

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

*Актуальні питання
мистецької педагогіки*

Збірник наукових праць

Випуск 7

Хмельницький – 2018

УДК 37.013.8:7(08)

ББК 85.31, 215.1

A43

Засновник:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ISSN 2413-5402 (Друкована версія)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації (Серія КВ №19794-9594 Р від 25.02.2013 р.). *Збірник наукових праць «Актуальні питання мистецької педагогіки» включено до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки» (наказ МОН України від 07.10.2015 р. №1021).*

Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2018. – Вип. 7. – 100 с.

Збірник наукових праць «Актуальні питання мистецької педагогіки» містить матеріали, в яких розкрито різноманітні питання теорії та історії мистецької педагогіки, методику та інноваційні технології й практику викладання мистецьких дисциплін, перспективи та напрями розвитку мистецькопедагогічної освіти та розвитку мистецьких компетентностей майбутніх учителів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Бучківська Г.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Михаськова М.А., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Галус О.М. доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ХГПА;

Більченко Є.В. доктор культурології, доцент, професор кафедри культурології Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова;

Гліницька Н.С. кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва ХГПА;

Кияновська Л.О. доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри історії музики Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка;

Маховська С.В. кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач Подільського відділення Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т.Рильського НАН України;

Овсійчук В.А. доктор мистецтвознавства, професор, професор кафедри сакрального мистецтва Львівської національної академії мистецтв;

Павлішена Л.В. кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії ХГПА;

Поліщук О.С. доктор філософських наук, доцент, декан факультету мистецтв ХГПА;

Лабунець В.М. доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Руснак І.С. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології ХГПА;

Слоневська І.Б. кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри зарубіжної літератури та культурології ХГПА;

Супрун-Яремко Н.О. доктор мистецтвознавства, професор, професор кафедри музичного фольклору Рівненського державного гуманітарного університету;

Телячий Ю.В. доктор історичних наук, професор, начальник управління контролю у сфері вищої освіти Державної інспекції навчальних закладів України (м.Київ);

Урс Н.О. доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Федорук О.К. доктор мистецтвознавства, професор, дійсний член Національної академії мистецтв України, завідувач кафедри теорії та історії мистецтв Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури;

Черкасов В.Ф. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Шульгіна В.Д. доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри теоретичної та прикладної культурології Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва;

Ящук І.П. доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології ХГПА.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(протокол № 5 від 30 травня 2018 року)

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2018

© Колектив авторів, 2018

© Кравчук К.Г. (обкладинка), 2018

ЗМІСТ

Барицька О. А. Педагогічне керівництво організацією позакласної музично-виховної роботи в контексті поліхудожнього виховання підлітків.....	4
Белікова В. В. Музична інтерпретація як фактор розвитку творчого потенціалу особистості.....	9
Бучківська Г. В. З досвіду художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва.....	12
Вознюк О. В., Маловицька Л.Ф. Орхестичне виховання як музично-театралізована діяльність: пошук універсального засобу розвитку дітей та молоді.....	18
Воронова Н. С. Проектування моделей культурологічної освіти в контексті системного підходу.....	24
Гордаш А. М. Когнітивні чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва.....	29
Грозан С. В. Базові компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	35
Журавльова Н. І., Каленик І. В. Фортепіанний ансамбль як засіб розвитку творчої самостійності студентів факультету мистецтв.....	40
Іліницька Н. С. Специфіка поняття «диференціація» у музично-педагогічних вищих навчальних закладах.....	45
Ковбасюк А. М. Український пісенно-фольклорний вимір професійних традицій в музичному житті Львова кінця ХІХ–ХХ століть.....	49
Михаськова М. А. Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.....	54
Орехова В. В. Холістичний підхід у контексті методологічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва.....	57
Псарьова Л. В., Леськів В. О. Умови формування мотивації навчання гри на фортепіано в школярів.....	64
Туровська Н. А. Концертно-філармонічна діяльність в контексті музичного просвітництва студентів.....	70
Чжоу Геян Досвід художньої комунікації у професійній діяльності вчителя музики.....	75
Шоробура І. М., Врода Л. А. Формування етнокультурного виховного середовища для творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.....	78
Щербініна О. М. Дитячий фортепіанний цикл як творча лабораторія з розвитку художньо-образних уявлень музиканта.....	84
Яківчук Г. В. Інноваційні підходи до музично-інструментальної підготовки студентів мистецьких закладів у класі гри на бандурі.....	88
Рецензія на підручник професорів Світлани Прищенко та Євгена Антоновича «Основи рекламного дизайну» Бучківської Г.В.....	94
Вимоги до написання і оформлення статей.....	95
Автори випуску	98

*Барицька О. А.,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)*

Педагогічне керівництво організацією позакласної музично-виховної роботи в контексті поліхудожнього виховання підлітків

У статті розглядаються питання, пов'язані із організацією музично-виховного процесу у позакласній роботі учнів підліткового віку. В центрі уваги – поліхудожнє виховання школярів, яке ґрунтується на полімодальності здібностей людини. Доведено, що такий комплексний вплив різних видів мистецтва, їх взаємодоповнення й взаємозбагачення сприяє розширенню й поглибленню змісту музично-виховного процесу. У статті висвітлюється сутність понять «поліхудожність», «поліхудожній підхід», «поліхудожнє виховання». Зазначено, на підставі аналізу наукових джерел, що результатом поліхудожнього виховання підлітків як особистісно зорієнтованого планомірного процесу залучення учнів до різних видів мистецтв у їх взаємодії, має стати формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, у якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення. Тому процес поліхудожнього виховання підлітків потребує пошуку механізмів ефективного педагогічного керівництва позакласною музично-виховною роботою. Автор статті надає окремі пропозиції щодо ефективних засад педагогічного керівництва означеним процесом: застосування прийомів художньо-педагогічної драматургії; організація позакласної роботи на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу; використання новітніх арт-практик та синтетичних мистецтв.

Ключові слова: музично-виховний процес, поліхудожність, поліхудожній підхід, поліхудожнє виховання, поліхудожня діяльність, поліхудожня свідомість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Для дієвого утвердження державності України істотне значення має виховання гармонійно розвиненої і національно свідомої особистості. У цьому контексті проблема виховання особистості засобами мистецтва набуває особливої актуальності, оскільки мистецтво у духовній свідомості суспільства є вагомим засобом зв'язку людини і людства.

Значущим у сучасних умовах стає художньо-естетичне виховання підлітків, оскільки в інформаційно-культурному просторі проявляються суперечності щодо культурних цінностей, знижується рівень естетичної культури учнів, превалює поверхнєве ставлення до мистецтва. У такій ситуації здійснюється пошук форм і засобів виховання, що протидіють негативному впливу оточення на підростаючу особистість.

Значний потенціал щодо розвитку художньо-естетичної культури підлітків, їхнього ціннісного ставлення до мистецтва має поліхудожнє виховання.

Окрім багатьох шкільних предметів, музично-виховна позакласна діяльність суттєво впливає на розвиток особистості підлітка, оскільки безпосередньо звернена до його індивідуальних почуттів, асоціативного мислення, а також до його власного життєвого і мистецького досвіду.

Мистецтво дає можливість виявити індивідуальні таланти старших підлітків, а, головне, сприяє формуванню в них інтегральних естетичних властивостей.

Отже, актуальність проблеми поліхудожнього виховання учнів середніх класів у позакласній музично-виховній роботі зумовлена потребами суспільства щодо підвищення рівня художньо-естетичної вихованості старших підлітків та обмеженими можливостями загальноосвітньої школи щодо залучення їх до мистецтва; вимогами національної системи загальної середньої освіти щодо формування у свідомості учнів середніх класів цілісного художнього образу світу, діяльнісного опанування мистецтва та застарілими репродуктивними способами накопичення ними художньо-естетичних знань; необхідністю активізації поліхудожнього виховання підлітків та відсутністю відповідних виховних технологій у загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблема виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів була предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, психолого-педагогічні основи формування цілісної особистості обґрунтовано у працях Б. Ананьєва, І. Бєха, М. Боришевського, О. Леонтєва, Д. Леонтєва та інших дослідників. Теоретичні та методичні засади художньо-естетичного виховання розроблено у працях І. Зязюна, О. Комаровської, Н. Миропольської, Н. Новикової, О. Отич, О. Рудницької та інших.

У вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах розглядалися лише часткові питання поліхудожнього виховання підлітків: теорія поліхудожнього підходу до шкільної освіти (Б. Юсов), використання взаємодії мистецтв у позаурочній діяльності підлітків (Г. Шевченко), поліхудожнє виховання школярів початкової, основної і старшої школи у процесі викладання інтегрованих курсів (Л. Масол).

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні сутності понять «поліхудожність», «поліхудожнє виховання», а також автор статті надає окремі пропозиції щодо ефективного педагогічного керівництва позакласною музично-виховною роботою, націленою на поліхудожнє виховання школярів.

Виклад основного матеріалу... Провідне місце у процесі естетичного виховання посідає мистецька освіта, адже мистецтво має специфічні та унікальні засоби впливу на людину, тому й художньо-естетичне виховання необхідно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів [7]. Проте мистецькі дисципліни у шкільних освітніх документах займають недостатньо вагоме місце, що заважає реалізації культуротворчих функцій, притаманних саме мистецтву. Великі можливості для подолання означених негативних тенденцій має поліхудожнє виховання.

Обґрунтований на початку 90-х рр. XX ст. лабораторією комплексної взаємодії мистецтв під керівництвом Б. П. Юсова поліхудожній підхід до викладання дисциплін художнього циклу важливий тим, що передбачає не автоматичне змішання мистецтв, а можливість кожного з них своєю мовою розповісти про одне й те ж явище дійсності, що розвиває вміння дітей порівнювати та зіставляти художні образи на основі вербальних і невербальних форм. Цей підхід знайшов своє відображення в програмах О. Єрмолинської, Є. Кабкової, Л. Савенкової, Т. Сухової, Г. Сергєєвої, І. Кашекової, О. Критської [4].

Педагогічну концепцію поліхудожнього виховання викладено у Рекомендаціях до розробки комплексних програм з мистецтва для шкіл та позакласних занять «Взаємодія та інтеграція мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів» (під загальною редакцією проф. Б. Юсова, проф. Г. Шевченко). У передмові (Б. Юсов) зазначається, що поліхудожнє виховання допоможе вирішувати проблему цілісного розвитку школярів. Ідеться про «єдиний, полімодальний і всебічний розвиток свідомості і розуму дитини, де неможливо відокремити наукові факти і технічні вміння від всезагального коловороту й екологічної єдності соціального та природного середовища в глобальній перспективі розвитку сучасного людства» [2, с. 5].

Поліхудожнє виховання як цілісний інтегрований педагогічний процес містить, на думку вченого, такі взаємопов'язані компоненти:

- поліфонічну уяву;
- «живе» мистецтво;
- поліфонічну ієрархію як організацію видів проявів учнів [2].

Отже, діяльнісний аспект поліхудожнього виховання домінує над словесно-демонстраційними і лекційно-ілюстративними методами.

На нашу думку, ефективність поліхудожнього виховання школярів залежить від уміння вчителя виділяти те спільне для всіх видів мистецтв, що сприятиме їх інтеграції та взаємодії. У ролі з'єднувальної ланки для різних видів мистецтв можуть виступати компоненти художніх образів.

Розглядаючи взаємодію мистецтв як дидактичну основу художньо-творчого розвитку дітей та юнацтва, О. Єрмолинська вказує, що інтегровані форми освіти є складним і багатоструктурним педагогічним процесом, який дає змогу об'єднати зусилля різних видів мистецтва і навчальних дисциплін задля формування у дитини цілісної картини світу [3].

На уроках мистецтва ця концепція взаємодії мистецтв дає можливість:

- вирішувати питання поліхудожнього розвитку школярів;
- розширювати межі пізнання аж до розгляду на заняттях світоглядних і загальнолюдських проблем;
- формувати в учнів здатність різнобічно і варіативно розглядати, усвідомлювати й оцінювати ситуації, пропоновані під час вивчення різних навчальних дисциплін, а також явища дійсності;
- розширювати межі пошуку вирішення поставлених завдань за межі, власне, образотворчого мистецтва;
- активно включати дітей у процес творчості: вирішувати конкретні поставлені творчі завдання (у початковій школі);
- самостійно ставити перед собою і розкривати творчі завдання (середня школа), формулювати і розкривати у своїй творчості світоглядну позицію (старша школа);
- формувати цілісну художню свідомість учня, що дає йому змогу адекватно сприймати твори мистецтва, явища дійсності, формувати естетичні оцінки й уподобання;

- застосовувати знання з різних галузей наук, простежувати та обґрунтовувати логіку розкриття художнього завдання, проводити самостійні дослідження;
- розвивати художню освіту в напрямі забезпечення для кожного широких можливостей у виборі шляху до пізнання світу засобами різних видів мистецтва;
- реалізовувати бажання активного самовираження в одному або декількох видах творчості, активізувати свободу творчого прояву, інтерес і потребу спілкування з мистецтвом;
- створення особливого освітнього простору: культурного, інтелектуального, творчо активного, у центрі якого розвивається думаюча, мисляча особистість учня [3].

Поліхудожній підхід акцентує увагу педагогів на образній природі мистецтва. Саме цим він відрізняється від мистецтвознавчого, зверненого до розвитку практичних навичок діяльності та отримання знань про факти мистецтва минулого. Відрізняється він, також, і від так званого комплексного, міжпредметного зв'язку уроків естетичного циклу, де одне мистецтво ілюструється прикладами іншого [1, с. 11].

Сутність поліхудожності, на думку Н. Бондаревої, полягає в сприйнятті й відображенні художніх образів, у виході за межі «одного мистецтва», в умінні усвідомити й виразити дійсність, те або інше явище художніми засобами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом [1, с. 6].

Безумовно, такий складний процес потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи з метою залучення школярів до цінностей світової художньої культури. Тому справедливо звучить критика, що робота в школі в напрямі поліхудожнього виховання спирається скоріше на інформаційний аналіз творів, який не забезпечує повноцінного сприйняття мистецтва і не сприяє розвитку духовної сфери молоді людини. Головна причина виникнення такої проблеми полягає в механічному поєднанні навчально-виховних компонентів, ілюстративному дублюванні під час викладання суміжних мистецтв, яке призводить лише до інформаційного, поверхневого ознайомлення з художніми творами [8].

Відповідно до власної концепції, поняття «поліхудожнє виховання» Л. Масол визначає як особистісно зорієнтоване планомірне залучення учнів до різних видів мистецтв у їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, у якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення [6, с. 184].

Поліхудожнє виховання як процес ґрунтується на полімодальності здібностей людини. Досліджуючи розвиток полімодальних здібностей дітей у структурі їх художньої діяльності, О. Комаровська підтверджує наявність такого зв'язку. Більш того, дослідниця вважає, що полімодальність є об'єктивним витоком поліхудожнього підходу. Вона тісно пов'язана з поліхудожньою освітою [5, с. 1].

Узагальнюючи визначення вищенаведених понять, можна зробити висновок, що головним для поліхудожнього виховання є формування в учнів естетичного ставлення до різних видів мистецтва у їх взаємодії, набуття базових уявлень і навичок зі сфери кожного мистецтва, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації.

Особливо гостро проблема самореалізації та самовдосконалення (усіх аспектів особистісного розвитку) постає у підлітковому віці.

Відомо, що пубертатний період – це найбільш складний та важливий етап у процесі розвитку людини та особистісного становлення. Саме тому вчитель під час планування й реалізації виховної роботи з підлітками повинен педагогічно грамотно визначати основні пріоритети роботи з дітьми; враховувати об'єктивні основи складності підліткового віку та їх психологічні особливості; здійснювати процес виховання з урахуванням даних психодіагностики; у зміст виховної роботи обов'язково включати поступову зміну ставлення дорослих до підлітків, які дорослішають, та враховувати специфічні особливості підліткового віку.

Позакласна виховна робота поряд з уроком є винятково важливою ланкою навчального процесу. Саме вона дає можливість не лише для розширення й поглиблення предметних знань, але, завдяки величезному розмаїттю позаурочних виховних методик і прийомів роботи, дозволяє здійснювати всебічний вплив на учнів. Цим обумовлюється її ефективність у процесі поліхудожнього виховання школярів.

Нами визначені наступні засади педагогічного керівництва позакласною музично-виховною роботою в контексті поліхудожнього виховання учнів середніх класів: 1) застосування прийомів художньо-педагогічної драматургії; 2) організація позакласної роботи на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу; 3) використання новітніх арт-практик та синтетичних мистецтв.

Застосування прийомів художньо-педагогічної драматургії дозволяє вибудувати позакласну діяльність, спрямовану на поліхудожнє виховання підлітків, в єдину сюжетну лінію, де педагог покладає на себе функції і сценариста, і режисера, і актора, залучаючи дітей до дії. У свою чергу, це допомагає

дітям легше сприймати новий матеріал, застосовувати накопичені знання і вміння. Ми проаналізували етапи позакласних занять, визначили принципи їх побудови, обумовлені правилами художньої-педагогічної драматургії.

На підставі узагальнення педагогічного досвіду запропонували варіанти художньо-педагогічної драматургії занять з інтеграцією різних видів мистецтв, що побудовані за логікою драматургії музичних форм. Головна ідея такої музично-педагогічної драматургії – утворення системних інтеграційних зв'язків між етапами і компонентами позакласного заняття, що забезпечують його цілісність, зрозуміло, з умовним, образно-символічним дотриманням композиційних особливостей обраних музичних форм.

Ефективність процесу поліхудожнього виховання у позакласній діяльності, на нашу думку, безпосередньо залежить від того, які відносини склалися між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Суб'єкт-суб'єктний підхід забезпечує урівноваження позиції вчителя й учня, передбачає застосування педагогом демократичного стилю управління. При цьому педагог, у більшості випадків, виконує лише роль координатора. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це такий характер відносини між учасниками позакласної діяльності, де учень – не просто «об'єкт», на який спрямовується інформаційний потік, а повноцінний «суб'єкт» освітнього простору – носій цілей і технологій, їх реалізатор. А педагог є координатором суб'єкт-суб'єктної діяльності, оскільки від його професійної позиції залежить реалізація суб'єктної позиції учня у позакласній навчальній діяльності.

У ході дослідження ми розглянули різні види арт-практик, з'ясували, що синкретичне поєднання їх елементів у позакласній роботі позитивно впливатиме на процес поліхудожнього виховання школярів. Окрім цього, їх використання матиме лікувальний, психогігієнічний (профілактичний) і корекційний характер.

Ми переконалися, що у процесі поліхудожнього виховання інтеграцію видів мистецтв слід базувати на ідеї поліцентричності, тобто поряд із домінантними – музичним та візуальним мистецтвами, використовувати і синтетичні види – хореографічне, театральне, екранне мистецтво, а також мультимедійні технології.

Висновки... Наведений вище матеріал сприяє розумінню потенційних можливостей музично-виховного процесу, побудованого на дидактичній основі взаємодії мистецтв – поліхудожньому вихованні, та ефективних засад педагогічного керівництва ним.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондарева Н. И. Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного похода: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Надежда Ивановна Бондарева. – Астрахань, 2003. – 24 с.
2. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / под ред. Г. П. Шевченко, В. П. Юсова. – Луганск, 1990. – 180 с.
3. Ермолинская Е. А. Взаимодействие искусств как дидактическая основа художественно-творческого развития детей и юношества [Электронный ресурс] / Е. А. Ермолинская // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2006. – № 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm
4. Изобразительное искусство: Интегрированная программа: 1-4 классы / Л. Г. Савенкова, Е. А. Ермолинская, Ю. Н. Протопопов. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 80 с.
5. Комаровская О. А. К вопросу о развитии полимодальных способностей детей в структуре их художественной одаренности [Электронный ресурс] / О. А. Комаровская // Педагогика искусства. – 2013. – № 2. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2013/komarovskaya_2_2013.pdf.
6. Масол Л. М. Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід) / Л.М. Масол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2009. – Вип. 30. – С. 180–188.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с
8. Эстетическое воспитание молодежи средствами искусства / под ред. В. Г. Бутенко. – М., 1991. – 242 с.

Транслітерований список літератури:

1. Bondareva N. I. Razvitie u shkol'nikov sistemny'x predstavlenij o kul'ture povedeniya na osnove polixudozhestvennogo poxoda: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya». Astraxan', 2003, 24 p.

2. Vzaimodejstvie i integraciya iskusstv v polixudozhestvennom razvitii shkol'nikov: rekomendacii k razrabotke kompleksny'x programm po iskusstvu dlya shkol i vneshkol'ny'x zanyatij, pod red. G. P. Shevchenko, V. P. Yusova, Lugansk, 1990, 180 p.

3. Ermolinskaya E. A. Vzaimodejstvie iskusstv kak didakticheskaya osnova xudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detej i yunoshstva [Elektronny'j resurs]. Elektronny'j nauchny'j zhurnal «Pedagogika iskusstva», 2006, № 1, Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm

4. Izobrazitel'noe iskusstvo: Integririvannaya programma: 1-4 klassy. L. G. Savenkova, E. A. Ermolinskaya, Yu. N. Protopopov, Moskva, Ventana-Graf, 2006, 80 p.

5. Komarovskaya O. A. K voprosu o razvitii polimodal'ny'x sposobnostej detej v strukture ix xudozhestvennoj odarennosti [Elektronny'j resurs]. Pedagogika iskusstva, 2013, № 2, Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2013/komarovskaya_2_2013.pdf.

6. Masol L. M. Teoretyko-metodolohichni zasady zahalnoi mystetskoj osvity ta polikhudozhnogo vykhovannia (kulturno-antropolohichni pidkhid). Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly, 2009, Volume 30, pp.180-188.

7. Padalka G. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin): monohrafiia. Kyiv, Osvita Ukrainy, 2008, 274 p.

8. Esteticheskoe vospitanie molodezhi sredstvami iskusstva. pod red. V. G. Butenko. Moskva, 1991, 242 p.

Аннотация

Педагогическое руководство организацией внеклассной музыкально-воспитательной работы в контексте полихудожественного воспитания подростков

Барицкая А. А.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией музыкально-воспитательного процесса во внеклассной работе учащихся подросткового возраста. В центре внимания - полихудожественное воспитание школьников, основанное на полимодальности способностей человека. Доказывается, что такое комплексное влияние различных видов искусства, их взаимодополнение и взаимообогащение, способствует расширению и углублению содержания музыкально-воспитательного процесса. В статье освещается сущность понятий «полихудожественность», «полихудожественный подход», «полихудожественное воспитание». Указано, на основании анализа научных источников, что результатом полихудожественного воспитания подростков должно стать формирование интегральных эстетических свойств личности, полихудожественного сознания и способности к полихудожественной деятельности. Поэтому процесс полихудожественного воспитания подростков требует поиска механизмов эффективного педагогического руководства внеклассной музыкально-воспитательной работой. Автор статьи подаёт отдельные предложения относительно эффективных принципов педагогического руководства указанным процессом.

Ключевые слова: музыкально-воспитательный процесс, полихудожественность, полихудожественный подход, полихудожественное воспитание, полихудожественная деятельность, полихудожественное сознание.

Summary

Pedagogical Guidance of Organization of Extracurricular Musical-Educational Work in the Context of Poly-Artistic Education of Teenagers

Barytska O. A.

The article deals with issues related to the organization of the musical-educational process in the extracurricular work of adolescent students. In the center of attention is poly-artistic education of schoolchildren, which is based on the poly-modality of human abilities. It turns out that such a complex influence of different types of art, their complementarity and mutual enrichment, contributes to the expansion and deepening of the content of the educational process. The article covers the essence of the concepts of «artistic field», «poly-artistic approach», «poly-artistic education». It is noted, on the basis of the analysis of scientific sources, that the result of the poly-artistic education of adolescents should become the formation of integral aesthetic properties of the personality, poly-artistic consciousness and the ability to poly-artistic activity. Therefore, the process of artistic education of adolescents requires the search for mechanisms of effective pedagogical guidance for extra-curricular educational work. The author of the article provides separate proposals on the effective principles of pedagogical leadership of the mentioned process.

Key Words: music-educational process, poly-artistic state, poly-artistic approach, poly-artistic education, poly-artistic activity, poly-artistic consciousness.

Музична інтерпретація як фактор розвитку творчого потенціалу особистості

У представленій статті розглядається проблема утворення музично-виконавської інтерпретації, без якої музично-виконавський процес позбавляється конкретного сюжетного змісту.

Автор відібрав музичні твори сучасних українських композиторів, які у своєму зіставленні висвітлюють основні логічні задуми, пов'язані з утворенням музично-виконавської інтерпретації виконавця.

Автор доводить, що діяльність виконавця є своєрідною діалоговою творчістю між композитором та виконавцем; утворення музично-виконавської інтерпретації впливає на розвиток творчого потенціалу особистості виконавця; дослідження численних музично-виконавських інтерпретацій сприяють утворенню «інтерпретаційної культури» як відомих виконавців, так і цілих культурних епох.

Ключові слова: інтерпретація, виконавська інтерпретація, логіка осмислення музичної інтерпретації, діалогова творчість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна українська музика на межі ХХ-ХХІ століть є постійно оновлюваною динамічною системою. Її музичні твори наповнюються багатющим внутрішнім змістом, різноманітними музичними формами, в яких майстерно поєднуються традиційні засоби музичної виразності з осучасненими стилістичними напрямками та цікавими ритмічними фігураціями. Все сказане виводить її в ранг найпопулярніших мистецтв у нашій країні та за її межами.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми... Активні змінні процеси у різних соціокультурних галузях суспільства впливають на українську музикологію, яка все частіше намагається зумовити трансформаційні зрушення у сферах музичної культури та музичної освіти.

Мова йде про появу, а виходячи з цього, пояснення численних різножанрових, різностильових музичних утворень, накопичення яких збагачує як національну музичну культуру кожної окремої країни, так і цілісну світову музичну ауру новими музичними «знахідками», краса й чарівність яких довгі роки будуть вражати багатьох.

Адже кожна епоха по краплинці накопичує такі музичні співзвуччя, що стають музичними явищами – шедеврами за їх мелодичну красу, ритмічну бадьорість, щедрість та відвертість душевного вислову.

Такими явищами-шедеврами у музичному мистецтві сьогодення є фортепіанні музичні твори таких сучасних композиторів як О. Гончарук, О. Нежигай, О. Польового, що призначені для дітей та юнацтва.

Враховуючи те, що не всі твори названих композиторів встигли прозвучати на відкритій сцені у великих концертах, роботу над їх музичними опусами можна розглядати як творчі пошуки, пов'язані із утворенням виконавської інтерпретації нотного тексту творів.

Формулювання цілей статті... Тож метою представленої статті є висвітлення музично-виконавської інтерпретації як фактора розвитку творчого потенціалу особистості музиканта.

Виклад основного матеріалу... Аналізуючи музичну творчість українських композиторів, можна виділити спільну лінію їх фортепіанної музики. Спільність виявляється в утворенні музичних творів, призначених для виконання та сприйняття музикантами-початківцями. По своїй суті п'єси для дитячого віку завжди свідчили про високий рівень обдарованості та професійної майстерності композитора. «Можна стверджувати, що тільки внутрішня готовність та потреба автора музики звернутися до дитячих п'єс гарантує високу якість їх утворення» [1, с. 40].

Музичні твори композиторів-класиків (М. Лисенка, Л. Ревуцького, В. Косенка та інших) у їх жанровому розмаїтті достатньо відомі українському слухачу. Їх виконують в концертних залах філармоній, на музичних фестивалях і форумах, на різного рівня музичних конкурсах. А відомі українські музикознавці (А. Калениченко, М. Копиця, В. Кузик та інші) присвячують свої наукові доробки музичним творам композиторів-класиків та сьогодення, висвітлюючи головні проблеми розвитку сучасного музичного мистецтва й музичної культури. Твори сучасних українських композиторів (О. Гончарук, О. Нежигай та О. Польового) ще, на жаль, не знайшли свого активного музиканта-виконавця та слухача. Намагаючись найповніше розкрити зазначену мету представленої статті, будемо посилатися на нотний текст музичних творів названих авторів та використовувати особистий досвід роботи зі студентами факультету мистецтв КДПУ.

Означену мету спробуємо висвітлити у процесі «вивчення» музичної сюїти О. Нежигай «Будні юного музиканта або життя, яке воно є». Дев'ять мініатюр сюїти (1. «Доброго ранку». 2. «Після уроків». 3.

«Сумнів». 4. «Впевненість». 5. «Бешкетник». 6. «Прохання». 7. «Відчай». 8. «Втіха». 9. «Подолання») [див. 4] розкривають наявність певного програмного задуму композитора. Ми не будемо аналізувати усі компоненти музичної мови сюїти, визначати музичну форму кожної мініатюри, розвиток мелодичної лінії та будову, динамічне розгортання п'єс та особливості їх ритмічного вислову тощо. Ці завдання суто теоретичні. Вони мають бути вивченими виконавцем у процесі роботи над музичним твором.

На нашу думку, для утворення музичної інтерпретації як основи художньо-музичного (на рівні музикознавчого) вислову необхідно знайти той логічний акцент, що дає можливість виявити й охарактеризувати головний музичний образ сюїти як цілісного музичного твору. Підкреслимо, що виконання сюїти тільки цілісно (грати усі мініатюри) не передбачено. Можна виконувати по 2-мініатюри. Наприклад: п'єси «Після уроків» та «Бешкетник», або п'єси «Прохання» та «Відчай».

Для утворення виконавської інтерпретації сюїти О. Нежигай використовуємо метод зіставлення, що найчастіше застосовується у музичній педагогіці. Зіставлення здійснимо між двома музичними утвореннями призначеними для виконання учнями ДМШ.

Спираючись на музичний енциклопедичний словник зазначимо, що сюїта (франц. – *suite*, букв. – ряд, послідовність) – циклічний інструментальний твір із декількох самостійних п'єс, якому притаманні відносна свобода у кількості, порядку та способі об'єднання частин, наявність жанрово-побутової основи або програмного замислу [3, с. 529].

Сам термін «сюїта» виник у XVI столітті у Франції і зазначав цикл п'єс із різнохарактерних «бранлей» [3, с. 529] для лютні.

У XX столітті сюїта змінює свою змістовну насиченість. Із розвитком сучасних композиторських шкіл сюїта як музичне утворення має вже більш розвинену структуру і представляє собою цикл жанрово-пейзажних (або танцювальних) музичних замальовок.

Назви усіх п'єс сюїти О. Нежигай підкреслюють наявність певного програмного задуму композитора. Задум автора сюїти можна пов'язати із відтворенням образу хлопчика (8-10 років), який відвідує школу. А після закінчення уроків у хлопчика починається «особисте життя». Можна кудись побігти, щось подивитися.

Мініатюру «Сумнів» можна пов'язати із відтворенням міркувань юного героя, які швидко «перейшли у задум та рішучість». Але усі «справжні діла» закінчуються п'єсою «Бешкетник». Не все здійснюється згідно свого задуманого «індивідуального плану». Тепер треба попросити вибачення. «А як це зробити?». Хлопчик повертається додому. І тільки у колі своїх батьків знаходить втіху, пораду й нові сили для виконання своїх задумів.

Завдяки логічному осмисленню утворення виконавської інтерпретації можна говорити, що інтерпретація сюїти О. Нежигай відтворює музичний образ, який є сучасником самого виконавця. Останній грає п'єси про самого себе, про своє життя, свої вчинки, що є актуальним для розвитку й формування свідомості та спокійного психологічного настрою самого виконавця.

Іншими словами, музичні мініатюри сюїти О. Нежигай безпосередньо музичною мовою навчають юного музиканта як жити, бо життя таке, «яке воно є» [4].

Виконавська інтерпретація до сюїти О. Нежигая охоплює усі мініатюри циклу й сприймається як єдиний художньо-змістовний образ твору.

Другим музичним утворенням, обраним для зіставлення з сюїтою О. Нежигая, є «Дитячий альбом для фортепіано» М. Степаненка [6], що складається з десяти мініатюр, а саме:

1. «Перший пролісок». 2. «Ляльковий танець». 3. «Етюд». 4. «Скривдили». 5. «Дражнилка». 6. «Український танець». 7. «Веселка». 8. «Експромт». 9. «Вечірня мелодія». 10. «Взимку на тройці».

Осмислення усіх назв «Дитячого альбому» М. Степаненка (крім п'єси «Етюд») підкреслюють їх належність до музичних утворень епохи романтизму. Адже кожна назва п'єси відтворює певний емоційний настрій, закладений автором музики. Юному виконавцю необхідно відтворити його по-своєму.

Музичні твори, що були відібрані для зіставлення між собою, утворені композиторами-сучасниками, музичні опуси яких демонструють новітні зміни у структурі сюїти О. Нежигай та у побудові Дитячого альбому М. Степаненка.

Останнє яскраво свідчить про те, що сучасні українські композитори майстерно продовжують кращі традиції національних композиторів-класиків та представників західноєвропейської музики стосовно утворень п'єс для дитячого віку. Адже, як зазначалось теоретичною думкою [3, с. 529-530], «Дитячий альбом» за своєю структурою може відрізнитися від утворень сюїтного призначення.

Стосовно утворення виконавської інтерпретації до «Дитячого альбому» М. Степаненка, необхідно сказати наступне. Вивчаючи п'єси «Дитячого альбому для фортепіано» М. Степаненка, у виконавця виникає можливість утворювати виконавську інтерпретацію майже до кожної мініатюри окремо. Інтерпретацію з єдиною сюжетною лінією виконавцю утворити буде важко. Не з'являється й можливість знайти єдину психологічну лінію, яка б поєднувала усі мініатюри альбому. Складається враження, що

композитор не ставив такої мети. Песні лірико-пейзажного характеру (№№9 і 10) є кращими композиторськими знахідками, за що користуються великою популярністю серед молодих виконавців.

Висновки... Аналіз загальних та спеціальних питань пов'язаних з музично-виконавським процесом, так чи інакше передбачає утворення виконавцем певної виконавської інтерпретації.

Аналіз відібраних музичних творів для утворення виконавської інтерпретації дозволяє зробити висновки про діалогову сутність творчості виконавця. Останній здійснює виконавську інтерпретацію, яку можна розглядати як: 1 – діалог між творчістю композитора та особистістю виконавця; 2 – діалог між утвореним композитором музичним образом та історичними умовами виконання музичного твору.

Підкреслимо, що утворення виконавської інтерпретації музичного твору впливає на розвиток творчо-потенційних сил особистості виконавця.

Дослідження багатьох музично-виконавських інтерпретацій одного й того ж виконавця дає можливість виділити специфічні особливості виконавського стилю конкретного музиканта-виконавця.

Численні виконавські інтерпретації одного й того ж музичного твору складають «інтерпретаторську культуру» [2, с. 66] як видатних виконавців, так і цілої епохи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белікова В. В. Музыка для детей та юнацтва у творчості українських композиторів: [Хрестоматія] / Валентина Венедиктівна Белікова; МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавництво Р. А. Козлова, 2015. – 116 с.
2. Давидов М. А. Виконавське музикознавство: [Енциклопедичний довідник] / Микола Андрійович Давидов. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. – 400 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
4. Нежигай О. М. Твори для фортепіано 1-8 класи ДМШ. – Дніпропетровськ, 2009. – 40 с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: [Навчально-методичний посібник] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2011. – 640 с.
6. Степаненко М. Дитячий альбом для фортепіано / Михайло Борисович Степаненко. – Київ: Музична Україна, 1987. – 71 с.

Транслітерований список літератури:

1. Bielikova V. V. Muzyka dlia ditei ta yunatstva u tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv. [Khrestomatiia]. MONMS Ukrainy, Kryvyi Rih, Vydavnytstvo R. A. Kozlova, 2015, 116 p.
2. Davydov M. A. Vykonavske muzykoznavstvo. [Entsyklopedychnyi dovidnyk]. Lutsk, VAT «Volynska oblasna drukarnia», 2010, 400 p.
3. Muzykal'ny'i ency'klopedicheskij slovar'. Hl. red. H. V. Keldy'sh, Moskva, Sovetskaya entsy'klopediya, 1990, 672 p.
4. Nezhyhai O. M. Tvory dlia fortepiano 1-8 klasy DMSH. – Dnipropetrovsk, 2009, 40 p.
5. Rostovskyi O. Ya. Teoriia i metodyka muzychnoi osvity. [Navchalno-metodychnyi posibnyk]. Ternopil, Navchalna knyha «Bohdan», 2011, 640 p.
6. Stepanenko M. Dytiachyi albom dlia fortepiano. Kyiv, Muzychna Ukraina, 1987, 71 p.

Аннотация

Музыкальная интерпретация как фактор развития творческого потенциала личности.

Беликова В. В.

В представленной статье рассматривается проблема создания музыкально-исполнительской интерпретации, без которой музыкально-исполнительский процесс лишается конкретного сюжетного содержания.

Согласно обозначенной цели, автор отобрал музыкальные сочинения современных украинских композиторов, которые, при их сопоставлении, подчеркивают основные логические суждения, связанные с созданием музыкально-исполнительской интерпретации исполнителя.

Автор утверждает, что деятельность исполнителя является своеобразным диалогом между творчеством композитора и исполнителя; создание музыкально-исполнительской интерпретации влияет на развитие творческого потенциала личности исполнителя; исследование многих музыкально-исполнительских интерпретаций способствует образованию «интерпретационной культуры» как известных исполнителей, так и целых культурных эпох.

Ключевые слова: интерпретация, исполнительская интерпретация, логика осмысления музыкальной интерпретации, диалоговое творчество.

Summary

Musical Interpretation as a Factor in the Development of Creative Potential of the Individual.

Belikova V. V.

In the presented article the problem of creating a musical performance interpretation is considered, without which the music-performing process is deprived of the specific plot content.

