "На вулиці скрипка грає" І. Доскалова; "Дивлюсь я на небо" В. Заремби [5, с. 306–309]; "Пісня про добро" І. Карабиця; обробка української народної пісні "Ой, не світи місяченьку" Л. Кауфмана; "Чотири воли пасу я", "Ой, піду я межі гори", "Найдорожча", "Чом, чом не прийшов" А. Кос-Анатольського; "Баламуте" В. Косенка; "Верховино, ти світку наш", Пісня Наталки з опери "Наталка Полтавка": пісня Петра з опери "Наталка-Полтавка", арія Венери з опери "Енеїда", пісня Цвіркунки з опери "Чорноморці" М. Лисенко; "Дует Одарки і Карася" з опери "Запорожець за Дунаєм" С. Гулак-Артемівського; "Не пой красавица при мне" С. Рахманінова; обробка української народної пісні "Якби мені не тиночки" Б. Лятошинського [5, с. 301–305]; "Бандуристе, орле сизий" Я. Орлова, обробка української народної пісні "Ой я знаю, що гріх маю" І. Синиці; "Україно, любов моя" І. Шамо.

Художньо-виражальні засоби народних інструментів дозволяють по-іншому відтворити своєрідність концепції оригіналу в супроводах вокальним італійським солоспівам – "Іспанська пісня" Л. Деліба; романс Неморіно з опери "Любовний напій" Г. Доницетті; "Повернись у Соренто" Е. Куртіса [5, с. 318–326]; "Співай мені" Е. Куртіс; "Ave Maria" Дж. Каччіні; "Санта Лючія" В. Катрау; дует Сільви та Едвіна з оперети "Сільва" І. Кальмана; "Закоханий солдат" Е. Канніо [5, с. 327–332]; "Чорне віяло" П. Сарасате; "Пташки", обробка старовинної французької пісні Б. Тимофеева; "Скажіть дівчата" Р. Фальо [5, с. 310–317]; "Горда чарівність осанки" В. Чіара.

В акомпануванні солістам-інструменталістам оркестр досить часто звучить як співучасник. Так, група баянів, перші і другі кобзи та скрипки блискуче доповнюють партію соліста (баяніста) у створенні характеру каруселі – Ю. Шахнов "Карусель для баяна з оркестром" [5, с. 343–359], а в "Облівіон" для піаніки з оркестром А. П'яццоллі [5, с. 333–343], колектив відтворює зовсім інший характер, що відповідає назві твору (забуття). Шалений темп, проведення контрапунктів у духових інструментах, віртуозні побудови у скрипкової групи створюють запальну атмосферу звучання твору "Ватра" В. Матвійчука [5, с. 359–381].

Помітною тенденцією в художньому репертуарі навчального колективу стало активне залучення оркестрових творів української та світової класики. Характерними особливостями перекладів є намагання зберегти й передати засобами народних інструментів задум композитора, що стало результатом творчого трактування авторського оригіналу. Так, введення скрипок надало можливість розкрити всю стилістичну неповторність музики угорських танців Й. Брамса та Марша Радецького Й. Штрауса [5, с. 276–280]. Без участі мідних духових та скрипкової групи неможливо передати своєрідний характер Увертюри "Легка кавалерія" Франца фон Зуппе [5, с. 113–145], виділити її кульмінаційні епізоди та досягти необхідного пульсу "легкої кавалерії".

Завдяки тенденції дотримання стилю оригіналу та застосування нових прийомів інструментовки художній образ творів розкривається досить переконливо в звучанні "Адажіо" Т. Альбіноні; "Танку" з опери "Фауст" Ш. Гуно [5, с. 244–258]; "Ма-

лагуенья", "Прелюдії ночі" з "Іспанської рапсодії" М. Равеля; "Танку басків" з балету "Полум'я Парижу" Б. Асаф'єва; музики до драми Ібсена "Пер Гюнт" Е. Гріга; "Персидського маршу" Й. Штрауса; вальсу з музики до кінофільму "Перший ешелон" Д. Шостаковича [5, с. 189–211]; тройки з музики до драми О. Пушкіна "Заметіль" Г. Свірідова [5, с. 212–228]; іспанський танок з балету "Лебедине озеро" П. Чайковського [5, с. 229–243]; танок з опери "Фауст" Ш. Гуно [5, с. 244–257].

Особливого підходу потребує підбір засобів виконавської виразності у виконанні народним оркестром "Кармен-сюїти" Ж. Бізе – Р. Щедріна [5, с. 258–276]. Завдяки творчому переосмисленню структурно-тематичного матеріалу та тенденції дотримання концепції оригіналу в даній інструментовці активно задіяні група скрипок та окремі духові інструменти (труба, саксофон, тромбон), що у поєднанні з ударними, які відіграють у цьому творі провідну роль, дозволяє максимально наблизити звучання до оригіналу (симфонічного оркестру).

Сучасний склад навчального колективу оркестру народних інструментів дозволив включити до репертуару твори естрадно-джазового жанру. Переосмислення партитури оригіналу та тембрових можливостей інструментів призвели до появи нових звукових барв у оркестровій палітрі. На перший план виходять сольне проведення мелодичних ліній у виконанні тромбона, труби, саксофона, дзвіночків або групи скрипок та делікатне підкреслення синкопованих акордів, що створює органічний пульсуючий ритм джазових творів, таких як: "Фокстрот", "Другий вальс" та "Чай у двох" з джаз-сюїти для естрадного оркестру Д. Шостаковича; "Привид опери" Ендрю Ллойда Уеббера; увертюри з музики до кінофільму "Діти капітана Грандта" І. Дунаєвського [5, с. 86–113]; "Рок-токати" Є. Дербенко; "Провінційне диско" з репертуару ансамблю "Зодіак" та ін.

Виконання колективом естрадно-джазового репертуару характеризується перевтіленням стильових ознак жанру в народно-оркестровому виконавстві, завдяки використанню різноманітних виконавських прийомів. На концертних виступах навчального колективу значним успіхом користуються такі твори, як: "Давайте радіти" Л. Берстайна; сюїта з музики до кінофільму "Пірати карибського моря" К. Баделта; "Хмари Гренади" з "Іспанської сюїти" О. Білошицького [5, с. 166–177]; "Вальс" з музики до кінофільму "Мій ласкавий та ніжний звір" Є. Дога; "Танго кохання" А. П'яццолли; "Тінь твоєї посмішки" Д. Менделя; "Місячна серенада" Г. Міллера та ін.

Аналіз репертуару, який виконував оркестр народних інструментів протягом останніх тридцяти років, свідчить про збільшення кількості оригінальних композицій і великих циклічних творів – "Концерт для фортепіано з оркестром" а moll (I-II-III ч.) Е. Гріга; "Рапсодія у стилі блюз" для фортепіано з оркестром Дж. Гершвіна; прелюдія до опери "Травіата" Дж. Верді; "Скерцо" з симфонії № 2 Л. Бетховена; Симфонія № 9, II частина А. Дворжака; Увертюри до опер "Шовкові сходи", "Танкред" і "Попелюшка" Дж. Россіні; "Вступ, Танок, Болеро та Тореро" з "Кармен-сюїти" Ж. Бізе – Р. Щедріна; "Сон в українську ніч" В. Кокузенко; фантазія на тему популярної пісні "Кінь" С. Лєдовського [5, с. 145–165]; "Аранхуеський концерт" для гітари з оркестром, II частина Х. Родріго; "Концерт для баяна з оркестром" О. Худотеплого; "Вступ" з музики до драми Т. Шевченка "Назар Стодоля" П. Ніщинського.

Отже, репертуарний план навчального оркестру народних інструментів значною мірою залежить від його складу. Основними напрямками його репертуару на сучасному етапі є:

- фольклорний – обробки, фантазії, варіації, концертні п'єси на народні теми;
- академічний – оригінальні композиції (концерти, сюїти, фантазії, рапсодії) та перекладення (аранжування) української та світової класики;
- естрадно-джазовий – оригінальні твори та перекладення.

### Література

1. Власов В. Оригінальний репертуар оркестру народних інструментів як фактор визначення специфіки жанру / В. Власов // Академічне мистецтво оркестрів народних інструментів і капел бандуристів спеціальних музичних ВНЗ України : тези Всеукр. наук.-теор. конф. (2 грудня 2005 р.). – К. : НМАУ, 2005. – С. 72–78.
2. Гуцал В. Грає оркестр українських народних музичних інструментів / Віктор Гуцал. – К. : Мистецтво, 1978. – 168 с.

3. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа) : підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. / М. Давидов. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.

4. Дейнега В. До проблеми українського народно-оркестрового виконавства / В. Дейнега // Академічне мистецтво оркестрів народних інструментів і капел бандуристів спеціальних музичних ВНЗ України : тези Всеукр. наук.-теор. конф. (2 грудня 2005 р.). – К. : НМАУ, 2005. – С. 27–35.

5. Шумський М. О. Хрестоматія з оркестрового класу : навч. посіб. / М. О. Шумський. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013.

Ч. 1. – 2013. – 381 с.