According to the indicated goal, the author selected musical compositions of contemporary Ukrainian composers, which, when compared, emphasize the basic logical judgments associated with the creation of a performer's musical performance.

One work is a piano suite by A. Nezhigai «Everyday life of a young musician, or life as it is». The second work – «Children's album for piano» by M. Stepanenko, created for children of grades 1-8 of music school.

The study of the selected works in the process from the comparison made it possible to elucidate the general and various features of these works, namely: the selected works were created by two modern Ukrainian composers. Nezhigai's Suite consists of nine miniatures, Stepanenko's children's album has ten plays.

Analysis of musical pieces of the suite allows us to talk about the existence of a single musical program of the entire composition. The structural composition of the suite allows the performer to create a musical and performing interpretation that reveals the logic of the development of the holistic musical and artistic image of the whole suite.

Analysis of musical plays of Stepanenko's Children's Album testifies to the absence of a single logical and semantic development of all ten plays. In this case, it becomes possible to create a musical performance interpretation for each miniature. In addition, it is possible to combine a musical-performing interpretation of a miniature of a lyrical-landscape character (Nos. 7, 9, 10).

As a result of the analysis of the Nezhigai's suite and Stepanenko's Children's Album, the author asserts that the performer's activity is a kind of dialogue between the composer's and the performer's creativity; the creation of a musical performance interpretation influences the development of the creative potential of the performer's personality; the study of many musical and performing interpretations promotes the formation of «interpretative culture» of both known performers and entire cultural epochs.

Key Words: *interpretation, performance interpretation, logic of comprehension of musical interpretation, dialogue creativity.*

УДК 373.3.015:74

Бучківська Г. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

З досвіду художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва

У статті розкрито досвід науково-педагогічної діяльності кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з творчої художньо-трудової підготовки вчителів початкових класів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Створена цілісна методична система творчої художньо-трудової підготовки вчителів початкових класів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва, основними завданнями якої є формування мистецьких, проектно-технологічних і методичних знань, спеціальних умінь і навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів, розвиток у студентів художньо-творчих здібностей, формування умінь і навичок, стимулювання творчої активності та стійкого інтересу до художньо-трудової діяльності, виховання бережливого ставлення до народного мистецтва, прилучення їх до кращих надбань національної культури.

Успішна реалізація процесу художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлена системою розроблених форм проведення занять та їх змістовим наповненням у педагогічному вищому закладі освіти.

Ключові слова: *педагогічна освіта, національна культура, народне декоративно-ужиткове мистецтво, художньо-трудова підготовка, майбутні вчителі початкових класів*

Постановка проблеми у загальному вигляді... *Звернення до національних скарбів є одним із головних засобів нашої самоідентифікації та самозбереження. У народному декоративно-ужитковому мистецтві закладено колосальний художньо-творчий і педагогічний потенціал, нехтування яким руйнує народну культуру та освіту, збіднює духовність суспільства й окремої особистості. Зневажливе ставлення*

до національної культури, пам'яті народу, призводить до занепаду культури, а відтак і до знищення нації. Протидіяти цьому повинна передовсім українська школа, відповідна система навчання та виховання дітей і молоді. Саме вчителі мають максимальні можливості створення оптимального середовища для існування й розвитку традиційної культури, збереження народної спадщини та передачі її наступним поколінням.

Важливою складовою фахової підготовки вчителів початкових класів є художньо-трудова діяльність, яка ґрунтується на широкій гуманітарній, культурологічній, мистецтвознавчій, проектно-технологічній та психолого-педагогічній освіті, забезпечує не лише відповідний обсяг професійних знань, умінь і навичок, а й мистецько-художню і педагогічну освіченість, що підвищує їх конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. Якісна художньо-трудова підготовка дає можливість майбутньому педагогу ефективно виконувати функції з художньо-естетичного виховання і творчого розвитку школярів.

Аналіз основних досліджень і публікацій... Вивченню шляхів використання народного декоративно-ужиткового мистецтва в освітньому процесі, розробці загальної методології й окремих методик навчання у цьому мистецько-педагогічному полі присвячені дослідження Є. Антоновича, О. Ковальова, Л. Оршанського, А. Руденченко, О. Рудницької, В. Тименка, В. Титаренко та ін. У статті розкривається власний досвід художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкрити досвід науково-педагогічної діяльності кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з творчої художньо-трудової підготовки вчителів початкових класів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні, у зв'язку з глобальним поширенням субкультур, орієнтацією соціуму на різні «модерні» цінності, засиллям непрофесійної контрафактної продукції, яка не відповідає характерним особливостям вітчизняних народних художніх промислів, а також із сприйняттям суспільством й навіть окремими вченими традиційного декоративно-ужиткового мистецтва як примітивного напрямку, заснованого лише на архаїці, відбувається втрата молоддю етнічно зумовлених якостей особистості. Такі погляди і стан є доволі згубними у виховному сенсі, адже загально визнано, що народне декоративно-ужиткове мистецтво є однією з матеріально існуючих форм естетичного перетворення світу та людини. Створюючи та використовуючи у житті декоративно-ужиткові вироби, людина пізнає навколишній світ, цінує прекрасне та змінює його «за законами краси».

В основі декоративно-ужиткового мистецтва, як й інших видів людської діяльності, лежить творча праця [1]. Цей вид мистецтва виник внаслідок поєднання естетичного світобачення людини у процесі творчої трудової діяльності, він нерозривно пов'язаний з життям народу, несе на собі відбиток практичного досвіду, знань, уподобань і смаків минулих поколінь. Виготовляючи предмети побуту, людина турбувалася не лише про задоволення власних матеріальних потреб, а й намагалася створити речі зручними у користуванні, привабливими на вигляд, які вирізнялися ошатністю форм і оздоблення [4, с. 154].

Нині, як і впродовж багатьох століть, художньо-трудова діяльність українців має важливе виховне значення, забезпечуючи зв'язок особистості з естетичним предметним середовищем, впливаючи на розвиток її світогляду, смаків і ціннісних орієнтацій. Різні види вітчизняного декоративно-ужиткового мистецтва мають високу цінність для виховання і творчого розвитку особистості. Майстерно виконані традиційні художні вироби несуть у собі могутній потенціал духовності, формують естетичні смаки й образну уяву, розвивають творчі здібності, спонукають до поєднання у практичній діяльності прекрасного та корисного. Тому народне декоративно-ужиткове мистецтво як одне з яскравих втілень духовно-творчих сил українського народу є важливим засобом художньо-естетичного, морального і патріотичного виховання студентської молоді, адже на цій основі зростає повага до рідної землі, мови та культури, відбувається інтенсивне формування та розвиток національної самосвідомості.

Прилучити майбутніх учителів початкових класів до творчої художньо-трудової діяльності на національних засадах, сформувані у них компетентність в галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва – шляхетна справа, яка стала основою науково-педагогічної діяльності кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Завдяки багаторічним зусиллям викладачів кафедри в академії створена цілісна методична система творчої художньо-трудової підготовки вчителів початкових класів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва, яка передбачає вивчення студентами історії, етнографії та побуту Подільського краю, різних видів художніх ремесел і промислів, оволодіння технікою декоративного рисунку, уміннями створювати орнаментальні композиції для оздоблення виробів, втілювати творчі художні проекти в матеріалі, опанування методикою викладання декоративно-ужиткового мистецтва в початковій школі. Ця система також передбачає активне залучення студентів до творчої діяльності у

проблемних групах із художнього проектування декоративно-ужиткових виробів, у художньо-прикладних гуртках і студіях із практичного втілення розроблених авторських проєктів. Основними завданнями системи, крім формування мистецьких, проєктно-технологічних і методичних знань, спеціальних умінь і навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів, є розвиток у студентів художньо-творчих здібностей, формування умінь і навичок, стимулювання творчої активності та стійкого інтересу до художньо-трудової діяльності, виховання бережливого ставлення до народного мистецтва, прилучення їх до кращих надбань національної культури.

Успішна реалізація процесу художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлена системою розроблених форм проведення занять та їх змістовим наповненням. Так, наприклад, під час проведення занять відбувається фрагментарне прослуховування народної музики, пісень, поезії; студенти ознайомлюються з народними звичаями, обрядами, святами, архітектурою і побутом; широко використовується ілюстративний матеріал, передовсім автентичні вироби народних майстрів, кожний з яких піддається художньо-змістовому і морфологічному аналізу: виявляються зв'язки цих творів декоративно-ужиткового мистецтва з природою, традиціями та історією Поділля, досліджуються спільні та відмінні риси у художньо-образній системі виробів традиційних центрів художніх промислів та ремесел різних регіонів України. Такий підхід сприяє успішному оволодінню студентами досвідом розуміння основ народного декоративно-ужиткового мистецтва, розширенню уявлень про види народної творчості, цілісність й своєрідність, ансамблевисть декоративно-ужиткових виробів. У позааудиторний час використовуються такі форми навчання і виховання, як заняття в художньо-проєктних групах, гуртках і студіях, дослідницька архівна робота в краєзнавчих музеях, етнографічні експедиції, екскурсії, зустрічі з народними майстрами, виставки творчих робіт студентів, педагогічна робота у студіях і гуртках шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів та ін.

Підготовку вчителів початкових класів з декоративно-ужиткового мистецтва завжди супроводжує творча невимущена атмосфера. Саме такий освітній процес приносить викладачам і студентам неабияку насолоду, хоч і вимагає значних інтелектуальних, емоційних і фізичних зусиль. Тому викладачі свідомо прискорюють підготовчі, формуючі, репродуктивні етапи навчання, чимшвидше залучаючи студентів до творчої продуктивної діяльності, кінцевим результатом якої є спроектований за власним задумом і власноруч виготовлений декоративно-ужитковий виріб із використанням формотворчих, колористичних й орнаментальних традицій народного мистецтва.

Навчання студентів різними видами декоративно-ужиткового мистецтва здійснюється на етапі формування знань: від вивчення найбільш загальних категорій, принципів цього виду народного мистецтва до пізнання часткових понять, форм і способів зображення світу. Водночас художньо-практична діяльність проходить різні стадії: від формування простих навичок і прийомів роботи з природним матеріалом та репродуктивної інтерпретації мотивів і сюжетів до більш складних, творчих методів перетворення форм, змісту й образів у готовий декоративно-ужитковий виріб.

Практичний етап оволодіння різними видами декоративно-ужиткового мистецтва полягає у передачі студентам секретів технічної майстерності, прийомів формотворення, закономірностей орнаментування, способів виявлення художніх образів та їх семантичного змісту, які несуть у собі життєстверджуючий характер, яскраву, розкуту, лаконічну мову, запозичену зі світу природи, у скарбниці фольклору, народних звичаях й обрядах. У своїй сукупності ці особливості розвивають у студентів високі патріотичні почуття, оптимістичне ставлення до життя, плекають кращі риси національного характеру, формують людину-творця.

Розробляючи художні проєкти декоративно-ужиткових виробів та втілюючи їх у матеріалі, студенти кожного разу розвивають у собі щось нове і, передовсім, – здатність творити й естетично змінювати навколишній предметний світ. Формування творчої особистості у продуктивній художньо-трудовій діяльності – головна ідея методичної системи підготовки студентів у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва. Через творчу працю, яка дає максимальну можливість розкрити різні сторони внутрішнього світу майбутнього педагога, проходять найактивніші процеси творчої матеріалізації його духу, самовияву і самоствердження. У цьому сенсі художньо-трудова діяльність і виховання засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва стимулює розвиток творчого потенціалу особистості, розвиває у студентів позитивне ставлення до праці як першої життєвої необхідності. Трудові процеси, котрі лежать в основі творчої художньо-трудової діяльності студентів, викликають прояви продуктивної уяви, фантазії, без яких не існує емоційної культури, формують кращі риси характеру: почуття власної гідності, наполегливість у подоланні труднощів, цілеспрямованість, вміння пізнавати явища життя у всіх його складнощах і суперечностях.

Важливо підкреслити ще один аспект нашого педагогічного досвіду: народне декоративно-ужиткове мистецтво завжди розвивалося в тісному зв'язку з природою, яка була сировинною основою та світом художніх праобразів, тем і сюжетів майбутніх творів. Тому практичне «спілкування» студентів із цим видом мистецтва завжди породжує бережливе й економне ставлення до витрат матеріалу й

естетичне врахування тих художніх якостей, якими природа його наділила. З іншого боку, важливу виховну роль відіграє народне декоративно-ужиткове мистецтво й у вирішенні одного з головних питань сучасності – «людина і річ», коли відображається естетичний смак у колі речей, якими людина себе оточує, створюючи відповідне предметне середовище. Тому вирішальною особливістю освітнього процесу стала невіддільність декоративно-ужиткових виробів, виготовлених руками студентів, від їхнього щоденного життя. Підтверджено, що входячи в побут і навчання, студентські твори декоративно-ужиткового мистецтва проєктують свої риси на естетизацію предметного довкілля вищого закладу освіти.

У своєму розвитку студенти обов'язково проходять шлях від репродуктивного рівня діяльності до більш високого, однак не завжди досягають найвищого, творчого. Тому в ході художньо-трудової підготовки студентів доцільно поєднуються засоби формування практичних умінь, які відповідають логіці освітнього процесу з домінуванням на перших етапах репродуктивних завдань (в їх основу покладено виконання завдань на основі запропонованих ескізів, схем орнаментів, інструкційно-технологічних карток тощо), а на завершальних – завдань творчого характеру, які передбачають створення оригінальних декоративно-ужиткових виробів та методику навчання молодших школярів їх виготовленню.

Особливе значення для формування творчої особистості студента має індивідуальний підхід. Основою індивідуального підходу до студентів у навчанні є знання викладачем їхніх психологічних особливостей, здібностей, ставлення до навчання тощо. Особливо помітними є різниця в темпах виконання навчальних завдань творчого характеру, швидкості й якості оволодіння необхідними для цього діями, операціями і прийомами розумової роботи, в гнучкості, самостійності мислення, співвідношенні в ньому конкретного й абстрактного. Відомий вітчизняний психолог Г. Костюк наголошував, що цю різницю в жодному разі не можна нівелювати [2]. Завдання викладачів полягало в тому, щоб на основі вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів якнайповніше розвинути творчі сили відповідно до їхніх можливостей. При цьому слід зазначити, що врахування індивідуальних особливостей студентів, індивідуальний підхід у творчій навчальній діяльності не зводився лише до пристосування навчання до його індивідуальних особливостей. Через індивідуальний підхід викладачі впливали на процес формування індивідуальних особливостей студентів, сприяли максимальному розвитку їхніх нахилів і творчих здібностей.

Індивідуальну допомогу студентам у творчому розвитку викладачі здійснювали тоді, коли конкретно уявляли, які саме мотиви, риси характеру, здібності, психічні процеси потребують особливої уваги, які уміння потрібно розвинути. Спираючись на результати психолого-педагогічної діагностики, викладачі вирішували, яку стратегію освітнього процесу необхідно розробити для розвитку творчих якостей кожного студента та студентського колективу в цілому.

Підкреслимо, що творча навчальна робота студентів не вичерпувалася роботою в аудиторії, вона продовжувалася у позанавчальний час. Відомо, що вміння самостійно працювати над творчими завданнями, культура цієї праці неоднакова в різних студентів. Як показують дослідження, лише 62 % старшокурсників чітко уявляють, як ефективно організувати свою самостійну роботу творчого характеру, кількість студентів молодших курсів, які не здатні цього зробити, становить 21 % [3, с. 117]. Саме тому важливим завданням викладачів кафедри стало педагогічне керівництво самостійною роботою студентів. Ми виходили з того, що керівництво творчою самостійною діяльністю студентів є важливим обов'язком викладача при реалізації індивідуального підходу до студентів.

Для організації освітнього процесу, спрямованого на індивідуальний творчий розвиток студента, викладачами використовувалися навчальні завдання творчого характеру. З допомогою цієї форми організації змісту навчального матеріалу викладачі створювали творчі ситуації, прямо чи опосередковано визначали мету, умови і вимоги до творчої художньо-трудої діяльності, у процесі якої студент розвивав свої творчі здібності, активно оволодівав спеціальними знаннями та навичками, формувалася творчі здібності.

При застосуванні навчальних завдань творчого характеру оптимальним стало поєднання фронтальних і групових форм роботи, за так званими «варіантами», коли студенти виконували самостійні завдання відповідно до власних потенційних можливостей і досвіду. Це призводило до істотного покращання успішності навчання і рівня розумового розвитку студентів. Водночас, така організація навчання мала свої недоліки для формування творчої особистості студента. Головний недолік полягав у тому, що відкритий поділ студентів за рівнем творчого розвитку негативно відображався на формуванні особистості кожного окремого студента. Так, у «сильних» студентів із підвищеною самооцінкою часто розвивалося зневажливе ставлення до «слабких» студентів, в останніх – проявлялася низька самооцінка, втрата бажання вчитися, оволодівати основами декоративно-ужиткового мистецтва.

При визначенні змісту самостійних завдань обов'язково враховувалися можливості, загальний рівень підготовленості студентів до творчої художньо-трудої діяльності, умови проживання (місто,

село), характерні особливості рідного краю (ліс, гори, річки, озера), традиції й локальні особливості використання виробів декоративно-ужиткового мистецтва у побуті.

Технологічно створення декоративно-ужиткового виробу розпочинається з підбору матеріалу, техніки декорування, відбору елементів і мотивів оздоблення або сюжетної композиції, розробки клаузур, ескізних рисунків тощо. При створенні ескізів студенти передовсім вибирали певні опорні об'єкти, які дозволяли концентрувати увагу на головному і допомагали визначити композиційний центр майбутньої виробу. При цьому викладачі попередньо вибирали джерела інформації для ознайомлення студентів із тим колом предметів і явищ, яке передбачене обсягом теми (твори декоративно-ужиткового мистецтва, етнографічна і мистецтвознавча література тощо), визначали форми організації процесу ознайомлення (відвідування музеїв, виставок, вернісажів, майстерень народних умільців, огляд зразків народної архітектури та ін.), відбирали методи ознайомлення (спостереження за творчою діяльністю народних майстрів, обстеження, бесіда, розповідь, інтерв'ю, зарисовки тощо).

Безпосередньо творчому процесу передували підготовчі заняття, спрямовані на накопичення уявлень про майбутній декоративно-ужитковий виріб і вирішення таких навчальних завдань, як оволодіння засобами формотворення і техніками декорування, ознайомлення із семантичним змістом елементів і мотивів декору, удосконалення технічної та художньої майстерності тощо. Кількість таких підготовчих занять визначалася змістом, обсягом, складністю виготовлення майбутнього витвору, а також рівнем підготовленості студентів до практичного втілення творчого задуму. Якщо зрозуміла мета творчої діяльності, сформовані художні та трудові вміння, тоді й підготовчий період складався з декількох занять, під час яких студенти знайомилися із зовнішніми ознаками того чи іншого декоративно-ужиткового виробу і послідовністю його виготовлення, опановували закономірності композиційних побудов (масштаб, пропорційність, контраст), закріплювали раніше засвоєні композиційні прийоми (ритм, симетрію, динаміку, статику тощо), підбирали засоби емоційно-художньої виразності (колір, фактуру, текстуру тощо), вдосконалювали прийоми художнього зображення (олівцями, вугіллям, фарбами) та користування інструментами й обладнанням (голкою, спицями, гачком, ткацьким верстатом та ін.).

Практичний досвід свідчить, що ефективними для творчого розвитку студентів у художньо-трудої діяльності є різні види диференціації навчання, що складаються з таких етапів: 1) перший етап – студенти оволодівають спеціальними художньо-трудоими знаннями, після чого перед ними ставляться завдання щодо їх практичного застосування; студенти самостійно розв'язують завдання, визначаючи шляхом «спроб і помилок», відповідні орієнтири і обираючи прийоми художньо-трудої діяльності; 2) другий етап – студентам пропонуються орієнтири художньо-трудої діяльності в готовому вигляді, наприклад, у вигляді алгоритму певних дій та операцій, які вони виконують згідно з означеними орієнтирами, вказівками, досягаючи кінцевого результату художньо-трудої діяльності; 3) третій етап – студенти озброюються загальними методами і прийомами художньо-трудої діяльності, за допомогою яких самостійно й усвідомлено визначають послідовність дій, орієнтири для розв'язування навчальних завдань творчого характеру.

Спостереження за художньо-трудою діяльністю виявили характерну для студентів захопленість творчим процесом зі створення декоративно-ужиткового виробу. Часто, не пам'ятаючи про оточуючих, захоплені улюбленою справою студенти розмовляли самі з собою, щось наспівували, їхній настрій і темп роботи змінювався залежно від змісту творчої діяльності. Ці зовнішні ознаки свідчили про багатство та рівень розвитку юнацької уяви. Зародження задуму майбутнього декоративно-ужиткового виробу не виникає попередньо, а здебільшого – у процесі творчого пошуку. Тому готовність уявити форму і декор виробу, відтворити власний задум у художньому проекті, а в подальшому й у матеріалі – найбільш яскравий показник розвитку уяви, фантазії, творчих умінь та здібностей студента.

Для успішного управління творчою діяльністю студентів важливе значення мало оцінювання й аналіз якісних показників їхньої художньо-трудої підготовки. Під якісною характеристикою цих показників розуміється оцінка розвитку в динаміці тих властивостей особистості, які забезпечують успіх творчої художньо-трудої діяльності. Наочним прикладом цих змін стала творча діяльність студентів при розробці художніх проектів та втіленні їх у матеріалі.

У результаті власних спостережень і багаторічного педагогічного досвіду встановлено, що творчий процес створення художніх проектів та виготовлення студентами декоративно-ужиткових виробів передбачає: 1) формування вміння зображати предмети навколишньої дійсності; 2) взаємозв'язок виготовлення декоративно-ужиткових виробів з іншою образотворчою діяльністю; 3) визначення тематики завдань для художньо-трудої діяльності; 4) урахування індивідуальних можливостей та статевих особливостей студентів; 5) організацію творчих груп для розробки нових форм та орнаментів майбутніх декоративно-ужиткових виробів; 6) створення належного емоційного клімату на всіх етапах навчання; 7) виділення мотиву досягнення результату художньо-трудої діяльності; 8) формування знань семантико-символічного змісту елементів і мотивів декору, які використовуються в

орнаментальних композиціях; 9) дотримання послідовності та правил виконання завдань із розробки форм і орнаментів; 10) опанування загальних законів, закономірностей, прийомів композиційних побудов, засобів виразності, а також технік декорування та технологій виготовлення декоративно-ужиткових виробів; 11) об'єктивне оцінювання викладачем і студентами готових декоративно-ужиткових виробів з метою найповнішого відтворення задуму (виявлення гармонійності і співрозмірності частин форми, виділення композиційного центру, дотримання цілісності композиції, її структури й тектоніки, єдності форми і декору тощо); 12) аналіз результатів творчої художньо-трудої діяльності та їх популяризацію (організація виставок, вернісажів, висвітлення творчих студентів у ЗМІ тощо).

Висновки... Досвід свідчить, що логічне використання традиційних й інноваційних методів навчання, сучасних форм і засобів організації освітнього процесу забезпечує гармонійний розвиток студента через стимулювання його індивідуальної зацікавленості до творчості в галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва. Високий освітній ефект досягається завдяки врахуванню індивідуальних особливостей кожного студента, його творчих здібностей та інтересу до навчання, використанню нових педагогічних технологій і форм організації освітнього процесу, здійснення поступового переходу від репродуктивного навчання до проблемно-пошукового і творчого. Саме за цих педагогічних умов розвиватиметься самостійна, мобільна й творча особистість майбутнього вчителя початкових класів, на яку чекає Нова українська школа.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. / Є. А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.: іл., табл.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор.: В. В. Андрієвська, Г. О.Балл, О. Т.Губко. – К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
3. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.
4. Селівачов М. Р. Народне декоративне мистецтво. Художні промисли / М.Р. Селівачов // Історія української культури : У 5 т. / НАН України. – К.: Наукова думка, 2005. – Т.4: Українська культура другої половини XIX ст., Кн.2. – С. 1153 – 1232.
5. Татур Ю. Г. Компетентність в структурі моделі якості підготовки спеціаліста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 19 – 25.

Транслітерований список літератури:

1. Antonovych Ye. A. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo, navch. posib. R.V. Zakharchuk-Chuhai, M. Ye. Stankevych, Lviv, Svit, 1993, 272 p. : il., tabl
2. Kostyuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti Pid red. L. M. Prokoliienko; Upor.: V. V. Andriievaska, H. O. Ball, O. T. Hubko, Kyiv, Rad. shk., 1989, 609 p.
3. Orshanskyi L. V. Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnikh uchytyeliv trudovoho navchannia. Drohobych: Shvydko Druk, 2008, 278 p.
4. Selivachov, M. R. Narodne dekoratyvne mystetstvo. Khudozhni promysly, Istoriia ukrainskoi kultury : U 5 part, NAN Ukrainy, Kyiv, Naukova dumka, 2005, Part 4, Ukrainaska kultura druhoi polovyny XIX st., Book 2, pp. 1153-1232.
5. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista. Vysshee obrazovanie segodnya, 2014, Volume 3, pp. 19-25.

Аннотація

Из опыта художественно-трудоваї подготовки будущих учителей начальных классов в области народного декоративно-прикладного искусства

Бучковская Г. В.

В статье раскрыт опыт научно-педагогической деятельности кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и трудового обучения Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии по творческой художественно-трудоваї подготовке учителей начальных классов средствами народного декоративно-прикладного искусства.

Создана целостная методическая система творческой художественно-трудоваї подготовки учителей начальных классов средствами народного декоративно-прикладного искусства, основными задачами которой является формирование художественных, проектно-технологических и методических знаний, специальных умений и навыков изготовления декоративно-прикладных изделий, развитие у студентов художественно-творческих способностей, формирования умений и навыков, стимулирование творческой

активности и устойчивого интереса к художественно-трудовой деятельности, воспитание бережного отношения к народному искусству, приобщение их к лучшим достижениям национальной культуры.

Успешная реализация процесса художественно-трудовой подготовки будущих учителей начальных классов обусловлена системой разработанных форм проведения занятий и их смысловым наполнением в педагогическом высшем учебном заведении.

Ключевые слова: педагогическое образование, национальная культура, народное декоративно-прикладное искусство, художественно-трудовая подготовка, будущие учителя начальных классов

Summary

From the Experience of Art-Labor Training of the Future Primary School Teachers in the Sphere of Folk Decorative-Applied Arts

Buchkivska H. V.

The article reveals the experience of the scientific-pedagogical activity of the department of decorative-applied arts and labour training of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy on creative artistic-labour preparation of the primary school teachers by means of folk decorative-applied arts.

The integral methodical system of creative artistic-labour training of primary school teachers by means of folk decorative and applied arts has been created. Its main tasks are the formation of artistic, project-technological and methodological knowledge, special skills and abilities of producing decorative-applied goods, development of students' artistic-creative abilities, formation of skills and experience, stimulation of creative activity and steady interest to artistic-labour activity, education of the careful attitude to the folk art, involving them to the best achievements of the national culture.

Successful realization of the process of artistic-labour training of the future primary school teachers is conditioned by the system of worked out forms of conducting classes and their content filling at the pedagogical institution of higher education.

Key Words: pedagogical education, national culture, folk decorative-applied arts, art-labour preparation, future primary school teachers

УДК 377.1

Вознюк О. В.,

доктор педагогічних наук, доцент

Маловицька Л. Ф.,

старший викладач

(м. Житомир)

Орхестичне виховання як музично-театралізована діяльність: пошук універсального засобу розвитку дітей та молоді

Зроблена спроба виявити психолого-педагогічні механізми педагогічної інтеграції у сфері мистецької освіти, зокрема, у контексті орхестичного виховання та розвитку дитини, що дозволяє з'ясувати можливості застосування його принципів і методів у сучасній українській освіті та привернути увагу до світоглядного, психологічного та художньо-естетичного аспектів музично-театрального мистецтва. Концептуалізується достатньо універсальний педагогічний інструмент – орхестична педагогіка як особливий аспект мистецької освіти, що спрямована на гармонійний розвиток людини через її занурення у комплексне соціально-педагогічне середовище, сповнене якомога більшою кількістю інформаційних сигналів, що мають активізувати як всі сенсорні системи людини, так і її емоційно-інтелектуальні механізми взаємодії зі світом. Зроблена спроба адаптації принципів та особливостей орхестичного виховання до загальнопедагогічних механізмів розвитку людини.

Ключові слова: метод танцювально-рухової терапії; орхестична педагогіка; метод «талант як синтез талантів»; синтетично-синергійна природа орхестичного дійства; концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Згідно Державної базової програми розвитку особистості в дошкільному віці «Я у Світі», спрямованої на реалізацію особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, важливим аспектом розвитку дитини постає її емоційно-ціннісний та креативний компоненти, які відображено у розділі «Театралізована діяльність». У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» наголошується на тому, що «Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання

потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Педагоги, які працювали та працюють у сфері мистецької освіти, завжди прагнули віднайти універсальний мистецький засіб розвитку та гармонізації людини. Так, естетичне виховання і мистецька освіта у контексті постнекласичної педагогіки [1] певним чином актуалізує розвиток психолого-педагогічних основ інтеграції, яка у контексті мистецької освіти реалізується у різних її аспектах. У цьому зв'язку особливої уваги набувають ідеї виховання дитини засобами орхестики, тобто вільного (пластичного, ритмопластичного) танцю. Цей напрям розробляли і впроваджували відомі митці-хореографи, педагоги Айседора Дункан, Еміль Жак-Далькроз, Рудольф Штайнер, Валерія Дьенеш, Рудольф Лабан, С. Д. Руднева, Тацумі Хідзіката (танець Буто) та ін. [4, с. 66-70].

Педагогічна система М. П. Кравця, що навчає музиці, передбачає розвиток синестезичних якостей у учнів, які дозволяють сполучати дії різних аналізаторів чуттів. Український музикознавець, педагог Б. Л. Яворський розробив концепцію музичного виховання на основі інтеграції, яка впливала з думку про те, що діти сприймають оточуючий світ та освоюють його цілісно через асоціації під час музичної, візуальної та рухової активності, коли зорові відчуття діти зображають у малюнках як результату емоційних реакцій на прослухану музику. Український композитор М. Д. Леонтович також реалізував ідею синтезу мистецтв, оскільки одним із перших митців звернувся до ідеї синтезу музики й світла та вважав цей процес одним із головних імперативів навчально-виховного процесу. Швейцарський педагог Еміль Жак-Далькроз розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, яка базувалася на ідеї синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху, а її інтегративним началом був ритм та імпровізаційне занурення учнів у свій внутрішній світ. Послідовник далькрозівської виховної системи німецький композитор і педагог Карл Орф розвинув попередню педагогічну систему, посиливши її музичний аспект та додавши до неї театральний аспект.

У вальдорфських школах Рудольфа Штайнера отримав реалізацію інтегративний підхід до естетизації навчально-виховного процесу, який значно естетизує зміст навчальних дисциплін. Тут використовується евритмія – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах використовують так багато казок, міфів, легенд.

Вітчизняними педагогами розроблено низку програм інтегрованих курсів, в основу яких покладено взаємозв'язок «слово – звук – колір – рух», а також ідею «художніх подій» (творчих колективних занять).

Однак системного й ґрунтового дослідження впливу музично-ритмізованих театральних постанов з акцентом саме на орхестичному аспекті (як можливості максимального тілесно-психічного вираження засобами музично-театрального мистецтва – музики, слова і танцю) на виховання і розвиток всіх учасників освітнього процесу немає.

Формування цілей статті... Відтак, мета статті – виявити психолого-педагогічні механізми педагогічної інтеграції у сфері мистецької освіти, зокрема, у контексті орхестичного виховання та розвитку дитини, що дозволить з'ясувати можливості застосування його основних принципів і методів у сучасній українській освіті та привернути увагу до світоглядного, психологічного та художньо-естетичного аспектів музично-театрального мистецтва як важливих чинників творчо-виконавської діяльності дитини.

Виклад основного матеріалу... Орхестичне виховання дитини реалізує важливу складову музично-театралізованої діяльності дітей та молоді. У зв'язку з цим виявляється проблема, яка полягає у тому, що повноцінне і широке втілення у педагогічну практику засобів орхестичного виховання потребує від педагогів професійних психолого-педагогічних знань, глибокої освіченості у сфері музичного, театрального та хореографічного мистецтва, певних творчо-виконавських здібностей та навичок, вміння та бажання працювати з дітьми й, безумовно, ставлення до дітей з великою любов'ю.

Одним із аспектів орхестичного виховання постає театр як особливий вид мистецтва, як видовище, гра, перевтілення, комунікація, катарсис (грец. katharsis – очищення почуттів, піднесення, оздоровлення). Загалом, театр – це мистецтво синтетичне, яке складається з драматургії, режисури, акторського виконання, музичного оформлення, танців, художньо-декоративного оформлення та костюмування. Педагогічно-розвивальний аспект театрального виховання пов'язаний з тим, що театральне мистецтво – це світ уяви, фантазії, вигаданих подій, які формують в людини ціннісні установки та погляди на життя, певні моделі поведінки у взаєминах з іншими людьми через розвиток

емпатії як можливість відчутти і зрозуміти іншу людину, «зануритися» у її внутрішній світ й набути нового життєвого досвіду.

Витоки музично-драматичного театру Давньої Греції сягають найдавніших релігійно-театральних постанов – хореї, яка складалася з 3-х головних елементів (видів мистецтва): музики, поезії і танцю. За тих часів ці елементи були рівнозначними та тісно пов'язаними, неподільними та взаємо обумовлювали частини давньогрецького театру, тобто реалізувалися як синкретичне явище. Драматичні вистави склалися з пісень (гімнів) і танців, які виконувалися просто неба на колоподібному майданчику оркестрі (грец. *orchestra* – місце для пляски) – священній ділянці бога Діоніса з жертovníком у центрі. Пізніше з давньогрецької хореї виокремилися музика, поезія, танець, які перетворилися на самостійні види мистецтва. Поширене у наступних століттях поняття «орхестика» (грец. *orkestika* – мистецтво танцю), в свою чергу, походить від слова «оркестра».

Засновницею вільного танцю на основі давньогрецької орхестики на початку ХХ століття вважається відома талановита й оригінальна танцівниця Айседора Дункан (1877-1927), котра мріяла про нову людину, для якої танець виявиться природним чинником її існування. Створюючи свій танець, Айседора намагалася втілити ідею свободи, гармонії та краси у русі, прагнула відображати емоції та характер образу, перетворюючи пластичні тілесні рухи на мову душі, – і тоді танець набував властивостей самого життя. Ця дивовижна жінка з трагічною долею була прекрасним педагогом: вона на власні кошти організувала школу танцю у Німеччині для 40 дівчаток-сиріт з метою виховання дітей у дусі елліністичної краси, щоб ті у майбутньому навчили інших дітей, «доки усі діти світу не перетворяться на величезний щасливий колектив, що радісно танцює». Восени 1921 року вона відкрила другу свою школу – у голодній, холодній післяреволюційній Москві, але коштів в неї вистачило ненадовго, й вона повернулася у Європу, де Айседора відкрила світові новий «старий» танець, витоки якого йдуть із давньогрецької культури. Ідеями Айседори Дункан захопилася ще одна відома танцівниця ХХ століття – Валерія Дьенеш (1879-1978), яка, отримавши психолого-естетичну освіту, зрозуміла невичерпні можливості вільного танцю для розвитку людини. Протягом довгих років у сфері вільного танцю вона створила власний напрям під назвою «Orkesztika», який включав як танець, так і поезію, історію, релігію, хорівий рух, імпровізацію, а також авторську методику викладання.

Відтак, була відроджена ідея «вільного танцю», що дозволяє людині досягти розкнутості, свободи та щастя. Особливо важливим постає залучення дітей-дошкільнят до чарівної країни танцю, який постає немов би трампліном для подальшого зростання дитини у сфері краси та гармонії. Цей процес відбувається в дитини за допомогою поступового формування, у першу чергу, чуттєвої та емоційно-вольової сфери, яка сприяє подальшому вдосконаленню психічно-пізнавальної діяльності. Інакше кажучи, світ, який вражає і дивує дитину своїми різноманітними мистецькими якостями, вона сприймає через емоції та почуття, які народжуються як певна реакція у відповідь на численні чуттєві подразники навколишнього світу. При цьому формування чуттєво-емоційних вражень дитини реалізується у контексті трьох сенсорних систем – візуальної, аудіальної, кінестетичної, до якої належать дотикові, динамічно-рухові відчуття.

Можна говорити про емоційно-чуттєву сферу людини, яка формується у контексті мистецьких творів, що актуалізують в людині естетичні емоції, які, у свою чергу, постають певною основою усіх мистецтв. У цьому розумінні естетична емоція є **універсальною**. Наприклад, «ніжність» як естетична емоція у композитора легко розгортається за допомогою звуків, в уяві художника вона допомагає народжуватися фарбам і лініям, в уяві поета – виразним словам. Естетичні емоції здатні відтворити найприхованіші, найневимовніші і глибинні відчуття людини, виводячи їх на рівень синестезійного сприймання творчого акту, коли комплекс відчуттів поєднується в нове оригінальне відчуття, (наприклад, явище «кольорового слуху»), коли один, наприклад, слуховий подразник, реалізується не лише на рівні слухового, але й зорового, іноді тактильного аналізатора відчуттів, створюючи ефект, коли «звуки світять, фарби співають, а запахи закохуються» [2, с. 16].

За таких умов цілеспрямований і систематичний розвиток художньо-емоційної активності дитини сприяє всебічному та гармонійному розвитку її особистості, вихованню культури емоцій, поступово трансформуючи буденно-примітивні уявлення через змістовно-духовні естетичні емоції та почуття у комплексні науково-художні знання та творчі здібності. При цьому художньо-музичне виховання дітей дошкільного віку включає навчання співам, танцям, ритміці, участь у музично-шумових оркестрах, грі на дитячих музичних інструментах, слухання і розуміння музики з метою поступового накопичення музично-слухового та художньо-естетичного досвіду, який має велике значення для загального розвитку дитини, виявляє її творчо-мистецькі здібності. Велику користь у розвитку творчих можливостей дитини має створення маленьких музично-театральних п'єс на заданий педагогом сюжет.

У цьому зв'язку можна говорити про приклад плідного звернення до художньо-образного виховання дитини у контексті ідей відомого українського композитора, хореографа, першого теоретика українського народного танцю, етнографа В. М. Верховинця. Доцільність використання театралізованих

музично-святкових ігор у супроводі пісень вчений пояснював природними психофізіологічними особливостями людини, яка весь час перебуває в русі й прагне самореалізації у певній діяльності, що реалізується у яскравій музикальності українського народу. Саме тому педагог і науковець вважав, що ритмізовані музично-театральні ігри мають педагогічну цінність, – адже вони об'єднують дітей і перетворюють гру на спільну творчу працю. Відтак, В. М. Верховинець також надавав важливого виховного значення народному хореографічному мистецтву, заснованому на виразності тілесної пластики людини та її ритмізованих рухів. Через фокусування людини на позитивних емоціях та відкритості сценічного мистецтва, подібні музично-театральні ігри та постанови здавна здійснювали потужний психотерапевтичний вплив на людину, позбавляли її **психотілесних затисків і психологічних травм**.

У цьому зв'язку можна говорити про індивідуальну психокорекцію пацієнтів із афективними розладами з використанням **методу танцювально-рухової терапії**. Експериментами було показано, що танцювально-рухова терапія робить позитивний вплив на загальне психологічне благополуччя особистості, відзначається підвищення самоприйняття, автономії, прояснення життєвих цілей, позитивна зміна відносин з іншими, відчуття особистісного зростання, відповідальності, що відображено в динаміці показників за методикою К. Ріфф.

У психотерапевтичній програмі з дослідження впливу танцювально-рухової терапії на здоров'я людей використовувалися такі прийоми і техніки:

- техніки роботи з тілом, диханням, ритмом (для розвитку моторики, розширення рухового репертуару, зняття м'язового та емоційного напруження, підвищення чутливості до тілесних відчуттів, розвитку навичок саморегуляції);
- кінестетична емпатія (для виходу на глибокий рівень невербальної взаємодії через сенсорну налаштованість на психоемоційний стан іншої людини, розвиток емпатії, усвідомлення і відреагування емоцій);
- робота з предметами і образами (для подолання опору, для образного самовираження, розширення рольового репертуару);
- індивідуальна і парна танцювальні імпровізації, структурований танець (з метою саморозкриття і самоприйняття);
- спільний цілеспрямований підбір музики (для посилення емоційного розкриття) [3].

Якщо говорити про реалізацію орхестики у педагогічному процесі, то варто навести такі методичні аспекти її використання, як постановка дитячої сценки педагогом-вихователем, що складається з елементів, подібних до давньогрецької хореї – музики, віршів (співів) і танцю. За таких умов сутність артистичного виконання дитиною певної ролі полягає у вмінні перевтілюватися у образи-сценки, наслідуючи приклад вихователя, чітко промовляти слова у піснях (виховання гарної дикції), або діалогах, вільно почуватися у рухах, позбавлятися скутості, мати гарну й виразну пластику. Маленькі театралізовані сценки, подібно до зрілого театрального мистецтва, сприяють також вихованню емоцій і почуттів дитини, адже найвищий спосіб вираження емоційності дитини відбувається саме завдяки залученню її до музично-театрального мистецтва: дитина дуже радіє **пісні** (вона її слухала ще в колисці) й потім сама починає співати, намагаючись за допомогою музики виразити свій внутрішній стан, настрої, який важко піддається словесним визначенням. Педагог, звертаючись до поезії, навчає дитину читати **вірші**, формуючи в неї здатність стисло, чітко, змістовно виражати думки, підносячи свій дух. Танець допомагає тілесно виразити емоції через **рухи**: дитина у цьому віці дуже рухлива й прагне стрибати, бігати, жестикулювати. Роль ритмізованих танцювальних рухів у вивільненні чуттєвості та емоційності дитини – надзвичайна й наближає виховання дитини до омріяного ідеалу Айседори Дункан та інших митців вільного танцю-орхестики.

Вистава-сценка упорядковує, космізує світ різноманітних емоцій дитини та хаотичних дитячих рухів, допомагає концентрувати увагу на певному розвивальному завданні, виховуючи здатність до зосередження, формуючи вміння ставати на позицію іншої особи – людини, тварини. Дякуючи чуйному, майстерному, креативному вихователю, дитина долучається до світу культури, етичних, естетичних зразків поведінки в суспільстві, навчається позитивному досвіду, який їй знадобиться у майбутньому.

Загалом, артистизм дитини, який яскраво проявляється у сценічних діях, розкриває її оригінальність та самобутність, сприяє народженню віри у власні сили, позбавляє акцентуації на негативних психологічних станах, – невпевненості неповноцінності, заздрості, недружності, озлобленості, – адже сьогодні мають змогу повністю реалізуватися у нашому вкрай суперечливому та драматичному світі сильні духом, сміливі, активні, відкриті особистості, які легко й оптимістично почувуються у сфері складних людських стосунків.

Тому, необхідність звернення до ідеї орхестичного виховання засобами музично-театралізованої діяльності є вкрай актуальною і плідною. Музично-театралізовані сценки за участю дітей в мініатюрі відображують ідеї театру дорослих, при цьому вони, як і дитяча гра, формують в дитині певні моделі майбутньої поведінки у суспільстві, навчають її дуже важливим психолого-комунікативним якостям,

необхідним для впевненості та активності у майбутній життєдіяльності, а саме: вільному діалогічному спілкуванню з іншими, вмінню чітко і ясно виражати власну думку, отримувати позитивні емоції під час спілкування, сприймати події свого життя як цікаві, радісні і змістовні. Ці якості сприяють нормальному психологічному клімату у дитячій групі і вдома, а також під час підготовки дитини до школи й подальшого дорослого життя.

В цілому, оркестричне виховання сприяє:

- розвитку художньої уяви та художньо-образного мислення дитини, умінню концентрувати глибоку увагу-зосередженість на головних подіях сюжету, музично-ритмічних побудовах, рухах;
- формуванню й відпрацюванню музичних, декламаційних і танцювальних навичок як професійно-технічної умови створення сценки – цілісного музично-театрального твору, у якому має внутрішньо і зовнішньо розкритися творчий потенціал дитини;
- формуванню в дитини артистизму, умінню легко і вільно почувати себе під час сценічної дії;
- розвитку здатності виходити за межі егоїстичного сприйняття світу та подій власного життя, що дозволяє дарувати іншим людям радість від власного виконання-захоплення.

У зв'язку з цим вкрай важливим постає **адаптація наведених принципів та особливостей оркестричного виховання до загально-педагогічних механізмів розвитку людини**, що дозволяє виявити психолого-педагогічні механізми педагогічної інтеграції у сфері мистецької освіти.

Синтетично-синергійна природа оркестричного дійства найбільш повно реалізується у методі **«таланту як синтезу талантів»** М. П. Щетиніна, який висловив припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку «побічних» здібностей. Отже, як вважає М. П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати «людину взагалі», людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою.

Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

У цьому зв'язку Кейті Овері сформулювала аспекти так званих «інтелектуальних вигод» від музичного мистецтва. Як повідомляється в журналі *«Nordic journal of music therapy»* (№ 1, 2000), нею були визначені побічні інтелектуальні ефекти, що виникають в результаті музичних впливів, такі як: підвищення рівня читацьких навичок; підвищення рівня мовних навичок; поліпшення навичок, необхідних для вирішення просторових і часових завдань; поліпшення вербальних і лічильно-арифметичних здібностей; поліпшення концентрації уваги; поліпшення пам'яті; поліпшення моторної координації тощо.

Принцип «талант як синтез таланту» та його адаптація до мистецької освіти може отримати розгорнуту психолого-педагогічну інтерпретацію у контексті концепції півкульової **функціональної асиметрії мозку** людини (ФАМ), яка виявляє такі головні аспекти психічної діяльності:

1. ФАМ людини є виявленням просторово-часової організації мозку. Ця просторово-часова організація досконала та пов'язана з особливою диференційованістю матерії мозку. Залежність свідомості від мозку або формування мозку стало можливим завдяки еволюції простору та часу, що стало, у кінцевому підсумку, формами прояву психічних процесів.

2. ФАМ виявляє себе, на самперед, у факті існування полярних стратегій обробки інформації (право- та лівопівкульової), у дуальних способах сприйняття та мислення, відбиття та освоєння зовнішнього та внутрішнього світів. Правопівкульовий (ПП) спосіб обробки інформації – це емоційно-образний, предметно-експресивний, цілісно-синтетичний, континуальний тип психічної активності, який виявляє багатозначний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти сприймання дійсності. ПП – базис підсвідомого, інтуїтивного прояву людської психіки. Лівопівкульова (ЛП) стратегія пов'язана з абстрактно-логічним та понятійно-концептуальним, дискретно-аналітичним світосприйняттям, яке виявляється у однозначному лінгвістичному та мотиваційно-смісловому контекстах розуміння світу. ЛП – базис свідомого прояву людської психіки, що реалізує соціальні феномени волі та скепсису.

3. Півкулі перехресним чином сприймають дійсність – ЛП – праве зорове поле, а ПП – ліве. Відповідно, ПП сприймає мелодійний аспект звуку, гарячу кольорову гаму, а ЛП – ритмічний аспект звуку, холодну кольорову гаму.

4. Еволюція людини в онто- та філогенезі проходить від ПП (яка у генетичному відношенні є більш давньою, ніж ЛП) до ЛП, а від неї до їх функціонального синтезу.

5. ПП у своїй діяльності спирається на природні знаки, оскільки функції, що сконцентровано у ПП, – це форми психічної діяльності, субстанцією яких є природні знаки. У ЛП сконцентровано такі форми психічної діяльності, субстанцією яких є штучні знаки.

6. Стратегії обробки інформації півкулями мозку протилежні, взаємодоповнювальні та взаємокомпенсаторні (коли півкулі можуть виконувати функції свого «опонента»). Феномен обробки інформації, що виникає в одній із півкуль, викликає полярний відгук у півкулі-«партнера», коли збереження пам'ятного сліду на рівні другої сигнальної системи супроводжується послабленням його у першій сигнальній системі.

7. Сучасна епістемологія визнає три форми осягнення буття: 1) чуттєву (ПП); 2) раціональну (ЛП); 3) медитативну. Остання, як засвідчують енцефалографічні дослідження, постає результатом синхронізації процесів, що перебігають у ПП та ЛП, синтезом протилежностей, у світлі якого виявляється феномени як **самосвідомості**, так і **синестезії**, що постають метою розвитку людини.

Висновки... Отже, саме на основі концепції ФАМ можна говорити про достатньо універсальний педагогічний інструмент – **орхестичну педагогіку** як особливий аспект мистецької освіти, спрямованої на гармонійний розвиток людини через її занурення у комплексне соціально-педагогічне середовище, сповнене якомога більшою кількістю інформаційних сигналів, які мають активізувати як всі сенсорні системи людини, так і її емоційно-інтелектуальні механізми взаємодії зі світом.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О.В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ТОВ «Поліграфіст», 2016. – Вип. 5. – С. 8-14.
2. Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике / Б. Галеев. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 263 с.
3. Игнатова Н. А. Танцевально-двигательная терапия при депрессии [Электронный ресурс] // Психологическая газета, 31.10.2017 / Н.А. Игнатова. – Режим доступа : <https://psy.su/feed/6399/>
4. Маловицька Л. Культура музичного сприймання: ідея орхестичного підходу у формуванні артистизму виконавця / Людмила Маловицька // Сучасна музика в сучасному світі: Збірник наукових праць. – Вип.2. / Ред. кол. С.В. Олійник (відп. ред.), М. А. Моїсєєва, О. В. Плотницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 66-70.

Транслітерований список літератури:

1. Voznyuk O. V. Nova postneklasychna paradyhma mystetskoї osvity. Aktualni pytannia mystetskoї pedahohiky: zbirnyk naukovykh prats, holovnyi redaktor I. M. Shorobura, Khmelnytskyi TOV Polihrafist, 2016, Volume 5, pp. 8-14.
2. Galeev B. Chelovek, iskusstvo, texnika: problemy' sinestezii v iskusstve i texnike. Kazan', Izd. KGU, 1987, 263 p.
3. Ignatova N. A. Tanceval'no-dvigatel'naya terapiya pri depressii. [Elektronnyj] resurs]. Psixologicheskaya gazeta, 31.10.2017. Rezhim dostupa: <https://psy.su/feed/6399/>
4. Malovytska L. Kultura muzychnokho sprymannia: ideia orkhestychnokho pidkhdou u formuvanni artystyzmu vykonavtsia. Suchasna muzyka v suchasnomu sviti: Zbirnyk naukovykh prats, Volume2, Red. kol. S. V. Oliynyk (vidp. red.), M. A. Moisieieva, O. V. Plotnytska, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012, pp. 66-70.

Аннотация

Орхестическое воспитание как музыкально-театрализованная деятельность: поиск универсального средства развития детей и молодежи
Вознюк А. В., Маловицкая Л. Ф.

Сделана попытка выявить психолого-педагогические механизмы педагогической интеграции в сфере художественного образования, в частности, в контексте орхестического воспитания и развития ребенка, что позволяет выяснить возможности применения его принципов и методов в современном украинском образовании и привлечь внимание к мировоззренческому, психологическому и художественно-эстетическому аспектам музыкально-театрального искусства. Концептуализируется достаточно универсальный педагогический инструмент - орхестическая педагогика как особый аспект художественного образования, направленный на гармоничное развитие человека посредством его погружения в комплексную социально-педагогическую среду, наполненную большим количеством информационных сигналов, которые должны активизировать как все сенсорные системы человека, так и его эмоционально-интеллектуальные механизмы взаимодействия с миром. Сделана попытка адаптации принципов и особенностей орхестического воспитания к общеобразовательным педагогическим механизмам развития человека.

Ключевые слова: метод танцевально-двигательной терапии оркестрическая педагогика; метод «таланта как синтеза талантов»; синтетически-синергичная природа оркестрического действия; концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека.

Summary

Orchestic Education as Musical -Theatrical Activity: the Search for Universal Means of Children and Youth Development

Vozniuk A. V., Malovitskaya L. F.

The attempt has been made to identify the psychological-pedagogical mechanisms of pedagogical integration in the field of artistic education, in particular, in the context of orchestric upbringing and development of the child, which makes it possible to find out the possibilities of applying its principles and methods to contemporary Ukrainian education and to draw attention to world outlook, psychological and artistic-aesthetic aspects of musical-theatrical art. The universal pedagogical instrument – orchestric pedagogy being peculiar aspect of artistic education is conceptualized, aimed at harmonious development of the personality through the immersion in the comprehensive socio-pedagogical environment, filled with a lot of informational signals activating all sensory systems of the man and the emotionally-intelligent mechanisms of interaction with the world. The attempt is made to adapt the principles and features of orchestric education to the general pedagogical mechanisms of human development.

Key Words: method of dance-motion therapy; orchestral pedagogy; method «talent as a synthesis of talents»; synthetic-synergistic nature of orchestric actions; the concept of functional asymmetry of human brain hemispheres.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

Воронова Н. С.,
кандидат філософських наук
(м. Слов'янськ Донецької області)

Проектування моделей культурологічної освіти в контексті системного підходу

Актуальність проблеми обумовлена інтенсивним упровадженням в освітні системи традиційних та новітніх методів, що може стати важливим інструментом професійної підготовки. Стаття має на меті розкрити особливості застосування сучасної технології – проектування щодо створення моделей культурологічної освіти. На теоретичному рівні використано метод критичного аналізу наукової літератури з проблем методології та культурології освіти. На емпіричному рівні (при визначенні проблем взаємовідношень у моделях «культура – історія», «культура – людина», «культура – творчість», «множинність культур», «діалог культур») використано та досліджено принципи системного підходу в теорії та практиці фахової підготовки майбутніх магістрів культурології як от: цілісність, структурованість, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність опису. Згідно з результатами дослідження спроектовано моделі культурологічної освіти на основі принципу множинності опису системного підходу. Проекції аналізують культурно-історичну, культурно-антропологічну, культуротворчу, полікультурну, діалогову моделі. Наголошено на відсутності «чистих» моделей в культурологічній практиці. Перспективи подальшого наукового пошуку полягають в проектуванні та аналізі культурно-цифрової моделі культурологічної освіти

Ключові слова: культура, культурологічна освіта, майбутній магістр культурології, модель, принцип, професійна підготовка, системний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасному освітньому просторі культурологічна освіта розглядається як його підсистема, зміст якої повинен бути адекватним меті професійної підготовки майбутніх магістрів культурології, а отже, ґрунтуватися на загальних методологічних засадах, що визначають конструктивні принципи проектування цілісного навчального процесу. Професійна підготовка майбутніх магістрів культурології спирається як на традиційні методи та прийоми, так і специфічні, новітні. Основоположним залишається системний підхід, адже культурологічна освіта – надскладна система, що постійно змінюється. Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і стосунків, окремо стосунків людини та суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі

системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Деякі вчені (В. Беспалько, Ю. Конаржевський, А. Кузнецова, Н. Кузьміна, Л. Новикова, О. Іонова та інші) особливу увагу зосереджують на значущості системного підходу в педагогічних дослідженнях.

О. Іонова стверджує, що «системний підхід як спосіб наукового пізнання лежить у основі всіх системних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт – матеріальний або ідеальний» [1, с. 2]. С. Гончаренко розглядає системний підхід як «послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [2, с. 3]. Слід виокремити загальну тенденцію наукових розвідок: при дослідженні складноорганізованих об'єктів, що розглядаються як система, виникає необхідність використання системного підходу, адже тільки за такої умови метод дослідження буде адекватний його предмету.

Культурологічна освіта як складова цілісного процесу навчання і виховання спирається на визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А. Алексюком, В. Галузинським, І. Зязюном та ін., загальнодидактичні принципи: фундаментальності (передбачає наукову ґрунтовність і сучасність основних теоретичних положень культурології, підтверджених практикою); єдності логічного та історичного (відображення співвідношення реальної суспільної динаміки культурних досягнень людства та їх концентрування у теоретичних моделях світу та ідеалі людини); єдності національного і загальнолюдського (діалектика особливого і загального в людській культурі, усвідомлення історичної місії свого народу в контексті світового культурного процесу); єдності суспільного і особистого (органічний взаємозв'язок суспільного загальнолюдського досвіду культури та його відображення в індивідуальній свідомості особистості як споживача, транслятора і творця культурних цінностей); єдності теорії і практики (тлумачення культурологічної освіти як інструмента освоєння соціальних процесів у мінливому середовищі буття); єдності навчання і виховання (цілісність усіх структур культурологічної освіти, аудиторних та позааудиторних форм її організації); системності (змістовна, структурно-функціональна єдність навчального процесу в міждисциплінарній кооперації, у діяльнісних, проектних технологіях культурологічної освіти).

Представлені вище методологічні принципи, що визначають структурну і процесуальну спільність усіх складових вищої освіти, в зв'язку з особливостями самої культурологічної освіти, її мети і завдань потребують уточнення їх застосування та доповнення низкою специфічних моделей. Адже сучасна система дидактичних принципів достатньо рухлива і визначається змінними цілями навчання та іншими факторами.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження системного підходу в культурологічній освіті. Поставлена мета потребує реалізації наступних **завдань**: дослідити специфіку системного підходу в професійній підготовці майбутніх магістрів культурології; спроектувати моделі культурологічної освіти в контексті системного підходу.

Виклад основного матеріалу... Основним методологічним напрямом у дослідженні теорії та практики фахової підготовки майбутніх магістрів культурології нами визначено системний підхід – напрям методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Він застосовується на всіх рівнях пізнання та діяльності, оскільки передбачає перехід до пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішнім механізмом. Основою цього підходу є принцип цілісності, згідно з яким всі елементи і властивості системи розглядаються у тісному взаємозв'язку, оскільки вони утворюють єдине ціле у процесі взаємодії з іншими системами і зовнішнім середовищем. При цьому цілі слід розуміти не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно організовану систему, що виконує певні функції.

О. Іонова виділяє такі основні системні принципи: цілісність; структурованість (упорядкованість); взаємозалежність системи й середовища; ієрархічність; множинність опису [1, с. 26-27]. Ці принципи, на нашу думку, є важливими в системі освіти майбутніх магістрів культурології. Так, *принцип цілісності* дозволяє встановити місце культурологічної освіти у загальнопрофесійній системі освіти; залежність кожного елемента культурологічної освіти як системи від її місця й функції всередині цієї системи; з'ясувати наявність інтегративних якостей, властивостей культурологічної освіти, що виникають унаслідок взаємодії її елементів. Спираючись на *принцип структурованості*, описано теорію і практику фахової підготовки майбутніх магістрів культурології завдяки визначенню її структури, зокрема в освітньо-професійній програмі. *Принцип взаємозалежності системи й середовища* допомагає з'ясувати, яким чином культурологічна освіта як система формується, розвивається й проявляється у процесі активної взаємодії з середовищем, зокрема в системі відкритої освіти. Будь-який названий принцип

систематичного підходу в культурологічній освіті можна розглядати як систему, а досліджувану систему – теорію та практику професійної підготовки майбутніх магістрів культурології – як один із компонентів більш широкої системи (напр. загальнопрофесійної системи освіти) завдяки опертю на *принцип ієрархічності*.

Принцип множинності опису дозволяє проектувати різноманітні моделі культурологічної освіти для адекватного її пізнання, кожна з яких описуватиме певний аспект цієї моделі. На даному принципі зупинимось докладніше. Аналіз теоретичного і практичного доробку вітчизняної та зарубіжної педагогіки дозволив спроектувати основні моделі культурологічної освіти як підходи до розуміння її сутності. Ними є такі моделі: *культурно-історична; культурно-антропологічна; культуротворча; полікультурна; діалогова*.

Культурно-історична модель культурологічної освіти (О. Щолокова, В. Рубцов, О. Марголіс, В. Гуруджапов, Л. Кондрацька, Є. Ямбург) ґрунтується на ідеї відтворення у знятому вигляді форм історичних типів культур, ставить завдання послідовного опанування історично складеними узагальненими культурними формами свідомості та діяльності. Заявлена модель культурологічної освіти «тому і культурна, що передає наступним поколінням постійні величини культури, а історична, оскільки показує їх живу пульсацію у реальних цивілізаційних обставинах» [3, с. 6].

Культурно-історичне тлумачення культурологічної освіти дозволяє співіснувати різним педагогічним позиціям. Так, у концепції О. Щолокової організація навчального матеріалу здійснюється за вертикальним принципом логіки послідовності культурно-історичних епох, в інтерпретації Л. Кондрацької домінантним є «горизонтальне» розуміння регіональних культур як духовних моделей світу. Якщо В. Рубцов, О. Марголіс і В. Гуруджапов наголошують на процесі моделювання культурних типів свідомості та діяльності через форму організації їм відповідного процесу навчання як послідовного переходу від «школи міфотворчості» до «школи майстерні», потім «школи-лабораторії» і, нарешті, «школи проєктів», то Є. Ямбург [3] осмислює зміст культурологічної освіти в ракурсі становлення ціннісної вертикалі.

Проте у всіх цих підходах збережене єдине розуміння мети культурологічної освіти майбутнього фахівця, що передбачає опанування культурою як цілісністю у знятті прагматичної європейської міфологеми культури як лінійного прогресу. Усвідомлення молоді людиною того факту, що «ми не можемо відчувати себе більш діалектичними, ніж Сократ, більш цілісними, ніж Платон, більш моральними, ніж Серафім Саровський» [3, с. 6], розглядається як досвід гуманістичного протистояння зарозумілості техногенного світу. Аналізована модель культурологічної освіти через історичність її змісту уможливорює максимальне опанування майбутнім магістром культурології множинністю історико-культурних світів і смислів, проте на цьому шляху виникає небезпека непродуктивного нарощення ерудиції, навантаження значними об'ємами фактичної інформації.

Культурно-антропологічна модель культурологічної освіти (В. Маслов, Г. Васянович, Г. Дегтярьова, Є. Клос, Л. Зеліско, Л. Руденко, В. Доманський, Н. Крилова, Д. Григор'єв, J. Brooks, M. Brooks, J. Goodland) базується на персональній значимості смислу навчання для особистості як умови її саморозвитку і самоактуалізації. Оскільки продуктивним вважається освітній процес, зміст якого знаходиться у основній сфері інтересів студента і тому бажаний і особистісно значущий, то заявлена модель центрується антропологічною проблематикою культури. Культурологічна освіта у такому контексті розглядається як процес і результат освоєння системи уявлень про буття людини у різних типах історичних і регіональних культур, що забезпечує самовизначення особистості у просторі культури.

У контексті заявленого розуміння теорії та практики професійної підготовки антропологічні культурні смисли розглядаються не як самоцінні, а як засіб адекватного розуміння та інтерпретації наявної соціокультурної ситуації. Це дозволяє майбутньому магістру культурології активно діяти у різних ситуаціях, гнучко мислити, постійно розширювати коло інтересів, не обмежувати його вузькофаховим спрямуванням. Принциповим стає завдання не формування культурного досвіду, а його збагачення, створення умов для розвитку його системності, що передбачає суб'єктність освітнього процесу і проектування множинності культуровідповідних технологій навчання. Культурно-антропологічна модель культурологічної освіти, на наш погляд, є перспективною з погляду забезпечення нею взаємозв'язку між рівнем загальної культури майбутнього культуролога і рівнем гуманізації його професійно-педагогічної діяльності.

Культуротворча модель культурологічної освіти (А. Валицька, Л. Настенко, G. Dickie, R. Gibson, D. Best, L. Reid) ґрунтується на розумінні майбутнього культуролога як творчої людини та на ідеї типологічного ізоморфізму процесуально-діяльнісного становлення особистості та розвитку культури, якісної синхронності моментів культурного становлення людини і людства. Культурологічна освіта у такому контексті розглядається як інструмент становлення особистості культуролога шляхом формування індивідуального досвіду культуротворчої діяльності. Остання розуміється як складний,

багаторівневий, інтегративний спосіб існування і самовираження особистості у різнопланових просторах культури і виявляє себе у певних культурних практиках.

Культуротворча модель культурологічної освіти передбачає побудову освітнього процесу як моделі соціокультурного простору, в якому особлива увага приділяється розвитку творчості майбутнього магістра культурології у різних сферах позанавчальної культурної діяльності. На жаль, виховний потенціал заявленої моделі мало задіяний у вітчизняній практиці культурологічної освіти, особливо в останнє десятиріччя, у зв'язку із згортанням самодіяльної художньої студентської творчості, що значно збіднило фахову підготовку майбутнього магістра культурології.

Полікультурна модель культурологічної освіти (Ф. Ялалов, М. Push, J. Blanks, P. Young, F. Kierstead [4], P. Warner, D. Campbell; D. Gollnick, Ph. Chinn [5]) ґрунтується на тому, що основоположною якістю людини як суб'єкта культури є здатність до культурної ідентифікації як усвідомлення своєї належності до певної культури, інтеріоризації її цінностей, вибору і здійсненню культуровідповідного способу життя і поведінки. Національно-культурна ідентифікація уможливується лише процесом спілкування з іншими культурами, в якому здійснюється вільний та індивідуальний вибір духовних цінностей, образу життя та мислення.

Поняття «полікультурна (мультикультурна) освіта» увійшло у науковий обіг у 1970-ті роки ХХ століття в ситуації культурної конвергенції та формування поліетнічних суспільств як дефінітивна характеристика прагматичного процесу залучення емігрантів до культури країни-реципієнта. Сучасна педагогіка розглядає полікультурну освіту не тільки як засіб зниження соціального напруження у суспільстві, але й як інструмент формування в особистості поліфонічного цілісного бачення світу. З огляду на сучасну соціально-політичну ситуацію в Україні, що характеризується культурною, релігійною, мовною різновекторністю, потреба в активізації полікультурного компонента у вітчизняній освіті співпадає з аналогічними тенденціями у світовому освітньому процесі.

Продуктивний потенціал полікультурної моделі культурологічної освіти полягає, на нашу думку, у здатності формування уявлення про множинність традицій та їх взаємозв'язки у сучасному поліфонічному світі, розвитку умінь і навичок міжкультурної комунікації, підтримки у здійсненні культурної самоідентифікації в умовах взаємодії культур, усвідомлення потенціалу полікультурних знань, умінь і практик.

Діалогова модель культурологічної освіти («Школа діалогу культур», Р. Brook, Н. Giroux [6]) має відправним пунктом теорію діалогізму М. Бубера і М. Бахтіна. Здатність до діалогу в поліфонічному світі розглядається як умова адекватності сучасній культурі, суть логіки мислення якої у діалозі різних культурних смислів. Діалог тут розуміється не як евристичний засіб засвоєння монологічних знань, а як визначення самого діалогічного смислу понять культури.

Базуючись на особливостях мислення сучасної людини, діалогова модель культурологічної освіти передбачає становлення майбутнього культуролога як людини, здатної сполучати різні культурні смисли, усвідомлювати себе через взаємодію з людськими спільнотами на основі паритету і толерантності. Діалог у контексті заявленої моделі культурологічної освіти розглядається як основна форма організації навчального процесу і основний його метод. Опанування діалогом як дидактичним методом розкриває наскрізний смисл такої моделі.

У концепції В. Біблера [7] культурологічна освіта спонукає рух від «точок здивування» у культурі, що розкривають її як предмет пізнавального інтересу, до основних історичних моделей світосприйняття: античної з її ідеєю ейдосу як способу впорядкування хаосу, перетворення його на космос у артефактах античної механіки, математики, трагедії, філософії; середньовічної в контексті життя навколо храму як причетності Абсолюту у творах середньовічного мистецтва і філософії; новочасової з ідеєю експериментального пізнання світу природничим розумом у багатопредметності розчленованого знання; новітньої з внутрішньою суперечністю взаємопов'язаних людини і світу в синтетичних видах творчості.

Основним критерієм результативності культурологічної освіти у її діалоговій моделі вважається уміння створювати власні тексти у контексті діалогу з іншими культурами, в яких розкривається культурна позиція особистості. Як бачимо, діалогова модель актуалізує, насамперед, герменевтичний досвід студента, тому вона не може бути впроваджена у масову практику педагогічної освіти, оскільки ефективно спрацьовує лише у специфічних умовах підготовки майбутніх культурологів та вчителів поліхудожнього профілю. Суттєвим її недоліком, на наш погляд, є також принципова апологетика євроцентризму та ігнорування важливих для сучасної культурно-історичної ситуації культур Сходу, Америки і Африки. Проте самий діалоговий підхід, заявлений і розроблений у рамках аналізованої моделі, розглядається як один із найпродуктивніших в організації сучасного освітнього процесу.

Висновки... Визначено особливості застосування загальнодидактичних принципів, як-от: фундаментальності, єдності логічного та історичного, єдності національного і загальнолюдського, єдності суспільного і особистого, єдності теорії і практики, єдності навчання і виховання, системності в професійній підготовці майбутніх магістрів культурології. Основоположним визначено системний підхід,

адже лише завдяки йому можна розглядати культурологічну освіту як цілісне утворення, систему взаємопов'язаних компонентів. Системний підхід є підґрунтям для розгляду фахової підготовки майбутніх культурологів як системи при проектуванні концептуальних моделей культурологічної освіти в цілому.

За методологією О. Іонової, використано та досліджено в контексті культурології освіти основні системні принципи, як-от: цілісність, структурованість, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність опису. На основі аналізу педагогічної, філософської, культурологічної літератури, використовуючи системний принцип множинності опису, спроектовано моделі культурологічної освіти: культурно-історичну, культурно-антропологічну, культурно-творчу, полікультурну та діалогову. Важливо наголосити на відносній умовності такого поділу, адже якщо у розвитку педагогічної теорії його можна простежити досить чітко, то в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх магістрів культурології, як правило, поєднуються декілька підходів, що демонструє певний методологічний еклектизм.

Дослідження характеру і механізмів спроектованих моделей культурологічної освіти не є остаточними, адже система освіти зокрема та культурологічної взагалі на сьогодні, є відкритою до змін та інновацій. Так, перспективним напрямком наукових розвідок видається проектування культурно-цифрової моделі освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи / О. М. Іонова // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / [за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
2. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / Гончаренко Семен, Кушнір Василь, Кушнір Григорій // Шлях освіти. – 2008. – № 4 (50). – С. 2-10.
3. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики [Электронный ресурс]. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 09 октября 2007. – Режим доступа : http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191931945&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 20.03.2018.
4. Kierstead, F., Wagner, P. A. The ethnical, legal and multicultural foundation of teaching. – Madison: Brown and Benchmark, 1993. – 207 p.
5. Gollnick, D., Chinn, Ph. Multicultural Education in a pluralistic society. – N.Y., 1998. – 237 p.
6. Giroux, H. A. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy // Harvard Educational Review. – 1994. – Vol. 64. – №3. – P. 278-303.
7. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 416 с.

Транслітерований список літератури:

1. Ionova, O. M. Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody. Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia. Za zah. red. d. ped. nauk, prof., ch.-kor. NAPN Ukrainy V. I. Lozova. Kharkiv, Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof», 2012, 348 p.
2. Honcharenko, S. Metodolohichni osoblyvosti naukovykh pohliadiv na pedahohichnyi protses. Shliakh osvity, 2008, Volume 4 (50), pp. 2-10
3. Yamburh, E. A. Kontury kul'turno-istorichekoj pedagogiki. Moskva, Nauchnaya czifrovaya biblioteka PORTALUS.RU. Rezhim dostupa: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191931945&archive=1196815450&start_from=&ucat=&
4. Kierstead, F., Wagner, P. A. The ethnical, legal and multicultural foundation of teaching. Madison, Brown and Benchmark, 1993, 207 p.
5. Gollnick, D., Chinn, Ph. Multicultural Education in a pluralistic society, New York., 1998, 237 p.
6. Giroux, H. A. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. Harvard Educational Review, 1994, Volume 64, №3, pp. 278-303.
7. Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy'. Pod red. V. S. Biblera. Kemerovo, ALEF, 1993. 416 p.

Аннотація

Проектирование моделей культурологического образования в контексте системного подхода

Воронова Н. С.

Актуальность проблемы обусловлена интенсивным внедрением в образовательные системы традиционных и новейших методов, которые могут стать важным инструментом профессиональной подготовки. Цель статьи: показать применение современной технологии – проектирования в создании

моделей культурологического образования.

На теоретическом уровне использован метод критического анализа научной литературы по проблемам методологии и культурологии образования. На эмпирическом уровне (при определении проблем взаимоотношений в моделях «культура – история», «культура – человек», «культура – творчество», «плюралистичность культур», «диалог культур») использованы и исследованы принципы системного подхода в теории и практике профессиональной подготовки будущих магистров культурологии, такие как целостность, структурированность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания.

Согласно результатам исследования, спроектированы модели культурологического образования на основе принципа множественности описания системного подхода. Проекты анализируют культурно-историческую, культурно-антропологическую, культурно-творческую, поликультурную, диалоговую модели. Отмечено отсутствие «чистых» моделей в культурологической практике. Перспективы дальнейшего научного поиска заключаются в проектировании и анализе культурно-цифровой модели культурологического образования

Ключевые слова: культура, культурологическое образование, будущий магистр культурологии, модель, принцип, профессиональная подготовка, системный подход.

Summary

Designing Models of Culturological Education in the Context of Systematic Approach

Voronova N. S.

The urgency of the problem is due to the intensive introduction of traditional and innovative methods into educational systems, which can become an important tool for vocational training. The article seeks to apply modern technology – designing, in relation to the creation of models of cultural education.

At the theoretical level, the method of critical analysis of scientific literature on the problems of methodology and culturology of education is used. At the empirical level, the problem field of relations in the models «culture – history», «culture – people», «culture – creativity», «plurality of cultures», «dialogue of cultures» is determined. In the theory and practice of professional training of the future masters of cultural studies, the principles of a system approach, such as integrity, structuring, interdependence of the system and the environment, hierarchy, and the plurality of description, are used and explored.

According to the results of the study, models of culturological education were designed based on the principle of plurality of description of the system approach. Projections analyze cultural-historical, cultural-anthropological, cultural-creative, multicultural, dialogue models. It is emphasized that there are no «pure» models in culturological practice.

Prospects for further scientific research are the design and analysis of the cultural-digital model of cultural education.

Key Words: culture, culturological education, future masters of cultural studies, model, principle, professional training, system approach.