УДК 78:371.036

## **ПРОГРАМИ З МУЗИКИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ: СУЧАСНИЙ ВИМІР**

**Коваль О. В.**

*У статті здійснено аналіз програм з музики. Розкриваються їх структура, зміст, загальна освітня мета. Визначається спрямованість на реалізацію поставлених завдань, розглядаються особливості побудови та можливості їх ефективного використання у загальноосвітніх школах.*

*Ключові слова: урок музики, програма з музики, зміст програм, музичне виховання, музичний розвиток, музичні здібності, музичність.*

*В статье проведен анализ программ по музыке. Раскрываются их структура, содержание, общая образовательная цель. Определяется их направленность на реализацию поставленных задач, рассматриваются особенности построения и возможности их эффективного использования в общеобразовательных школах.*

*Ключевые слова: программа по музыке, содержание программ, музыкальное воспитание, урок музыкального искусства, учебный процесс, музыкальное развитие.*

*The article analyzes the music curricular that have been approved by the Ministry of Education for secondary schools of Ukraine. The author reveals their structure, content and general educational goals. The ways to implement the tasks are determined and their features and capabilities for teachers' effective use are considered.*

*The issue is highly topical because at the turn of the millennium ways to reform school education in general and art in particular are significantly and intensively searched for.*

*At the end of the 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21<sup>st</sup> century several music programs emerged. In each of them the authors tried to reveal the educational potential of music art. The most famous of them are the programs created by the group of authors led by D. Kabalevskiy. The experimental program is worked out by Z. Zhofchak. The curriculum for secondary schools is made up by the team, led by A. Avdiievskiy. The CURRICULUM AND GUIDELINE FOR MUSIC LESSONS is processed by the group of authors led by O. Rostovskiy.*

*The programs were analyzed according to the formation and development of musicality to correspond to the modern scientific understanding of the issue. Considering that since the introduction and until now significant social changes have happened, numerous studies in the field of art pedagogy have been held, the experience of practicing teachers have been summarized, in other words one can quite exactly assess the effectiveness of the aforementioned programs.*

*Key words: music lessons, music program, program content, music education, music development, music ability, musicality.*

---

Сучасний стан розвитку мистецької освіти можна охарактеризувати як пошук відповідей на численне коло питань, що турбують суспільство, широке узагальнення і впровадження вітчизняного й світового досвіду у практику роботи вчителів загальноосвітніх шкіл та викладачів шкіл мистецького спрямування. Суттєво актуалізується проблема сучасного переосмислення тих напрацювань, які на початку ХХІ ст. вважалися прогресивними і на сьогодні не лише не втратили своїх потенційних можливостей, а й навпаки показують свою ефективність і дієвість в умовах вже сучасного реформування загальноосвітньої школи.

Дану проблему у різних аспектах розглядали О. Лобова, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов, О. Щолокова та ін. І хоча їх дослідження є важливим теоретичним підґрунтям для розробки сучасної стратегії розвитку мистецької освіти та широкого впровадження у її практику, однак на сьогодні ще не достатньо розкриті

питання щодо доцільності використання вже раніше відомих програм з музики саме у нових соціокультурних реаліях сьогодення. Відтак метою даної статті є подальший аналіз, узагальнення й обґрунтування дієвості таких програм та доведення ефективності їх застосування у початковій та основній школах України.

Значною віхою в розвитку музичної педагогіки ХХ ст. стали ідеї Д. Кабалевського. Вони не лише синтезували кращі надбання музичної педагогіки, а й склали цілісну концепцію музичного виховання школярів.

В основу процесу музичного виховання ним було покладено активне сприймання музики, без якого, на думку педагога, неможливий розвиток музичності взагалі. "Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа всіх форм залучення до музики, тому, що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує" [1, с. 28].

Дитина повинна вчитися сприйманню музики у будь-якій музичній діяльності. Це створює оптимальні умови для розвитку усього комплексу музичних здібностей, при чому жодній здібності перевага не надається.

Різноманітна діяльність на уроках музики має стати розвиваючим чинником, який впливає на всю музичність дитини.

Плідною є думка Д. Кабалевського про те, що кінцевою метою музичного виховання є формування музичної культури як частини духовної культури особистості [1, с. 5]. Зрозуміло, що формування музичної культури людини неможливе без розвитку її музичності, оскільки між цими поняттями існує залежність. Розвиваючи здібності, ми закладаємо фундамент для формування музичної культури особистості.

Музична грамотність розглядається Кабалевським як здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, народжене життям; на слух визначити характер музики та відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером її виконання; визначити автора незнайомої музики тощо [1, с. 24]. Музична грамотність тлумачиться як багатомірна інтелектуально-художня здібність. Знаходячись на перетині окремих здібностей і будучи сумарним її показником, вона, в свою чергу, може визначатися і як аналітична. Музична грамотність, за словами Д. Кабалевського, це, по суті, музична культура, рівень якої не знаходиться в прямій залежності від ступеня засвоєння музичної грамоти, хоча й передбачає її знання. Багатомірність музичної грамотності пояснюється її широким спектром впливу на різні види художньої діяльності, а розвиток художніх здібностей залежить саме від її творчого аспекту.

Це положення дістало практичне втілення у програмах з музики, підготовлених під його керівництвом. Творче начало, за словами Д. Кабалевського, виявляється у своєрідності відповідей (а не тільки їх правильності), у власних судженнях щодо характеру виконання того чи іншого музичного твору, гостроті слухової спостережливості, яка виявляється у розповідях про музику. Не випадково, що саме на такій здібності, як "гострота слухової спостережливості" автором окремо акцентується увага. Без неї дитина не в змозі помітити найтонші нюанси музичного твору, зрозуміти його характер, емоційно відреагувати на нього. Дана здібність, у свою чергу, є показником зрілості музичного слуху, його певної сформованості та готовності дитини до живого спілкування з музичним мистецтвом.

Творче начало пробуджує в дитині живу фантазію, уяву. Творчість за своєю природою базується на бажанні зробити по-новому, по-своєму, краще. Інакше кажучи, творче начало в людині – це завжди прагнення до кращого. Д. Кабалевський підкреслює, що "всі форми музичних занять в школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного мислення, до виявлення власної ініціативи, прагнення зробити щось своє, нове, краще" [1, с. 31].

Важливим розвиваючим чинником є дитяча імпровізація: "заняття імпровізацією можуть переслідувати дві взаємопов'язані мети: першу – вироблення інтонаційного і ладового слуху, другу – розвиток творчої фантазії" [1, с. 32]. Але ці важливі здібності неодмінно розвиваються паралельно іншим – музичній пам'яті, цілісності сприймання, слуховим уявленням, ритмічному та динамічному слуху тощо. Показово, що в програмі саме розвитку слухових уявлень приділяється неабияка увага, при цьому значної ваги набуває така його грань, як "внутрішній зір". Д. Кабалевський



підкреслював, що насамперед необхідно досягнути того, щоб усі діти відчули, що в кожного з них є не тільки внутрішній слух (тобто здібність "всередині себе", "подумки" почути музику, яка насправді в даний момент не звучить), але й внутрішній зір (тобто здібність "всередині себе", "подумки" побачити те, чого він очима в даний момент не бачить. Розвиток внутрішнього слуху і внутрішнього зору – основа розвитку творчої уяви, яка людині необхідна не лише в мистецтві. Всіляко розвиваючи на уроках різноманітні форми залучення школярів до музики, завжди потрібно мати на увазі, що в основі кожної з цих форм лежить емоційне, активне сприймання музики [1, с. 28]. Саме такий підхід до розвитку здібностей через сприймання музики і далі до формування музичної культури є чи не найголовнішою ознакою програми.

В останні десятиліття нашого століття вийшла ціла низка українських програм з музики.

У 1991 році побачили світ "Програми для шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням музики", підготовлених З. Жофчаком. У них розвиток музичних здібностей розглядається як один із чинників загального та культурного розвитку учнів [6, с. 3–5]. Визначаються два головні чинники музичності – почуття ритму та музичний слух. Звертаючи увагу на можливість їх формування, З. Жофчак зауважує, що розвиток музичного слуху органічно пов'язаний із засвоєнням дітьми елементарних знань у царині музичної грамоти. Такий шлях навчання передбачає викладення теоретичних понять лише тоді, коли слухова увага учнів забезпечить їм можливість виокремити, простежити й усвідомити дане явище в музиці.

Програми включають в себе систематизовані вимоги до розвитку музичних здібностей, умінь та навичок, передбачають етапність конкретних завдань, спрямованих на розвиток музичного (ритмічного, звуковисотного і інших видів) слуху. Можна виділити основні положення програми З. Жофчака: а) народнопісенна система викладання; б) спів з активним сприйняттям інформації; в) здатність самостійно читати і записувати нотний текст за допомогою релятивної сольмізації.

В основу розвитку музичного слуху покладено саме релятивний метод, який, на думку автора програми, на початковому етапі музичного виховання дітей дає суттєві результати.

Плідною є думка педагога щодо формування класів на основі попередньої діагностики рівня розвитку музичних здібностей. Рівень розвитку музичних здібностей і визначає зміст та методи роботи вчителя. Тому, формуючи класи, доцільно спиратися на дані попередньої діагностики музичних здібностей. Формування класів з урахуванням даних попередньої діагностики музичних здібностей допомагає об'єднати дітей за рівнем розвитку музичності й полегшує роботу вчителя, дозволяє забезпечити найсприятливіші умови для розкриття й розвитку музично-творчих здібностей і всього комплексу музичності.

У 1991 році під грифом Міністерства освіти був виданий проект програми з музики, складений авторською групою під керівництвом А. Авдієвського. У ній поряд з іншими завданнями ставиться завдання розвитку музичних здібностей при комплексному використанні різних видів мистецтва.

Основу навчального репертуару складають фольклорні пісні. Враховуючи те, що фольклор є важливою сферою духовної культури кожного народу, автори проекту вважали, що "... на початковому етапі музично-естетичного виховання змішувати народну музику з різними іншими видами музики, також епохами, стилями не слід, бо різні музично-естетичні системи потребують щоразу іншого характеру сприймання, наявності різних слухових навичок... і стверджують, що завдання музично-естетичного виховання неможливо вирішувати відірвано від національного музичного і художнього мислення" [4, с. 4]. Зважаючи на вікові особливості молодших школярів, що відзначаються підвищеною емоційністю та потребою в русі, у навчальний матеріал введено багато дитячих музичних ігор, які своєю метою мають також і розвиток музичних здібностей.