УДК 378:7–051]:[159.9:7

Гордаш А. М.,

викладач

(м. Бар Вінницької області)

Когнітивні чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва

У статті актуалізовано проблему відродження аксіології художньої майстерності митця. У спосіб аналізу і синтезу та узагальнення думок авторитетних естетиків, мистецтвознавців, культурологів, визнаних професійних художників і художників-педагогів доведено, що в становленні художньої майстерності митця важливими є такі когнітивні чинники, як його здатність до художньо-образної концептуалізації, наявність авторської позиції, сформована класично-мистецька світоглядна Я-концепція, емоційна сприйнятливості та активна зовнішня і внутрішня інтерпретація предметів і явищ дійсності і мистецтва. Їх належним чином обґрунтовано і покладено в основу конкретизації провідних суб'єктивних (віртуозність у вираженні авторських художніх ідей) та об'єктивних (володіння відповідними теоретичними і практичними знаннями) характеристик творчої індивідуальності митця, що є найважливішою передумовою вияву його художньої майстерності. Окреслено перспективу подальших наукових розвідок щодо розроблення методологічних засад персоніфікованого підходу до когнітивно-психологічного забезпечення становлення художньої майстерності фахівців мистецького профілю в процесі їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: митець, художня майстерність, когнітивні чинники, художньо-образна концептуалізація, авторська позиція, мистецько-світоглядна Я-концепція, емоційне сприйняття, естетична інтерпретація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Завершення ХХ і початок ХХІ століть ознаменувалися багатьма відкриттями в галузі художньої творчості. Поява і бурхливий розвиток деяких із них вплинули на розширення творчих меж мистецтва, його видового, жанрового і стильового розмаїття. Водночас відбулася значна трансформація особистісної свідомості митця, що наклала свій відбиток на його світоглядні, моральні, духовні, естетичні та художні орієнтири. У зв'язку з цим змінилися усталені погляди щодо сутності категорії художньої майстерності, що зумовлює розроблення методологічних засад становлення й розвитку цього феномена на теренах реальної практики сучасного мистецтва і нового художнього досвіду. У межах такої проблематики особливо актуалізується евристичний потенціал когнітивістики для її екстраполювання в руслі такого функціонування системи вищої мистецької освіти, що націлена на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до художньо-майстерного продукування творів для збагачення культури нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... На сьогоднішній день у галузі художньої педагогіки сформувався значний масив наукових напрацювань із теорії і практики формування творчої особистості митця. Про це свідчать фундаментальні дослідження С. Коновець, Н. Миропольської, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Сотської, В. Тименка, В. Черкасова, О. Щолокової, Б. Юсова та інших учених.

Останніми роками активно досліджуються такі окремі характеристики особистості митця, як креативність (Аль-Фаваді Худам Меааль Саліх, 2017), художній смак (А. Линовицька, 2018), візуальне (Н. Барміна, 2015) і композиційне мислення (О. Лопасова, 2015, Т. Кануннікова, 2016), перцептивна (Ю. Ворохоб, 2014) і візуальна (К. Кононова, 2017) культура, естетичне світосприйняття (А. Пожарська, 2017), графічні уявлення (А. Баженов, 2014), живописне сприйняття (Н. Амірова, 2017), навички імпровізації (І. Денисюк, 2017), мистецтвознавча (А. Мішина, 2017) і художньо-творча (О. Семенова, 2017) компетентність тощо. Всі вони є важливими когнітивними чинниками художньої майстерності, що в аспекті її цілісності становить проблемне поле естетико-мистецтвознавчої та психолого-педагогічної науки.

Формулювання цілей статті... Мета статті – довести, що установленні художньої майстерності фахівців мистецького профілю важливими є когнітивні чинники. Завдання – розкрити сутність провідних когнітивно-психологічних характеристик творчої індивідуальності митця, їхнє значення в генеруванні ним оригінальних ідей художніх творів та окреслити перспективу методологічного забезпечення їх розвитку в процесі професійної підготовки.

Вклад основного матеріалу... Особистість митця будь-якого профілю має бути багатогранною. Насамперед, – це мислячий суб'єкт, творча активність якого безпосередньо залежить від спеціальних художніх здібностей у поєднанні зі значним запасом фахових знань та сукупності базових навичок формотворення. Його когнітивні характеристики закономірно пов'язані із пізнанням довкілля, а творчість – із досягненням результативності створення оригінальних мистецьких творів, у процесі чого відбувається постійне вдосконалення креативного мислення, розвиток евристичного потенціалу, набуття яскравих чуттєво-зорових вражень. У цьому контексті актуальним є твердження відомого французького скульптора О. Родена: «Майстрами можна назвати тих, хто на власні очі дивиться на бачене всіма і вміє виявляти красу в речах, які іншим здаються цілком звичайними» [10, с. 7]. Саме на такій основі нагромаджуються позитивні враження, формується естетичний досвід, активізуються процеси підсвідомості, підвищується рівень інтелекту, що є об'єктивною передумовою для генерування ідеї художнього твору, практичне втілення якої відображає усвідомлену сутність актуальних явищ дійсності для задоволення естетичних потреб різних суспільних прошарків.

Художня творчість, на думку видатного німецького мислителя і поета І. Гете, передбачає активну роботу мислення: «порівнювати схоже і відокремлювати несхоже, підпорядковуючи окремі предмети загальним поняттям, багатьма міркуваннями виховувати художній смак, постійними вправами під наглядом великих учителів формувати майстерність» [4, с. 97]. Наведена теза вочевидь засвідчує те, що створення об'єктивно ціннісного художнього образу неодмінно розпочинається з певних когнітивних актів – позиціонування актуального, важливого і перспективного в явищах дійсності, усвідомлення художньо виразних можливостей мови певного виду мистецтва для реалізації композиційної ідеї твору. Розгортання такої концептосфери охоплює репродуктивну (копіювання, наслідування), інтерпретувальну (індивідуальне переосмислення й змістово-формальне трактування) і творчу (руйнування стереотипів, відкриття невідомого, пошук оригінального) фази розвитку художньої майстерності.

Розглядаючи категорію концепту в межах когнітивної теорії пізнання, що охоплює чуттєвий і раціональний рівні, механізм генерування ідеї художнього твору можна репрезентувати у такій послідовності: від відчуття і сприйняття через уяву до поняття, що породжує судження, з якого

формулюється розумовий висновок, тобто виникає певне знання. Відтак, вихідний денотат художньої концептуалізації розпочинається з відчуттів, емоцій, переживань і почуттів. Саме вони стають першим щаблем до формування мистецьких знань, в епіцентрі яких перебуває категорія художнього образу. Але, як переконливо стверджує сучасний вітчизняний філософ І. Гераймчук, метою вироблення знання має стати майстерність: «художник, який лише на словах знає, як писати картини, неможливо назвати художником взагалі» [3, с. 183]. На його глибоке переконання, «майстерність – це стадія творчого застосування знань» [3, с. 184], а «майстерність і творчість є найповнішою характеристикою здобутих людиною знань» [3, с. 187].

Когнітивний акт образотворення на засадах концептуалізації відбувається в надрах індивідуальної свідомості митця, де вибудовується механізм його роботи: від емоцій через уяву до ідеї. Співвідношення ж концепту й ідеї забезпечується ретенцією, тобто збереженням у пам'яті здобутої інформації завдяки досвіду споглядання і переживання, існуючого на рівні підсвідомості. При цьому важливою є категорія авторства художнього твору, в якій М. Бахтін убачає реакцію митця на світ: «пізнавально-етична оцінка оточуючої дійсності втілюється в конкретно-споглядальне і смислове «ціле» саме в процесі боротьби художника з самим собою, з випадковим, із явищем заради пізнання сутності характеру, типу, явища» [2, с. 9]. На думку вченого, автор повинен розглядатися як учасник мистецької події, активність якого має бути спрямованою на створення іншої реальності, здатної до змістовного саморозвитку. Тому, у понятті авторства провідним є концептуальний аспект, оскільки митцеві важливо першочергово визначити власну авторську позицію як систему його поглядів щодо способів відтворення дійсності в ході композиційних пошуків ідеї художнього твору, завдяки чому виявляються громадянська позиція, майстерність і смак.

Авторський задум композиції твору неодмінно скеровується індивідуальним сприйняттям дійсності. Але, як наголошував Е. Дега, «малюєш не те, що бачиш, а те, що хочеш аби побачили інші» [9, 54]. Саме тому в ході реалізації ідеї твору відбуваються динамічні когнітивні процеси, до яких залучені функції пам'яті й уяви, що об'єктивують художній образ на рівні досягнення його бажаного інформативного ефекту певними виражальними засобами обраного виду мистецтва. З психологічного кута зору така об'єктивація є достатньо умовною. Адже, як зазначає Д. Узнадзе: «Мистецькі твори художніми називаються не тому, що адекватно відображають дещо об'єктивно існуюче. Мистецтво є формою втілення внутрішнього і тому дає не фотографічну репродукцію дійсності, а в порядку об'єктивації настанов особистості митця створює нові форми дійсності» [12, с. 353]. За таких обставин індивідуально-когнітивний досвід художника трансформує об'єктивну реальність у мистецько-світоглядну «Я-концепцію».

На переконання сучасного вітчизняного філософа В. Сабадухи, нині сформувалося три основних напрями мистецтва – класичне, «мистецтво для мистецтва» та «мистецтво для народу». Відповідно, він розрізняє певні Я-концепції художника. Когнітивний аспект першої з них ґрунтується на усвідомленні митцем своєї духовної місії, прагненні художніми засобами розкрити смисл буття, органічно поєднати форму і зміст та через художній образ пізнати людину, дійсність і самого себе; другої – на його зневазі до проблем людини і смислу буття, нерозумінні органічного взаємозв'язку її зовнішньої і внутрішньої діяльності, одновимірного сприйняття дійсності та надмірної уваги до власних емоцій, почуттів, думок, що зумовлює абсолютизацію художньої форми; третьої – на відчуженості від життя і духовних досягнень людства, перевазі відображення суб'єктивних емоцій у беззмістовній грі ідей, форм і кольору та зорієнтованості на спрощені художні образи [11].

Отже, класична Я-концепція художника зумовлює образність, стильову єдність і віртуозність виконання твору, художність якого залежить від таланту, витонченого смаку і майстерності митця. Саме цього бракує в інших різновидах окреслених Я-концепцій. Наслідком їх реалізації є чимало творів різних авангардистських мистецьких течій із явною відсутністю художності – провідної естетичної якості та всезагального принципу, що лежить в основі художньо-образного мислення як процесу утворення нових смислів або семіозу на засадах мімезису (наслідування природи), формотворення та символізму (пошук змісту).

Звісно, що окреслені світоглядні Я-концепції мають місце в мистецькій практиці минулого й сьогодення. Але це стосується творчості зрілих авторів, процес становлення художньої майстерності яких неодмінно відбувався на теренах студіювання класичного мистецтва. Для прикладу візьмемо біографію будь-якого знаменитого художника, скажімо імпресіоніста К. Моне, кубіста П. Пікассо, авангардистів К. Малевича чи О. Екстер, які роками працювали і вчилися у майстернях визнаних метрів живопису, щоб після тисяч академічних годин художньої практики показати світу, що в них справді, є талант. Більше того, винайшовши нові арт-практики, вони продовжували підвищувати рівень своєї художньої майстерності в класичному її розумінні. Саме завдяки цьому стало можливим порушити усталені художні стереотипи не скільки майстерністю, класом, ремеслом, скільки своєю зухвалістю, незвичайними й радикальними ідеями, що кардинально трансформують звичні уявлення.

Про те, що навчання академічному мистецтву й досягнення художності твору як важливого критерію майстерності є обов'язковими передумовами індивідуальної творчості також свідчать висловлювання відомих художників різних мистецьких течій.

Так, знаменитий художник-авангардист В. Кандінський, обґрунтовуючи «безпредметне» мистецтво, поставив акцент на його змістовності, яку позначив «елементом чисто-і-вічно-художнього» як фактора величі художнього твору та його автора [6, с. 59]. У творчому акті митця він виокремив такі провідні збудники, як індивідуальність, змістовність і художність, що, міцно переплітаючись, утворюють цілісність твору [6, с. 61].

Сюрреаліст С. Далі, декларуючи свій «параноїчно-критичний метод» живопису як сувору логічну систематизацію нісенітних, безглузвих і божевільних явищ і матерій із метою надати їм відчутно творчого характеру [5, с. 187], водночас, наголошував на вимогах до майстерності художника: «...за допомогою пензля можна зобразити найдивовижнішу мрію, на яку лише здатний ваш мозок, але для цього треба володіти талантом до ремесла Леонардо чи Вермеєра» [5, с. 116]. При цьому епатажний художник завзято відстоював суб'єктивізм. На його переконання, творчість – це завжди «сублімація, сходження». У цьому він вбачав суспільно футуристичну місію художника як пророка подій майбутнього та індивідуальну траєкторію творчого поступу туди, «де будуть із максимальною точністю відтворені емоції» [5, с. 93].

В історії мистецтва фігурують імена художників, які, осягнувши образотворчу грамоту, категорично відмовлялися від традиційних засад розуміння художності. Такою постаттю, наприклад, був російський художник П. Філонов. Відвідуючи курси вільних слухачів в Академії мистецтв при майстер-класах Г. Залемана, Г. М'ясоєдова, В. Савинського, Я. Цюнглінського, він активно займався художньою самоосвітою, копіюючи полотна реалістичного напрямку та вивчаючи анатомію, завдяки чому спромігся виконувати бездоганні в академічному плані роботи й сформувати на цій основі власний мистецтвознавчий дослідницький підхід. Однак традиційне класичне мистецтво для нього було неприйнятним. Тому став працювати над його новою системою, результатом чого є рукопис «Ідеологія Аналітичного мистецтва і принцип зробленості». У ньому автор пише: «Творчість, як довершеність, як мислення і праця, є організаційним фактором, що перетворює інтелект художника у вищу за своєю силою і вірністю аналізу форму: результат творчості, тобто роблена і зроблена річ, що б вона не зображувала, є фіксуванням процесу мислення, тобто еволюція того, що відбувається в майстрові...» [8]. Саме цією тезою якраз і проголошується особлива когнітивна велич художника-майстра.

У контексті зіставлення традиційного та інноваційного образотворчого мистецтва сучасні технічні види мистецтва (фотографія, комп'ютерна графіка) здатні точно відтворити явища доквілля. За таких умов художник дедалі частіше занурюється в світ фантазії і почуттів, а провідними критеріями художності його твору та, відповідно майстерності, визнається новизна, оригінальність та геніальність. Звідси й утверджується специфіка мистецтва й антитрадиціоналізм художнього мислення. Тобто, на зміну століттями домінуючої настанови «на сприйняття» приходять інтенції самовираження художника-майстра. Саме тому, як стверджує німецький мистецтвознавець Й. Геррес, «у мистецтві чуттєвість стає почуттям, спонтанність – фантазією, відчуття – інтуїцією, афект – натхненням; зовнішній світ чіпає наші почуття, ідея надихає фантазію» [14, с. 78].

Маючи особливу палітру емоцій, завдяки якій формуються уявлення про світ, митець виявляє неповторну індивідуальність у системі соціокультурної реальності й вирізняється зпоміж інших людей своєю здатністю встановлювати нові логічно-сміслові відношення. Тобто, достеменно відомі всім предмети і явища та їхні взаємозв'язки в його авторській інтерпретації постають у зовсім іншій іпостасі, або принаймні, сприймаються по-новому.

На переконання С. Кримського, категорію інтерпретації слід розглядати в контексті абстрагування й емпірії. Однак філософ застерігає, що «залучення» абстрактних наукових теорій до даних емпірії не завжди можливе в прямій формі. Тому наголошує на єдності семантичної та емпіричної різновидів інтерпретації сутності існуючих явищ [7, с. 77-78]. Для митця це особливо важливо, оскільки вектор художньої інтерпретації неодмінно спрямований на шлях – від ідеї твору до поняття. Підтвердженням цього є думка російського культуролога О. Агапова: «Ідея – сама дійсність, поняття – її розуміння. Ідеї починають, ведуть і завершують процес пізнання. Ідея вимагає втілення, перетворення» [1, с. 20]. Але при цьому варто наголосити, що в герменевтичному контексті співвідношення денотатів «розуміння» і «пояснення» умовно набуває форми замкнутого кола: для того, щоб зрозуміти, треба пояснити, а для того, щоб пояснити, треба зрозуміти. Це аргументується тим, що процес розуміння має когнітивно-психологічну домінанту, чого бракує в поясненні, що супроводжується мовленнєвими, письмовими чи зображувальними актами. Саме цей маркер позначає міру новизни художнього задуму митця, що ґрунтується на трансакції.

Слід зазначити, що поняття «трансакція» до науково-мистецького обігу ввів італійський письменник, філософ, лінгвіст, літературний критик, спеціаліст із семіотики і медієвіст У. Еко. Цю категорію науковець розуміє як «перенесення» власного досвіду, знань, асоціацій, переживань на твір мистецтва [13, с. 93]. Тобто наголошується особливий когнітивний контекст художньої творчості, адже продукування

будь-якого твору мистецтва, так само як і реакція на нього, безумовно, пов'язані з його інформативністю та виразністю (яскравість, сила вираження, враження, багатство змісту тощо), завдяки чому виявляються формально-змістові характеристики, а також активність митця, зацікавлене ставлення до життя, оригінальна інтерпретація художніх образів.

Генеруючи ідею художнього твору, митець у вербальній формі чи подумки визначає своє ставлення до дійсності: «я вважаю», «мені подобається» тощо. Саме таким чином відбувається інтерпретація сприйнятого матеріалу. За В. Кандінським, художня інтерпретація поділяється на два різновиди: зовнішня (реалістична) та внутрішня (духовна). Перша з них не має майбутнього; друга приховує «паростки майбутнього», тобто те, що «сьогодні» здається нісенітницею і навіть божевіллям, «завтра» може виявитися геніальним відкриттям, сповненим глибокого змісту. Усвідомивши творчу потребу вираження духовних основ видимого, природного світу в мистецтві, художник-авангардист наголошує на необхідності формування нової художньої мови для вираження смислів про «духовне» в мистецтві. На його думку, цю мову, необхідно шукати, «порівнюючи» специфічні можливості всіх мистецтв, об'єднавши їх на основі їхнього внутрішнього прагнення висловити єдину духовну серцевину світобудови [6]. Такий ідеалістичний погляд у дусі ірраціоналізму засвідчує право на існування інтуїтивного розуміння духовних основ світобудови.

Висновки... Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що когнітивні чинники становлення художньої майстерності митця охоплюють такі його особистісні характеристики, як здатність до художньо-образної концентуалізації, наявність авторської позиції, сформована класично-мистецька світоглядна Я-концепція, яскрава емоційна сприйнятливості та активна зовнішня і внутрішня інтерпретація предметів і явищ дійсності та мистецтва. У процесі формування таких психологічних якостей необхідно брати до уваги суб'єктивний та об'єктивний аспекти майстерності, завдяки чому формується творча індивідуальність фахівця мистецького профілю. Витоки першого – від дійсності, другого – від особистості. При цьому особливою когнітивно-суб'єктивною ознакою справжнього майстра є володіння доведеними до автоматизму віртуозними способами вираження своїх художніх ідей. Об'єктивні риси художньої майстерності є загальними для всіх мистецьких спеціалізацій і передбачають володіння особистістю відповідними теоретичними і практичними знаннями.

Окреслені чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва потребують відповідного методологічного забезпечення в процесі їхньої професійної підготовки. У цьому контексті ефективним є персоніфікований підхід до організації мистецько-освітнього процесу з використанням дидактичних принципів індивідуалізації, інтерактивності, суб'єктності й акмеологічності, обґрунтування яких і становить перспективу подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Агапов О. Д. Интерпретация как практика автопоэзиса человеческого бытия / О. Д. Агапов. – Казань: Познание, 2009. – 248 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Гераимчук И. М. Теория творческого процесса: Структура разума (интеллекта): монография / И. М. Гераимчук. – К.: Эдельвейс, 2012. – 269 с.
4. Гёте И.-В. Об искусстве / И.-В. Гёте. – М.: Искусство, 1975. – 624 с.
5. Дали Сальвадор. Дневник одного гения / Сальвадор Дали. – М.: Искусство, 1991. – 271 с.
6. Кандинский В. В. О духовном в искусстве / В.В. Кандинский. – Л.: Фонд «Ленинградская галерея», 1990. – 67 с.
7. Кримський С. Б. Архетипи української культури / С. Б. Кримський // Вісник Національної академії наук України. – 1998. – № 7-8. – С. 74-87.
8. Маркина Г. И. Аналитическое искусство П. Н. Филонова: о сущности основных понятий и принципов [Электронный ресурс] / Г. И. Маркина // Серия «Symposium», Эстетика сегодня: состояние, перспективы: Мат-лы науч. конф. (Санкт-Петербург, 20-21 октября 1999 г.). – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. – Вып. 1. – С. 49-51. – Режим доступа: <http://anthropology.ru>.
9. Мастера искусства об искусстве: избранные отрывки из писем, дневников, речей и трактатов: в 7 т. / Под общ. ред. А. А. Губера и др. – М.: Искусство, 1969. – Т. 5. – Кн. 1. – 448 с.
10. Роден О. Беседы об искусстве / Огюст Роден; [пер. с фр. Л. Ефимова, Г. Соловьевой]. – СПб: Азбука-классика, 2006. – 320 с.
11. Сабадуха В. А. Я-концепция художника или миссия художника в современном мире (философский аспект) [Электронный ресурс] / В. А. Сабадуха // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 6-1. – С. 131-138. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>.
12. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
13. Эко У. Открытое произведение / Умберто Эко [пер. с итал. А. Шурбелева]. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.

14. Эстетика немецких романтиков / Сост., пер., вступ. статья и комм. А. В. Михайлова. – М.: Искусство, 1987. – 736 с.

Транслітерований список літератури:

1. Agapov, O. D. Interpretacziya kak praktika avtopoe'zisa chelovecheskogo by'tiya. Kazan', Poznanie, 2009, 248 p.
2. Baxtin, M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. Moskva, Iskusstvo 1979, 424 p.
3. Geraimchuk, I. M. Teoriya tvorcheskogo proczessa: Struktura razuma (intellekta). Kiev, E'del'vejs, 2012, 269 p.
4. Gete, I.-V. Ob iskusstve. Moskva, Iskusstvo, 1975, 624 p.
5. Dali Sal'vador. Dnevnik odnogo geniya. Moskva, Iskusstvo 1991, 271 p.
6. Kandinskij, V. V. O duxovnom v iskusstve. Leningrad, Fond «Leningradskaya galereya», 1990, 67 p.
7. Krymskiy, S. B. Arkhetypy ukrainskoi kultury. Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy, 1998, Volume 7-8, pp. 74-87.
8. Markina, G. I. Analiticheskoe iskusstvo P. N. Filonova: o sushchnosti osnovny'x ponyatij i principov. Seriya «Simposium», E'stetika segodnya: sostoyanie, perspektivy'. Materialy' nauchnoi konferenczii, 1999, Volume 1, pp. 49-51.
9. Guber, A. A. Mastera iskusstva ob iskusstve: izbranny'e otry'vki iz pisem, dnevnikov, rechei i traktatov. Moskva, Iskusstvo, 1969, Part 1-7, Volume 1, 448 p.
10. Roden, O., Efimov, L., Soloveva. G. Besedy ob iskusstve. Sankt-Peterburg, Azbuka-klassika, 2006, 320 p.
11. Sabadukha V. A. Ya-koncepcziya hudozhnika ili missiya hudozhnika v sovremennom mire (filosofskij aspekt). Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014, Volume 6-1, 131-138 p. Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru>
12. Uznadze, D. N. Psixologicheskie issledovaniya. Moskva, Nauka 1966, 451 p.
13. Eko, U., Shurbeleva, A. Otkry'toe proizvedenie. Sankt-Peterburg, Akademicheskij proekt, 2004, 384 p.
14. Mixailova, A. V. Estetika nemeckix romantikov. Moskva, Iskusstvo 1987, 736 p.

Аннотация

Когнитивные факторы становления художественного мастерства специалистов отрасли искусства

Гордаш А. Н.

В статье актуализирована проблема возрождения аксиологии художественного мастерства специалистов отрасли искусства. Путем анализа, синтеза и обобщения мнений авторитетных эстетиков, искусствоведов, культурологов, признанных профессиональных художников и художников-педагогов доказано, что в становлении художественного мастерства художника важны такие когнитивные факторы, как его способность к художественно-образной концептуализации, наличие авторской позиции, сформированная классически-художественная мировоззренческая Я-концепция, эмоциональная восприимчивость и активная внешняя и внутренняя интерпретация предметов и явлений действительности и искусства. Их должным образом обосновано и положено в основу конкретизации ведущих субъективных (виртуозность в выражении авторских художественных идей) и объективных (владение соответствующими теоретическими и практическими знаниями) характеристик творческой индивидуальности художника, что является важнейшей предпосылкой проявления его художественного мастерства. Определены перспективы дальнейших научных исследований по разработке методологических основ персонифицированного подхода к когнитивно-психологическому обеспечению становления художественного мастерства специалистов отрасли искусства в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *художник, художественное мастерство, когнитивные факторы, художественно-образная концептуализация, авторская позиция, художественно-мировоззренческая Я-концепция, эмоциональное восприятие, эстетическая интерпретация.*

Summary

Cognitive Factors of Formation of Artistic Skills of Specialists in the Branch of Art

Hordach A. N.

In the article the problem of the revitalization of the axiology of the artistic skills of specialists in the art spheres has been actualized. By analyzing, synthesizing and generalizing the opinions of reputable aesthetics, art historians, culturologists, famous professional artists and teachers it is proved that for development of the artist's artistic skills, such cognitive factors are important as the ability to artistic conceptualization, the presence of the author's position, formed classical artistic attitude in the self-concept, emotional susceptibility

and active external and internal interpretation of the objects and phenomena of reality and art. They are grounded properly and based on the specification of the leading subjective (virtuosity in the expression of author's artistic ideas) and objective (possession of relevant theoretical and practical knowledge) characteristics of the artist's creative individuality which is the most important prerequisite for the demonstration of his or her artistic mastery. The perspectives of the further scientific researches on development of methodological bases of personified approach to cognitive-psychological support of formation of artistic skills of specialists of art in the process of their professional training have been defined.

Key Words: artist, artistic mastery, cognitive factors, artistic conceptualization, author's position, artistic and attitudinal self-concept, emotional perception, aesthetic interpretation.

УДК 378.11.

Грозан С. В.,
кандидат педагогічних наук
(м. Кропивницький)

Базові компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва

У статті розглядається проблема формування базових компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва під час навчання у виші як основного показника якості підготовки студента. На основі аналізу науково-педагогічної літератури автор виокремлює теоретичні, інструментально-виконавські (практичні) та особистісні базові компетенції як результат управління якістю музично-інструментальної підготовки. Теоретичні компетенції пов'язані зі знаннями в музично-виконавській діяльності: знання стилів, жанрів музики; етапів самостійної роботи над музичним твором; знання різних прийомів звуковидобування, фразування, туше, педалізації і особливостей їхнього застосування в залежності від стилю епохи, композитора, художньої ідеї твору тощо.

Інструментально-виконавські (практичні) компетенції засновані на практичному оволодінні сфери професійної діяльності: володіння виконавським репертуаром, який містить твори різних жанрів, форм, стилів; володіння специфікою виконання акомпанементу в вокальних та інструментальних творах; вирішення виконавських завдань шляхом точного прочитання авторського тексту, а також шляхом знаходження необхідних засобів виразності і подолання технічних труднощів; вміння відтворювати цілісний музичний образ; вміння виконувати музичний твір на високому професійному рівні; сформованість навичок публічного виступу.

Особистісні компетенції супроводжують музично-виконавську діяльність студента-музиканта: артистизм, емоційність, уява, креативність, організаційно-поведінкові компетенції, компетенції музично-педагогічного спілкування тощо.

Дані компетенції відображають специфіку музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і враховують сферу подальшої професійної діяльності випускника. Формуванню базових компетенцій сприятиме проходження рівнів – вихідного, рівня адаптації, освоєння, застосування та трансляції.

Ключові слова: компетентнісний підхід, базові компетенції, музично-інструментальна підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Підготовка кваліфікованих фахівців нового покоління в даний час є стратегічним напрямком розвитку сфери вищої професійної освіти. Якісна професійна підготовка студентів стає однією з найбільш актуальних у контексті глобальних змін кінця ХХ – початку ХХІ ст. Саме в останні роки у зв'язку з затвердженням Національної доктрини розвитку освіти, Державної цільової комплексної програми «Вчитель», Законів «Про освіту», «Про вищу освіту» виникла нагальна потреба у створенні ефективного інструментарію управління якістю підготовки студентів у виші, що гарантує задоволення запитів споживачів освітніх послуг.

На практиці часто ми стикаємося з тим, що при значній кількості фахівців із вищою освітою якість їхньої спеціальної підготовки не відповідає сучасним вимогам, що висуваються до професії педагога-музиканта. Сьогодні якість викладання музики в загальноосвітніх школах і рівень володіння педагогами музичним інструментом свідчить про наявні недоліки в сфері музично-інструментальної підготовки студентів.

По-новому осмислити і оцінити якість підготовки фахівця в сучасних умовах дозволяє компетентнісний підхід, який в спеціальній літературі [1; 2; 3; 6; 7; 8] визначається як метод моделювання та проектування результатів підготовки, і дозволяє орієнтувати діяльність випускників на різноманітність професійних ситуацій.

Слід зазначити, що тема компетентнісного підходу є принципово важливою, тому що вона концентрує в собі ідеї нової освітньої парадигми – переходу від кваліфікаційного підходу до компетентнісного.

Аналіз останніх досліджень та публікацій... Аналіз наукової літератури з проблем формування базових, предметних, професійних компетентностей тощо засвідчує, що дослідженню окремих питань зазначеного предметного простору приділяли значну увагу такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Н. Бібік, М. Головань, Р. Гільмеєва, Л. Даниленко, І. Жерносек, Н. Козлова, М. Князян, В. Луговий, М. Лобанов, В. Маслов, В. Олійник, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути проблему формування базових компетенцій студента-музиканта в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу... Незважаючи на інтерес дослідників до питання компетентнісного підходу і велику кількість робіт, присвячених даній проблематиці, спостерігається неоднозначність тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція».

Наша позиція підтверджується точкою зору Н. М. Боритко, що компетенція – це наперед задана вимога в освітній підготовці учня, характеристика його професійної ролі; компетентність – це міра відповідності цій вимозі, ступінь освоєння компетенції, особистісна характеристика [3].

Компетентність фахівця як поняття більш ємне включає єдність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, визначаючи здатність людини діяти, керуючись галуззю професійних завдань. Вона пов'язує можливості фахівця і умови реалізації цих можливостей у професійній діяльності. Основу компетентності становить комплекс компетенцій як професійно важливих здібностей, знань, умінь, якостей особистості, відносин, об'єднаних єдиною метою діяльності. У зв'язку з тим, що кожна професійна діяльність має свою специфіку, набір компетенцій для кожної професії буде специфічний і властивий тільки цій галузі діяльності.

Аналіз наукової літератури довів, що автори розмежовують компетенції на професійні, загальні, академічні тощо [1; 3]. При цьому професійні компетенції інтерпретуються як оволодіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; ефективне використання здібностей, що дозволяють плідно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог робочого місця.

Загальні компетенції розглядаються як здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які поєднуються у трьох типах освітньої практики: формальному, неформальному, інформальному.

Академічні компетенції визначаються як володіння методологією і термінологією, властивими окремій галузі знань.

У даний час розроблена класифікація компетенцій стосовно завдань навчання і діяльності музиканта-виконавця. У музично-виконавській галузі під компетенцією розуміється здатність до успішного вирішення професійних завдань у виконавській, науковій, творчій, педагогічній сферах діяльності на основі набутих знань, умінь і навичок [3]. Класифікація компетенцій А. С. Казурова включає чотири види компетенцій, якими повинен володіти музикант-виконавець.

1. Соціально-особистісні: компетенції пізнавальної активності, компетенції комунікативні.
2. Художньо-творчі: компетенції творчо-продуктивної діяльності і безперервного вдосконалення професійної майстерності.
3. Загальнопрофесійні: компетенції музичних здібностей, художнього мислення, музично-пізнавальної та професійної діяльності (вміння і навички), компетенції професійної адаптації.
4. Спеціальні: здатність до виявлення своєї індивідуальності, здатність до інтонаційно-змістовної реалізації музичного тексту; створення творчої і виконавської інтерпретації; забезпечення свободи і точності рухової координації; багатоплановості розподілу уваги; швидкого запам'ятовування тексту; публічного виступу; здатність володіння аудиторією тощо [4].

Розглянута класифікація компетенцій відображає особливості підготовки музиканта-виконавця, для якого навчання і професійна діяльність будуються як процес вироблення індивідуальних виконавських навичок в галузі музичного мистецтва, тобто безумовному пріоритеті практичних умінь, що не зовсім відображає специфіку підготовки вчителя музичного мистецтва. У музично-інструментальній підготовці студента мова не йде про підготовку виконавця в широкому сенсі слова. Виконавський аспект, у нашому випадку, має на увазі підготовку педагога-музиканта, яка, насамперед, повинна відповідати його професійній діяльності і завданням музичного виховання школярів.

У рамках нашого дослідження цікавою є класифікація компетенцій Ю. В. Фролова та Д. А. Махотіна, представлених у вигляді інваріантної частини змісту вищої педагогічної освіти для всіх педагогічних спеціальностей. Основні (базові) компетентності автори ділять на три рівні: загальнокультурні, які формуються в процесі освоєння дисциплін гуманітарного, соціально-економічного напрямків і природничо-наукових дисциплін; методологічні, які є результатом вивчення дисциплін

загальнопрофесійного блоку та предметно-орієнтовані, що формуються за допомогою спеціальних дисциплін і спеціалізацій [10].

Із виділених авторами груп компетенцій особливу увагу слід приділити групі предметно-орієнтованих компетенцій, оскільки саме вони відображають специфіку конкретної професійної галузі вчителя музичного мистецтва на відміну від перших двох груп базових компетенцій, які можна в повній мірі віднести до будь-якої педагогічної спеціальності.

У даний час компетенції професійної діяльності, сформовані під час навчання студента у виші, розглядаються провідними вченими як результат професійно-педагогічної підготовки [1; 2; 3; 4]. Виходячи з цього, нами визначено базові компетенції студента-музиканта: теоретичні, інструментально-виконавські (практичні) та особистісні, як результат управління якістю музично-інструментальної підготовки. Дані компетенції відображають специфіку музично-інструментальної підготовки і враховують сферу подальшої професійної діяльності випускника.

Теоретичні компетенції пов'язані зі знаннями в музично-виконавській діяльності: знання стилів, жанрів музики; етапів самостійної роботи над музичним твором; знання різних прийомів звуковидобування, фразування, туше, педалізації і особливостей їхнього застосування в залежності від стилю епохи, композитора, художньої ідеї твору тощо.

Інструментально-виконавські (практичні) компетенції засновані на практичному освоєнні сфери професійної діяльності: володіння виконавським репертуаром, який містить твори різних жанрів, форм, стилів; володіння специфікою виконання акомпанементу в вокальних та інструментальних творах; вирішення виконавських завдань шляхом точного прочитання авторського тексту, а також шляхом знаходження необхідних засобів виразності і подолання технічних труднощів; вміння відтворювати цілісний музичний образ; вміння виконувати музичний твір на високому професійному рівні; сформованість навичок публічного виступу.

Особистісні компетенції супроводжують музично-виконавську діяльність студента-музиканта: артистизм, емоційність, уява, креативність, організаційно-поведінкові компетенції, компетенції музично-педагогічного спілкування тощо.

Представлені базові компетенції студента-музиканта не вичерпують усього різноманіття теоретичних, виконавських і особистісних компетенцій, але в контексті проблематики нашого дослідження є найбільш значущими.

Розглядаючи формування компетенцій студента як показника якості підготовки майбутнього педагога-музиканта, ми виділили його основні рівні: вихідний рівень, рівень адаптації, рівень освоєння, рівень застосування, рівень трансляції.

Вихідний рівень характеризується відсутністю мотивації і потреби вдосконалення музично-інструментальної підготовки, боязню сценічного виконання, недостатнім усвідомленням важливості музичного виконавства в роботі вчителя музичного мистецтва, слабкими знаннями про музично-виконавське мистецтво в цілому, нездатністю знаходити і долати виконавські труднощі. Цілі і завдання музично-інструментальної підготовки не є орієнтиром для студента. Особистісні якості не виявляються у виконавській діяльності.

Рівень адаптації характеризується відсутністю вираженої потреби виконувати на публіці, але усвідомленням значущості музично-виконавської діяльності, розвитком позитивної мотивації і психологічної готовності до виконавства через часткове включення в концертно-виконавську діяльність. Обмежена кількість сформованих знань і способів їхнього застосування. Особистісні якості у виконавській діяльності проявляються частково.

Рівень освоєння відрізняється частково сформованою практичною готовністю, що виявляється в ситуативному бажанні студента брати участь у концертно-виконавській діяльності. Знання студентів про особливості музичних стилів і жанрів, способи роботи над музичним твором, особливостями виконання на публіці не достатні.

Рівень застосування пов'язаний із передачею сформованих на даний момент компетенцій у педагогічній практиці. Вміння і навички виконавської діяльності більш стійкі. Студент конструє дидактичний матеріал; знає особливості виконання музичних творів із програм з музики для загальноосвітньої школи, вміє акомпанувати собі і солістові. Рефлексивна позиція пов'язана з утвердженням індивідуального стилю виконавської діяльності в процесі організації музичної взаємодії зі школярами.

Рівень трансляції характеризується достатнім рівнем знань, усвідомленістю в реалізації виконавських компетенцій. Він характеризується накопиченням достатнього репертуарного багажу, художнім виконанням музичних творів, інтерактивністю знань (дієвість знань, їхня повнота; системність); умінням оперувати отриманими знаннями на практиці; здатністю виділити професійну ситуацію та орієнтуватися в ній.

На рівні трансляції студент виходить на якісно новий щабель професійної підготовки – художнього виконання, під яким розуміється реалізація цілісного художнього задуму, який підпорядковує собі трактування всіх частин і деталей музичного твору; досягнення емоційної насиченості і логічної завершеності як найважливіших ознак художньо-цілісного виконання; досягнення художньої свободи, технічної точності і музичної виразності в грі тощо.

Кожен із розглянутих рівнів компетенції взаємодіє з попереднім і наступним, відображаючи динаміку формування базових компетенцій студента при переході з рівня на рівень.

Висновки... Базові компетенції і компетентнісний підхід дозволяють по-новому осмислити і оцінити якість підготовки фахівця. У процесі музично-інструментальної підготовки студента, організованої з елементами компетентнісного підходу, необхідно враховувати посилення мотиваційної складової процесу підготовки; формування у студента готовності до викладання конкретного предмета з акумуляцією наявних знань і вмінь у типових ситуаціях; формування цілісного уявлення про завдання і способи практичних дій, пов'язаних з галуззю майбутньої професійної діяльності тощо.

Все вищевикладане дозволяє констатувати, що для сфери музичної освіти залишаються актуальними питання якісної музично-інструментальної підготовки фахівців із високим рівнем базових компетенцій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-14.
2. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. О. Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
3. Боротко Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Боротко. – М.: Академия, 2006. – 213 с.
4. Казурова А. С. Проблемы государственных образовательных стандартов высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы / А. С. Казурова. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. – 87 с.
5. Коротков Э. М. Управление качеством образования / Э. М. Коротков. – М.: Академический проект, 2006. – 167 с.
6. Овчарук О. Впровадження ключових компетентностей в зміст освіти. – Звіт за проектом «Інновація і оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності». – К., 2004. – 18 с.
7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики // під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.К.», 2004. – 112 с.
8. Освітні технології: навч. метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: «А.С.К.», 2001. – 256 с.
9. Ткачева Е. Е. Музыкальное мышление – способ формирования личности учащихся / Е. Е. Ткачева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2008. – С. 302-308.
10. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – №8. – С. 34-41.

Транслітерований список літератури:

1. Bajdenko V. I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda). Vy'ssheye obrazovaniye v Rossii, 2004, Volume 11, pp. 3-14.
2. Bakhanov K. O. Innovatsiini systemy, tekhnolohii ta modeli navchannia istorii v shkoli. Zaporizhzhia: Prosvita, 2000, 160 p.
3. Borytko N. M. Diagnosticheskaya deyatelnost' pedagoga. Moskva, Akademiya, 2006. 213 p.
4. Kazurova A. S. Problemy gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x standartov vysshego professional'nogo muzy'kal'nogo obrazovaniya: opyt i perspektivy Moskva: Issled.centr problem kachestva podgotovki spetsiolistov, 2005, 87 p.
5. Korotkov E. M. Upravleniye kachestvom obrazovaniya. Moskva, Akademicheskij proekt, 2006, 167 p.
6. Ovcharuk O. Vprovadzhennia kliuchovykh kompetentnostei v zmist osvity. Zvit za proektom «Innovatsiia i onovlennia osvity dlia pokrashchennia dobrobutu ta znyzhennia rivnia bidnosti». Kyiv, 2004. 18 p.
7. Ovcharuk O. V. Kompetentisnyi pidkhdid do formuvannia zmistu serednoi osvity: dosvid zarubizhnykh krain. Kompetentisnyi pidkhdid u suchasni osviti. Svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky. pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv «K.I.K.», 2004, 112 p.
8. Osvitni tekhnolohii: navch. metod. Posib. za zah. red. O. M. Pyekhoty, Kyiv, «A.S.K.», 2001, 256 p.

9. Tkacheva Ye. Ye. Muzy'kal'noye myshleniye – sposob formirovaniya lichnosti uchashhixsya. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. Sankt-Peterburg, Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gertsena, 2008, pp. 302-308.

10. Frolov Yu. V., Maxotin D. A. Kompetentnostnaya model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki spetsialistov. Vy'ssheye obrazovaniye segodnya, Moskva, 2004, Volume 8, pp. 34-41.

Аннотация

Базовые компетенции будущего учителя музыкального искусства

Грозан С. В.

В статье рассматривается проблема формирования базовых компетенций будущего учителя музыкального искусства во время обучения в вузе как основного показателя качества подготовки студента. На основе анализа научно-педагогической литературы автор выделяет теоретические, инструментально-исполнительские (практические) и личностные базовые компетенции как результат управления качеством музыкально-инструментальной подготовки. Теоретические компетенции связаны со знаниями в музыкально-исполнительской деятельности: знание стилей, жанров музыки; этапов самостоятельной работы над музыкальным произведением; знание различных приемов звукоизвлечения, фразировки, туше, педализации и особенностей их применения в зависимости от стиля эпохи, композитора, художественной идеи произведения.

Инструментально-исполнительские (практические) компетенции основаны на практическом освоении сферы профессиональной деятельности: владение исполнительским репертуаром, который содержит произведения разных жанров, форм, стилей; владение спецификой выполнения аккомпанемента в вокальных и инструментальных произведениях; решения исполнительных задач путем точного прочтения авторского текста, а также путем нахождения необходимых средств выразительности и преодоления технических трудностей; умение воспроизводить целостный музыкальный образ; умение исполнять музыкальное произведение на высоком профессиональном уровне; сформированность навыков публичного выступления.

Личностные компетенции сопровождают музыкально-исполнительскую деятельность студента-музыканта: артистизм, эмоциональность, воображение, креативность, организационно-поведенческие компетенции, компетенции музыкально-педагогического общения.

Данные компетенции отражают специфику музыкально-инструментальной подготовки будущего учителя музыкального искусства и учитывают сферу дальнейшей профессиональной деятельности выпускника. Формированию базовых компетенций будет способствовать прохождение уровней - исходного, уровня адаптации, освоения, применения и трансляции.

Ключевые слова: компетентностный подход, базовые компетенции, музыкально-инструментальная подготовка, будущий учитель музыкального искусства.

Summary

Basic Competences of the Future Teacher of Musical Art.

Hrozan S. V.

The article deals with the problem of forming the basic competences of the future teacher of musical art while studying in higher education as the main indicator of the quality of student preparation. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the author distinguishes theoretical, instrumental-performing (practical) and personal basic competencies as a result of quality management of musical-instrumental training. Theoretical competences are related to knowledge in musical and performing activities: knowledge of styles, genres of music; stages of independent work on a musical composition; knowledge of various techniques of sound production, phrasing, carcass, pedaling and peculiarities of their application depending on the style of the era, composer, artistic idea of the work, etc.

Instrumental-performing (practical) competences are based on the practical mastering of the sphere of professional activity: possession of an executive repertoire containing works of various genres, forms, styles; possession of the specifics of the accompaniment in vocal and instrumental works; solving executable tasks by accurately reading the author's text, as well as by finding the necessary means of expressiveness and overcoming technical difficulties; ability to reproduce a holistic musical image; ability to perform a musical composition at a high professional level; the formation of public speaking skills.

Personality competences accompany musical performance of student-musician: artistry, emotionality, imagination, creativity, organizational-behavioral competences, competence of music-pedagogical communication, etc.

These competences reflect the specifics of musical-instrumental training of the future teacher of musical art and take into account the scope of further professional activity of the graduate. Formation of basic

competences will be facilitated by the passing of the levels - the initial level, the level of adaptation, development, application and broadcasting.

Key Words: *competence approach, basic competences, musical instrumental training, future teacher of musical art*

УДК 786. 2. 087. 3

Журавльова Н. І.,
викладач
Каленик І. В.,
викладач
(м. Хмельницький)

Фортепіанний ансамбль як засіб розвитку творчої самостійності студентів факультету мистецтв

У статті висвітлено проблему розвитку творчої самостійності студентів факультету мистецтв у процесі навчання в класі «Основного музичного інструмента» (фортепіано). Визначено, що проблема виховання творчої самостійності фахівця-музиканта є центральною у фортепіанній педагогіці вищої школи, вона торкається й методів викладання, і прийомів (засобів) навчання, і форм організації навчальної діяльності. Уточнено сутність поняття «творча самостійність» музиканта-виконавця, що можна трактувати як здатність до оперування набутими в процесі навчальної діяльності знаннями, уміннями й навичками з метою створення власної інтерпретації музичних творів. Автори статті відзначають характерні вияви творчої самостійності: творчий характер діяльності, оригінальність мислення, вчинків, здатність до генерування ідей, самоконтролю, самооцінки, уміння комбінувати раніше відомі засоби діяльності, опановувати нові знання й уміння, ставити і вирішувати проблеми, які виникають у практичній діяльності. Акцентовано, що одним із засобів розвитку творчої самостійності та поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є фортепіанний ансамбль, тому що він спонукає студентів до вирішення самостійних творчих завдань, підвищує їхню самооцінку, розвиває потребу в самостійному здобутті потрібних знань. Зазначено, що клас ансамблю сприяє вихованню в майбутнього вчителя музичного мистецтва таких професійно значущих якостей, як творча взаємодія та взаєморозуміння, уміння вести рівноправний діалог, погоджуючи і підпорядковуючи окремі уявлення про загальну мету. Автори статті вважають, що для розвитку творчої самостійності потрібне застосування в навчальному процесі завдань, що моделюють проблемні ситуації в різних видах музичної діяльності, зокрема в ансамблевій грі на фортепіано.

Ключові слова: *творча самостійність, ансамбль, ансамблева гра, учитель музичного мистецтва, самонавчання та самовиховання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасний рівень викладання музичних дисциплін висуває перед викладачами факультетів мистецтв завдання – систематизувати та спрямувати методику навчання студентів на формування в них художньо-творчої активності, яка веде до кращого засвоєння навчального музичного матеріалу та його міцного закріплення, розвиває професійний інтерес до занять, сприяє самостійному творчому пошуку.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва вимагає володіння багатьма професійними знаннями, уміннями та навичками, але «...якщо розглядати майбутнього педагога як робочу силу, котра виконує у своїй діяльності встановлені суспільством нормативи, то її професіоналізм визначається кількістю необхідних для такого функціонування знань, умінь, навичок, вимагає володіння конкретними методиками, що ґрунтуються на обмеженій галузевими рамками теоретичній основі. Проте названих складових недостатньо для досягнення педагогом вершинного – творчого рівня оволодіння своєю професією...» [5, с. 75].

Активізація в студентів навичок пошукової аналітичної роботи сприяє самостійному усвідомленню навчально-музичних проблем, виявленню суті ускладнень, що виникають, формулюванню музично-пізнавального завдання і пошуку шляхів його вирішення, знаходженню нових засобів і способів роботи для вирішення поставленого завдання, формування узагальнень на новому рівні. Методи викладання, стимулюючи ініціативу і самостійність студентів, одночасно спрямовані на виховання творчого ставлення до мистецтва, на вироблення вміння творчо займатися на музичному інструменті.

Основним принципом, на який спирається навчальний процес, повинен стати творчий підхід до самостійної музичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед видів діяльності у зв'язку з цим переважатимуть спрямовані до творчості, адже творчість завжди зумовлює щирий інтерес. До них належить і фортепіанний ансамбль, що є не тільки різновидом виконавської діяльності, але й

дієвою формою навчання гри на музичному інструменті. Система ефективного викладання дисципліни «Основний музичний інструмент», яку засновано на комплексній взаємодії індивідуальної і ансамблевої форм навчання, може забезпечити найвищу продуктивність роботи майбутнього фахівця; сприятиме підвищенню рівня зацікавленості та самостійності студентів, а також – бути могутнім стимулом навчання гри на інструменті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Результати аналізу останніх досліджень і публікацій свідчать, що в музикознавчій літературі існує небагато робіт, пов'язаних з проблемами фортепіанного ансамблевого виконання. Значний внесок у дослідження історії зародження і розвитку фортепіанного дуету в праці «Фортепіанний дует. Історія жанру» (1988) зробила О. Сорокіна [12].

Педагогічні аспекти проблеми самостійної музично-творчої діяльності розглянули дослідники Н. Василенко-Несіна, М. Данилов, І. Красільников, В. Крутецький, В. Лозова, В. Мерцалова, І. Огородников, С. Олійник, П. Підкасистий та ін.

Частково проблеми ансамблевого музикування розглянуто в дисертаційних дослідженнях Ю. Альшиця (ансамбль і творча індивідуальність), М. Антонової (педагогічні умови підготовки вчителів музики в класі основного музичного інструмента на матеріалі занять фортепіанним ансамблем) [1], О. Грінес (жанр фортепіанного ансамблю в творчості Стравінського і Метнера), П. Люціуша (фортепіанна ансамблева музика в Польщі XIX сторіччя), І. Польської (розвиток жанру фортепіанного дуету в австро-німецькій музиці), Н. Язикової (фортепіанний ансамбль як одна з форм спільної музично-виконавської діяльності) [15].

Дослідження цього ракурсу теми простежуємо в роботах О. Бичкова, який розглядає формування ансамблевої техніки музиканта-виконавця; Н. Катоні, де ідентифіковано два самостійні жанри: дует або ансамбль [7]; В. Флеймана, присвячених історії та розвитку жанру фортепіанного дуету та його розвивальної ролі в процесі навчання; С. Чайкіна, де вивчено питання специфіки виразних засобів фортепіано.

Формулювання цілей статті... З'ясувати особливості розвитку творчої самостійності студентів у процесі занять фортепіанним ансамблем, проаналізувати певні аспекти музичної діяльності, зокрема під час роботи з фортепіанним ансамблем.

Вклад основного матеріалу... Творчо обдарована особистість є цінною в будь-якій сфері людської діяльності. Для музичного мистецтва її важливість є незаперечною. Сучасна програма з музичних дисциплін ставить перед фахівцем у сфері музичного мистецтва значні вимоги. Л. Арчажнікова зазначила: «Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати і систематизувати отримані знання. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність серед її складових художньо-творчого начала» [2, с. 17-18].

Ерудованість музиканта й педагога, володіння основами викладання музики, музично-виконавська майстерність (вільне володіння інструментом, що включає здатність до інтерпретації та до музикування вже є професійними визначальними показниками), здатність до творчого пошуку – ось неповний перелік умінь, якими повинен володіти вчитель-музикант [3, с. 99]. Але ані поширення кола знань, ані сам досвід фахової діяльності не конкретизують і не визначають повною мірою змісту і шляхів формування творчої самостійності.

Вирішення цього питання вможливується в наш час поступовою зміною пріоритетів навчання та виховання особистості, визнаної нині головною цінністю суспільства. Такий підхід стає джерелом сучасних способів визначення найважливіших компонентів особистісно орієнтованої освіти, її змісту, вихідних положень і принципів, серед яких поряд із передачею комплексу готових знань чільне місце посідають підвищення самостійності студентів у пошуках потрібної інформації для вирішення проблемних завдань діяльності, творчий підхід до структурування їхнього змісту, емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Новий і стрімкий якісний стрибок у розвитку особистості, яким є вступ учорашнього старшокласника до закладу вищої освіти, характеризується насамперед тим, що й у навчальній діяльності, і в побуті, і в особистих взаєминах відбувається корінна перебудова, пов'язана із більш самостійною практичною участю людини в цих сферах життя, з переходом суто зовнішніх виявів самостійності у внутрішні, із більш високою критичністю і самокритичністю [10].

Проблема виховання самостійності (зокрема, творчої) є центральною у фортепіанній педагогіці вищої школи, охоплює всі аспекти діяльності педагога й студентів у процесі навчання гри на фортепіано. Поняття самостійності в навчанні музиці і музичному виконавству неоднозначне за своєю структурою і внутрішньою суттю. Воно виявляється на різних рівнях, синтезуючи і вміння без сторонньої допомоги зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти впевнену інтерпретаторську «гіпотезу» і готовність самому знайти ефективні шляхи в роботі, прийоми і

засоби втілення художнього змісту, і здатність критично оцінювати результати своєї музично-виконавської діяльності та ін.

Поняття «творча самостійність» трактується науковцями як здатність до оперування набутими в процесі певної професійної діяльності знаннями, уміннями та навичками для створення оригінального продукту цієї діяльності. У зв'язку з цим творчу самостійність музиканта-виконавця можна трактувати як здатність до оперування набутими в процесі музично-інтерпретаторської діяльності знаннями, уміннями та навичками на основі синтезу й узагальнення основоположних функцій музично-художнього мислення – інтонаційної та конструктивно-логічної – з метою створення власного проекту продукту творчості композитора. Мотиви й цілі творчої діяльності музиканта-виконавця, його емоційно-вольова стійкість у творчих зусиллях формуються в процесі загально-музичного розвитку, а також потребують спеціальних виховних заходів.

Успішність виховання в студентів творчої самостійності залежить від їхньої зацікавленості, працездатності й дисциплінованості, правильно визначеного плану розвитку й навчання. Творча самостійність розвивається в процесі засвоєння культурного досвіду і власної діяльності особистості.

Одним із засобів розвитку творчої самостійності та покращення професійної підготовки майбутніх учителів музики є фортепіанний ансамбль, адже він спонукає студентів до вирішення самостійних творчих завдань, підвищує їхню самооцінку, розвиває потребу в самостійному здобутті потрібних знань.

Ансамбль походить від французького слова «ensemble» – разом, укупі, ціле, узгодженість [9]. Термін «ансамбль» означає цілісну єдність різних елементів та зустрічається у всіх видах мистецтва. У музиці ансамблем називають групу з двох і більше музикантів, які виконують музичний твір, а також сам твір, написаний для такої групи виконавців.

У процесі музичної діяльності, зокрема під час роботи з фортепіанним ансамблем, творча самостійність й активність може виявлятися в різних формах. Це й особистісна забарвленість професійних занять, і виконавська майстерність, і наявність та подальше вдосконалення когнітивного компонента. Особливого значення творча активність набуває під час роботи над художньою інтерпретацією музичного твору. Саме проблема інтерпретації стає тією основою, яка підпорядковує всі види музично-естетичних знань, усі компоненти педагогічно-виконавської діяльності студентів.

Процес визрівання художнього задуму й процес його втілення в конкретних звукових образах в ансамбіста і соліста є різними. Гра соліста суттєво відрізняється від гри в ансамблі. Соліст здатний виконати твір загалом, водночас учасник ансамблю озвучує тільки свою партію. При цьому володіння тільки своєю музичною партією не дає цілісного слухового уявлення про музичний твір, воно приходить у процесі копіткої спільної роботи й ансамблевих репетицій з іншими учасниками, що дозволяє їм не просто грати, але слухати й аналізувати свою гру, проектуючи її на ансамблеву специфіку [15].

Варто зауважити, що, крім розвитку професійних умінь і навичок, гра в ансамблі вчить розуміти партнера, прислухатись до нього. У зв'язку з цим вельми переконливо звучить думка І. Польської про те, що «суть ансамблевого виконання складає процес людських духовних стосунків, особливої психологічної взаємодії людей за допомогою сумісного виконання (інтерпретації) музики» [11, с. 33].

Отже, і власне процес навчання в класі фортепіанного ансамблю повинен будуватися так, щоб при вирішенні вузькоспецифічних завдань, що стосуються грамотного виконання музичного тексту, штрихів, нюансування тощо, творча індивідуальність кожного виконавця, об'єднана ансамблевою виконавською технікою, повністю виявлялася в конкретних звукових образах, у конкретній художній інтерпретації [6].

Фортепіанний ансамбль – важлива школа самонавчання та самовиховання. Ансамблеве виконання, у порівнянні з сольним, благотворно впливає на студентів не тільки в професійному плані, але й формує людські якості: відчуття взаємної пошани, такту, партнерства. Гра в дуеті надає прекрасну можливість і для творчого, і для дружнього спілкування піаністів-солістів.

Заняття з фортепіанного ансамблю зближують студентів, розвивають у них відчуття взаєморозуміння та взаємної підтримки. Саме такий творчий колектив вирішує проблеми виховання професійних і особистісних якостей кожного учасника ансамблю. Потрібно «...не тільки навчатися поодино, але й навчатися разом, тому що творча індивідуальність виховується тільки «через іншого» та «разом з іншим» у процесі узгодження інтересів і прийняття спільних професійно грамотних рішень. [4, с. 11-12]. Слова Роберта Шумана про те, що дуети Шуберта «зближують душі швидше, ніж будь-які слова», чудово ілюструють цю думку [14, с. 214].

Особливої значущості набуває вміння студента знаходити творчий контакт із партнером на самостійних репетиціях, ясно висловлюючи свої думки при сумісному створенні художнього образу твору, що виконується. Ураховуючи ті обставини, що багато студентів у майбутньому самі стають педагогами, ця навичка є дуже важливою.

В. Шубіна вважає, що використання в роботі фортепіанного ансамблю розкриває великі можливості для реалізації завдань розвивального навчання, оскільки акумулює важливі види робіт, які сприяють ознайомленню з різними музичними творами вітчизняних і зарубіжних авторів доступного рівня

складності; дозволяє більш повноцінно й ефективно розвивати весь комплекс професійних здібностей студентів; виховує музичний смак, інтелект і творче мислення [13].

Для курсу фортепіанного ансамблю характерною є низка специфічних труднощів у процесі навчання. Незважаючи на те, що гра у фортепіанному ансамблі передбачає наявність двох творчих осіб, переважальною тенденцією в процесі навчання стає прагнення максимально зближувати виконавський рівень учасників ансамблю. «Справжній ансамбль – це близькість у всьому: близькість індивідуальностей, етичних установок, інтелектуальних рівнів. Це – духовне єднання, емоційна спорідненість, близькість методів, форм, напрямів у спільній роботі,» – зазначила Н. Лузум [8, с. 45]. У цьому питанні не останню роль відіграє відчуття змагальності учасників ансамблю, яке дає максимальну концентрацію уваги, підвищуючи якість занять.

Як відомо, ансамблеве виконання передбачає синхронність звучання музичних партій, коли єдність темпу, штрихова узгодженість, динамічна збалансованість і врівноваженість є спільним знаменником. Отже, в ансамблі існує потреба в координації виконавських намірів учасників, їхнє об'єднання загальним задумом.

У зв'язку з цим актуальним стає питання неформального лідерства в колективі, оскільки властиві ансамблеві такі виконавські нюанси, як одночасний вступ, єдине дихання, відчуття затактів і пауз, темпові зміни тощо, повинні бути підпорядковані координувальному диригентському жесту. І якщо в класі точкою відліку часто є жест педагога, то на сцені ансамблем керує, непомітно для слухача, один з його учасників. Неформальний лідер в ансамблі виконавців визначається в процесі спільних репетицій. У студентському ансамблі таким лідером може стати більш ініціативний, енергійніший, можливо, з вищим рівнем музичної підготовленості, людина, здатна захопити партнерів своїм задумом та власним баченням музичних образів, своєю інтерпретацією авторських вказівок.

Висновки... Розвиток творчої самостійності студентів, які опановують курс ансамблевої гри на фортепіано в класі «Основного музичного інструмента», потребує методики, яка має забезпечувати засвоєння професійних знань, умінь і навичок шляхом глибокого осмислення суті окремих музичних явищ, що виявлятимуться в музичному мистецтві в численних варіантах. Осягнення особливостей таких інваріантів створить належні умови для самостійних інтерпретаторських рішень.

Подібне засвоєння буде недостатнім для розвитку творчої самостійності без застосування в навчальному процесі завдань, що моделюють проблемні ситуації в різних видах музичної діяльності, зокрема в ансамблевій грі на фортепіано. У постановці цих завдань посилюється роль виховного фактору щодо створення установки на певний творчий пошук для кожного суб'єкта навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антонова М. Педагогические условия подготовки будущих учителей музыки в классе фортепианного ансамбля / М. Антонова // Культура-образование-педагогика искусства: сб. науч. трудов. – М.: РИЦ „Альфа”; МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – С. 179-180.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Василенко-Несіна Н. А. Формування музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музики / Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О. П. Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – 176 с.
4. Готлиб А. Д. Первые уроки фортепианного ансамбля // Вопросы фортепианной педагогики: сб. статей под общ. ред. В. А. Натансона. М.: Музыка, 1971. – Вып. 3. – С. 91-98.
5. Казахватова Л. А. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства [Текст] / Л. А. Казахватова, Г. Г. Сибирякова // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 395-402.
6. Катанова Н. Дуэт или ансамбль? / Н. Катанова // Петербургский фортепианный дуэт. – СПб.: СПбГК, 2007. – С. 11-24.
7. Крунтяева Т., Молокова Н., Ступель А. Словарь иностранных музыкальных терминов. 3-е изд. – Л.: Музыка, 1982. – 151 с.
8. Лузум Н. В ансамбле с солистом / Н. Лузум. – Нижний Новгород: 2005. – 196 с.
9. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
10. Морозова О. Характеристика студентського віку: психолого-педагогічний аспект / О. Морозова // Наукові записки: [збірник статей] / Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Випуск CIV (104). – С. 170-176. – (Серія педагогічні та історичні науки).
11. Польская И. И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика: [монография] / И. И. Польская. – Харьков: ХДАК, 2001. – 396 с.

12. Сорокина Е.Г. Фортепианный дуэт: История жанра / Е.Г. Сорокина. – М.: Музыка, 1988. – 319 с.
13. Шубіна В. Роль фортепианного ансамблю в формуванні професійних музичних умінь та навиків майбутніх вчителів музики / В. Шубіна // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХГПА, 2011. – Вип. 9. – С. 375-380.
14. Шуман Р. О музыке и музыкантах: собрание статей: в 2-х т. / Р. Шуман; пер. с нем. А.Г. Габричевского и Л. С. Товалева. – М.: Музыка, Т.2-Б. – 1979. – 294 с.
15. Язикова Н. Фортепианный ансамбль як одна з форм спільної музично-виконавської діяльності. [Електронний ресурс] / Н. Язикова. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Mmik/2009_10/teksti/yazukova.htm

Транслітерований список літератури:

1. Antonova M. Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushhix uchitelei muzyki v klasse fortepiannogo ansamblya. Kul'tura-obrazovanie-pedagogika iskusstva: sb. nauch. trudov, Moskva, RICZ «Al'fa», MGOPU im. M.A. Sholoxova, 2003, pp. 179-180.
2. Archazhnikova L. H. – Professiya – uchitel' muzyki: kniga dlya uchitelia. Moskva, Prosveshhenie, 1984, 111 p.
3. Vasylenko-Nesina N. A. Formuvannia muzychno-tvorchykh zdibnostei maibutnoho vchytelya muzyky. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats / Red. kolehiia O. P. Shcholokova ta inshi. Kyiv, NPU, 2003, Volume 4, 176 p.
4. Gotlib A. D. Pervy'e uroki fortepiannogo ansamblya. Voprosy' fortepiannoj pedagogiki [pod obshej redaktsiej V. Natanson, Volum 3, Moskva, Muzyka, 1971, pp. 91-98.
5. Kazaxvatova L. A. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki budushhego pedagoga-muzykanta v klasse ansamblevogo ispolnitel'stva, Molodoj uchenyj, 2013, Volume 8, pp. 395-402.
6. Katonova N. Due't ili ansambl'? Peterburgskij fortepiannyj due't, Sankt-Peterburg, SPbGK, 2007, pp. 11-24.
7. Kruntyaeva T., Molokova N., Stupel A. Slovar' inostrannyx muzykal'nyx terminov. Issue 3, Leningrad, Muzyka, 1982, 151 p.
8. Luzum N. V ansamble s solistom. Nizhnij Novgorod, 2005, 196 p.
9. Mystetstvo u rozvytku osobystosti. Monohrafiia. Za red., peredmov, ta pisliamova N. G. Nichkalo, Chernivtsi: Zelena Bukovyna. 2006, 224 p.
10. Morozova O. Kharakterystyka studentskoho viku: psyholoho-pedahohichni aspekt, Naukovi zapysky [zbirnyk statei]. Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012, Vypusk CIV (104), pp.170-176, (Seria pedahohichni ta istorychni nauky)
11. Pol'skaya I. I. Kamernyj ansambl': istoriya, teoriya, estetika: [monografiya], Xarkov, XDAK, 2001, 396 p.
12. Sorokina E. G. Fortepiannyj duet: Istoriya zhanra, Moskva, Muzyka, 1988, 319 p.
13. Shubina V. B. Rol fortepiannogo ansamblyu u formuvanni profesiynykh muzychnykh umin ta navychok, Pedahohichni dyskurs: zbirnyk naukovykh prats, 2011, Volume 9, 407 p.
14. Shuman R. O muzyke i muzykantax: sobranie statej, v 2-x part, per. s nem. A. G. Gabrichevskogo, L. S. Tovakevoj. Moskva, Muzyka, Part 2-B, 1979, 294 p.
15. Yazykova N. Fortepiannyi ansambl yak odna z form spilnoi muzychno-vykonavskoi diialnosti [Elektronni resurs]. Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Mmik/2009_10/teksti/yazukova.htm

Аннотация

Фортепианный ансамбль как средство развития творческой самостоятельности студентов факультета искусств

Журавлева Н. И., Каленик И. В.

В статье отражена проблема развития творческой самостоятельности студентов факультета искусств в процессе обучения в классе «Основного музыкального инструмента» (фортепиано). Определено, что проблема воспитания творческой самостоятельности специалиста-музыканта является центральной в фортепианной педагогике высшей школы, она касается и методов преподавания, и приемов (средств) обучения, и форм организации учебной деятельности. Уточнена сущность понятия «творческая самостоятельность» музыканта-исполнителя, что можно трактовать как способность к оперированию приобретенными в процессе учебной деятельности знаниями, умениями и навыками с целью создания собственной интерпретации музыкальных произведений. Авторы статьи отмечают характерные проявления творческой самостоятельности: творческий характер деятельности, оригинальность мышления, поступков, способность к генерированию идей, самоконтролю, самооценки,

умению комбинировать ранее известные средства деятельности, овладевать новыми знаниями и умениями, ставить и решать проблемы, которые возникают в практической деятельности. Акцентируется, что одним из средств развития творческой самостоятельности и улучшения профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства является фортепианный ансамбль, потому что он побуждает студентов к решению самостоятельных творческих заданий, повышает их самооценку, развивает потребность в самостоятельном получении необходимых знаний. Отмечено, что класс ансамбля способствует воспитанию у будущего учителя музыкального искусства таких профессионально значимых качеств как творческое взаимодействие и взаимопонимание, умение вести равноправный диалог, согласовывая и подчиняя отдельные представления единой цели. Авторы статьи считают, что для развития творческой самостоятельности необходимо применение в учебном процессе заданий, которые моделируют проблемные ситуации в разных видах музыкальной деятельности, в том числе в ансамблевой игре на фортепиано.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, ансамбль, ансамблевая игра, учитель музыкального искусства, самообучение и самовоспитание.

Summary

Piano Ensemble as a Means of Developing Creative Independence of the Students of the Faculty of Arts Zhuravliova N. I., Kalenyk I. V.

The article deals with the problem of the development of the creative autonomy of the students of the faculty of arts in the process of studying in the class «Basic Musical Instrument» (piano). It is determined that the problem of upbringing the creative independence of a musician-specialist is central in the piano pedagogy of higher education, it touches upon the teaching methods, means (ways) of teaching, and forms of organization of educational activity. The essence of the concept of «creative independence» of the musician-performer has been specified, which can be interpreted as the ability to operate knowledge, skills and abilities acquired in the course of educational activity in order to create their own interpretation of music works. The authors of the article distinguish characteristic signs of creative autonomy: creative character of the activity, originality of thinking, actions, ability to generate ideas, self-control, self-appraisal, ability to combine earlier known means of activity, to master new knowledge and skills, to set and solve problems that arise in practice. It is accentuated that one of the means of development of creative autonomy and improvement of professional training of the future teachers of music art is a piano ensemble, because it induces students to solve their own creative tasks, increases their self-esteem, develops the need for independent gaining of necessary knowledge. It is noted that the ensemble class promotes the education of the future teacher of music art of such professionally significant qualities as creative interaction and mutual understanding, the ability to conduct the dialogue, agreeing and subordinating certain ideas about the general purpose. The authors of the article believe that for the development of creative autonomy, it is necessary to use tasks in the educational process that simulate problem situations in various types of music activity, including the ensemble playing the piano.

Key Words: creative independence, ensemble, ensemble playing, teacher of music art, self-instruction and self-education.

УДК 371.311.1/378.09:78

Глініцька Н. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Специфіка поняття «диференціація» у музично-педагогічних вищих навчальних закладах

У статті розкрито поняття «диференціація» у музично-педагогічних навчальних закладах. Виділено, що диференціація музичної освіти на загальну та спеціальну відбулася ще у XVI столітті в Європі. Розглянуто, яким чином розвивалась музична освіта в нашій країні у XIX ст. та на початку XX ст. Визначено, що в наш час диференціація музичної освіти відбувається в педагогічних закладах (дошкільних, загальноосвітніх); музично-педагогічних коледжах та університетах; у спеціальних закладах (музичні студії, музичні школи, школи мистецтв, музичні училища, консерваторії). З'ясовано особливості музичної педагогіки вищої школи, яка полягає в її наступності зі шкільною педагогікою та спадкоємності загальної та професійної освіти. Виявлено, що диференціація в музичній освіті у вищих навчальних закладах будується на основі вивчення педагогом музичного досвіду, з яким студенти приходять на перший курс. Диференційований підхід сприяє більш повному виявленню можливостей студентів, розкриттю їхнього музичного потенціалу.

Ключові слова: диференціація, музично-педагогічні заклади, диференціація в музиці, диференційований підхід

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реформування системи вищої педагогічної, зокрема музичної, освіти в Україні пов'язане з потребою змін багатьох галузей діяльності музиканта-педагога. Одним із основних завдань професійної музично-педагогічної освіти в Україні є підготовка фахівця, здатного створити оптимальні педагогічні умови для розвитку музичних здібностей учнів, набуття необхідних, специфічних знань, умінь, навичок та розвиток їхніх творчих здібностей. Наступне завдання – формування особистісних якостей, які спонукають розвиток професійного інтересу до музичної педагогіки з врахуванням диференціації та диференційованого підходу до студентів

Аналіз останніх досліджень та публікацій... Проблеми питання диференціації вимагає комплексного дослідження і застосування. Науковці М. Жигалик та Т. Кузьміна розглядають питання диференційованого підходу у вихованні дітей раннього або молодшого дошкільного віку. Проблема індивідуальних відмінностей школярів і їх диференційованого навчання хвилює вчителів шкіл і вчених Н. Боженову, О. Беловуа, О. Братанець, Т. Вожегову, Н.Лисих та ін. Найбільш цілісно питання диференційованого навчання розроблялися на рівні загальної середньої освіти. Диференціація навчання у вищій школі знаходить увагу у вчених та педагогічних колективів, які долають застарілі методи навчання і виховання, розвивають індивідуальність студентів із врахуванням диференційованого підходу (А. Гвоздева, П. Гусак, К. Дзюба, І. Лятецька, П. Сікорський, Н. Шапошнікова).

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкрити поняття «диференціація» у музично-педагогічних вищих навчальних закладах. Висвітлити принципи диференціації у музичній педагогіці. Відмітити важливість використання диференційованого підходу для повного виявлення навчальних можливостей студентів, розкриття їхнього музичного потенціалу

Виклад основного матеріалу... У наш час роль процесу диференціації в освіті зросла. Ідеалом фахівця стає музикант-універсал: виконавець-інструменталіст, співак, композитор, педагог, музичний вчений.

Приблизно у XVI столітті стався знаменний факт: диференціація музичної освіти на загальну та спеціальну. Загальна освіта здійснювалося в середніх школах канторами, які навчали дітей співу церковної музики та іноді інструментальному виконавству. Як свідчать біографії великих музикантів, багато з них свою початкову музичну освіту отримали у своїх батьків (наприклад Й. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен, Дж. Россіні, Ф. Мендельсон, Г. Берліоз, Ф. Ліст). Універсальність європейської музичної підготовки проявлялася в тому, що освіта була різнобічною: дітей навчали грі на різних музичних інструментах, а також мистецтву імпровізації та композиції. Це давало блискучі результати, але, на жаль, така освіта стосувалося лише обраних нащадків музикантів і дітей з аристократичних сімей. Для інших верств суспільства професійна інструментальна музична підготовка залишалася недоступною [1].

У першій половині XIX століття відбувалось становлення російської та української фортепіанних шкіл. Спочатку одержала поширення домашня педагогіка, тобто приватне викладання вдома, в якому через відсутність національних кадрів провідна роль належала педагогам-іноземцям.

Незабаром обов'язкове фортепіано почали вводити в усі державні навчальні заклади: гімназії, ліцеї, університети, академії, інститути, кадетські корпуси, навіть сирітські будинки. У другій половині XIX століття тижий аматорський рух набув фантастичного розмаху, однак, і раніше, процвітало домашнє навчання та обов'язкове фортепіано в державних немусичних навчальних закладах.

У цей час відбувається поворот у бік професіоналізму і для розвитку музичного професіоналізму та виховання кадрів добре навчених фахівців: у 1859 році в Росії було створено «Русское музыкальное общество», з'являються державні музичні школи, училища і перші консерваторії (у Петербурзі та Москві). Українська фортепіанна школа сформувалась в другій половині XIX ст. на базі відділень «Русского музыкального общества». Спочатку створювались музичні училища, а потім консерваторії (у Києві, Одесі, – 1913 р., у Харкові – 1917 р.) [4].

Диференціацію музичної освіти на загальну та спеціальну ми спостерігаємо і в наш час. Розвиток музичної освіти відбувається в педагогічних закладах (дошкільних, загальноосвітніх); музично-педагогічних коледжах та університетах, та в спеціальних – (музичні студії, музичні школи, школи мистецтв, музичні училища, консерваторії).

Специфічна особливість музичної педагогіки вищої школи полягає в її наступності зі шкільної педагогікою та спадкоємності загальної та професійної освіти.

Поняття «музична педагогіка» використовується та застосовується широко: 1. У сфері масового музичного виховання (урок музики в школі). 2. У сфері початкової музичної освіти. 3. У сфері професійного навчання - це середні і вищі музичні заклади. 4. Музична педагогіка в науці [5].