Система розвитку музичного слуху будується на ладовому принципі. Слід зазначити, що при розучуванні нових пісень, поспівок тощо програми пропонують використовувати сопілки і металофони. Ці музичні інструменти активізують слухову увагу, сприяють розвитку самоконтролю. На думку авторів програми, загальними принципами системи музично-слухового розвитку повинні бути: гармонійний

розвиток усіх компонентів музичного слуху (звуквисотного, ритмічного, вокального, тембрового, динамічного); використання елементів музичної творчості; опора на національний музичний фольклор. Це певним чином сприятиме розвитку музичних здібностей і в цілому формуванню музичної культури учнів.

Підкреслимо, що програми значною мірою торкаються проблеми реалізації завдань музичного виховання на національній основі, пропонують багатий дидактичний матеріал.

Творчим використанням надбань сучасної педагогіки стали програми з музики, складені авторською групою під керівництвом О. Ростовського.

В них дістала втілення ідея музичного виховання школярів на основі української національної культури та педагогічних ідей Д. Кабалецького. Під час розробки програм автори враховували й проблеми музичних здібностей, розуміючи, що її реалізація неможлива без розвитку й формування музичності. Значну увагу автори приділяють розвитку музично-творчих здібностей дітей.

Тематична побудова програми не лише створює умови для досягнення цілісності уроку та єдності всіх його елементів, вона створює оптимальні умови для послідовного і цілеспрямованого формування музичних здібностей. "Логіка розгортання тематизму шкільної програми тісно пов'язана з логікою розвитку інтонаційного мислення школярів..." [5, с. 6]. Очевидно, що розвинуте інтонаційне мислення сприятливо впливатиме й на розвиток музичності взагалі. Оскільки інтонація обов'язково включає в себе, окрім звуквисотних та ритмічних засобів, також засоби регістрові, темброві, теситурні, артикуляційні тощо, то розвиток інтонаційного мислення, або, інакше кажучи, розвиток інтелектуально-художніх здібностей є першочерговим завданням, на яке вказують програми.

Ефективною формою роботи автори вважають вокальну імпровізацію дітей на тексти дитячого фольклору; танцювальну творчість, яка виявляється в умінні учнів комбінувати знайомі елементи танцю, створювати власні рухи тощо (творче поєднання й переосмислення ідей Е. Жак-Дальєроза, К. Орфа, В. Верховинця).

У пояснювальній записці підкреслено, що робота з учнями щодо оволодіння вокально-хоровими, музично-ритмічними й іншими практичними навичками проводиться у тісному поєднанні з засвоєнням конкретної теми, що теми взаємопов'язані й орієнтують учителя на формування музичного сприймання у процесі різноманітної музичної діяльності дітей: у співі, слуханні музики, грі на дитячих музичних інструментах, виконанні ритмічно-танцювальних рухів тощо [5, с. 6–7]. Саме різноманітність видів музичної діяльності на уроках робить їх особливо привабливими, дає можливість усім дітям так чи інакше виразити своє ставлення до музики, активізує дитячу моторику та емоційність.

Спрямування програми на розвиток моторного та емоційного компоненту здібностей можна розглядати як намагання впливати на саму природу музичності, оскільки, як підтверджують сучасні теоретичні дослідження, здібності, маючи психомоторну та емоційну природу, становлять частину природної організації індивіда (емоції, сенсорика, моторика тощо) [2, с. 191].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що програми враховують сучасні вимоги до навчального процесу. Цілісна концепція та вдало розроблена система педагогічних впливів, високохудожній дидактичний матеріал – все це робить програму цікавою і такою, що відповідає новітнім запитам суспільства, а відтак є усі підстави для широкого її використання у практиці роботи вчителів загальноосвітніх шкіл України.

### Література

1. Кабалецький Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалецький. – М. : Просвещение, 1984. – 2006.
2. Науменко С. І. До проблеми музичних здібностей / С. І. Науменко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури : тези республіканської науково-практичної конференції (7–8 квітня 1992) / ред. кол.: О. П. Щолокова (відп. ред.) та ін. – К. : КДПШ, 1992. – С. 191–192.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. Музичне мистецтво 5–11 класи / Б. М. Фільц, І. М. Белова, Г. Б. Букреєва, М. С. Демчишин, Л. М. Масол, О. В. Мільченко, О. М. Павленко. – К. : Перун, 2005. – С. 3–59.

4. Програми з музики для середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики у 1–4 класах / авт. кол.: А. Т. Авдеєвський, А. Г. Болгарський, І. М. Гадалола, З. З. Жофчак. – К. : Освіта, 1991. – 70 с.

5. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика 1–4 класи / авт. кол.: О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. О. Хлебнікова, З. Т. Бервецький. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2000. – 112 с.

6. Программы для школ (классов) с углубленным теоретическим и практическим изучением музыки: 1–11 классы / подгот. З. З. Жофчак. – К. : Освіта, 1991. – 174 с.

УДК 786.2

## ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ляшенко Т. В.

*Публікація присвячена висвітленню основних виконавських проблем у процесі навчання студентів музичного факультету та обґрунтуванню методичних засад щодо їх подолання. Аналізуються основні ступені, напрями та форми організації навчання у класі з основного інструменту. У статті розглядається музично-інструментальна підготовка крізь призму синтезу та взаємозв'язку практичних завдань, цілей та високого професіоналізму педагога. Автор наголошує, що реалізація усіх аспектів інструментально-виконавської діяльності вимагає активізації уваги до аналізу проблем, притаманних навчально-методичній роботі у класі з основного інструменту. Окреслені завдання публікації полягають у подальшому вивченні даної проблематики, висвітленні основних етапів роботи у класі музичного інструменту.*

*На думку автора, ефективне здійснення освітніх завдань, що включають широке коло різноманітних форм та методів навчання, підпорядковується якісному підходу щодо проведення занять з основного інструменту (фортепіано). Автор наполягає, що загально-освітній та музичний розвиток студентства залежить від стабільної, систематичної музично-педагогічної діяльності викладацького складу того навчального закладу, у якому він навчається. Автор констатує, що результат титанічної праці викладача буде плідним тільки за умови регулярної роботи та відповідального ставлення студента до предмету, в даному випадку музичного інструменту фортепіано. Об'єднання декількох аспектів музично-освітньої діяльності можуть дати яскраві результати у досягненні вершин музичного виконавства.*

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

*Публикация посвящена раскрытию основных исполнительских проблем в процессе обучения студентов музыкального факультета и обоснованию методических основ по их преодолению. Анализируются основные степени, направления и формы организации обучения в классе основного инструмента. В статье рассматривается музыкально-инструментальная подготовка сквозь призму синтеза и взаимосвязи практических задач, целей и высокого профессионализма педагога.*

*Ключевые слова: исполнительство, музыкальная подготовка, фортепиано, инструментально-исполнительская деятельность.*

*The publication focuses on main performance problems in Music Department students' training and explains the methodological principles to overcome them. The main stages, trends and forms of training in the classroom with a major instrument are also being analyzed. The article deals with musical training through the prism of the relationship and synthesis of practical tasks, goals and professionalism of the teacher. The author notes that the implementation of all aspects of instrumental performing activities requires analysis of the teaching issues in the class of the major instrument. The article goals are to encourage further issue research and to cover the main stages of work in the major instrument class.*

*The author believes that the effective implementation of educational tasks that include a wide variety of training forms and methods, depend on a qualitative approach to conducting classes of the main instrument (piano). The author insists that students' general educational and musical development depends on a stable, systematic musical and pedagogical activity of the educational institution staff. The author states that the result of teacher's herculean work can only be fruitful in case of student's regular work and his or her responsible attitude to the subject, in this case the piano. Combining*

---

*several aspects of music and educational activities can results in reaching the pinnacle of musical performance.*

*Key words: performance, music education, piano, performance and instrumental activity.*

---

Динамічний розвиток культурного й освітнього життя України спонукають вітчизняну педагогіку до активної роботи у напрямку вдосконалення теорії та методики навчання, впровадження інноваційних технологій, засвоєння напрацьованих та педагогічного досвіду педагогів минулого та сучасності. Однією з важливих ділянок широкого освітнього процесу є галузь музичної педагогіки, де базовим компонентом виступає інструментальна підготовка. Процес постійного професійного зросту у галузі музичної освіти вимагає активізації уваги до аналізу проблем, притаманних навчально-методичній роботі у класі з основного інструменту, що і визначає **актуальність** цієї публікації.

**Аналіз досліджень.** Останнім часом вітчизняні наукові кола дають плідні результати в галузі теорії та практики музично-інструментального навчання. Дослідження з методики викладання гри на музичному інструменті у наукових та методичних працях висвітлювалося найбільше. Неодноразово у поле зору науковців музичної педагогіки та музикознавства минулого й сучасності потрапляли питання розкриття традиційних проблем в оволодінні музичним інструментом. Найчастіше вони зустрічалися у теоретичних працях та наукових публікаціях О. Алексеєва, Л. Когана, Б. Асаф'єва, В. А. Натансон, А. Шапова, М. Блінової, А. Ніколаєва, Т. Завадської, Т. Роціної, В. Шульгіної, О. Щелокової, О. Рудницької, О. Бурської та інших. Незважаючи на ґрунтовну розробленість проблеми, питання інструментального виконавства завжди будуть відкритими і це спонукає до пошуків та інноваційних підходів у проблемах удосконалення музично-інструментальної підготовки майбутніх спеціалістів галузі музичної освіти.

**Мета** – проаналізувати стан музично-інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів, окреслити пріоритети, означити уявлення про стандартні труднощі, що зустрічаються на різних етапах навчання та створити комплексне методичне підґрунтя щодо подолання проблем у класі фортепіано.