Диференціація в музичній освіті в вищих навчальних закладах будується на основі вивчення педагогом музичного досвіду, з яким студенти приходять на перший курс. Рівень підготовки студентів

різний, тому початковий період навчання у вищому навчальному закладі вже потребує диференційованого підходу для процесу вирівнювання знань, вмінь, навичок студентів зі слабкою підготовкою до достатнього рівня відповідно до вимог [3].

Важливим етапом занять зі студентом є діагностика педагогом стану знань, умінь та навичок, якими володіє студент-першокурсник. Діагностика відбувається під час роботи над музичним твором. У результаті аналізу роботи викладач має загальну картину рівня підготовки студента (навички читання з аркуша, технічні можливості, володіння виконавськими прийомами тощо). Незалежно від результату аналізу, викладачу необхідно знайти спосіб підтримати студента, підкреслити його достоїнства та наголосити про подальші спільні дії у музичному, виконавському, професійному розвитку. Після цього між студентом та викладачем почнуть формуватися відносини взаєморозуміння, довіри, які допоможуть студенту в його подальшому навчанні.

Диференціація дозволяє:

– при співі уточнити чистоту інтонування мелодії пісень, які потребують транспонування в іншу тональність, виконувати окремо заспів і музичні фрази, куплети пісні, вправлятися в дикції, в сприйнятті ритмічних співвідношень;

– у музично-ритмічних рухах вправлятися в засвоєнні танцювальних рухів, виконувати індивідуальні ролі, що дуже важливо для розвитку творчої інтерпретації ігрового образу;

– при навчанні гри на музичних інструментах набути координації рухів, удосконалювати виконавські навички, навички гри в ансамблі;

– при виконанні творчих завдань відчувати себе більш вільно і розкуто, наприклад, при імпровізації [2].

Диференційований підхід сприяє більш повному виявленню можливостей студентів, розкриттю їхнього музичного потенціалу. На жаль, в останні час все більше студентів приходять на навчання у вищі з недостатньою якісною підготовкою, тому викладачам приходится ліквідувати прогалини попередньої освіти (або відсутність її) використовуючи диференційований підхід до кожного студента. Необхідно зазначити, що диференціація необхідна і для обдарованих студентів, що вимагає від викладача використання якісних методів роботи для придбання нових фахових навичок.

Диференційований підхід в організації контролю за навчальною діяльністю учнів на музичних заняттях передбачає (за Н.А. Сорокіною):

- індивідуальний характер контролю;

- систематичність і поєднання його з іншими сторонами музичної діяльності учнів;

- різноманітність форм проведення;

- всебічність;

- об'єктивність;

- врахування індивідуальних якостей учнів [6, с. 322-323].

Таким чином, диференціація процесу музичного виховання і навчання сприяє:

– забезпеченню оптимального музичного розвитку учнів (студентів) з різним ступенем підготовленості, відповідно до власного темпу засвоєння матеріалу і з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття матеріалу;

– попередженню можливого відставання і ліквідації прогалин у знаннях і вміннях, придбаних раніше;

– розвитку самостійності у вирішенні навчальних і творчих завдань;

– формуванню стійкого інтересу до того чи іншого виду музичної діяльності і на цій основі всебічному розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних можливостей, інтересів і здібностей [2].

Ці складові забезпечують повноцінне навчання у вищому навчальному закладі та подальший професійний розвиток студента-музиканта.

Висновки... Отже, організація навчання на основі диференціації є необхідною умовою для фахового розвитку студентів у музично-педагогічних вищих закладах. Диференціація в музичній освіті спонукає зміни не тільки у свідомості студента, а й свідомості викладача. Диференційований підхід дозволяє викладачу сприяти створенню освітнього процесу, у якому студент опановує фахові навички, змінюється на краще, вдосконалює свої професійні якості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гладышева О. О. Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции : Дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Олеговна Гладышева. – Москва, 2004. – 167 с.

2. Зыль О. Музыкальное воспитание детей: дифференцированный подход [Электронный ресурс] : – Режим доступа: <https://vscolu.ru/muzykalnye-zanyatiya/muzykalnoe-vospitanie-differencirovannyj-podhod.html>

3. Кузьмина Т. А. Дифференцированный подход в музыкальном воспитании [Электронный ресурс] : – Режим доступа : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/01/11/differentsirovannyy-podkhod-v-muzykalnom-vozpitanii>
4. Методика навчання гри на інструменті (фортепіано). Програма-конспект для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації / [упоряд. В. П.Кузнецова].– Вінниця: Нова книга, 2008. – 180 с.
5. Понятие и задачи музыкальной педагогики [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://lektsii.org/3-104126.html> 24.04.18
6. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин. – М.: Школа Пресс, 2000. – С. 322-323.

Транслітерований список літератури:

1. Gladysheva O. O. Muzykal'no-tvorcheskoe razvitie budushhix uchitelej muzyki v processe obucheniya kompozicii. Dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08, Moskva, 2004, 167 p.
2. Zy'l O. Muzy'kal'noe vospitanie detej. Differencirovannyj podxod [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa:<https://vscolu.ru/muzykalnye-zanyatiya/muzykalnoe-vozpitanie-differencirovannyj-podxod.html>
3. Kuz'mina T. A. Differencirovannyj podxod v muzy'kal'nom vospitanii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/01/11/differentsirovannyy-podkhod-v-muzykalnom-vozpitanii>
4. Metodyka navchannia hry na instrumenti (fortepiano). Prohrama-konspekt dlia vyshchych navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv I-II rinviv akredytatsii. [uporiad. V. P. Kuznetsova], Vinnytsia, Nova knyha, 2008, 180 p.
5. Ponyatie i zadachi muzykal'noj pedagogiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://lektsii.org/3-104126.html>
6. Slastenin V. A. Pedagogika. Moskva: Shola Press, 2000, pp. 322-323.

Аннотація

Специфика понятия «дифференциация» в музыкально-педагогических высших учебных заведениях Илиницкая Н. С.

В статье раскрыто понятие «дифференциация» в музыкально-педагогических учебных заведениях. Выделено, что дифференциация музыкального образования на общую и специальную состоялась еще в XVI веке в Европе. Рассмотрено, каким образом развивалось музыкальное образование в нашей стране в XIX в. и в начале XX ст. Определено, что в наше время дифференциация музыкального образования происходит в педагогических учреждениях (дошкольных, общеобразовательных); музыкально-педагогических колледжах и университетах; в специальных заведениях (музыкальные студии, музыкальные школы, школы искусств, музыкальные училища, консерватории). Выяснена особенность музыкальной педагогики высшей школы, которая заключается в ее преемственности со школьной педагогикой и преемственности общего и профессионального образования. Обнаружено, что дифференциация в музыкальном образовании в высших учебных заведениях строится на основе изучения педагогом музыкального опыта, с которым студенты приходят на первый курс. Дифференцированный подход способствует более полному выявлению возможностей студентов, раскрытию их музыкального потенциала.

Ключевые слова: дифференциация, музыкально-педагогические учреждения, дифференциация в музыке, дифференцированный подход.

Summary

Specificity of the Notion of «Differentiation» in Musical-Pedagogical Higher Educational Institutions Ilinitska N. S.

The article describes the concept of «differentiation» in musical-pedagogical educational institutions. It is noted that the differentiation of musical education into general and special took place in the XVI century in Europe. It is considered how the musical education in our country developed in the XIX century and at the beginning of the XX century. Art. It is determined that in our time the differentiation of musical education takes place: in pedagogical institutions (pre-school, general educational); musical-pedagogical colleges and universities; in special institutions (music studios, music schools, schools of arts, musical colleges, conservatories). The peculiarity of musical pedagogy of high school, which consists in its continuity with school pedagogy and continuity of general and professional education, has been revealed. It is found out that the differentiation in musical education in higher educational institutions is based on the study by the pedagogue of the music experience, with which students come to the first course. The level of student's training is different, so the initial period of study at a higher educational institution already requires differentiated approach to the process of equalization of knowledge, skills and abilities of students. An important stage of

studies with the student is the diagnosis by the pedagogue of the state of knowledge, skills and abilities of the student of the first year of study. The diagnosis occurs when working on a musical composition. As a result of the analysis, the teacher has a general picture of the student's level of preparation (reading skills from a sheet, technical abilities, possession of performance techniques, etc.). Regardless of the result of the analysis, the teacher should find the way to support the student, to emphasize his or her merits and emphasize further joint actions in musical, performing, professional development. Differentiation in musical education prompts changes not only in the minds of the student, but also in the teacher's consciousness. The differentiated approach contributes to more complete discovery of students' abilities, the disclosure of their musical potential.

Key Words: *differentiation, musical-pedagogical establishments, differentiation in music, differentiated approach.*

УДК 784.4(477.83-25) «18-19»

Ковбасюк А. М.,

кандидат мистецтвознавства, доцент
(м.Львів)

Український пісенно-фольклорний вимір професійних традицій у музичному житті Львова кінця XIX–XX століть

У статті розкрито пісенно-фольклорну складову львівської музичної культури кінця XIX–XX століть. Пісенно-фольклорна складова у музичному житті Львова кінця XIX–XX століть була представлена в багатьох напрямках, а саме: в художньо-сценічній діяльності, виконавській інтерпретації, композиторській стилістиці та в музично-освітній сфері.

Висвітлено український пісенний фольклор як засіб національно-суспільного самовираження. Самосвідомість української нації протягом століть бездержавності потужно реалізувалася у музичному мистецтві (найбільше у пісенній творчості) як у формі національно-суспільного самовираження. Зроблено історичний аналіз розвитку музичного життя Львова кінці XIX–XX століть у контексті української пісенно-фольклорної традиції. Визначено, що рівень пісенної культури населення Галичини є яскравим показником його загального духовного розвитку.

Ключові слова: *українська народна пісня, пісенно-фольклорна традиція, музична культура, музичне життя Львова.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Народну культуру та мистецтво українців слушно вважають одними з найбагатших надбань культурної спадщини європейських націй. Відомо, що українська культура володіє розкішною пісенною спадщиною, породженою фольклорною традицією та опосередкованою через творчість великої кількості мистців. Саме з цієї причини вивчення впливу народної пісні на формування регіональної музичної культури має важливе значення і є актуальним об'єктом наукових розвідок.

Попри всі відмінності в мистецькому розвитку різних регіонів України, друга половина XIX століття всюди позначена опануванням і переосмисленням «інтонаційних кодів» української народної пісні у професійній музичній культурі. Відбувається процес формування глибоко народного й реалістичного мистецтва. Великий інтерес у зв'язку з цим викликала народна пісня. Фольклористи, композитори, виконавці беруть активну участь у збиранні народної пісні, її художній обробці, виявленні її специфічних особливостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій... Висвітленню мистецтвознавчого аспекту розвитку музичної культури в Галичині присвячені численні праці музикознавців та літературознавців-фольклористів (М. Загайкевич, Л. Кияновська, С. Павлишин, Г. Нудьга та ін.). Особливу увагу в наукових працях приділено вивченню тих процесів, які виокремлюють характерні риси становлення національних форм культури у Західній Україні, зокрема на Галичині як центрі, де сфокусовано їх узагальнення (Н. Кобрин, Н. Костюк, Л. Кияновська, Н. Майчик, М. Черепанин та ін.).

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у спробі зробити історичний аналіз розвитку музичного життя Львова кінця XIX–XX століть у контексті української пісенно-фольклорної традиції.

Виклад основного матеріалу... Для західноукраїнського мистецтва кінець XIX–XX ст. культурне життя характеризується передусім постійною орієнтацією на фольклор, на те, що для української культури вельми важливим є пісня, епос, обряд. Саме пісенність – не як конкретний жанр, а як узагальнена естетична категорія, з її стійкими метафорами, символами, персонажами і сюжетними поворотами міцно увійшла як елемент художнього мислення в професійне українське мистецтво.

Українська пісенність використовувалася також як форма, що надавала широкі можливості для реалізації просвітницьких прагнень галицької інтелігенції.

Музично-суспільний рух концентрувався у хорах і музичних гуртках при різних товариствах та у спеціальних музичних установах. У 1838 році було засновано одну з найвідоміших музичних організацій Львова – Галицьке Музичне Товариство (ГМТ). З утворенням цього Товариства розпочався новий період у розвитку професійного мистецтва Галичини. Від цього часу розпочинається слава історія професійних музичних закладів у Львові.

Залежно від походження, місця і функцій у суспільстві, естетичного рівня, виокремлено такі пісенні гурти: церковні хори, що формували пласт масової музики; хори й оркестри при товариствах певного фахового чи соціального складу (найвідоміші – академічний хор «Бандурист», хори та оркестри ремісничого товариства «Зоря», оркестр товариства «Основа»); хорові та музичні гуртки культурно-просвітніх товариств («Руська Бесіда», «Просвіта», «Муза»); музичні гуртки товариств («Січ», «Сокіл», «Пласт»); спеціальні музичні організації (хорове товариство «Боян», що мало у Галичині орієнтовно 25 філі).

Діяльність «Боянів» переважно ґрунтувалася на пропаганді народних пісень і досягнень української професійної музики, попри те, що у їхньому репертуарі були й твори світової музичної спадщини.

І саме хорові товариства переважали у музичному житті Львова та й усієї Галичини, бо за їхнім типом організації наприкінці ХІХ – початку ХХ століть виникатимуть численні дочірні товариства в різних містах Галичини (яскравий приклад – виникнення розгалуженої мережі «Боянів»). Отже, їхнє значення для розвитку української музичної культури важко переоцінити [3, с. 76].

Метою культурно-мистецьких товариств було залучення широких верств населення до музичної й пісенної культури; підтримка художньо обдарованої молоді; пропагування національного мистецтва й культурних цінностей у найвіддаленіших куточках західноукраїнських земель; розширення мережі культурно-мистецьких освітніх установ; координування їхньої діяльності.

Давні традиції має музично-театральна культура Львова. Українська народна музика була невід'ємною складовою побутово-реалістичного і романтичного театрів, доповнювала його психологічну дію, чіткіше окреслювала людські характери. Тут багато важив неповторний чар української народної пісні. Народна пісенна творчість пов'язана і з розвитком професійної української музики ХІХ століття. Українська пісня звучить у багатьох музичних виставах [3, с. 43].

Народна пісня посідала вагомe місце у творчості провідних оперних співаків, які походять із українського середовища Галичини, – О. Мишуги, М. Менцинського, С. Крушельницької, М. Голинського. Саме з народною піснею пов'язані перші кроки їхньої співацької практики, адже вони виховувалися на матеріалі українських пісень, а згодом і популяризували їх.

Зокрема, С. Крушельницька завжди долучала до своїх концертних програм українські народні пісні, які безмежно любила. Непрості суспільно-політичні умови, що не сприяли розвитку тогочасної української культури, не дали змоги зреалізувати С. Крушельницькій свій талант на батьківщині. Та де б не виступала знаменита співачка, вона завжди відчувала себе українкою і прославляла свій народ, його пісні. Вихована на українській народній пісні, вона зробила її невіддільною від своєї особистості. Близько сотні народних пісень входило до її пісенного репертуару. Співачка залучала до програм і пісні інших народів світу, проте завжди закінчувала концерт українською. «Вона мені як храм. Я чую в ній органи», – говорила вона про українську пісню [2, с. 36].

Також С. Крушельницька часто приїжджала до Львова упродовж 1893–1914 років і виступала як солістка у Шевченківських концертах хору «Боян» зі співаками О. Мишугою, М. Левицьким, М. Менцинським, Й. Шиманським, Ф. Лопатинською. В її сольному репертуарі основними були арії з опер, твори М. Лисенка на слова Т. Шевченка і народні пісні. У 1898 році С. Крушельницька провела концертне турне у Львові, Стрию, Станіславі (нині Івано-Франківськ), Коломиї, Бережанах, Перемишлі. Про участь співачки у відзначенні 100-літнього ювілею М. Шашкевича у Львові писав С. Чернецький: «Станула на естраді повитана бурею ентузіастичних оплесків пані С. Крушельницька... За винятком двох італійських пісень, співала самі українські твори з пам'яті, співала так, як лишень Крушельницька вміє співати українську пісню, вкладаючи в її виконання цілу свою пребагату душу» [2, с. 97].

Відомо, що з піаністом-композитором Б. Дрималиком вона виступала майже у всіх великих містах та селах Галичини, і часто безкоштовно. Як зазначив І. Майчик: «Можна сказати, що Соломії Крушельницькій належить пальма першості щодо популяризації української народної пісні» [2, с. 25].

Ще один співак зі світовою славою М. Менцинський виконував та популяризував за кордоном українські народні пісні поряд із творами західноєвропейської класики.

У статті «Модест Менцинський і українська пісня» С. Людкевич писав: «Модест Менцинський із самого почину своєї кар'єри ставився до української пісні, а головне до Лисенка з великим пієтизмом... І хоч як нині відчужився Менцинський у своїм приватнім житті від нас, то одна хвилина його виступу на

естраді перед нами з цими кількома піснями була і буде цілком достатньою для того, щоб його відразу з'єднати з нами, щоб ми побачили в ньому знов рідного «Модзя», хоч і співака-артиста європейської міри» [4, с. 204-205].

Програма кожного сольного концерту М. Менцинського вміщувала камерні твори українських композиторів й українські народні пісні. У 1914 році перед поїздкою на Галичину М. Менцинський з Кельна сповістив своєму братові Ф. Колесі так: «Я вибираюся на 27 червня до Львова на концерт. Хочу в першій точці співати 3–4 народні пісні: а) «Ой, ходив чумака»; б) «Ой, не світи, місяченьку»; в) «Ой, не стелися, хрещатий барвінку»; г) «Ой, я нещасний, що маю діяти?» – або щось у тім напрямі. Може ти зробиш, яку пропозицію? Будь такий добрий» [4, с. 25].

Отже, відомі співаки, які походили з Галичини, виконували українські народні пісні чи не на кожному своєму концерті, інтерпретуючи її ніби згусток людського життя, що узагальнює духовно-творчі потенції українства. Високохудожня творчість українських співаків (С. Крушельницької, О. Мишуги, М. Менцинського та інших) уможлиблювалася не лише завдяки впливові італійської вокальної традиції, але й фонетичній довершеності української мови та самотності багатоголового мелосу нашого народу.

Таким способом відбувалося піднесення української пісні до професійного рівня. Важливим аспектом функціонування фольклорного матеріалу в співацькому репертуарі є жанр камерно-вокальної обробки, а також наявність рис фольклорного мислення в оригінальній композиторській творчості.

Національно-культурні процеси, що відбувались у Галичині, також великою мірою вплинули на творчість галицьких композиторів ХХ століття. Їхній доробок характеризує активне засвоєння народнопісенного словника. Особливою рисою творчості видатних галицьких композиторів є те, що вони втілюють у творах не лише власні творчі задуми, особисте чуття, а й чітке уявлення про образно-емоційну природу національного фольклору.

Звертаючись до фольклорної спадщини, В. Барвінський виявляв дуже обережне ставлення до народної теми. Він уважав, що народна пісня – це діамант, шліфований віками. Тому композиторові залишається тільки уважно вдивлятися в бездоганну лінію граней і підібрати відповідну оправу. Особливість обробок В. Барвінського впливає зі специфіки української народної пісенності: це опора на поліфонічність, що впливає з традицій українського фольклору, а також завершеність і ясність форми («Ой ходить сон», «Ягід-ягілочка», «Ой ходила дівчина бережком», «Чи ти вірно мене любиш») [1, с. 3].

До національних фольклорних витоків у своїй вокальній творчості також звертався С. Людкевич. Його обробкам народних пісень притаманні такі засади: тонке відчуття народно-пісенної системи, яка в будь-якому типі обробки залишається центральним елементом, виразно прослуховується і всіляко акцентується фактурними, гармонічними, регістрово-тембровими прийомами. Обробки народних пісень композитор писав переважно на підставі особисто записаного і дослідженого фольклорного матеріалу («Марусенька по саду ходила», «Дала-с мене мамцю», «Ой ти дівчино заручена», «Ой там із-зі гори», «Ой, співаночки мої» та ін.).

Народнопісенний фольклор мав величезний вплив на формування композиторського стилю М. Колеси. Він усе життя звертався до фольклору та вважав народну музику основою професійної творчості. Значну частину його вокальних творів становлять обробки лемківського фольклору для високого голосу в супроводі фортепіано, підготовані у 1933, 1969 та 1973 роках (значна частина з них увійшла до збірок «Українські народні пісні Лемківщини» та «Обробки народних пісень»). Циклічні форми обробок представлені композиціями, об'єднаними на підставі регіональної спільності: «Пісні з Гуцульщини» (для високого голосу, 1970, для баритона 1978), «Три гуцульські закарпатські пісні» (1978), «Три народні пісні села Ходовичі» (для високого голосу, 1980).

Вокальній музиці належить чільне місце й у творчому доробку А. Кос-Анатольського. Це – одна з найбагатших і найяскравіших сторінок музичної спадщини мистця, адже пісенність була основною ознакою його творчої ментальності. Обробкам народних пісень А. Кос-Анатольського притаманна більш безпосередня опора на коломийкові ритмоформули, танцювальні жанри (гуцулка, аркан, тропотянку) та певні прийоми народно-інструментального сольного та ансамблевого виконавства, елементи звуконаслідування, гостроінтервальну гуцульську ладовість. Наприклад, обробки народних мелодій «Ой п'ю ж-бо я горілоньку» та «Ой прийшов я до двору», написані на замовлення С. Крушельницької, стали окрасою її сольних вечорів. Також композитор створив солоспіви на кшталт народної пісні та фольклорні обробки («Одкаль соненько сходило», «Ти до мене не ходи», «Чотири воли пасу я»).

Також у своїй творчості звертався до буковинського та бойківського регіонального фольклору Є. Козак. Успіх і визнання принесли йому пісні «Вівчарик» на слова Г. Ковалюка, «Верховино, мій ти краю» на народний текст, численні обробки буковинських та галицьких народних пісень.

Яскравим представником індивідуального трактування регіонально характерного фольклорного матеріалу у поєднанні з полістильовими орієнтаціями був професійний фольклорист Д. Задор. Саме це визначило центральне місце у його вокальному доробку обробок народних пісень для голоса й фортепіано

«Глибока криниця», «Пішов Іван в полонину косити», «Серед села дичка», «Легіники», «Гей, Іване», «Порізала-м перстик» та інші. У львівський період власної творчої еволюції Д. Задор продуктивно працював над жанром обробки народної пісні, який віддзеркалює його погляди на фольклорний артефакт як узагальнений носій регіонального колориту. В його основі лемківський фольклор, особливо поширений у середовищі львівських митців. Композитор поміркований у новаціях, однак, зберігаючи недоторканність фольклорного зразка у вокальній партії, намагається тонко декорувати текст інструментальними засобами.

Наймасштабнішу частину творчого доробку І. Майчика становлять обробки народних пісень (близько 120 зразків). Вагомим внеском у вітчизняну фольклористику став його збірник «Українські народні пісні Лемківщини в запису та обробці І. Майчика 1980 року».

Пісенну традицію Галичини підхопили Богдан Янівський, Володимир Івасюк, Ігор Білозір, що у популярній пісенній формі плекали національний дух і спиралися на джерела українського, головню, карпатського фольклору [3, с. 89].

Варто зазначити й те, що український пісенний фольклор мав великий вплив на становлення музичної освіти Галичини, що, починаючи з другої половини XIX століття, позначена розгортанням музично-освітньої роботи та активізацією багатьох хорів під керуванням відомих диригентів М. Вербицького, І. Лаврівського, А. Вахнянина, О. Нижанківського, Ф. Колесси. «Їхня активна творчо-педагогічна діяльність включала в себе боротьбу за музичну освіту на національно-пісенному ґрунті з урахуванням усього найціннішого з педагогічного досвіду сусідніх народів» [5, с. 43].

Після впровадження реформи шкільництва уперше за всю історію української музичної освіти з'явилася національна за змістом програма, в основу якої покладено концептуальне положення про українську пісню як могутній чинник національного виховання дитини.

Корифей української музики С. Людкевич, який розпочав свою педагогічну діяльність на початку XX століття, чітко визначав головні напрями розвитку музичного виховання школярів, головним з яких було широке використання народнопісенної творчості як навчального матеріалу. В підручнику «Матеріали для науки сольфеджіо і хорового співу» С. Людкевич розглядав її як основу розвитку національної музичної культури й важливий дидактичний засіб музичного виховання дітей. Шлях до пізнання підростаючим поколінням історії, традиції рідного народу С. Людкевич вбачав саме через народну пісню. Для співу автор пропонував народні пісні в укладі М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, В. Матюка.

Західноукраїнські композитори неодноразово зверталися у своїх збірках для дітей до народних пісень (зокрема, В. Матюк – у збірці «Руський співаник для шкіл народних», у підручнику з музичної грамоти «Малий катехизм із музики»). Значної уваги народній музиці на Буковині надавав С. Воробкевич у педагогічному посібнику «Співаники» (у 4-х частинах). Його ідеї плідно розвинув та реалізував у власній музично-педагогічній діяльності Д. Січинський, який створив збірки народних пісень, котрі широко використовували вчителі у шкільній практиці.

Значними явищами галицької музичної педагогіки та видавничої справи стали посібник «Співаймо» (1926), «Збірка народних пісень» (1927) та «Шкільний співаник» Ф. Колесси, виданий 1925 року, що відзначався методичною продуманістю, доступністю матеріалу, взятого з народної пісенності; завдяки чому Міністерство освіти у 1927 році затвердило цей співаник як підручник для шкіл з українською мовою навчання в Галичині [5, с. 98].

Отже, для народів, які перебували під владою іноземного панування, народна творчість ставала важливим засобом самоусвідомлення, відчуття належності до певної нації. Тому самосвідомість української нації протягом століть бездержавності потужно реалізувалася у музичному мистецтві (найбільше у пісенній творчості) як у формі національно-суспільного самовираження. Тільки завдяки цьому українцям вдалося побутувати як нації і не загубити своєї культури.

Українська пісня стала не лише компонентом духовної надбудови, але й засобом виховання, національної самоідентифікації, виконувала конкретні естетичні, соціально-комунікативні функції.

В українському професійному мистецтві більшою мірою, а ніж у багатьох інших національних культурах, зберігся і всебічно розвивається зв'язок з фольклорними витоками. Саме тому серед української інтелігенції: письменників, філологів, істориків, музикантів, композиторів зростало зацікавлення фольклором рідного краю. У вокальній та хоровій музиці великого поширення набув жанр фольклорної обробки (опрацювання народнопісенних зразків професійними засобами), народні пісні служать мелодичною основою для вокальних, інструментальних творів, оркестрових композицій, що свідчить про їхній потужний естетично-художній потенціал.

Висновки... Пісенно-фольклорна складова у музичному житті Львова кінця XIX–XX століть була представлена в багатьох напрямках, а саме: в художньо-сценічній діяльності, виконавській інтерпретації, композиторській стилістиці та в музично-освітній сфері.

Отже, питома вага народної пісні в напорчуд інтенсивному музично-культурному житті Львова кінця XIX–XX століть була значною. Більше того, рівень пісенної культури народу Галичини є яскравим показником його загального духовного розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабинець Н. Д. Обробки народних пісень для голосу з фортепіано Василя Барвінського: метод. рекомендації / Н. Д. Бабинець. – Львів, 1993. – 21 с.
2. Віночок Соломії Крушельницької: Поезії і музичні твори. Висловлювання визначних діячів культури. Репертуар співачки / упоряд. П. Медведик. – Тернопіль, 1992. – 128 с.
3. Кияновська Л. О. Деякі аспекти стильового аналізу регіональних музичних культур (на прикладі Галичини) / Л. О. Кияновська. // Syntagmation: збірка наукових статей на пошану професора С. Павлишин. – Львів, 2000. – С. 87–99.
4. Модест Менцинський. Спогади / упоряд. М. Головащенко. – К.: Муз. Україна, 1978. – 216 с.
5. Черепанин М. В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст.) / М. В. Черепанин. – К.: Вежа, 1997. – 236 с.

Транслітерований список літератури:

1. Babinets N. D. Obrobky narodnykh pisen dlia holosu z fortepiano Vasyliya Barvinskoho: metod. rekomendatsii. Lviv, 1993, 21 p.
2. Medvedik P. Vinochok Solomii Krushelnuckoi: poezii i muzychni tvory. Vuslovliuvannia vuznachnykh diiachiv kultury. Repertyar spivachky. Ternopil, 1992, 128 p.
3. Kiianovskaya L. O. Deiaki aspekty styliovoho analizu rehionalnuch muzychnykh kultur (naprykladі Halychyny). Syntagmation: Zbirka naukovykh statei na poshanu profesora S. Pavlyshyn. Lviv, 2000, pp. 87-99.
4. Golovashchenko M. Modest Mencynskyi. Spohady. Kyiv, Muzychna Ukraine, 1978, 216 p.
5. Cherepanyn M. V. Myzychna kultura Halychyny (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.) Kyiv, Vezha, 1997, 236 p.

Аннотация

Украинское песенно-фольклорное измерение профессиональных традиций в музыкальной жизни Львова конца XIX–XX веков

Ковбасюк А. М.

В статье раскрыта песенно-фольклорная составляющая львовской музыкальной культуры конца XIX–XX веков. Песенно-фольклорная составляющая в музыкальной жизни Львова конца XIX–XX веков была представлена во многих направлениях, а именно: в художественно-сценической деятельности, исполнительской интерпретации, композиторской стилистике и в музыкально-образовательной сфере.

Освещен украинский песенный фольклор как средство национально-общественного самовыражения. Самосознание украинской нации на протяжении веков безгосударственности мощно реализовалось в музыкальном искусстве (больше всего в песенном творчестве) как в форме национально-общественного самовыражения. Сделано исторический анализ развития музыкальной жизни Львова конца XIX–XX веков в контексте украинской песенно-фольклорной традиции. Определено, что уровень песенной культуры народа Галичины является ярким показателем его общего духовного развития.

Ключевые слова: украинская народная песня, песенно-фольклорная традиция, музыкальная культура, музыкальная жизнь Львова.

Summary

Ukrainian Song and Folklore Dimension of Professional Traditions in the Musical Life of Lviv Late XIX - XX Century

Kovbasyuk A.M.

The song and folklore component of the Lviv musical culture of the end of the XIXth and XXth centuries has been revealed. The song and folklore component in the musical life of Lviv of the end of the XIXth and XXth centuries has been presented in many directions, namely: in artistic and stage activities, performing interpretations, composer stylistics and in the musical and educational sphere. Ukrainian song folklore as a means of national-social expression has been highlighted. The self-awareness of the Ukrainian nation for centuries has been exerted in the musical arts (most in song creation) as a form of national-social expression. Only thanks to this Ukrainians managed to survive as a nation and not to lose their culture. Ukrainian singing was also used as a form that provided ample opportunity for the realization of the educational aspirations of the Galician intelligentsia. The historical analysis of the development of musical life of Lviv at the end of the XIXth and XXth centuries in the context of the Ukrainian song and folklore tradition has been

made. It is determined that the level of song culture of the people of Galicia is a vivid indicator of its general spiritual development.

Key Words: Ukrainian folk song, song and folklore tradition, musical culture, musical life of Lviv.

УДК 371.134 / 315.6:78.071.4

Михаськова М. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

У статті розглянено інтерактивні методи навчання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Особливу увагу приділено методам ситуативного моделювання, де передбачено роботу з уявними ситуаціями (імітаційні ігри, рольова гра, спрощене судове слухання). Запропоновано декілька прикладів їхнього застосування в процесі викладання предметів «Методика музичного виховання в загальноосвітній школі», «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Музична педагогіка» тощо. Продемонстровано, що методи можна застосовувати в процесі підготовки фахівців зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Визначено, що методи ситуативного моделювання – це своєрідна імітація професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони допомагають організувати активну роботу учасників ігор, спрямовують студентів на розробку певних способів ефективної професійної діяльності. Завдяки цим методам учасники, спираючись на власний досвід, можуть створити новий продукт, який стане шляхом розв'язання актуальних проблем. Ігри дозволяють побачити члена групи в процесі виконання певної соціальної ролі, розвивають навички у сфері комунікації.

Ключові слова: інтерактивне навчання, методи ситуативного моделювання, музично-педагогічна діяльність, професійна підготовка вчителя музичного мистецтва.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна музично-педагогічна спільнота намагається знайти шляхи осучаснення методів викладання дисциплін фахового спрямування, щоб досягти кращих результатів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і вийти за межі академічної замкненості. Одним із таких шляхів ми вбачаємо можливість упровадження методів інтерактивного навчання, які допоможуть студентам не тільки бути суб'єктами навчання, а й дадуть можливість навчатися у співпраці з наставниками. У цьому випадку викладачі стають більш досвідченими організаторами процесу отримання знань, умінь і навичок. Вони допомагають студентам розкрити свою індивідуальність, самобутність у проведенні уроків музичного мистецтва та виконанні музичних творів (вокальних, інструментальних, хорових тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Методологічну основу інтерактивної технології вивчали В. Гузєєв, А. Нісімчук, О.Падалка, О. Пехота, О. Пометун та інші. Розкриттям теоретичних основ інтерактивних методів навчання займалися Ю. Бабанський, М. Поташник. Однак ці дослідження розкривають означені підходи до освітньої діяльності, але не спрямовані на аналіз їхнього застосування в музично-педагогічній діяльності в процесі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є розкриття практичних аспектів застосування методів ситуативного моделювання інтерактивної технології навчання в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вклад основного матеріалу... Особистісно орієнтований підхід у навчальному процесі передбачає запровадження та використання інтерактивної технології навчання. Нам імпонує визначення О. Пометун та Л. Пироженко, які зазначили, що «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці)...» [2, с. 7]. У цій технології методи поділяють на чотири групи: кооперативне, колективно-групове, ситуативне та дискусійне навчання.

Спробуємо розкрити можливості використання групи методів ситуативного моделювання в практичній діяльності викладача закладу вищої освіти зі спеціальності «Музичне мистецтво». Відповідно до сучасних проаналізованих класифікацій ми визначили, що до цієї групи належать такі методи: імітаційні ігри, рольова гра, спрощене судове слухання.

Так, *імітаційні ігри* належать до групи ділових ігор. У закладі вищої освіти застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психосоціодрама.

У сучасній педагогіці вищої школи визначено, що *імітаційні ігри* на заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника, актовий зал). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують [1]. Як їхній різновид *операційні ігри* допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання музично-виконавського аналізу твору, методики організації та проведення тренінгових музичних занять, специфіки концерту-лекторію тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Наприклад, одним із самостійних завдань предмета «Музична педагогіка» може бути написання рецензії на концертну програму (сольний виступ слухача магістратури спеціальності «Музичне мистецтво») у ролі рецензента або кореспондента. У процесі роботи магістрант відвідує концерт, з'ясовує його програму, мету й концепцію аналізованого заходу. Визначає рівень виконання, відповідність творів вимогам навчальної програми (чи обґрунтованими є відхилення від програми, якщо вони є). З'ясовує наявність (відсутність) виконавської інтерпретації, визначає міру технічної оснащеності, рівень виконавської витримки. Зазначає бажані доповнення (скорочення) щодо складності виконуваних творів. Складає оцінку якості та технічності виконання. Аналізує можливі зміни (доповнення) щодо змісту концерту. Визначає, наскільки оригінальною є запропонована програма. Формулює висновки (рекомендувати до прослуховування; рекомендувати до виконання за умови виправлення вказаних недоліків; не рекомендувати програму для концертного виступу).

У процесі реалізації *ділового театру* студенти розігрують ситуацію і поведінку людини в цій ситуації. Основне завдання методу інсценізації – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, урахувати можливості інших людей, установлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки дійових осіб, їхні завдання [1].

Наприклад, на практичному занятті з музичної педагогіки групі пропонують уявити таку ситуацію: учень відмовився слухати твори класичного мистецтва, а хотів слухати тільки сучасну розважальну музику. Подумайте: а) як ви будете переконувати учнів і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте у цій ситуації? [4]. Виконавець має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки та аргументувати свою позицію.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і ділового театру. Це також театр, але вже соціально-психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт [1]. Можна використовувати такі техніки психодрами: «діалог», «монолог», «виконання ролі», «дублювання», «репліка вбік», «обмін ролями», «порожній стілець», «дзеркало» та інші. Наприклад, на лабораторних заняттях з методики музичного виховання в загальноосвітній школі чи музичної педагогіки можна опрацювати такі ситуації: «вхід у клас музичного мистецтва», «вихід на сцену», «виконання ролі музичного лектора», «який я є за інструментом (коли співаю)?», «яким мене бачать інші?», «яким би я хотів бути?», «що для мене найголовніше в моїй професії?», «втіха ображеного учня», «вибір членів вокальної групи», «перебування на сцені в хоровому колективі», «ким із героїв музичної казки ти би міг бути?», «почуття, із яким я прийшов у вокальну (інструментальну) групу», «моє ставлення до участі в музичному колективі», «що робила б група, якби не було ведучого на концерті?».

У *рольовій грі* студенти розвивають уміння працювати в команді (моделювати роботу в колективі), освоюють навички комплексного творчого розв'язання проблем. Під час гри студент також засвоює моральні та етичні норми поведінки, учиться вислуховувати і сприймати точку зору інших та стисло виражати власні ідеї. Принципи співпраці й співтворчості зумовлюють високий рівень інтелектуальної активності студентів, оскільки кожен з них є активним виконавцем ігрових ролей [1].

Наприклад, на лабораторному занятті з музичної педагогіки студентам пропонуємо знайти вихід з такої ситуації: «На засіданні педагогічної ради школи один із учителів заявив, що діти можуть обійтися без уроків музичного мистецтва, тому не обов'язково виділяти клас для кабінету музики (виділяти кошти на придбання музичних інструментів, аудіотехніки тощо). Продумайте: а) як ви будете переконувати колег і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте в цій ситуації» [4].