**Основний виклад матеріалу.** Методика викладання гри на музичних інструментах є складовою частиною музичної педагогічної науки, що розглядає загальні та індивідуальні закономірності процесу навчання. Науково-методичні пізнання склалися й розвивалися впродовж всієї історії людства. Кожне покоління виконавців і педагогів зробили свій внесок у розвиток цієї важливої ланки науки, збагачуючи її новими практичними дослідженнями.

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

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

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

Кожний урок у відповідності до періоду навчання повинен мати окремо поставлену мету. Форми проведення та опрацювання завдань на занятті мають співпадати

з стадією роботи студента над твором і самостійно і разом з викладачем. Перерахуємо головні етапи роботи:

- рання стадія роботи – розбір (як правило, самостійно);
- подальша стадія – гра по фрагментах (самостійно і в класі);
- стадія цілісного оформлення твору (бажано у класі з викладачем);
- кінцева стадія досягнення естрадної готовності (у концертній аудиторії з викладачем).

Рання стадія роботи передбачає індивідуальну грамотність і підготовку студента до самостійної роботи. Однак, як показує практика, сучасний стан підготовки студентів має досить невисокий рівень. Самостійний розбір твору студентом несе характерні ознаки недосконалої попередньої підготовки, а саме нестійкість ритмічного малюнку, недбалість у області аплікатури, скованість виконавського апарату тощо. Відповідно ця рання стадія, що передбачає самостійність, переходить у роботу в класі. Слід наголосити, що викладач не повинен процес роботи над розбором супроводжувати докорами, невдоволенням та зверхністю. Це відбиває мотивацію, бажання навчатися, розвиває комплекси і головне втрачається любов до музики. З іншого боку, ця елементарна сторона заняття ніколи не повинна займати багато уваги й часу педагога. Втім обов'язковим залишається завдання педагога проілюструвати обраний твір, хоча б фрагментарно. За висловом О. Алексєєва: "На якому етапі вивчення твору потрібно його зіграти учню? Відповісти на це запитання абстрактно, поза рахунком конкретних умов роботи важко. Загалом можна сказати, що виконувати твір цілком корисно або у початковій стадії його вивчення з тим, щоб зацікавити учня, або у кінці, коли це допоможе "зібрати" п'єсу, краще відчутти форму, глибше проникнути в образ" [1, с. 51].

До кола перших питань обирається робота над текстом, а саме фактурою, метро-ритмічними, артикуляційними особливостями, вибору аплікатури тощо. На початковому етапі, студенту прищеплюється розуміння тих фундаментальних блоків, на яких базується виконавська майстерність будь-якого музиканта. Не можна вважати виконаною першочергову роботу, якщо студент не усвідомив зміни та послідовності становлення фактури, виявлення основного тематизму, логіку і структуру побудови музичного матеріалу та інше. Тільки за умови, коли перший етап роботи виявився для студента зрозумілим і він без труднощів опанував всі поставлені перед ним завдання, можна приступати до подальшої роботи над твором.

При переході роботи над фрагментами потрібно надати студенту час для перегляду тексту і пригадування основних завдань, опрацьованих на ранній стадії розбору. Першочерговою метою даної стадії роботи є виявлення моторно-технічних проблем у виконанні. "Оволодіння основами техніки – задача раннього етапу навчання. Фундамент укріплюється у подальшому не повторюванням технічних вправ, а вивченням літератури і збагаченням музичного досвіду" – читаємо на сторінках спогадів про педагогічну діяльність Льва Оборіна [5, с. 176]. Означена проблема цілковито підпорядкована та неодмінно пов'язана з першим вже пройденим етапом роботи і передбачає вироблення необхідного рівня (безумовно, залежно від здібностей студента) технічної досконалості. Адже технологія виконання, від якої залежить віртуозність та технічність студента-піаніста, включає низку питань для вирішення, а саме момент посадки за інструментом, постановки рук, виявлення нових прийомів гри та способів їх удосконалення, організація і як висновок вільне володіння ігровим апаратом у подальшому. Без вищеназваних завдань по суті неможливе звукоутворення та звуковидобування, створення характерного образу, передачі стильових та жанрових рис твору, застосування нових засобів виразності, опанування динамічною пластикою, вміння володіти артикуляційною технікою, яка є основою виконавства та головним завданням на даному етапі роботи.

Важливо знати, що підбір піаністичних прийомів та способів роботи над складними частинами повинен відповідати індивідуальним здібностям та фізіологічним особливостям студента. Після опрацювання і досягнення певних результатів у технічному плані, педагог повинен потурбуватися над покращанням якості звучання, усунути шорсткості та нерівності, різкість, надмірну легкість чи, навпаки, грубість у звуковидобуванні, шумовий й педальний бруд та інше. Слід наголосити,

що робота над фрагментами займає найбільше часу і передбачає використання численної кількості занять.

У період роботи над фрагментами та окремими частинами педагог стикається з питаннями важкого заучування студентом твору напам'ять. На сьогодні це одна з найгостріших під час занять проблем, яку потрібно долати за допомогою викладача. Доволі часто викладачу приходиться мати справу з дефектами запам'ятовування. У таких випадках потрібно перевіряти вірність роботи студента над текстом, його вміння до ладового, гармонічного та мелодичного аналізу.

Наступна стадія цілісного оформлення має свої цікаві сторони, які, на нашу думку, насамперед розкривають професіоналізм самого викладача. Виконання студентом вперше всього твору, як правило, супроводжується численними помилками, що вимагає витримки педагога та уникнення бажання зупинити й зробити нову вказівку. Метод "поправок" по ходу гри часто використовується у класі, втім це не приносить ніякої користі. Висока компетентність викладача розкривається у вмінні після виконання твору в цілому, запам'ятати індивідуальні й загальні недоліки гри, виокремити творчі думки, знайти нові підходи в технічному і звуковому плані, проаналізувати твір фрагментарно. Однак на даному етапі роботи не слід заграмаджувати студента численними зауваженнями та вказівками, адже головна мета навчити у процесі виконання удержати форму твору цілком не розпорошуючись на дрібниці.

Кінцевий етап досягнення естрадної готовності характеризується деякими особливостями. Заняття в класі або репетиції в залі повинні походити на концертний виступ. У цьому випадку корисно запрошувати до репетицій невеликі групи студентів для створення так званої "уявленої аудиторії". Чим ближче до виступу, тим менше повторного виконання програми з зауваженнями та новими опрацюваннями. Кількість вказівок від педагога повинна зводитись до мінімуму і не стосуватись ґрунтовної перебудови п'єси.

Найважливішим методом діяльності викладача повинно бути намагання забезпечити студента практикою публічних виступів. У зв'язку з цим потрібно протягом усього періоду навчання студента у класі створити необхідні умови контакту піаніста зі слухачем. Існує велика кількість методичних прийомів задля подолання цієї проблеми, головні з яких: виконання музичних творів в умовах приближених до сценічних, приміром для однокурсників, кількох педагогів. Корисними для навчання можуть бути тижні відкритих занять педагога, на яких присутні студенти зі свого та інших класів, організація тематичних вечорів для університетського студентства тощо. З суто методичного та психологічного підходу, можна включати в естрадні виступи твори з повторного репертуару, у яких головні етапи насамперед технічного характеру вже подолані.

Якщо ця проблема буде вирішена, і будуть застосовані всі прийоми, то студент зможе опанувати свої психологічні труднощі і викликати у собі своєрідний концертний стан, зуміє включитися у образ твору, відчувти увесь смак публічної гри і як висновок бажання й внутрішню потребу виступати надалі.

Отже, виходячи з вищевикладеного констатуємо, вивчення різноманітних творів за стильовими та жанровими ознаками є основою музичної педагогіки вищої школи. У практиці викладання гри на фортепіано закладені потенційні ресурси усіх форм виконавської майстерності.

Загально-освітній та музичний розвиток студентства залежить від стабільної, систематичної музично-педагогічної діяльності викладацького складу того навчального закладу, у якому він навчається. Поряд з цим результат титанічної праці викладача буде плідним тільки за умови регулярної роботи та відповідального ставлення до предмету самого студента. І тільки об'єднання цих двох аспектів музично-освітньої діяльності можуть дати яскраві результати у досягненні вершин музичного виконавства.

Отже, заняття в класі фортепіано впродовж усього періоду навчання повинні надавати студенту позитивні емоційні враження та енергійне зарядження. Професійний викладач зобов'язаний розкрити нові горизонти в області музичного

мистецтва, підвищувати впевненість студента в своїх силах, можливостях і здібностях. І, безумовно, викладач має працювати над власною самооцінкою, самоконтролем та фаховою підготовкою до кожного уроку зі студентом.

#### **Література**

1. Алексеев О. Методика обучения игре на фортепиано / О. Алексеев. – Москва "Музыка" Москва. 1971. – 277 с.
2. Вопросы музыкально-исполнительского искусства : сборник статей / под редакцией А. А. Николаева. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1967. – 372 с.
3. Любомудрова Н. К вопросу о подготовке пианиста – педагога в музыкальном вузе / Н. Любомудрова // Музыкальное исполнительство и педагогика : сборник статей. – Москва : Музыка, 1991. – С. 130–142.
4. Рощина Т. Кантилена і педалізація як суттєві акценти фортепіанного виконавства у педагогічних принципах Олександра Олександрова. Видатного діяча київської школи піанізму / Т. Рощина // Музичне виконавство. – Вип. 26. – Кн. 9. – Київ, 2003. – С. 82–94.
5. Хентова С. Лев Оборин / С. Хентова. – Ленінград : Музыка, 1964. – 201 с.



УДК 377.37:78

## КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Остапенко Н. І.

*У статті висвітлено культурно-освітні передумови підготовки майбутніх учителів музики у другій половині ХХ ст. Проаналізовано процес розвитку системи загальної музичної освіти й виховання. Розглянуто проблеми розвитку вищої музичної педагогічної освіти майбутніх педагогів-музикантів в Україні в досліджуваний період. Особливу увагу автор приділяє періоду відкриття перших музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів України, поява яких призвела до нових перетворень у структурі та змісті підготовки майбутніх фахівців музичної галузі. Проводиться аналіз освітніх реформ загальноосвітньої школи 1958 та 1984 рр. Реформаторські зміни у школі ставило нові вимоги до освітньої системи, зокрема музично-педагогічної, в аспекті забезпечення загальноосвітніх шкіл педагогічними кадрами, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. У статті також розкрито основні положення новаторської музично-педагогічної концепції та програми "Музика" Д. Кабалевського, які було впроваджено у практику загальноосвітньої школи, а їх мета полягала у вирішенні завдань загального музично-естетичного та морального виховання школярів та формуванню їх музичної культури.*

*Ключові слова:* загальна музична освіта, майбутній учитель музики, музично-педагогічна підготовка, освітні реформи, програма "Музика", культурно-освітні передумови.

*В статье освещены культурно-образовательные предпосылки подготовки будущих учителей музыки во второй половине XX века. Произведен анализ процесса развития системы общего музыкального образования и воспитания. Рассмотрены проблемы развития высшего музыкально-педагогического образования будущих педагогов-музыкантов в Украине в исследуемый период. Особое внимание автор уделяет периоду открытия первых музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов Украины, появление которых привело к новым преобразованиям в структуре и содержании подготовки будущих специалистов музыкальной сферы. Проводится анализ образовательных реформ 1958 и 1984 гг. Реформаторские изменения в школе ставило новые требования к образовательной системе, в частности музыкально-педагогической, в аспекте обеспечения школ педагогическими кадрами, повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов. В статье также раскрыты основные идеи новаторской музыкально-педагогической концепции и программы "Музыка" Д. Кабалевского, которые были внедрены в практику общеобразовательной школы, а их цель состояла в решении задач общего музыкально-эстетического и морального воспитания школьников и формированию их музыкальной культуры.*

*Ключевые слова:* общее музыкальное образование, будущий учитель музыки, музыкально-педагогическая подготовка, реформы в образовании, программа "Музыка", культурно-образовательные предпосылки.

*The article highlights the cultural and educational approaches to the training of future music teachers in the second half of the 20th century. It analyzes the development of general musical education system. The author reveals the problems in the development of higher musical and teacher education for future music teachers in Ukraine in the studied period. The author pays special attention to the foundation period of the first musical and pedagogical departments in Ukrainian teacher institutions, which led to new transformations in the structure and content of future professionals training in the music industry. The article analyzes the educational reforms of the secondary school in 1958 and 1984. Reformatory changes in school set new requirements for the educational system, especially musical and pedagogical, providing comprehensive schools with the teachers, improving the quality of future specialists' professional training. The article also*

*reveals the basic position of the newest musical and pedagogical concept and program MUSIC by D. Kabalevskyi, which were introduced into the secondary school, and their goal was to solve the general tasks of music, aesthetic and moral schoolchildren's education and the formation of their music culture.*

*Key words: general music education, future music teacher, musical and pedagogical training, reforms in education, program MUSIC, cultural and educational approaches.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни, сучасні культурно-духовні процеси в Україні актуалізують проблему професійного становлення висококваліфікованих фахівців мистецької сфери, творчий та інтелектуальний розвиток яких є обов'язковою умовою успішного здійснення художньо-освітньої діяльності. Особливого значення набуває проблема підготовки майбутніх учителів музики, зорієнтованих на особистісний та професійний саморозвиток і самореалізацію, готових творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатних розвивати особистість учня.

Осмислення нинішніх проблем музично-педагогічної освіти неможливе поза звернення до історії музичної педагогіки, оскільки саме історія визначає ціннісні орієнтації, озброює історичною свідомістю.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Актуальність дослідження історичних аспектів підготовки майбутніх учителів музики підтверджується зверненням до цих питань багатьох учених, які безпосередньо або опосередковано вивчали накопичений у вищих педагогічних закладах України досвід (В. Галузинський, О. Глузман, А. Козир, В. Кузьмічова, О. Михайличенко, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, А. Растрігіна, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Черкасов, О. Щолокова, Ю. Юцевич та ін.). Загальні питання історичного розвитку музично-естетичної освіти радянського періоду розглядали І. Анісімова, О. Апраксіна, Н. Добровольська, А. Каленіченко, Л. Коваль, Д. Локшин, Л. Масол, Л. Хлебникова, Т. Цвеліх, Г. Шевченко та ін.

**Метою статті** є висвітлення культурно-освітніх передумов підготовки майбутніх учителів музики у другій половині ХХ ст., а також аналіз умов розвитку загальної та вищої музичної освіти означеного періоду.

**Виклад основного матеріалу.** ХХ ст., як, мабуть, ніяке інше, було насичене різноманітними історичними подіями. Воно характеризувалося різкою зміною політичних режимів та соціально-економічної ситуації. Другу половину ХХ ст. в історії України умовно можна поділити на три періоди, що мають суттєво відмінний історичний зміст. Перший період – це часи "відлиги", коли була зроблена спроба частково реформувати тоталітарну радянську систему, перетворити її у життєздатний суспільний організм. Другий – став часом політичної та ідеологічної реакції, прогресуючого занепаду й розкладу тоталітарної системи. Третій період – розбудова незалежної України і відродження національної культури, який триває досі й знаменує початок її нового поступу.

*Українська культура* означеного періоду розвивалася у складних умовах й постійно потрапляла у суворі лещата радянської ідеології. У суспільстві занепадала мораль, девальювали людські цінності, зміцнювалося зневажливе ставлення до мови, історії, літератури, мистецтва, посилювалася ідеологічна цензура, відбувалася жорстока русифікація. Тих, хто наважувався виступати проти режиму, позбавляли права друкуватися, знімати фільми, ставити вистави, брати активну участь у культурному житті, звільняли з роботи і навіть брали під арешт. Така атмосфера сприяла формуванню цілого покоління – "шестидесятників" – учених, письменників, композиторів, художників, творчість яких мала значний вплив на розвиток української культури. У центр своєї творчості митці поставили людину з її ідеями та духовним світом [4].

Серед поетів в осерді цього руху були: Д. Павличко, Л. Костенко, В. Симоненко, І. Драч, М. Вінграновський, В. Коротич, Б. Олійник, В. Стус, І. Калинець та ін. У театральному мистецтві працювала ціла низка талановитих майстрів сцени: О. Кусенко, П. Куманченко, А. Гашинський, А. Роговцева, К. Степанков, Б. Ступка, Н. Ужвій та ін. У кіномистецтві творили С. Параджанов та Ю. Іллєнко.

До видатних майстрів українського музичного мистецтва належали: О. Білаш, В. Борисов, Грабовський, В. Губаренко, К. Данькевич, М. Дремлюга, В. Ільїн, І. Карабиць, С. Людкевич, Ю. Мейтус, І. Поклад, П. Поляков, О. Сандлер, М.Скорик, Г. Таранов, О. Філіппенко, А. Штогаренко, Є. Юцевич, Б.Яровинський та ін. Світове визнання отримала національна школа вокального мистецтва. В Україні з'явилося блискуче сузір'я видатних оперних співаків і співачок: Д. Гнатюк, Б. Руденко, А. Солов'яненко, Є. Мірошніченко, А. Мокренко, М. Кондратюк, Д. Петриненко. У хорovій творчості плідно працювали В. Бібік, Л. Дичко, В. Зубицький, В. Кирейко, Є. Козак, Л. Колодуб, М. Колесса, А. Кос-Анатольський, Б. Лятошинський, Г. Майборода, К. Мясков, В. Сільвестров, Є. Станкович, В. Степурко, Б. Фільц, І. Шамо. Загалом, культурний розвиток характеризувався значним прагненням до стильового оновлення композиторської творчості, розвитком концертно-виконавської діяльності та науково-дослідницької роботи, пов'язаної із вивченням історії української музики.

В умовах, що склалися після відбудови народного господарства, у державі була проведена робота щодо розширення музичних закладів та зміцнення їхньої матеріальної бази. Відкривалися нові музично-освітні установи, приміщення з концертними залами, зручними аудиторіями для занять. Значно зростала мережа музичних шкіл, музичних відділів педагогічних і культосвітніх училищ.

Процеси, що відбувалися в усіх сферах життя України протягом цього часу, істотно перетворення та неодноразові спроби реформ значно вплинули і на *освітній стан* держави, що, зрештою, позначилося на підготовці педагогічних кадрів взагалі, та вчителів музики зокрема (до 1980-х рр. вчителів музики та співів).

Характерним для другої половини ХХ століття стали зміни у соціальному розвитку суспільства, людство вступило в епоху сучасної науково-технічної революції, що вимагало вдосконалення системи навчання молоді та підготовки висококваліфікованих та освічених кадрів. Усвідомлення її вирішальної ролі в розвитку суспільства зумовлювало проведення радикальних реформ освітньої галузі, основною метою яких було забезпечення відповідності між освітою та суспільними потребами. Все це призвело до прийняття низки законів, які значно вплинули на розвиток майбутнього шкільництва. Зокрема, прийняття закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР" (1959) [2], передбачало уведення обов'язкової восьмирічної неповної середньої освіти; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну, оскільки близько третини навчального плану в 9–11-му класах було відведено під виробниче навчання. Однак означена реформа відповідала виключно інтересам держави та економіки, ігноруючи потреби та свободи особистості і в подальшому негативно вплинула на систему підготовки кваліфікованих кадрів. Згодом з одинадцятирічного терміну навчання денні загальноосвітні школи знову повернулися до десятирічки (1964 р.). Такий підхід тільки погіршив умови для здобуття професії, нічого не давши для підвищення ролі загальноосвітньої підготовки учнів. Професійна підготовка у старших класах стала носити фактично факультативний характер. Тоді ж розпочався перехід до обов'язкової середньої освіти, яка запроваджувалася не тільки через загальноосвітню школу, а й через середню спеціальну освіту та систему професійно-технічного навчання.