Плануючи використання ігрового методу на практичних і лабораторних заняттях, викладач має забезпечити попередню підготовку, яка складається з таких етапів:

- на першому етапі – підготовчому – обґрунтувати вибір гри, визначити ігрові цілі та завдання, сформулювати проблемну ситуацію, розробити сценарій гри, підготувати інформаційний і методичний матеріал;

- на другому етапі розглянути правила проведення гри та функції гравців;
- третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу [1].

Наприклад, на заняттях фахового спрямування можна використати такі ігрові ситуації за алгоритмом «невпевненої, агресивної та впевненої відповіді» (за Н. Руденстамом). Кожному члену групи пропонуємо продемонструвати в цій гіпотетичній ситуації неувпнену, агресивну та впевнену відповідь [3].

Наведемо зразок таких відповідей до уявної ситуації «друг «забув» повернути вам гроші, які він позичив у вас». Агресивна поведінка: «Овва! Я знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші! Я хочу отримати свої кошти!». Невпевнена поведінка: «Я знаю, що набридаю тобі, але, можливо, ти повернеш мені кошти найближчим часом?». Упевнена відповідь: «Я вважав, що ми домовилися, коли ти обіцяв повернути мені гроші сьогодні. Буду вдячний, якщо ти принесеш гроші не пізніше п'ятниці». Намагайтеся, щоби тон голосу, поза, вираз обличчя відповідали словам.

Ми пропонуємо приклади ситуацій на заняттях фахового спрямування, як-от:

- батьки дитини продовжують займати вас розмовою, а вам потрібно йти на урок музичного мистецтва. Ви говорите...;

- ваш учень не задоволений оцінкою за виконання пісні. Ви говорите йому...;

- люди, які сидять за вами у філармонії, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтесь до них...;

- ви зайшли до класу, однак вам не подобається атмосфера між учнями. Ви говорите їм...;

- студент просить вас обрати у свій репертуар музичний твір, який йому подобається, а, на вашу думку ви вважаєте, що він з ним не впорається технічно. Ви говорите йому... .

Метод «спрощеного судового слухання» є, на нашу думку, дещо специфічним й використовується для забезпечення навчальної діяльності у сфері юридичної освіти, тому цей метод ми не розглядали в контексті нашої статті.

Висновки... Отже, методи ситуативного моделювання – це своєрідна імітація професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вони допомагають організувати активну роботу учасників ігор, спрямовують студентів на розробку певних способів ефективної професійної діяльності. Завдяки цим методам учасники, спираючись на власний досвід, можуть створити новий продукт, який стане шляхом розв'язання актуальних проблем. Ігри дозволяють побачити члена групи в процесі виконання певної соціальної ролі, розвивають навички у сфері комунікації.

Список використаних джерел:

1. Навчальні матеріали онлайн (pidruchniki.website). [Електронний ресурс]. Ділові ігри. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О.Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
3. Рольова гра «Невпевнена, агресивна та впевнена відповідь» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://refdb.ru/look/1016372-p5.html>
4. Ростовський О. Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2001. – 112 с.

Транслітерований список літератури:

1. Navchalni materialy onlayn (pidruchniki.website). [Elektronnyi resurs]. Dilovi ihry. Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri
2. Pometun O., Pyrozhenko L. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia i praktyka. Kyiv, A.P.N., 2002, 136 p.
3. Rolova hra «Nevpevnena, ahresyvna ta vpevnena vidpovid» [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://refdb.ru/look/1016372-p5.html>
4. Rostovskiy O. Ya. Muzychna pedahohika: navchalni prohramy, metodychni rekomendacii ta materialy. Nizhyn, Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 2001, 112 p.

Аннотация

Применение интерактивных методов ситуативного моделирования в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства
Михаськова М. А.

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства. Особое внимание уделяется методам ситуативного моделирования, где предусмотрена работа с воображаемыми ситуациями (имитационные игры, ролевая игра, упрощенное судебное слушание). Автором предлагается несколько примеров их применения в процессе преподавания предметов «Гармония», «История зарубежной музыки», «История украинской музыки», «Музыкальная педагогика» и других. Предусмотрено, что методы можно применять в процессе подготовки специалистов по специальности 014 Среднее образование (Музыкальное искусство). Определено, что методы ситуативного моделирования - это, в определенном смысле, имитация профессиональной деятельности будущего учителя музыкального искусства. Они помогают организовать активную работу участников игр, направляют студентов на разработку определенных способов эффективной профессиональной деятельности. Благодаря этим методам участники, опираясь на собственный опыт, могут создать новый продукт, который станет путем решения актуальных проблем. Игры позволяют увидеть члена группы в процессе выполнения определенной социальной роли, развивают навыки в сфере коммуникации.

Ключевые слова: интерактивное обучение, методы ситуативного моделирования, музыкально-педагогическая деятельность, профессиональная подготовка учителя музыкального искусства.

Summary

Application of Interactive Methods of Situational Modelling in Professional Training of the Future Teachers of Music Art

Mykhaskova M. A.

The article deals with interactive methods of teaching in professional training of the future teachers of music art. Particular attention is paid to the methods of situational modelling, which provides for work with imaginary situations (simulation games, role-playing games, simplified court hearing). The author proposes several examples of their application in the process of teaching subjects «Methodology of Musical Education in Secondary School», «History of the World Music», «History of Ukrainian Music», «Music Pedagogy», etc.

It is envisaged that the methods can be used in the process of training specialists in specialty 014 Secondary Education (Music Art). It is determined that situational modelling methods are, in a way, imitation of the professional activity of the future teacher of music art. They help to organize active work of game participants, direct students to develop certain ways of effective professional activity. Thanks to these methods, the participants, based on their own experience, can create the new product that will become the way of solution to current problems. Games allow seeing a member of the group in the process of fulfilling certain social role, they develop skills in the sphere of communication.

Key Words: interactive learning, methods of situational modelling, music-pedagogical activity, professional training of the teacher of music art.

УДК [378.147: 37.011.3-051 7]: 004

*Орехова В. В.,
асистент кафедри
(м. Слов'янськ Донецької області)*

Холістичний підхід у контексті методологічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва

Стаття розкриває ключові поняття холістичного підходу у контексті методологічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва засобами мультимедіа-технологій. Метою статті є розкриття фундаментальних положень холістичного підходу; визначення дієвих чинників формування цілісної особистості в освітньому мистецькому середовищі. Автор вивчає досвід зарубіжних та вітчизняних представників холістичної освіти (М. Гріна, С. Лангер, Дж. Міллера, І. Савенкової, І. Тейлора, С. Граблі, Кеон Сук Мін та ін.), розтлумачує уявлення про особливу конфігурацію мистецької практики в освіті, про актуальність відновлення «серця» мистецької освіти.

У статті представлені критерії успішного впровадження холістичного підходу у професійну підготовку майбутніх арт-педагогів: «мистецтво як втілення присутності», «мистецтво як трансформаційний діалог», «мистецтво як критика та спосіб пізнання інших», «мистецтво як духовна пригода» та «мистецтво як засіб екологічного життя», що є методологічним підґрунтям формування висококомпетентного фахівця в галузі мистецької освіти.

Серед основних умов впровадження холістичного підходу в мистецьку освіту практична спрямованість занять; соціальна спрямованість освіти; створення середовища емоційної комфортності і

захищеності; розмитість кордонів між спеціально організованими заняттями і повсякденною життєдіяльністю; живе відношення до мистецтва.

Ключові слова: холістичний підхід, мистецька освіта, майбутні вчителі мистецтва, духовність.

Постановка проблеми у загальному вигляді ... Реформування сучасної вищої освіти неможливе без її оновлення на засадах духовності, відродження культурних традицій, орієнтації на особистісні цінності. У зв'язку з цим актуалізується проблема мистецької освіти, зокрема переосмислення ролі духовності у межах холістичного підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва.

Холізм (від лат. *Holos* – цілий, увесь) – «філософія цілісності» – напрям у сучасній західноєвропейській філософії, який розглядає цілісність світу як наслідок творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором цілісності» [1]. Термін «холізм» є доволі багатозначним, проте головною ідеєю є думка про те, що властивості системи не визначаються простою сумою її елементів й саме із цілісності системи випливає специфіка її складників.

Дж. Міллер (J. Miller) тлумачить холістичність як «цілісність Всесвіту», те, що не ділиться на частки. На його думку, індустріальна революція останніх століть призвела до «розщеплення життя», втрати зв'язків між розумом і серцем, відокремила «тіло від душі», що особливо вплинуло на освіту, яка втратила «духовність», тобто почуття благоговіння перед життям, яке виникає від причетності до чогось одночасно прекрасного і таємного [2]. Душа людини незбагненна й неподільна і це має враховуватися в будь-якій педагогічній теорії.

Використання принципів холістичного підходу в сучасній освіті є на часі, оскільки холістична освіта кидає виклик традиційному навчанню, яке базується на шаблонах, стандартах і тестуваннях і є відображенням сучасної матеріальної культури, що принижує вищу освіту до рівня штампування конкурентоздібних споживачів [2]. Крім того, у традиційній освіті спостерігається тенденція зосереджуватись на часткових методиках, тож втрачається первісна цілісність освіти. Урахування холістичного підходу під час професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва сприяє відновленню цілісного бачення їхньої професійної підготовки, становить методологічне підґрунтя використання мультимедійних технологій як таких, що об'єднують в одному середовищі різні види даних, та дозволяє збагачувати природну духовність кожної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Холістичний підхід характеризує переважно зарубіжну педагогічну науку. Одним із перших мету, завдання і принципи освітньої холістичної парадигми освіти сформував канадський педагог Дж. Міллер у книзі «Холістична освіта. Педагогіка передчуття» [2]. Наразі холістичний підхід у педагогічній науці висвітлюють зарубіжні науковці Л. Бреслер (L. Bresler), С. Граблі (S. Gradle), М. Грін (M. Greene), Дж. Девіс (J. Davis), Д. Дентон (D. Denton.), Е. Ейснер (E. Eisner), Кеон Сук Мін (Kyeong Suk Min), Р. Міллер (R. Miller), Н. Ноблер (N. Knobler), М. Росс (M. Ross), Е. Тайлор (E. Taylor), Ф. Челмерс (F. Chalmers) та ін. Вони відзначають, що пошуки можливостей формування цілісної особистості все частіше приводять до альтернативних моделей освіти, принципово відмінних від домінуючих на сьогодні. Однією з таких моделей є концепція холістичної (комплексної, цілісної) освіти, заснована на визнанні того, що індивід самоідентифікується, пізнає ціль та сенс життя через ланцюг зв'язків із суспільством і оточуючим світом на основі таких цінностей як співчуття, мир та духовність [3].

У вітчизняній педагогіці ідеї холістичного підходу співзвучні з ідеями інтегрованого навчання та розвитку цілісної особистості, які у мистецькій освіті аналізуються у працях В. Алексеєва, О. Бакушинського, І. Зюзяна, Л. Масол, Н. Миропольської, Л. Савенкової, В. Щербакова, Б. Юсова. Близька положенням холістичного підходу теорія поліхудожнього виховання Б. Юсова, яка підтримує ідею об'єднання усього спектра художньої діяльності, накопиченого людством, з метою цілісного розвитку особистості, не розподіляючи розмаїття жанрів і стилів національного й світового мистецтва в окремі дисципліни художньо-естетичного циклу [4]. Розглядаючи педагогічні умови інтегрованого опанування мистецтва, Л. Савенкова визначає критерії поліхудожнього розвитку особистості, де одним із пріоритетних виокремлений холістичний (цілісний) підхід сприйняття світу дитиною [5, с. 60-65].

Численні здобутки у сфері дослідження філософської та освітньої цілісності не розкривають достатньою мірою високого творчого потенціалу холістичного підходу, який доцільно залучати до сучасної мистецької освіти, зокрема до використання мультимедійних технологій під час формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва.

Наразі вкрай необхідно зосередитись на фундаментальних положеннях холістичного підходу як методологічному підґрунті професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін засобами мультимедіа, що, у свою чергу, зумовлює потребу у визначенні дієвих чинників формування цілісної, висококультурної, компетентної, естетично розвиненої, високоморальної духовної особистості.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити фундаментальні положення холистичного підходу у контексті методологічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва; визначити дієві чинники формування цілісної особистості в освітньому мистецькому середовищі.

Вклад основного матеріалу... Відзначимо, що до філософії термін «холізм» був уведений південноафриканським філософом Я. Сметсом у 1926 році. Він запропонував формулу: «Ціле більше за суму його частин». У філософському потрактуванні холізм – це і методологічний принцип, і світоглядна концепція, що стверджують цілісність і неподільність матеріального і духовного світу [6].

Коріння холистичної освіти простежуються у багатьох класичних філософів та педагогів, від Ж.-Ж. Руссо, Г. Торо до Р. Штайнера, М. Монтессорі, Дж. Дьюї, А. Маслоу та ін. Проте розвиток власне холистики у педагогічній практиці розпочинається у ХХ столітті: одним із перших будувати навчання у відповідності із взаємопов'язаними й мінливими законами природи запропонував канадський педагог Дж. Міллер. Загальнонаукове визнання феномена холистичної освіти відбулося у 70-80-х рр. минулого століття, коли були започатковані наукові конференції відповідної тематики та відбулось видання спеціального *Journal of Holistic Education*.

Наразі холистична освіта позиціонує себе як певна освітня філософія, яка, як вказує Р. Міллер, стверджує, що особистість кожної людини, її світогляд та ціль життя визначається процесом відносин між нею та суспільством, Всесвітом і духовними цінностями, що кожна людина знаходить сенс і мету в житті через підключення до спільноти, до природи і до гуманістичних цінностей [7, с. 40]. Крім того, важливим положенням холистичного вчення є вимога розвивати не лише соціальний та психологічний бік життя людини, а й духовність як дійсну людську сутність.

Отже, холистична освіта тримається на трьох китах (рівновазі, причетності кожного і зв'язках), які стимулюють гармонійний розвиток у емоційному, фізичному, естетичному і духовному напрямках [2]. Е. Тейлор переводить холистичний принцип у площину мистецької освіти, вказуючи, що неможливо вивчати загальну чи часткову культуру поза її зв'язками з усіма етнографічними та історичними особливостями. «Ті, хто не бачить дерев через ліси, не кращий за тих, хто не бачить лісу за деревами», – зазначає науковець, маючи на увазі, що у природі всі елементи погоджуються між собою, історія людства є часткою історії природи. Наші думки, бажання та дії подібні до закону росту рослин і тварин. Кожну подію можна назвати дитиною іншої події, і неможна забувати цієї родинності [8, с. 19-26].

Близькі до холистики ідеї висловлює російський фахівець у галузі мистецької освіти Л. Савенкова у концепції виховання людини в просторі світу і культури. Вона виокремлює низку здібностей, необхідних для цілісності сприйняття оточуючого світу, без чого є неможливим ефективно навчання мистецтва:

1. Складання «об'ємного портрета» предмета або явища, який сприймає особа. Ця здібність формується із накопичення сумарного об'єму інформації: чуттєвого відгуку, асоціативних уявлень, просторових орієнтирів та зв'язків; здатності «бачити» в цій інформації ознаки інших об'єктів і явищ, їх єдність і взаємозв'язки.

2. Здатність орієнтуватись у потоці інформації, яка оточує особистість (художня, наукова та ін. література; аудіо – відео – інформаційні джерела; інформаційні дані, отримані унаслідок спілкування та спостереження).

3. Вміння бачити зв'язки між окремими видами мистецтва.

4. Здібність цілісно сприймати окреме мистецтво за допомогою двох або декількох виразних форм іншого мистецтва (здатність передавати в музиці кольорові образи, настрої у природі і поезії та ін.) [5].

Отже, сфера мистецтва охоплює всі внутрішні та зовнішні виміри людського життя. Це доводить, що холистичний підхід у професійній мистецькій освіті сприяє зовнішньому зануренню у ціннісні орієнтири, які впливають на внутрішній світ особистості та є основою цілісної мистецької освіти. Тому відзначимо: холистичний підхід є важливою і необхідною умовою професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, він забезпечує виважену освіту, коли різні складники знаходяться у рівновазі.

Вважаємо, що сучасна мистецька освіта має враховувати певні холистичні принципи, сформульовані канадським науковцем Кеон Сук Мін [9] – прихильником холистичної освіти: *втілення присутності, трансформаційний діалог, критичність способу навчання, духовна пригода та спосіб екологічного життя*.

Розглянемо кожен із принципів докладніше.

1. Мистецтво як втілення присутності.

Представники холізму в мистецтві наголошують, що створення мистецького шедедру відбувається не шляхом вдосконалення технік, а за умови участі у самому процесі творіння. Представляють мистецтво одночасно як процес і продукт «тілесного залучення», як спосіб матеріалізації «реляційної цілісності» у красу мистецтва (С. Лангер [10], М. Грін [11], Е. Ейснер [12]).

Холістичний принцип розуміння твору мистецтва як процесу втіленої присутності, яка є рушійною силою створення та відчуття прекрасного, допомагає усунути недоліки позаконтекстних підходів до інтеграції мистецтв у форматі освіти. Тож професійна підготовка майбутніх учителів мистецтва повинна

залучати внутрішні ефекти присутності, «фізіологічного відчуття» місця та належності до мистецького твору. Інтеграція мистецтва – це можливість творчого пошуку подання мистецьких творів як процесу пошуку та встановлення присутності відносно місця і процесу твору, що вимагає повного духовного занурення [11].

Втілення присутності сприяє розвитку природної духовності, розкриттю чуттєвості особистості, формуванню емпатичних здібностей та перенесенню відчуттів від творів мистецтва у сферу природної духовності власного життя. Поринаючи у мистецтво, майбутні вчителі починають творчо контактувати із компонентами оточуючого світу.

2. Мистецтво як діалог для трансформації.

Педагоги-холісти впевнені, що сприймання мистецтва – це форма спілкування, діалог, який активно пов'язує особистість із навколишнім середовищем: власне мистецький «матеріал» під чутливим оком та направленою дією «говорить» і «творює» історію (Е. Ейснер [12, с. 239]). Під час цього діалогу учасники інтуїтивно у власній уяві наділяють твір мистецтва особливими рисами, тонами, кольорами. Саме тому в мистецтві неможлива передбачуваність, властива математиці та іншим точним наукам.

Спіраючись на цей принцип холістичної освіти, навчання мистецтва передбачає дієву діалогічну обстановку, коли необхідно сприймати та чуттєво реагувати на історію, передану твором мистецтва, а також доповнювати її. Така концепція діалогу в мистецтві акцентує увагу на трансформаціях, які можуть призвести до мистецьких діалогів щодо способу життя, мислення, навчання і виховання, а загалом – до естетичної трансформації майбутніх освітян. У професійній мистецькій освіті це призведе до готовності майбутніх арт-педагогів до перетворення фізичної, інтелектуальної, естетичної та емоційної енергії у власний значущий висококультурний і високочутливий світ.

3. Мистецтво як критика.

За Ф. Челмерсом [13], мистецтвознавство та культурне різноманіття – це складові шляху успішного введення полікультурної (інтегрованої) мистецької освіти. Відзначимо також його концепцію критичного ставлення до мультикультурного сприйняття мистецтва. Головний аргумент полягає в тому, що множинність культурних відмінностей сама по собі не гарантує формування феномена мультикультурності в особистості. Для отримання результату потрібне «бачення критичної реконструкції». Недостатньо просто сприймати мистецтво, необхідно впроваджувати і використовувати «транскультурний гібридизований досвід» у мінливості мистецтва і світу [13, с. 297]. Критичність розглядається як можливість розпізнавати і включати сприйняте в мистецтві до традиційної та загальнолюдської культури.

Ідея критичності відображає «всеосяжність», «трансформацію» і «цілісність»:

1. Всеосяжність. Вивчення мистецтва є актом всеосяжності, оскільки всі різноманітні рівні інтенсивного досвіду мистецтва ведуть до розуміння нових образів, які мають відображення в нових культурах.

2. Трансформація. Основна увага у мультикультурній художній освіті покладається на процес безперервного культурного перетворення. Коли з'являються питання «Які емоції переполюють під час перегляду твору?», «Чи є в мене почуття?» «Що є мій світогляд?» та ін., формується зворотний зв'язок, завдяки якому відкриваються можливості для трансформаційного навчання, що дає змогу вийти за межі перегляду знань.

3. Цілісність і єдність. Критичне ставлення до загальних прав людини (свобода, мир, справедливість) повинно поширюватись на увесь світ, що призведе до досягнення глобального досвіду висококультурної цілісності.

Отже, критичність мистецтва у холістичному підході відповідає цілісності та єдності професійної освіти, сприяє мультикультурному розвитку майбутніх вчителів мистецтва та є необхідною умовою полікультурної професійної мистецької освіти.

4. Мистецтво як духовна «пригода».

Мистецтво тісно пов'язане із людською духовністю. За словами М. Росса [14], існує синхронічний шлях здобуття духовності через мистецтво. Е. Коулмен [15, с. 195] звертає увагу на нерозривний зв'язок між прекрасним і духовним у глибокому розумінні людства та всесвіту, що також актуалізує використання принципів холістичного підходу в мистецькій освіті.

У навчанні мистецтва важливим є вміння розглядати його з точки зору митця («сприйняття художника»). Кеон Сук Мін виокремлює три етапи досягнення «сприйняття художника»: «невинний» – сприйняття твору мистецтва стихійно, невимушено, чесно, оригінально; «звичайний» – етап звикання і контролю стереотипного сприйняття; «культурований», який є метою естетичної освіти, коли поєднуються свобода й невимушеність першого «невинного» етапу з глибокими культурними знаннями. При цьому на усіх трьох етапах переплетене емоційне (чуттєве) та фізичне (тілесне) сприйняття, що утворює «синтетичне сузір'я чуття» [9]. Ідея критерію духовної пригоди полягає у постійному поєднанні фізичного

та інтелектуального полюсів під час естетичної діяльності. Духовна подорож допомагає стати співавтором та співучасником мистецтва, яке стає динамічним і живим.

Урахування принципу духовної пригоди у холистичному підході сприятиме пізнанню художньо-духовного континууму та збалансованості ідеї повноцінної мистецької освіти.

5. Мистецтво як засіб екологічного життя.

Цілісність у професійній мистецькій освіті не буде повною, якщо не враховувати ідею краси в екологічному вимірі. Науковці наголошують, що мистецтво не обмежується окремими людьми, воно відкрите для глибокої соціальної та універсальної орієнтації. Зокрема, представники холистичної освіти наполягають на розвитку екологічної обізнаності (Дж. Міллер [16, с. 50]).

С. Граблі [17] у поглибленому дослідженні «Духовна екологія: пошуки серця мистецької освіти» представляє холистичний шлях у мистецтві як екологічне підприємство: екологічно-духовна схильність, представлена певними образами у мистецьких творах. Крім того, вагомого значення набуває впровадження етнічних традицій у мистецтво, що забезпечує зв'язок між поколіннями і призводить до навчання через історії, пісні, малюнки, танці. Також науковець висуває гіпотезу ре-міфологізації культури з метафорами в мистецтві.

Екологічний принцип холистичної освіти є наразі актуальним у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва, оскільки він дозволяє вибудувати екологічні виміри мистецьких практик та наблизитися до «серця» мистецької освіти.

Унаочнимо принципи холистичної освіти Кеон Сук Мін (рис. 1).



Рис. 1. Принципи холистичної освіти за Кеон Сук Мін

Висновки... Підсумовуючи вивчення холистичного підходу в освіті, сформулюємо його ключові положення:

- холистична освіта пов'язана із цілісним розвитком особистості (інтелектуальним, духовним, соціальним, емоційним, естетичним, творчим, фізичним);
- холізм характеризує співпраця та взаємоповага усіх учасників освітнього процесу;
- холистична освіта заснована на досвіді, а не «великих книгах» або «базових умінь» (досвід широкий, відкритий і необмежений, як саме життя);

– метою холистичного підходу є забезпечення цілісного розвитку можливостей людини в усіх сферах її життя.

Серед основних умов впровадження холистичного підходу в мистецьку освіту такі: практична спрямованість занять; соціальна спрямованість освіти; створення середовища емоційної комфортності і захищеності; розмитість кордонів між спеціально організованими заняттями і повсякденною життєдіяльністю; живе відношення до мистецтва.

Отже, впровадження холистичного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, урахування принципів «втлення присутності», «трансформаційного діалогу», «способу пізнання інших», «духовної пригоди» та «способу екологічного життя» є методологічним підґрунтям формування високо-компетентного фахівця освітньої галузі «Мистецтво».

Список використаних джерел та літератури:

1. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики [Електронний ресурс] / М. Г. Тофтул. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/11783/1/%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BAa-1.pdf>
2. Миллер Дж. Холистическое образование: педагогика предчувствия тетрадь [пер. Н. Октябрёвой] / Дж. Миллер // Политика образования. – 2002. – Вып. 3. № 50. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200105607>
3. Буряк О. С. Концепція холистичної освіти у процесі формування цілісної особистості постмодерну / О. С. Буряк // Філософія неперервної професійної освіти. – 2015. – №3 (44). – С. 52-56.
4. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 252 с.
5. Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства: монография / Л. Г. Савенкова. – Москва: МАГМУ-РАНХиГС, 2014 – 155 с.
6. Філософський енциклопедичний словник [Електронний ресурс] / гол. ред. В. І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002 – 751 с. – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf
7. Miller R. Caring for New Life: Essays on Holistic Education / Ron Miller. – NY : Psychology Press. – 2000. – 136 p.
8. Taylor E. B. Connecting the curriculum: Using an integrated interdisciplinary thematic approach [Online]. – Available: www.wholechildproject.org.
9. Kyeong Suk Min. Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration: The degree of Doctor of Philosophy Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. – 2013. – 273 p. [Online]. – Available: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35910/3/Min_KyeongSuk_201306_PhD_thesis.pdf.
10. Langer S. Form and feeling: a theory of art developed from Philosophy in a New Key / S. Langer. – New York: Charles Scribner's Sons. – 1953.
11. Greene M. Text and margins in Neperud, R.W.(ed). Context, content, and community in art education / M. Greene. – NewYork: Teachers College Press. – 1995. – 247 p.
12. Eisner E. The arts and creation of mind in Language Arts / E. Eisner. – 80 (5). – 2003. – Pp.340-344.
13. Chalmers F. G. Celebrating pluralism six years later: Visual trans culture / seduction, and critical multiculturalism in Studies in Art Education / F. G. Chalmers. – 43(4). – 2002. – Pp.293-306.
14. Ross M. On the other side: The arts and the curriculum in the future: Challenge of change / M. Ross. – Reston VA: National Art Association. – 1992.
15. Coleman E. J. Creativity and spirituality: Bonds between art and religion / E. J. Coleman. – NewYork: SUNYPress. – 1998.
16. Miller J. P. Whole child education / J. Miller. – Toronto: University of Toronto Press. – 2010.
17. Gradle S. A spiritual ecology: Finding the heart of art education in Journal of Canadian / S. Gradle // Association for Curriculum Studies – 5(1). – 2007. – 71-93.

Транслітерований список літератури:

1. Toftul M. H. Suchasnyi slovyk z etyky [Elektronnyi resurs]. Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014, 416 p. Rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/11783/1/%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BAa-1.pdf>
2. Miller Dzh. Kholisticheskoe obrazovanie: pedagogika predchuvstviya tetrad' [per. N. Oktyabrevoj]. Politika obrazovaniya, Vy'p. 3, № 50, 2002, Rezhim dostupa: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200105607>
3. Buriak O. S. Kontseptsiiia kholistychnoi osvity u protsesi formuvannia tsilisnoi osobystosti postmodernu. Filosofiia neperervnoi profesiinoi osvity, 2015, Volume 3 (44), pp. 52-56.

4. Yusov B. P. Vzaimosviaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitel'ia obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo», Moskva, Kompaniya Sputnik+, 2004, 252 p.
5. Savenkova L. G. Vospitanie cheloveka v prostranstve mira i kul'tury': integratsiya v pedagogike iskusstva: monografiya, Moskva, MAGMU-RANKhGS, 2014, 155 p.
6. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Elektronnyi resurs], hol. red. V. I. Shynkaruk, Kyiv, Abrys, 2002, 751 p, Rezhym dostupu: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskiy_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf
7. Miller R. Caring for New Life: Essays on Holistic Education, New York, Psychology Press, 2000, 136 p.
8. Taylor E. B. Connecting the curriculum: Using an integrated interdisciplinary thematic approach [Online], Available: www.wholechildproject.org
9. Kyeong Suk Min. Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration: The degree of Doctor of Philosophy Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, 2013, 273 p. [Online], Available: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35910/3/Min_KyeongSuk_201306_PhD_thesis.pdf
10. Langer S. Form and feeling: a theory of art developed from Philosophy in a New Key, S. Langer, New York, Charles Scribner's Sons, 1953.
11. Greene M. Text and margins in Neperud, R.W.(ed). Context, content, and community in art education, New York, Teachers College Press, 1995, 247 p.
12. Eisner E. The arts and creation of mind in Language Arts, 80 (5), 2003, pp. 340-344.
13. Chalmers F. G. Celebrating pluralism six years later: Visual trans culture / seduction, and critical multiculturalism in Studies in Art Education, 43(4), 2002, pp. 293-306.
14. Ross M. On the other side: The arts and the curriculum in the future: Challenge of change, Reston VA, National Art Association, 1992.
15. Coleman E. J. Creativity and spirituality: Bonds between art and religion, New York, SUNY Press, 1998.
16. Miller J. P. Whole child education, Toronto, University of Toronto Press, 2010.
17. Gradle S. A spiritual ecology: Finding the heart of art education in Journal of Canadian, Association for Curriculum Studies – 5(1), 2007, pp. 71-93.

Аннотация

Холистический подход в контексте методологического анализа профессиональной подготовки будущих учителей искусства Орехова В. В.

Статья раскрывает ключевые понятия холистического подхода в контексте методологического анализа профессиональной подготовки будущих учителей искусства. Целью статьи автор ставит раскрытие фундаментальных позиций холистического подхода; определение действенных факторов формирования целостной личности в образовательной художественной среде. Автор опирается на опыт зарубежных и отечественных представителей образовательной сферы (М. Грина, С. Лангера, Дж. Миллера, И. Савенковой, И. Тейлора, С. Грабли, Кеон Сук Мин и др.), акцентирует внимание на особой конфигурации художественной практики и актуальности восстановления «сердца» художественного образования.

В статье представлены критерии успешного внедрения холистического подхода в профессиональную подготовку будущих арт-педагогов: «искусство как отображение присутствия», «искусство как трансформационный диалог», «искусство как критика и способ познания», «искусство как духовное приключение» и «искусство как способ экологической жизни», что является методологической основой формирования высококомпетентного специалиста в области арт-педагогике.

Среди основных условий внедрения холистического подхода в образование в сфере искусства автор выделяет практическую направленность занятий; социальную сферу образования; создание среды эмоциональной комфортности и защищенности; размытость границ между специально организованными занятиями и повседневной жизнедеятельностью; живое отношение к искусству.

Ключевые слова: *холистический подход, арт-педагогика, будущие учителя искусства, духовность*

Summary

Holistic Approach in the Context of Methodological Analysis of the Future Art-Teachers' Vocational Training Orekhova V. V.

The article reveals the basic holistic approach concepts in the context of methodological analysis of the professional training of future art teachers. The article purpose is to disclose the fundamental positions of holistic approach; to determine the effective factors for the integral personality formation in the educational

artistic environment. The author in the article relies on the foreign and domestic experience of the researchers (M. Greene, S. Langer, J. Miller, I. Savenkova, I. Taylor, S. Grabli, Keon Suk Min), which emphasizes the special configuration of artistic practice and the importance of restoring art education «heart».

The article presents the criteria for the successful implementation of the holistic approach to the professional training of future art teachers: art as an embodied presence; art as a transformative dialogue; art as a critical way of learning the others; art as a spiritual adventure, art as a way of ecological life. This is the methodological basis for developing a highly competent specialist in the art pedagogy field.

The author pays attention to the conditions for implementing a holistic campaign into art pedagogy: the practical orientation of the classes, the social sphere of education, the creation of emotional comfort of environment and security; blurring of boundaries between specially organized occupations and daily life activity; a lively attitude to art.

Key Words: *holistic approach, art pedagogy, future art teachers, spirituality*

УДК 786.2 (070.2)

Псарьова Л. В.,

*концертмейстер школи мистецтв
(м. Бахмут Донецької області)*

Леськів В. О.,

*студент факультету початкової, технологічної та професійної освіти
(м. Слов'янськ Донецької обл.)*

Умови формування мотивації навчання гри на фортепіано в школярів

Стаття присвячена одній з актуальних проблем мистецької педагогіки – формуванню мотивації навчання гри на фортепіано в учнів. Автори зауважили, що становлення мотиваційної сфери учня визначається розвитком його як особистості з унікальним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань; змістовною спрямованістю потреб, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом тощо. У роботі автори визначили і розкрили сутність педагогічних умов формування мотивації навчання гри на фортепіано: цілеспрямоване педагогічне керування процесом формування мотивації навчання гри на фортепіано; спонукання учнів до усвідомлення сенсу навчання гри на фортепіано; орієнтація процесу навчання на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю. Формування мотивації навчання гри на фортепіано вимагає правильної організації навчальної діяльності учня, це складний процес виконання учнем кількох дій, наприклад, аналізу умов, оцінки своїх можливостей, співставлення різних цілей між собою тощо. Важливо, щоб мотиваційна спрямованість навчання гри на фортепіано формувалася в учнів під керівництвом учителя, а не складалася стихійно.

Ключові слова: *мотивація, гра на фортепіано, школярі, педагогічні умови.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено основні завдання, пов'язані з духовним становленням особистості, формуванням її творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву [2]. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування мотивації навчання музичного мистецтва. Її актуальність зумовлена суспільними вимогами до музичної освіти дітей, ідеями методологічної переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистості учня, виховання його самобутності, самостійності, творчої активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблема мотивації навчання є однією з провідних у педагогічній науці. Цим пояснюється велика кількість досліджень у цій царині, різноманітність точок зору на психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної сфери особистості. Ученими розглядаються теоретико-методологічні засади формування мотивації поведінки людини, її пізнавальної діяльності; критерії діагностики навчальних мотивів і способи їх формування в учнів різного віку тощо (Б. Ананьев, В. Асеев, Ю. Бабанський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Г. Сухобська, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін.).

Формувати мотивацію навчання гри на фортепіано – означає наповнити навчально-виконавську діяльність учнів таким змістом, який би забезпечував їх глибоке проникнення у сутність музичного мистецтва, викликав прагнення до досягнення й осмислення змісту музичних творів, спонукав до усвідомлення сенсу оволодіння грою на фортепіано, створював можливості для самостійної роботи над

музичним твором, активізував творчий потенціал учнів, стимулював оцінне ставлення до художніх явищ. При цьому має враховуватися, що становлення мотиваційної сфери учня зумовлено розвитком його як особистості, яка володіє унікальними співвідношеннями ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань; змістовною спрямованістю потреб, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом тощо.

Формування цілей статті... Одним із першочергових завдань дослідження процесу формування мотивації навчання гри на фортепіано є виявлення умов, які забезпечують ефективність цього процесу, що й становить мету статті.

Вклад основного матеріалу... Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Особливістю умови є те, що вона сама по собі, без діяльності людини, не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої. Завдяки наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Умови не визначають також сутності речі, вони лише впливають на спосіб її існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина як суб'єкт діяльності [5].

Кожен учень володіє певним рівнем позитивної мотивації навчання, на який можна спертися, а також резервами її розвитку. Тому виявлення умов, які сприяють формуванню і розвитку мотивації, є важливим педагогічним завданням. При цьому ми виходимо з важливої позиції психологічної науки, яка виявляється у визнанні принципової можливості формування мотивації в ході навчання, а не тільки врахування й фіксації наявної мотивації [1].

Під педагогічними умовами формування мотивації навчання гри на фортепіано нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні та достатні для розвитку потреби в музичній діяльності; виникнення спонуки до навчання гри на фортепіано; засвоєння досвіду музично-виконавської діяльності, його осмислення; досягнення позитивних успіхів у оволодінні грою на фортепіано.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, узагальнення досвіду роботи учителів гри на фортепіано, власних спостережень нами були виділені умови, які, на наш погляд, є найістотнішими для формування мотивації навчання гри на фортепіано, а саме:

- цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом формування мотивації навчання гри на фортепіано;
- спонукання учнів до усвідомлення сенсу навчання гри на фортепіано;
- орієнтація процесу навчання на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи;
- стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

Розглянемо означені умови детальніше.

Ефективність навчання гри на фортепіано значною мірою визначається якістю педагогічного керівництва цим процесом, суть якого полягає в доцільному впливі на учня з метою організації й мотивації його діяльності, спрямованої на оволодіння музично-теоретичними знаннями та виконавськими вміннями; у встановленні духовної спільності з учнем, стосунків взаємної поваги і довіри. Підсилюючи то одні, то інші мотиви навчання, роблячи їх особисто значущими, вчитель може керувати діяльністю учня із оволодіння грою на фортепіано. Тому важливою умовою формування мотивації навчання гри на фортепіано є *педагогічне керівництво цим процесом*.

Організація процесу навчання полягає у створенні сприятливих умов для досягнення поставлених цілей, спрямованих на стимулювання самостійності й активності учня в навчанні; поступового і цілеспрямованого переведення навчання, його змісту і способів на дедалі вищий рівень. Це досягається шляхом постійного ускладнення змісту і форм навчальних завдань, залучення учнів до самоорганізації і самоконтролю в навчанні, самооцінки музично-виконавських досягнень тощо. Найбільш ефективним є таке керування навчанням гри на фортепіано, яке максимально сприяє виникненню прагнення до саморегуляції, самовиховання, допомагає усвідомити мету і завдання навчання [3].