Головним завданням *вищої музично-педагогічної освіти* на той час стає повне забезпечення загальноосвітніх шкіл кваліфікованими вчителями музики, яких на той час не вистачало, передусім у більшості однокомплектних шкіл сільської місцевості. Підготовка викладачів співів для початкової школи відбувалася у формі факультативних занять, які вводилися на окремих факультетах педагогічних інститутів України. Додаткову спеціальність "співи", "вчитель малювання або співів" отримували вчителі філологічних та історичних факультетів педагогічних інститутів. Створення факультативного навчання музично-педагогічного профілю хоч і надавало деякій частині майбутніх учителів певну музичну підготовку, але в цілому проблема забезпечення шкіл педагогічними кадрами музичної галузі розв'язаною не була [8]. Середня школа знову залишалася без кваліфікованих спеціалістів. Тільки з 1962 року розпочався процес професійної підготовки вчителів музики і співів на новостворених музично-педагогічних факультетах, які відкривалися при педагогічних інститутах України.

Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. склалася досить складна та суперечлива ситуація – у понад 20 тисяч загальноосвітніх шкіл працювало лише 17 учителів співів з музичною вищою освітою та близько 120 – з середньою. Таке становище було зумовлено тим, що у той час за шкільним навчальним планом уроки співів були передбачені лише у трьох початкових класах, а проводили їх учителі-класоводи, які не володіли музичним інструментом і взагалі мали низький рівень музичної підготовки. Усе це зумовило необхідність Міністерству освіти УРСР самостійно розв'язувати проблему підготовки учителів музики та співів – створювати навчально-матеріальну базу, організовувати викладацькі колективи у педінститутах і педучилищах. Було розпочато підготовку учителів співів як другої спеціальності на мовно-літературних факультетах. На жаль, випускники, за окремими винятками, не працювали учителями співів, що врешті-решт виявило низьку ефективність такої підготовки. Зважаючи на це, Міністерство освіти порушило питання перед Радою Міністрів УРСР про заснування перших музично-педагогічних факультетів при педагогічних інститутах та цільову підготовку вчителів цього профілю [9]. Саме у 1958 році на базі Ніжинського педінституту відбувся семінар ректорів педвузів, де було запропоновано відмовитись від співробітництва з Міністерством культури УРСР та розпочати підготовку учителів музики і співів безпосередньо в педінститутах. Згодом, у Київському педінституті ім. М. Горького пройшла нарада керівників кафедр і предметних комісій музики і співів педінститутів, на якій було обговорено й схвалено проекти навчального плану спеціальності "Музика і педагогіка" (складений у Дрогобицькому педінституті) та "Музичне виховання і диригування хором", "Музичне виховання і диригування оркестром народних інструментів" та "Музичне виховання", запропоновані Ніжинським педінститутом [10].

Відкриття перших музично-педагогічних факультетів відповідало вимогам середньої школи у забезпеченні її вчителями музики і співів. На цих факультетах підготовка вчителів до музичного виховання школярів перейшло до нової фази – почалися інтенсивні перетворення як структури, так і змісту цієї підготовки. На новоутворених факультетах викладачі враховували досвід організації навчально-виховного процесу, набутий колективами фахових кафедр відкритих раніше факультетів.

З перших днів заснування музично-педагогічних факультетів почали встановлюватися творчі зв'язки з методичними об'єднаннями вчителів музики і співів, проводилися обласні семінари, основна мета яких полягала у наданні практичної та методичної допомоги.

Починаючи з 60-х рр., становлення музично-педагогічної думки відбувалося під впливом діяльності науковців лабораторії естетичного виховання НДІ педагогіки України (Л. Коваль, О. Раввінов, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Т. Цвеліх). Увага колективу була зосереджена на розробці змісту уроків музики і співів, пошуку нових форм організації позакласної роботи, дослідженні проблем музично-естетичного та морально-естетичного виховання школярів, узагальненні досвіду вокально-хорової роботи в школі.

Методичною допомогою вчителям музики у різні роки стають періодичні видання "Початкова школа", "Музичне виховання у школі", "Музика в школі", на шпальтах яких висвітлювалися питання теорії та практики музичного виховання, а також проблеми підготовки майбутніх учителів музики і співів.

Новий етап змін у підготовці майбутніх учителів музики припадає на 70–80-ті роки. Реформа 1984 року [5] ("Основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи") сприяла оновленню змісту вищої професійної освіти. Одним із головних завдань реформи було підвищення естетичного виховання учнів. Передбачалось створення, в умовах експерименту, комплексів навчально-виховних закладів, які б поєднували загальну освіту з музичним та художнім розвитком дітей. Розроблялися нові програми з предметів естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво, література), експериментальні підручники та посібники. У 1984–1985 н.р. було схвалено експериментальний план спеціальності 2121 "Педагогіка та методика початкового навчання" з додатковими спеціальностями "Музика" та "Образотворче мистецтво".

Варто зазначити те, що до 80-х рр. ХХ ст. уроки музики називалися уроками співів. Однією з найважливіших змін того часу стало перейменування уроків співу на уроки музики, що вплинуло і на підготовку педагогів-музикантів (1973). Адже уроки співу, як правило, обмежували своє завдання навчанням школярів хоровому співу та незначним основам музичної грамоти. Знайомство з музикою було зведене виключно до репертуару, засвоєному в класі на уроках. До того ж такий репертуар був обмежений порівняно невеликими виконавськими можливостями учнів. А от уроки музики, жодною мірою, не заперечуючи важливість хорового співу, ставили перед собою більш широке завдання – знайомили учнів з величним світом музики.

У музичній педагогіці постала нагальна потреба у створенні концепції, яка б давала певний напрям формуванню музичної культури школярів (на той час вона була на дуже низькому рівні), а також програм, які б відображали логіку розвитку всіх музичних здібностей, знань та умінь учнів кожного класу і водночас вирішували навчально-виховні завдання. Значним внеском у розвиток естетичного виховання школярів стала музично-педагогічна концепція та шкільна програма з музики (1978), розроблені під керівництвом композитора і педагога *Дмитра Кабалевського*. Однією з причин їх створення був незадовільний стан музичного навчання і виховання у школах, які працювали за застарілими методиками.

У період реформування загальноосвітньої та професійної школи викладачі музично-педагогічних факультетів розвивали взаємозв'язки із загальноосвітніми школами. Актуальною проблемою цього часу стало вдосконалення змісту навчально-виховної роботи у зв'язку із запровадженням нової програми "Музика".

Методичну роботу із запровадження адаптованого варіанта програми "Музика" проводили викладачі музично-педагогічних факультетів спільно з обласними інститутами вдосконалення вчителів. Основна мета цієї роботи полягала в усвідомленні основних принципів та методів побудови нової програми в контексті національних особливостей; засвоєнні змісту уроків відповідно до тематичного викладення навчального матеріалу; оволодінні новими методами вивчення музичного мистецтва для формування музичної культури школярів; забезпеченні вчителів музики необхідними методичними рекомендаціями, хрестоматіями, фонохрестоматіями, дидактичним матеріалом.

Програма спрямовувалась на вирішення завдань загального музично-естетичного та морального виховання школярів, прищеплення навичок різних видів музично-естетичної діяльності, здорового естетичного смаку, залучення до участі в художній творчості, намагання жити за "законами краси". Концептуальні підходи до музичного виховання визначили її методичну новизну, в основу якої була покладена ідея пов'язання музики як мистецтва з музикою, як шкільним предметом, а шкільні уроки з музики – з життям. Тематичний принцип програми став об'єктивною основою, що забезпечила організацію цілісності уроків музики і дозволила по-новому поглянути на методи проведення музичних занять, а також з нових позицій осмислити накопичений досвід.

У 80-х рр. ХХ ст. програма Д. Кабалевського широко втілювалася в практику роботи українських шкіл, але сприймалася вона не однозначно. Цьому сприяли декілька негативних особливостей: по-перше – зміст цього варіанту музичної програми базувався, в основному, на русифікованих варіантах українських пісень; по-друге – у програмі значною мірою нівелювалися традиційні для української школи види діяльності на уроці – хоровий спів та колективне музикування. Але в цілому теоретичні та методичні ідеї Д. Кабалевського відіграли значну роль у подальшому становленні та розвитку музичної педагогіки [1].

Пізніше у 90-х рр., продовжуючи традиції Д. Кабалевського, авторською групою З. Бервецьким, Р. Марченко та Л. Хлебніковою на чолі з О. Ростовським було створено український варіант нової програми "Музика" [6] з поурочними методичними розробками для загальноосвітніх шкіл. Програма відрізнялася від попередньої принципово новим підходом до здійснення завдань естетичного виховання учнів засобами музики. Головну мету музичного виховання школярів автори вбачали у формуванні музичної культури як важливої й невід'ємної частини духовної культури. Тому у програмі реалізовано концепцію музичного виховання учнів на основі української національної культури, розробленою О. Ростовським. Сутність концепції

полягала у визнанні провідної ролі фольклору в музично-естетичному вихованні дітей, зверненні до народної музичної творчості крізь призму її зв'язків із духовним, матеріальним та практичним світом людини; розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення суті музичного мистецтва [3].

Реформаторські зміни у школі ставили нові вимоги до освітньої системи, зокрема музично-педагогічної, в аспекті забезпечення загальноосвітніх шкіл педагогічними кадрами, підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Виходячи з актуальності цих вимог, відбувалися зміни в усіх внутрішніх структурах музично-педагогічних факультетів (кадровому, матеріально-технічному, організаційному).

Проголошення незалежності України (1991 р.) і розбудова самостійної держави створили принципово нові умови для розвитку культури та освіти. В умовах соціокультурних змін намітилася тенденція відходу педагогічних кадрів до інших сфер суспільної та індивідуальної діяльності. Професія вчителя стає найменш захищеною. Виходячи з цього, значна частина вчителів (у тому й числі вчителі музики) змушена була змінювати професію. Вочевидь, складна ситуація у країні стала передумовою того, що вища педагогічна освіта вимагала державної підтримки. Для зміни соціального статусу майбутнього педагога необхідно було оптимізувати кадрове забезпечення вищої педагогічної школи, модернізувати систему підготовки вчителів, поглибити міжнародну співпрацю в педагогічній сфері, а також переглянути фінансування в галузі підготовки й професійної діяльності педагогів [7].

**Висновки.** Таким чином, суспільно-політичні та культурно-освітні процеси, які відбувалися в Україні другої половини ХХ ст. значно вплинули на розвиток загальної та вищої музичної освіти. Неодноразове реформування загальноосвітньої та професійної школи вимагало нових підходів у навчанні та професійній підготовці майбутніх спеціалістів музичної галузі. Вагомий внесок у розвиток музично-педагогічної думки того часу було зроблено українськими педагогами-музикантами, науковцями та вченими, здобутки яких є актуальними і сьогодні. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні проблем та стану підготовки майбутніх педагогів-музикантів на сучасному етапі.

### Література

1. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія : навч. посіб. (двомовний) / О. В. Михайличенко. – Суми : Козацький вал, 2009. – 208 с.
2. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Перегуда Є. В. Історія української культури : навч. посіб. / Є. В. Перегуда та ін. – К. : КНУБА, 2010. – 149 с.
5. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи : зб. докум. і матер. ; пер. з рос. – К. : Політвидав України, 1984. – 110 с.
6. Програми з музики для середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки. 1–4 класи / З. Бервецький, Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебнікова. – К. : Освіта, 1991. – 136 с.
7. Смірнова Л. Передумови виникнення освітньої реформи в Україні / Л. Смірнова // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". – Кіровоград. – Вип. 71. – С. 260–263.
8. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
9. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.) : монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.
10. Юцевич Ю. Є. Становлення вищої музично-педагогічної освіти в Україні / Ю. Є. Юцевич // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2004. – № 2. – С. 186–190.

УДК 372.878+373.51

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ НА МЕЖІ ТИСЯЧОЛІТЬ

**Раструба Т. В.**

*Стаття присвячена характеристиці концепції особистісно орієнтованої музичної освіти школярів України на межі тисячоліть. Розкрито суть тлумачення категорії "концепція". Визначено стратегічні компоненти даної концепції. До таких компонентів автор відносить: змістовно-процесуальний; мотиваційний та позиційний. Ці компоненти, в свою чергу, вміщують специфічні форми та методи нової парадигми, застосування та впровадження яких, у контексті особистісно орієнтованої освіти, буде успішно впливати на реалізацію даної концепції в теперішньому музичному навчально-виховному просторі.*

***Ключові слова:** концепція, особистісно орієнтована освіта, урок музики, змістовно-процесуальний, мотиваційний та позиційний компоненти.*

*Статья посвящена характеристике концепции личностно ориентированного музыкального образования школьников Украины на рубеже тысячелетий. Раскрыта суть толкования категории "концепция". Определены стратегические компоненты данной концепции. К таким компонентам автор относит: содержательно-процессуальный; мотивационный и позиционный. Эти компоненты, в свою очередь, вмещают специфические формы и методы новой парадигмы, применение и внедрение которых, в контексте личностно-ориентированного образования, будет успешно влиять на реализацию данной концепции в настоящем музыкальном учебно-воспитательном пространстве.*

***Ключевые слова:** концепция, личностно ориентированное образование, урок музыки, содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты.*

*The article is devoted to the concept of personality oriented education for schoolchildren in Ukraine at the turn of the millennium. Therefore, the most urgent problem of upgrading the national education, in that music, is the transition to student-centered education concept and education of secondary school students.*

*The analysis of scientific literature identifies that currently there is a number of specific concepts in the field, which do not contradict each other, but just emphasize different aspects in music pedagogy and education. In fact, art is considered to have a powerful cognitive and educational potential and is associated with the aesthetic nature, through which the most challenging and hidden processes of man's spiritual life are being comprehended, that is known to be a strategic link in the overall student's training. The concept of student-centered teaching and education at the present time is widely implemented in all forms of student's creative activity. They are music lessons and classes in schools, in the extracurricular education and culture institutions. However, since classes of music are still the common form of music training in school and education is being completed in the semantic, temporal and organizational terms, the implementation of the concept of personality-oriented music education can be carried out through the use of specific components of training. These components include: content and procedural, motivational, and reference implementation which successfully influence the realization of the personality oriented education concept for schoolchildren in Ukraine at the turn of the millennium in the educational environment.*

***Key words:** concept of personality-oriented education, music lessons, content and procedural, motivational and positional components.*

**Постановка проблеми.** На межі тисячоліть суспільство нашої держави гостро відчуло пріоритетну роль освіти у розв'язанні багатьох проблем, що обумовило досить важливу функцію навчання і виховання – формування всебічно розвиненої особистості дитини. В цьому сенсі основними завданнями стають не лише знання, уміння, навички, але й розвиток особистісних якостей, творчих вмінь і здібностей,

емоційної сфери тощо. Звідси, суттєво підвищується роль освіти в особистісному розвитку і становленні людини, в розв'язанні життєвих проблем самовизначення, самореалізації. Поступово змінюється і концепція освіти, її соціальний зміст, характер, цілі і завдання, технології, відношення і ін. Тому, на початку ХХІ ст. найбільш актуальною проблемою оновлення вітчизняної освіти, зокрема і музичної, є перехід до особистісно орієнтованої концепції навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У науковій літературі різні аспекти проблеми музичної освіти розглядалися в працях А. Болгарського, С. Горбенка, О. Лобової, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, Е. Печерської, А. Растрігіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, О. Хижної, Л. Хлебнікової, Г. Шевченко, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Розробці теоретичних засад удосконалення форм та методів навчання присвячують свої праці А. Алексюк, С. Бондар, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук та багато інших.

Теоретичними передумовами становлення особистісно орієнтованої концепції в педагогічних дослідженнях слугують ідеї філософської та педагогічної антропології (Б. Бім-Бад, В. Болгаріна, В. Блюмкін, О. Дубко, І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін); праці представників гуманістичного руху в психології (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, Р. Берне, В. Білоусова, О. Бодальов, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Киричок, А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Потанін, К. Роджерс, Е. Фромм, Н. Щуркова та ін.) та педагогіці (Ш. Амонашвілі, І. Арябкіна, О. Асмолов, Л. Божович, Є. Бондаревська, В. Бутенко, О. Виговська, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Киричок, С. Кульневич, Ю. Мальований, В. Моляко, В. Оржеховська, Л. Проколієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудаківська, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, А. Сиротенко, В. Сухомлинський, О. Столяренко, І. Тараненко, В. Татенко, А. Хуторський, К. Чорна, І. Якиманська та ін.). Тому, **мета даної статті** полягає у висвітленні шляхів реалізації концепції особистісно орієнтованої музичної освіти школярів України на межі тисячоліть.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі *концепцією* називають комплекс ключових положень або установок мислення, що дозволяють зберігати спрямованість дослідження. Концепція відображає своєрідну здатність людини з'єднати в дослідженні наявні знання з прогностичними, існуюче розуміння того чи іншого явища з уявленнями і припущеннями про сутності першого, другого порядку і т. д. [3, с. 639]. Тому, спираючись на дане тлумачення та проаналізувавши певні науково-методологічні дослідження, ми впевнено можемо наголосити, що на сьогодні в педагогічній теорії та практиці існує декілька концепцій даного напрямку, серед яких: концепція людиноцентрованого підходу в освіті (А. Маслоу, О. Подліняєв, К. Роджерс, Н. Терентьева); психолого-дидактична (І. Якиманська, А. Плигін); особистісно-культурологічна (Є. Бондаревська); позиційно-дидактична (І. Котова, В. Сериков, Є. Шиянов); дидактично-розвиваюча (Л. Занков, М. Зверев, Д. Ельконін, В. Давидов); особистісно-диференційована (В. Гузєєв); практико-орієнтована концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу (М. Кузнецов); особистісно зорієнтоване навчання (М. Алексєєв) та інші. Всі ці концепції не суперечать одна одній, а лише фіксують акценти на різних аспектах, які мають місце і в музичній педагогіці та освіті.

Так, І. Якиманська [7] розглядає дитину суб'єктом пізнання та пропонує будувати навчання на основі пізнавального досвіду учня, його здібностей та інтересів, надаючи йому можливість реалізувати себе в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Подібні думки глибоко проникли і в мистецтво та відобразилися у визнанні самоцінності дитячої особистості, необхідності спрямування музичної освіти на розвиток художньо-творчих сил кожної дитини у різних видах художньої діяльності і таке інше (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Б. Кабалевський, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Л. Хлебнікова, В. Шпак та ін.).

Є. Бондаревська [1], в свою чергу, в центрі такої концепції ставить розвиток і виховання дитини як суб'єкта культури (носія, хранителя, користувача, творця). Такий культурологічний підхід у музичній педагогіці можемо зустріти майже в більшості досліджень даної галузі (О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та інші). На їх думку, музичну культуру особистості визначають любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм та жанрів; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що



несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації; здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та її виконання.

Дослідники К. Роджерс та А. Маслоу [5, с. 104] у своїй концепції особистості виокремлюють самоактуалізацію, як головний мотив діяльності людини, що реалізується через досвід особистісних переживань і пошуку істини. Саме це, на нашу думку, є важливим педагогічним завданням особистісно орієнтованої музичної освіти загальноосвітніх навчальних закладів і сприяє розвитку дитини, котрий відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

В. Серіков [6], як автор позиційно-дидактичної концепції, в основу поклав ідею С. Рубінштейна про здатність особистості проявляти свою сутність у певній позиції, умові. Така освіта, як зазначає науковець, складає умови для формування та прояву особистісних якостей учнів, сприяє розвитку мислення, становленню творчої, активної, ініціативної особистості, задовольняє пізнавальні та духовні потреби учнів, стимулює розвиток їх інтелекту, соціальних та комунікативних здібностей, навичок самоосвіти, самопізнання та саморозвитку. На важливість даної позиції і відповідної підготовки до особистісно орієнтованої музичної освіти наголошують Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, С. Горбенко, В. Остроменський, О. Ростовський, О. Олексюк та ін.

Як відомо, могутнім пізнавальним і виховним потенціалом, що пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій досягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу наділене мистецтво, яке в системі сучасної освіти посідає стратегічну ланку загального навчання і виховання школяра. Мистецтво, зокрема музичне, має унікальні можливості впливу на людину, тому оволодіння музичною освітою учнями потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань та вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів. Згідно цього, мета такої освіти буде полягати в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні [4].

Концепція особистісно орієнтованого навчання і виховання наразі має широко впроваджуватися в усі форми творчої діяльності школяра. Насамперед – це уроки музичного мистецтва у школі, гурткова робота у позаурочний час та заняття в закладах позашкільної освіти і культури. Але, оскільки урок музичного мистецтва є все-таки основною формою шкільного музичного навчання і виховання, що завершена у змістовому, часовому та організаційному відношенні, то реалізація концепції особистісно орієнтованої музичної освіти може здійснюватися шляхом використання певних компонентів навчання, що характерні для даної концепції. До таких компонентів ми віднесемо: *змістовно-процесуальний; мотиваційний та позиційний* [2, с. 258].

**Змістовно-процесуальний** компонент насамперед полягає у використанні певних освітніх програм з музичного мистецтва та творчого підходу вчителя до підбору форм та методів навчання і виховання. Спираючись на те, що стрижнем уроку музики все ж таки є цілісне музичне сприйняття, засноване на активному розумінні внутрішніх зв'язків між звуками, фарбами, словами, рухами та ін., то одними із головних методів проведення такого уроку в особистісно орієнтованому вимірі є *перцептивні методи* (вирішення художньо-творчих завдань, візуальна демонстрація, кінестетичне сприйняття, аудіальне сприйняття та переживання музики).

*Методи вирішення художньо-творчих завдань* допомагають дитині формуванню чуттєвого, сенсорного сприйняття оточуючого світу, розвиваючи при цьому не тільки музичне сприйняття, а й візуальне та кінестетичне мислення. "Слухаючи" колір або "малюючи" звук, у дитини формується здібність до "переходу" від одного способу мислення до іншого. *Методи візуальної демонстрації звуко-просторових асоціацій* не тільки покращують слухові показники дітей, але й розвивають уміння "побачити" звук у просторі. В основі *методів кінестетичного сприйняття* лежать музично-ритмічні рухи, які адекватні "рухам" музики, що розвиває цілісність естетичного сприйняття дітей. Використання даного методу дозволить забезпечити чуттєво-образне сприйняття та емоційно-ціннісного відношення до музики, організуючи при цьому входження дитини в ситуації безпосереднього проживання емоцій та почуттів шляхом виховання "через проживання". *Методи аудіального сприйняття*

та переживання музики дозволяють залучити в процес музичного сприйняття засоби художньої виразності різних видів мистецтва.

Реалізація особистісно орієнтованої концепції може здійснюватися також і використанням нестандартних форм музичного навчання: імітація організації музично-естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок-народної творчості, урок-фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-кіностудії і т. п.); урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль; уроки, які спираються на видуманих казкових героїв.

Формування мотивації дитячої творчості на уроках музики спирається насамперед на їх нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та музичний досвід. Тому, **мотиваційний компонент** особистісно орієнтованої концепції музичної освіти спрямований на формування у школярів перспективно-збуджуючих мотивів, заснованих на розуміння значущості музичного мистецтва та уроків музики. Одним із способів формування даних методів є включення в канву уроку музики так званих "виховуючих метафор", які використовуються для досягнення особистісних змін дитини та включають у собі мотиваційні та коригуючі метафори (казки, історії, притчі і т. д.). Такі метафори на уроках музики спрямовані на виявлення у дітей їх захоплення, улюблених героїв, позитивних вражень та засновуються на врахуванні схильності дітей до певних видів музичної діяльності. Таким чином, процес особистісно орієнтованої музичної освіти має включати в собі всі види музичної діяльності: спів, слухання, гру на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, де кожен урок має бути сюжетно побудований.

І, нарешті, **позиційний компонент** має бути спрямованим на міжособистісну взаємодію педагога і учнів у процесі особистісно орієнтованої музичної освіти. В цьому сенсі важливого значення набувають: створення оптимальних умов, які б дозволили найбільш повно реалізувати естетичні можливості кожної окремої дитини відповідно до її здібностей, психофізіологічних особливостей та власних бажань; використання різних методик, спрямованих на творчий розвиток, задоволення естетичних потреб кожної дитини; надання переваги творчим методам, діалогічному мовленню; максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчання.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Виходячи з огляду на вищесказане, можна наголосити на тому, що проблема концепції особистісно орієнтованого музичного навчання та виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів посідає одне з найважливіших місць у сучасній вітчизняній педагогічній освіті. Успішність реалізації даної концепції буде залежати від певних факторів серед яких є застосування змістовно-процесуального, мотиваційного та позиційного компонентів, які в свою чергу вміщують специфічні форми та методи нової парадигми.

Звичайно, досліджувана нами проблема не вичерпується викладеним у цій статті. Значної уваги, на наш погляд, потребує досвід практичної реалізації особистісно орієнтованого підходу в музичній освіті учнів, тому дослідницький пошук продовжується.

### Література

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Волчегорская Е. Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волчегорская Е. Ю. – Челябинск, 2007. – 346 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. – 5-те вид., доповн. і переробл. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викл. мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006. – 272 с.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : ПРОО, 1996. – 268 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. **Біла Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

3. **Богданович Володимир Володимирович**, аспірант кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

4. **Ван Чень**, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

5. **Ван Чжун**, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

6. **Ван Яюсци**, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

7. **Вергунова Валерія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

8. **Горбенко Сергій Семенович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

9. **Горожанкіна Оксана Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

10. **Грисюк Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

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

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

13. **Дорошенко Тетяна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

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

15. **Костенко Людмила Василівна**, заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

16. **Ляшенко Тетяна Валеріївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

17. **Марцінів Василь Васильович**, аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

18. **Мащенко Анна Ігорівна**, аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

19. **Михаськова Марина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

20. **Мінь Шаовей**, аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

21. **Мішедченко Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

22. **Мен Ян**, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

23. **Морозова Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

24. **Остапенко Наталія Ігорівна**, викладач музичного мистецтва та художньої культури Ніжинської ЗОШ I–III ст. № 4.

25. **Паньків Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

26. **Пархоменко Олександр Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Проворова Євгенія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу, докторант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

28. **Пухальський Тарас Дмитрович**, асистент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

29. **Раструба Тетяна Віталіївна**, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

30. **Рахманова Оксана Кахрамонівна**, аспірантка кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка, викладач Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

31. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

32. **Риженко Надія Володимирівна**, магістрантка факультету музичної та хореографічної освіти, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

33. **Ростовська Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

34. **Ростовська Юлія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Руденко Олександр Федорович**, викладач Сумського вищого училища мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського.

36. **Спілюті Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

37. **Теряєва Лариса Анатоліївна**, аспірантка кафедри теорії і методики музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, викладач музики Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

38. **Хлєбїк Світлана Ростиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. **Хмелюк Яна Володимирівна**, керівник студії естрадного співу "Арт-Мікс" Кам'янець-Подільського Центру дитячої та юнацької творчості.

40. **Хоменко Леонід Вікторович**, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України, викладач Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

41. **Шафарчук Тетяна Георгіївна**, старший викладач кафедри теорії музики і вокалу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

42. **Шумський Микола Олександрович**, народний артист України, професор, завідувач 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 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.

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

**У даних про автора зазначаються** прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

1. Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення \*.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 25 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1 см, встановлена заборона всячих рядків.
2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

### СТРУКТУРА СТАТТІ

- 1) Стаття починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті.
- 2) **Назва** друкується великими літерами (*українською, російською та англійською мовами*), вирівнювання по лівому краю.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – напівжирними літерами по лівому краю (*українською, російською та англійською мовами*).
- 4) **Анотації та ключові слова подаються:**
  - **російською мовою** (до 6 речень);
  - **англійською мовою** (200 слів) – машинний переклад не допускається;
  - **українською мовою** (ідентична змісту анотації англійською мовою).
- 5) **Основний текст** статті може розбиватися на підрозділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64] у підзаголовку Література.  
Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково:
  - між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
  - після географічних скорочень (м. Київ);
  - між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
  - у посиланнях на літературу [14, с. 60];
  - всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
  - між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)
- 6) Схеми та малюнки у статті потрібно пронумерувати. Нумерація виділяється *курсивом*, назва малюнка – *курсивом напівжирним*.  
Слово «Таблиця» виділяється **напівжирним шрифтом** по правому краю, *назва таблиці* – по центру *напівжирним курсивом*.
- 7) **Література** розміщується після статті у порядку згадування або в алфавітному порядку. Список літератури оформляється відповідно до Бюлетня ВАК № 5 за 2009 р.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ  
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ  
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**

**Без попередньої оплати  
стаття до друку не допускається**

**Матеріали надсилати за адресою:**  
м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки)

**E-mail: nizhyn.kaf\_ped@mail.ru  
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)**