Процес організації навчання – це одночасно і процес його регулювання, яке здійснюється на основі спостереження, аналізу і контролю за перебігом навчання, його результатами. Зокрема, якщо запропоновані навчальні завдання виконуються учнем поверхово, не дають бажаного результату, вчителю слід проаналізувати характер виконання завдання, способи навчання, виявити типові помилки, причини їх появи. Регулювання діяльності учня здійснюється також на основі вивчення різних впливів на індивідуальність учня (зниження працездатності, послаблення уваги, накопичення негативного досвіду тощо). У цих випадках необхідне коригування діяльності навчання, пов'язане з усуненням виявлених причин.

Важливе значення має контроль за навчанням, призначення якого полягає в тому, щоб установити ступінь підготовленості учня до навчання гри на фортепіано; отримати інформацію про перебіг навчання; визначити труднощі, помилки учня та встановити їх причини; на цій основі виявити

ефективність організації навчання, обсяг, глибину, усвідомленість, дієвість засвоєних знань і вмінь. У процесі контролю відбувається порівняння поставленої цілі навчання гри на фортепіано з реальними освітньо-виконавськими досягненнями учня.

Із позицій психологічної науки найсприятливіші умови для здійснення діяльності навчання виникають тоді, коли її мета усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща, тобто посідає в структурі його мотиваційної сфери місце провідного мотиву. Особливість цього мотиву полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний зі змістом, особистісною значущістю навчання. Зміна мотиву навчання принципово перебудовує сенс цієї діяльності, і навпаки, зміна сенсу навчання зумовлює появу нових мотивів. Тому *спонукання учня до усвідомлення сенсу навчання гри на фортепіано є наступною умовою формування мотивації цієї діяльності.*

Усвідомлення сенсу навчання гри на фортепіано, його особистісної значущості не відбувається автоматично в ході засвоєння виконавських умінь і способів дій – його потрібно виховувати в учня через особистісне ставлення до музичного мистецтва. Це переживання виникає як результат відображення музичних впливів у свідомості учня, в його реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях навчання гри на фортепіано. Відтак виявлення учнем сенсу навчання в кожному конкретному випадку має вирішальне значення для організації вчителем процесу оволодіння грою на фортепіано.

Для учня музична діяльність може мати різний сенс, що й визначає мотивацію його навчання гри на фортепіано. Так, він може виявляти різний інтерес до таких предметів, як теорія музики, сольфеджіо, музична література, а тому мати різні навчальні досягнення. Один і той же учень може виявляти більш-менш зрілі форми мотивації до однієї музичної діяльності, і пасивність, байдужість – до іншої. Так само одна й та ж поведінка учня на заняттях з музики може визначатися різними мотивами, а отже, мати різну значущість і спонукальну силу. В одному випадку його цікавить зміст самого предмета і він бачить шлях від його вивчення до майбутньої професії, в іншому – діє поєднання кількох спонукань. У всіх цих випадках дія одна й та ж (так само, як і мета), але мотиви різні.

Залежно від сенсу, діяльність навчання може набувати різних мотиваційних характеристик. Наприклад, учень виконує конкретне навчальне завдання: проставити зручну апплікатуру, зробити аналіз засобів виконавської виразності, самостійно довчити музичний твір тощо. Як усвідомлюється ним мета цієї роботи, який сенс вона має для нього? Щоб відповісти на це питання, потрібно знати, у чому полягає мотив цієї діяльності. Якщо п'єса вивчається на вимогу вчителя, цей мотив має ситуативний характер, тому сам процес роботи над твором може не викликати в учня особливого інтересу і виконуватися формально. Якщо ж це завдання виконується завдяки прагненню оволодіти інструментом, набути певних виконавських навичок і вмінь, то ця значно ширша за сферою дії спонукань буде більш адекватним і ефективним мотивом.

Сенс діяльності учня полягає не тільки в отриманні результату, адже приваблювати може діяльність сама по собі. Так, учневі може подобатися процес розучування твору, що свідчить про наявність процесуального компонента мотивації. Прагнення подолати труднощі в навчальній діяльності, випробувати свої сили і здібності також може стати особистісно значущим мотивом навчання. Домінуючим може бути й навчально-виконавський мотив, коли навчання гри на фортепіано суб'єктивно здійснюється ради пізнання музичного мистецтва, оволодіння системою знань і виконавських умінь, ради саморозвитку й самовдосконалення себе як особистості.

Коли йдеться про провідний мотив, що спонукає людину, мають на увазі її життєві цілі. Наприклад, учень цілеспрямовано розучує п'єсу, запропоновану йому вчителем. Який особистісний сенс має для учня ця ціль, залежить від того, який мотив спонукає його навчальну діяльність. Якщо цей мотив полягає в тому, щоб приготуватися до майбутньої професії, розучування п'єси буде мати для нього один сенс. Якщо ж цей мотив полягає в тому, щоб тільки скласти екзамен (зіграти п'єсу на академконцерті), то сенс навчання буде вже іншим, і учень по-іншому ставитиметься до розучування п'єси.

Якщо домінуючим мотивом навчання гри на фортепіано виступає не навчально-виконавський мотив, а якийсь інший, то саме по собі навчання для учня не має особливого сенсу або зовсім не має сенсу, хоча й у цьому випадку він може досить старанно вчитися (у плані вміння відтворити набуті знання і вміння).

Формування мотивів, які б надали навчання гри на фортепіано значущого для учня сенсу, в світлі якого його самостійна діяльність ставала б самою по собі життєвою ціллю, є вкрай важливим, оскільки сподіватися на те, що такі мотиви з'являться самі по собі, не доводиться. Як показує досвід, при стихійному формуванні мотивації навчання гри на фортепіано для багатьох учнів сенс навчання залишається малоусвідомленим.

Наступна умова формування мотивації навчання гри на фортепіано – *орієнтація процесу навчання на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи.*

Проблема виховання самостійності є центральною в фортепіанній педагогіці, охоплюючи всі аспекти діяльності педагога й учнів у процесі навчання гри на фортепіано. Це, насамперед, проблема формування свідомого ставлення до музичного мистецтва, вміння правильно визначати цілі, завдання і способи роботи над музичним твором на основі глибокого вивчення авторського тексту. Стосовно навчання гри на фортепіано самостійність може виявитися в умінні учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно прочитати нотний текст, скласти переконливу інтерпретацію твору; у знаходженні ефективних шляхів розучування твору, необхідних прийомів і засобів втілення художнього задуму, критичній оцінці результатів власної музично-виконавської діяльності тощо.

Велике значення для розвитку самостійності має максимальна зосередженість на уроках. Якщо педагог основну роботу братиме на себе, то учні будуть пасивними, їхня ініціатива не розвиватиметься. Якщо ж він організовуватиме роботу так, щоб основна художньо-пізнавальна діяльність належала учневі, це сприятиме розвитку його активності. Самостійна робота повинна бути посиленою для учнів і водночас досить складною. Непосильні завдання можуть викликати в учня невпевненість у своїх можливостях, а надто легкі завдання не розвиватимуть достатньою мірою здібності учнів.

Проблема самостійності навчання гри на фортепіано включає в себе формування уміння ініціативно й творчо займатися на фортепіано. Для того, щоб навчити учня свідомо і самостійно вирішувати художні завдання, можливі такі шляхи: цілеспрямоване вправління; самостійна робота учня на уроці; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо. З позиції сучасної науки основою самостійності й творчої ініціативи виступає активність мислення людини. Відомі в практиці прийоми і способи активізації музичного мислення Г. Ципін звів до одного: прилучення учня-виконавця до уважного, неперервного вслуховування у свою гру. Музикант, який уважно слухає себе, не може залишатися пасивним, внутрішньо індиферентним, емоційно й інтелектуально бездіяльним. Тому постає завдання: навчити учня слухати себе, переживати процеси, які відбуваються в музиці. Розвиваючи здатність учня вслуховуватися у власну гру, переживати й осмислювати різні звукові комплекси, учитель має змогу трансформувати активне мислення свого вихованця у самостійне, а на наступних етапах – у творче [6, с. 172].

Процес розвитку самостійного мислення складний і тривалий. Уміння самостійно мислити не приходить саме, воно виховується шляхом певного тренування волі й уваги. Педагог повинен скористатися природною допитливістю учня і спрямувати її, допомогти йому переходити від осмислення простих питань до розуміння більш складних. Підвищувати якість самостійної роботи – означає послідовно розвивати мислення учня і здатність до самоконтролю, привчати до подолання труднощів, самостійно справлятися з дедалі складнішими завданнями, а також виявляти ініціативу у доборі необхідних для їх виконання способів і прийомів. Одним із показників самостійного мислення музиканта є здатність до власної, неупередженої, незалежної від зовнішніх впливів оцінки різних музичних явищ, критичного ставлення до власної музичної діяльності.

Стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю є наступною умовою формування мотивації навчання гри на фортепіано.

Мотиви, навіть найбільш позитивні, створюють лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки їх реалізація залежить від процесів цілеутворення, тобто вміння учня ставити цілі й досягати їх у навчанні [4]. Основна ціль навчання гри на фортепіано полягає в оволодінні вміннями розучувати і художньо виконувати музичні твори; основний засіб засвоєння узагальненого музично-виконавського досвіду. Для визначення мотивів навчання велике значення має те, які саме цілі учень ставить перед собою. Їх діапазон може бути досить широкий: від найвіддаленіших (формування якостей і властивостей особистості) – до формування певних способів дій. При цьому перші не можуть бути досягнуті інакше, як через досягнення близьких цілей. Водночас досягнення близьких цілей саме собою ще не забезпечує досягнення віддалених.

Слід враховувати, що образ або усвідомлення майбутнього результату стають ціллю тільки тоді, коли є потреба, прагнення, бажання досягти або наблизитися до цього результату. Спонукальна сила цілі – в її усвідомленості, визначеності, конкретності, співвіднесенні з іншими цілями особистості. Без цілей найкращі мотиви можуть залишитися лише добрими намірами.

Розглянемо види, етапи, якості та вияви цілей навчання гри на фортепіано. Такими видами можуть бути кінцеві (наприклад, розучити й виконати твір) і проміжні цілі (наприклад, домогтися технічно досконалого засвоєння певного прийому гри). Етапами реалізації цілей є їх постановка, обґрунтування, мисленнєве передбачення результату і способу його досягнення, апробація цілі дією, конкретизація кінцевої цілі у вигляді проміжних, вибір з кількох цілей найбільш реальної, побудова плану дій. Якості цілей: нові, неординарні, ординарні, гнучкі, перспективні, стійкі, нестійкі тощо. Виявами цілей виступають: доведення роботи над твором до художнього виконання або її постійне

відкладання; прагнення до завершеності навчальних дій або їх незавершеність; подолання перешкод або зрив роботи при їх виникненні; відсутність відволікань або постійні відволікання тощо.

Щоб реалізувати певний навчальний мотив, наприклад, оволодіти якимось прийомом гри на музичному інструменті, учень має реалізувати кілька проміжних цілей, а саме: навчитися бачити віддалені результати оволодіння цим прийомом, підпорядкувати їм етапи нинішньої навчальної роботи; ставити цілі виконання навчальних дій, самоконтроль за ними тощо. Крім того, учень повинен уміти співвідносити усвідомлювані цілі своїх дій з мотивами навчання, до яких ці дії відносяться.

Дуже важливо навчити учня усвідомленому прийняттю й активній постановці цілі. На заняттях з фортепіано, при аналізі нового твору, його інтерпретації, перевірки зробленого учень підводиться до самостійної постановки своїх цілей, які мають особистісний зміст. Слід прагнути до послідовного відпрацювання постановки нових цілей – гнучких, перспективних, дедалі складніших, але реальних, що відповідають можливостям учня. Формування усвідомленого цілеутворення здійснюється тоді, коли вчитель заохочує учня до постановки цілей навчальної роботи, їх обґрунтування і досягнення. Усвідомлення цілі збільшує вірогідність її досягнення, посилює мотивацію навчання. Коли учень знає, що саме допоможе йому досягти цілі, коли ціль поділяється на відносно нескладні етапи, то це посилює інтерес до навчання.

Як і мотиви, цілі можуть розрізнятися за своїм змістом. Наприклад, учень може вміти самостійно ставити цілі, але саме ці цілі можуть не відповідати завданням навчання. Тому в нього необхідно формувати такі уміння цілеутворення: прийняття і розуміння цілі, поставленої вчителем, підпорядкування їй своєї поведінки; самостійної постановки цілей, визначення реальності їх досягнення шляхом співвіднесення зі своїми можливостями; заміни нереальних цілей реальними; визначення послідовності головних і другорядних цілей; постановки нових цілей з урахуванням рівня досягнення попередніх цілей; конкретизації цілі, визначення її залежності від умов і в зв'язку з цим постановки нових завдань тощо. Хоча означені цілі різняться між собою, разом вони складають *здатність* учня до *цілеутворення* в навчальній діяльності. Ця здатність є одним із основних компонентів мотиваційної сфери учня.

Виховуючи вміння цілеутворення в навчанні, слід зміцнювати адекватну самооцінку і рівень домагань учня, вчити його розрізняти свої здібності в цілому і зусилля при вирішенні певного завдання, і тим визначати реалістичність цілі. Адекватній самооцінці сприятиме навчання учня грамотному поясненню своїх успіхів і невдач, відзначення навіть незначних проміжних результатів навчання. Важливо, щоб учень чітко усвідомлював, чого він уже досягнув на інструменті, і що необхідно ще зробити.

Перетворення учня в справжнього суб'єкта навчання гри на фортепіано пов'язане з оволодінням ним діями самооцінки і самоконтролю, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги і втручання вчителя. Самооцінка діяльності навчання – це оцінка учнем міри досягнення поставлених цілей. Вона посідає важливе місце в регулюванні навчальної поведінки, виступаючи «стрижнем» усього процесу саморегулювання навчання на всіх його етапах, включаючись до структури мотивації, визначаючи спрямованість самоконтролю, вибір засобів його здійснення і значно впливаючи на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки.

Висновки... Отже, формувати мотивацію навчання гри на фортепіано – означає поставити учня в такі умови виховання самостійності, активності, творчої ініціативи, за яких би бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися з урахуванням і в контексті набутого ним досвіду, його індивідуальності, внутрішніх прагнень. Це вимагає правильної організації навчальної діяльності учня, орієнтування його на оволодіння вміннями цілеутворення, самоконтролю і самооцінки в процесі навчання гри на фортепіано. Цей процес – не одномоментна дія, а складний процес виконання учнем кількох дій, наприклад, аналізу умов, оцінки своїх можливостей, співставлення різних цілей між собою тощо. Важливо, щоб мотиваційна спрямованість навчання гри на фортепіано формувалася в учнів під керівництвом учителя, а не складалася стихійно.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
2. Козир А. В. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі / А. В. Козир [Електронний ресурс] // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – № 3. – С. 25 – 37. – Режим доступу: http://pptma.dn.ua/files/2016/3/4.Kozyr_s.25-37.pdf
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник / Олександра Яківна Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. – 720 с.

6. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

Транслітерований список літератури:

1. Il'in E. P. Motivacija i motivy. Sankt-Peterburg, Piter, 2006, 512 p.

2. Kozyr A. V. Osnovni tendentsii rozvytku mystetskoj osvity na suchasnomu etapi. [Elektronnyi resurs]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty, 2016, Volume 3, pp. 25-37, Rezhym dostupu: http://pptma.dn.ua/files/2016/3/4.Kozyr_s.25-37.pdf

3. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). Kyiv, Osvita Ukrainy, 2008, 274 p.

4. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi shkoly: Pidruchnyk. Kyiv, Abrys, 1997, 416 p.

5. Rubinshtejn S. L. Osnovy' obshhej psixologii. Sankt-Peterburg, Piter Kom, 2002, 720 p.

6. Czy'pin G. M. Muzy'kal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika. Sankt-Peterburg, Aletejya, 2001, 320 p.

Аннотація

**Условия формирования мотивации обучения игре на фортепиано у школьников
Псарова Л. В., Леськив В. А.**

Статья посвящена одной из актуальных проблем художественной педагогики – формированию мотивации обучения игре на фортепиано у учащихся. Авторы отметили, что становление мотивационной сферы ученика определяется развитием его как личности с уникальным соотношением ценностных ориентаций, эстетических и мотивационно-волевых переживаний; содержательной направленности потребностей, интересов и стремлений; способами приобретения музыкальных знаний, умений и навыков и их реализации в исполнительской деятельности; жизненным и художественным опытом и тому подобное. В работе авторы определили и раскрыли сущность педагогических условий формирования мотивации обучения игре на фортепиано: целенаправленное педагогическое управление процессом формирования мотивации обучения игре на фортепиано; побуждения учащихся к осознанию смысла обучения игре на фортепиано; ориентация процесса обучения на развитие у учащихся самостоятельности, активности, творческой инициативы; стимулирование учеников к овладению умениями целеполагания, самооценки и самоконтроля. Формирование мотивации обучения игре на фортепиано требует правильной организации учебной деятельности ученика, это сложный процесс выполнения учеником нескольких действий, например, анализа условий, оценки своих возможностей, сопоставление различных целей между собой и тому подобное. Важно, чтобы мотивационная направленность обучения игре на фортепиано формировалась у учащихся под руководством учителя, а не складывалась стихийно.

Ключевые слова: мотивация, игра на фортепиано, школьники, педагогические условия.

Summary

Conditions for Forming the Schoolchildren's Motivation of Playing Piano

Psarova L. V., Leskiv V. O.

The article deals with the one of the most urgent problems of artistic pedagogy – the formation of the schoolchildren's motivation of learning playing piano. The authors noted that the formation of the student's motivational sphere is determined by the development of him or her as a person with a unique relationship of value orientation, aesthetic and motivational and volitional experiences; meaningful orientation of needs, interests and aspirations; ways of acquiring musical knowledge, abilities and skills and their implementation in performing activities; life and artistic experience, etc. In the work, the authors identified and revealed the essence of the pedagogical conditions for the formation of the motivation to study playing the piano: purposeful pedagogical control of the process of forming the motivation to study playing the piano; encouraging students to realize the meaning of studying playing the piano; the orientation of the learning process to the development of students' autonomy, activity, creative initiative; stimulating students to master the skills of goal-formation, self-esteem and self-control. Formation of the motivation to study playing the piano requires the correct organization of schoolchildren activities, this is a complex process of student performance of several actions, for example, the analysis of conditions, assessment of their capabilities, matching different goals among themselves, etc. It is important that the schoolchildren's motivational orientation to study playing the piano was formed under the control of the teacher, rather than spontaneously.

Key Words: motivation, piano playing, schoolchildren, pedagogical conditions.

Концертно-філармонічна діяльність в контексті музичного просвітництва студентів

У статті здійснена характеристика концертно-філармонічної діяльності в контексті музичного просвітництва студентів, зокрема, підкреслюється її дієвість у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. У загальному обрисі автор розглядає важливі мистецькі проекти Хмельницької обласної філармонії, роботу її музичного лекторію, що реалізується у вигляді музичних лекцій-бесід та тематичних концертів як у місті, так і у творчих заходах області. Тематичний концерт визначається формою функціонування системи музичного просвітництва, яка забезпечує поширення у соціумі змісту феноменів музичного мистецтва, формує морально-етичні орієнтири та музичну свідомість суспільства. Серед різновидів тематичних концертів визначені: концерти-монографії, концерти-лекції історичного або стильового плану, концерти-присвяти з нагоди ювілейних річниць або пам'ятних дат, творчі зустрічі тощо.

У якості висновку підкреслюється важливе значення концертно-філармонічної діяльності, що забезпечує музично-естетичні та пізнавальні потреби широкої слухацької аудиторії. Відвідування класичних концертів, підготовлених професійними артистами філармонії, дозволяє скерувати музичні уподобання студентської молоді, розширити ерудицію та набутти власної індивідуальної позиції у світі культури.

Ключові слова: концертно-філармонічна діяльність, музичне просвітництво, музичний лекторій, тематичний концерт, майбутні педагоги-музиканти, Хмельницька обласна філармонія.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація усіх сфер життя українського суспільства визначає проблему музичного просвітництва сучасної молоді серед пріоритетних завдань освітньої та соціокультурної практики. Та особливої актуальності вона набуває в процесі підготовки кадрів мистецького фаху, зокрема, майбутніх учителів музичного мистецтва, які у своїй педагогічній діяльності впливатимуть на становлення особистості школяра, власною системою художніх цінностей багато в чому обумовлюватимуть рівень естетичного й духовного розвитку підростаючого покоління.

Сучасна тенденція зростання інтересу молоді до музики неоднозначна за своїм змістом через наявність протиріччя між потенційною цінністю музичного мистецтва в цілому і пріоритетною значущістю для багатьох студентів його окремих примітивно-розважальних форм. Тож в цьому контексті важливого значення набуває розвиток їх музично-естетичного смаку, розширення професійної ерудиції засобами музичного просвітництва, що, зокрема, реалізується у концертно-філармонічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Різні аспекти проблеми музичного просвітництва обґрунтовані С.Глебовою, В.Черкасовим, Я.Лисенко. Питанням розвитку музично-естетичного смаку студентів мистецьких факультетів присвячені праці О.Берестенко, М.Бірюкова, О.Буракової, А.Кареліна, Ю.Мережко, В.Мозгота, Л.Паруніної, Н.Поповича. Особливості філармонічної діяльності розкриті у дослідженнях Є.Дукова, Н.Савельєвої, Л.Рудакової, Л.Тюніної та інших.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є характеристика концертної діяльності Хмельницької обласної філармонії в контексті музичного просвітництва студентів.

Виклад основного матеріалу... Протягом століть музичне просвітництво як сформований вид діяльності, скерований на поширення знань про музику та залучення людей до кращих взірців світової музичної культури, виявляє тісний зв'язок із питаннями виховання, освіти та естетики. На думку багатьох вчених, саме музичне просвітництво визначається потужним засобом формування духовно-моральних та ціннісних орієнтацій особистості, що обумовлює його принципову важливість, зокрема й у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Досліджуючи культуротворчий аспект музичного просвітництва, Я. Лисенко обґрунтовує поняття «як зорганізовану ідеологічну концептуальність, представлену системою різних культурних форм її реалізації, теоретично обґрунтованих як сукупність засобів естетичного виховання, спрямованих на формування (створення) відповідних до закладених в зміст цієї концептуальності значень соціальних якостей культурного буття» [2, с. 99]. Л. Рапацька пропонує розглядати музичне просвітництво «педагогічним засобом формування культурного середовища сучасного університету, що сприяє вихованню полікультурної, у вищій мірі освіченої, гуманістично розвинутої та морально орієнтованої особистості студента в процесі його професійної підготовки» [5, с. 69]. На думку дослідниці, музичне просвітництво дозволить вибудувати нову систему музичної освіти, що відповідає стандартам, нормам і формам європейських культур. Д. Кабалевський запевняв, що «музично-просвітницька діяльність

породжує особливе знання, що впливає на весь духовний світ молоді, насамперед, на їх моральність» [1, с. 127]. Досліджуючи систему музичного просвітництва, Н. Савельєва стверджує, що «його структуру визначають усі види музичної діяльності, зокрема, композиторська та виконавська творчість, музикознавство, музична педагогіка та концертна робота» [6, с. 8].

Музичне просвітництво, що реалізується засобами концертної діяльності, стає поштовхом до формування художньо-естетичного смаку і ціннісних орієнтацій студентів. Постійне залучення до високих взірців музичного мистецтва впливає не тільки на набуття ними музично-слухового досвіду та професійних знань, але й дарує відчуття свободи, пізнання справжньої краси та самодостатності. Концертно-філармонічна практика як просвітницька складова пропаганди музичного мистецтва виявляє ефективну дієвість в процесі формування компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що обумовлює необхідність її загального обриса на прикладі діяльності Хмельницької обласної філармонії.

Один із найважливіших культурних центрів Подільського краю – Хмельницька філармонія – протягом десятків років активної діяльності веде справжній музичний літопис області. Зберігаючи кращі традиції академічного та національного мистецтва, сьогодні її сучасне мистецьке «обличчя» визначають різноманітні творчі ініціативи, що стають яскравими подіями культурного життя України та впевнено інтегрують в європейський контекст.

На гастролі до філармонії запрошуються талановиті виконавці, диригенти і композитори України, Польщі, Угорщини, Італії, Австрії, Німеччини, Швейцарії, а також країн Америки та Азії. Динамічно пульсує міжнародна співпраця хмельницьких колективів і артистів із швейцарськими, австрійськими, польськими та угорськими концертними організаціями.

Окрім численних тематичних концертних програм найрізноманітнішого стилізованого репертуару, щорічно стартує міжнародний фестиваль «Хмельницький камер-фест», міжнародний конкурс «ProArt», реалізуються проекти «Classik open-air», «Музичні діалоги», «Європейські дуети», «Музичні династії», «Дитяча філармонія», «Музика для вагітних», «Мої перші концерти» та багато інших. У контексті їх просвітницького значення окремі проекти розглянемо докладніше.

Щовесни мистецьке життя міста вирує з подвійною силою у численних програмах Міжнародного фестивалю «Хмельницький камер-фест», який у цьому році відбувся вже в дев'яте. Натхненний просвітницькими ідеями популяризації кращих творів національної та світової музичної класики, цей щорічний форум має на меті розвиток українського камерного виконавства, знайомить шанувальників жанру з різноманітною палітрою музичного сьогодення у досконалій виконавській інтерпретації блискучих музикантів сучасності. Щоразу фестиваль набирає обертів, стає ще більш насиченим, різноманітним та масштабним. Протягом останніх років хмельницькі сцени приймали гостей із Австрії, Швейцарії, Бельгії, Польщі, Німеччини, США та Китаю. В рамках форуму відбулися авторські вечори відомих композиторів-сучасників, що виявляє унікальну можливість для студентів музичних спеціальностей на власні очі почути і побачити живі легенди української музики та поринути у вир музичного мистецтва сьогодення. Зокрема, це ім'я видатного композитора, Героя України, народного артиста України, лауреата Національної премії України ім. Т. Шевченка М. Скорика, також таких відомих композиторів, як Ігор Щербаків, Ганна Гаврилець, Леся Дичко, Олександр Козаренко, Іван Небенний, Віктор Камінський.

Серед запрошених гостей фестивалю були: диригент Сунь Сюнь та піаністка Су Хюень (Китай), диригент Домінік Рогген та контрабасист Террі Рогген (Швейцарія), скрипалі Анна Савицька (Україна-Швейцарія) та Якуб Дзялак (Польща-Швейцарія), віолончелістка Катажина Полонек та скрипаль Кшиштоф Полонек (Німеччина-Польща), піаністи Алія Акбергенова (Україна-Австрія) та Павло Гінтов (Україна-США), саксофоніст Ілля Васячкін (Україна-Бельгія), піаніст Володимир Зайцев (США), відомий гітарист та композитор Михайло Вігула (Угорщина), диригент Ян Мілош Заржицький (Польща) та багато інших.

Фестиваль об'єднує сузір'я талановитих виконавців України. Це піаністи: заслужені артисти України Йозеф Ермін, Оксана Рапіта, Юрій Кот, Мирослав Драган, лауреати міжнародних конкурсів Віоліна Петриченко, Тетяна Грицан, Євген Левкуліч, Наталія Шмельова, скрипалі Тимур Якубов, Тарас Яропуд, Лідія Футорська, віолончеліст Олександр Пірієв, флейтисти Ольга Зернаєва, Андрій Карпак, кларнетист Назар Хижий, вокалістка Ольга Антошук, Ірина Ушаньова, оперний співак, народний артист України Олександр Востряков та інші блискучі музиканти.

Цікаві мистецькі проекти презентують і творчі колективи. Шанувальникам жанру концертні програми представила Житомирська академічна хорова капела «Орея» під керівництвом Олександра Вацека, також Львівський камерний оркестр «Академія», камерні хори «Cardinal mindszeni korus» та «Cantus Agrensensis» з Угорщини, львівський квартет «Fagotissimo», київське тріо «Collegium».

Ще одним важливим мистецьким проектом Хмельницької обласної філармонії є Міжнародний конкурс «ProArt», який щороку об'єднує на Подільській землі блискучий цвіт юних талантів України та Європи. Він був започаткований у 2016 році на рівні Всеукраїнського інструментального конкурсу та на сьогодні вже набув міжнародного масштабу, значного резонансу, а головне – відкрив багато

виконавських імен серед обдарованої української молоді. Протягом цих років яскраву історію конкурсу творили кращі виконавці у номінації «Віолончель», «Скрипка», а у 2019 році за перемогу змагатимуться піаністи.

Проект «Classik open-air show» – відповідно до назви реалізує просвітницьку місію наближення класичної музики до широкого загалу у невимушеній атмосфері відкритих вуличних майданчиків. Зокрема, у 2016 році на мальовничому березі річки Південний Буг була здійснена постановка світового шедевру, кантати К. Орфа «Карміна Бурана» за участі творчих сил подільських колективів та солістів, що привернула увагу численних слухачів не тільки професійно пов'язаних з музикою, але пересічних містян, які радо сприйняли такі мистецькі ініціативи. Цьогоріч, вже у травні відбудеться постановка легендарного творіння В. А. Моцарта «Чарівна флейта», в якій окрім наших артистів та колективів, будуть задіяні запрошені музиканти.

Окремих слів заслуговують оригінальні проекти, спрямовані на задоволення музично-естетичних потреб особливої слухацької аудиторії – це майбутні мами та татусі, а також зовсім юні слухачі дошкільного віку. Цикл концертів «Музика для вагітних» – це ретельно продумані музикотерапевтичні програми з кращих інструментальних та вокальних сторінок творчості видатних представників минулого і сучасності. Прослуховування класичної музики у живому якісному виконанні створює відчуття психологічного комфорту, сприяє формуванню позитивних емоцій, дозволяє закласти основу для найбільш раннього спілкування матері та дитини, а у майбутньому допоможе швидше налаштувати контакт з малюком, що тільки народився.

«Мої перші концерти» – музично-розважальний проект Анни Косс для батьків із дітьми від 0 до 6 років, який у своїх програмах пропонує зовсім юним слухачам поринути у світ дивовижних музичних образів, познайомитися із живим акустичним звучанням інструментів, стати учасниками цікавих творчих ігор та руханок, музикуючи відчутти себе справжнім «дорослим» артистом. У вирі численних програм особливого музично-просвітницького резонансу серед вихованців дитячих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл мала постановка музичної казки С. Прокоф'єва «Петрик та вовк».

Завдяки натхненним ініціативам керівника Хмельницької філармонії Олександра Драгана протягом останніх років сцена концертної установи неодноразово перетворювалася на майданчик захоплюючого театрального дійства у здійсненні прем'єр національних опер «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського, «Назар Стодоля» К. Данькевича, «Украдене щастя» Ю. Мейтуса, української оперети «Гуцулка Ксеня» Я. Барнича, а також світових перлин – опери «Тоска» Дж. Пучіні та оперети «Летюча миша» Й. Штрауса. Тож для міста, яке не має оперного театру, стати учасником такої масштабної події – це можливість і поштовх до розширення ерудиції та зміцнення внутрішньої культури.

Хмельницька обласна філармонія – це сучасна національна мистецька інституція, що має чітку стратегію розвитку. Численні тематичні програми оркестрової, вокальної, камерно-інструментальної та органної музики, відзначення важливих ювілейних річниць та пам'ятних дат, творчі зустрічі та креативні музичні проекти, а також сучасні естрадні та симфо-рок концерти – складові її динамічного пульсу, який залучає абсолютно різну слухацьку аудиторію. В творчому складі її артистів один з найвідоміших мистецьких колективів України Академічний ансамбль пісні і танцю «Козаки Поділля», Академічний симфонічний оркестр та камерний оркестр, ансамбль «Товтри», тріо «Flautando», блискучі солісти-вокалісти та інструменталісти, кожен з яких відзначений високими здобутками всеукраїнського та міжнародного рівня.

Окремим важливим напрямком діяльності філармонії є просвітницька робота її музичного лекторію, що реалізується у вигляді музичних лекцій-бесід та тематичних концертів. Його основні завдання передбачають залучення дітей та студентської молоді до скарбниці світового музичного мистецтва, збагачення їх музично-естетичного досвіду та знань, активізація інтересу до музики та прагнення самовдосконалення.

Н. Савельєва підкреслює, що «тематичний концерт – художнє явище, яке являє собою композицію з ряду музичних творів, пов'язаних єдиним задумом і містить морально-етичну ідею або сюжетну лінію. У соціальному контексті – це форма функціонування системи музичного просвітництва, що забезпечує поширення у соціумі змісту феноменів музичного мистецтва і формує морально-етичні орієнтири суспільства, його музичну свідомість» [6, с.8]. Л. Мельникова зазначає, що «організація і проведення тематичних концертів реалізує пізнавальну функцію, адже знайомить слухачів з різними музичними інструментами, формами, жанрами музичного мистецтва, виявляє можливість повного розгляду творчості того чи іншого композитора або музичного жанру. Тематичні концерти допомагають слухачам та виконавцям засвоїти досвід попередніх поколінь, а також сягнути сучасні тенденції, пізнати глибинну сутність загальнолюдських цінностей, що втілені у музичних образах, набути власної індивідуальної позиції у світі культури» [4].

Перспективним різновидом тематичного концерту є концерт-монографія, що передбачає монолітну композицію у синтезі звучання музики та стислих коментарів, які дозволяють змалювати мистецький та

особистий портрет композитора, у загальних рисах окреслити риси його творчості, історію написання творів тощо. Серед інших актуальних форм тематичних концертів лекції-концерти історичного або стильового плану (до прикладу «Музика епохи Романтизму», «Золоте Бароко», «Шедеври французької музики» тощо), концерти-присвяти ювілейним річницям («Концерт музики В. Барвінського» до 130-річчя від дня народження композитора, «Щедрик» до 140-річчя від дня народження М. Леонтовича та інші), національно забарвлені програми (концертні програми Академічного ансамблю пісні і танцю «Козаки Поділля», зокрема «Свою Україну любіть», «Пророк», «Шевченкіана» тощо), концерти-зустрічі, в яких сама творча постать композитора або виконавця може вплинути на сприйняття аудиторією представлених музичних творів.

У музичному лекторії задіяні як солісти та ансамблі філармонії, так і її оркестрові колективи, що реалізують програми не тільки у філармонійних залах, освітніх закладах міста, але й у численних виїзних концертах у віддалених куточках Хмельницької області.

У проектуванні програм музичного лекторію особливої уваги вимагає тематика, мета проведення заходу, вік слухачької аудиторії, тривалість і форма концерту, виконавський склад, а також технічні засоби та врахування умов орієнтовного залу або концертного майданчика.

Висновки... Отже, концертно-філармонічна діяльність виявляє очевидну дієвість у напрямку музичного просвітництва. Реалізуючись у розмаїтих мистецьких проектах та роботі музичного лекторію, вона забезпечує музично-естетичні та пізнавальні потреби широкої слухачької аудиторії. Відвідування тематичних класичних концертів, підготовлених професійними артистами філармонії, дозволяє скерувати музичні уподобання студентської молоді, розширити ерудицію та набутти власної індивідуальної позиції у світі культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кабалеvский Д. В. Дело всей жизни / Д.В.Кабалеvский. – М.: Искусство в школе, 1995. – 256 с.
2. Лисенко Я. О. Музичне просвітництво як різновид культуротворчої та виховної діяльності / Я. О. Лисенко [Електронний ресурс] // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2016. – Вип. 4. – С. 93-101. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_4_13.
3. Мельник О. П. Специфіка музично-просвітницької діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи / О. П. Мельник [Електронний ресурс] // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2013. – Вип. 15. – С. 101-107. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_15_21.
4. Мельникова Л. Организация тематических концертов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://muzprosvetitel.ru/temkonz.pdf>
5. Рапацкая Л., Поронок С. Музыкальное просветительство в образовательной среде современного университета / Л. Рапацкая, С. Поронок [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. – 2016. – С. 68-73. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-prosvetitelstvo-v-obrazovatelnoy-srede-sovremennogo-universiteta>
6. Савельева Н. Л. Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций: теория, история, практика : автореф. дис. ... канд. искусств. : 17.00.09 / Н. Л. Савельева. – Саратов, 2013. – 28 с.

Транслітерований список літератури:

1. Kabalevskij D. V. Delo vsej zhizni. Moskva, Iskusstvo v shkole, 1995, 256 p.
2. Lysenko Ya. O. Muzychne prosvitnytstvo yak riznovyd kulturotvorchoi ta vyhovnoi diialnosti. [Elektronnyi resurs]. Duhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 2016, Volume 4, pp. 93-101, Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_4_13.
3. Melnyk O. P. Specyfika muzychno-prosvitnytskoi diialnosti vchytelia muzyky zahalnoosvitnoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 14, Teoriia i metodyka mystetskoi osvity, 2013, Volume 15, pp. 101-107. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_15_21.
4. Mel'nikova L. Organizaciya tematiceskix koncertov [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa: <http://muzprosvetitel.ru/temkonz.pdf>
5. Rapackaya L., Poronok S. Muzykal'noe prosvetitel'stvo v obrazovatel'noj srede sovremennogo universiteta. [Elektronnyi resurs]. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya, 2016, pp. 68-73, Rezhym dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykal'noe-prosvetitel'stvo-v-obrazovatel'noj-srede-sovremennogo-universiteta>
6. Savel'eva N. L. Muzy'kal'noe prosvetitel'stvo v deyatel'nosti koncertno-filarmonicheskix organizacij: teoriya, istoriya, praktika, avtoref. dis. ... kand. iskusstv, 17.00.09, Saratov, 2013, 28 p.

Аннотация

**Концертно-филармоническая деятельность в контексте музыкального просветительства студентов
Туровская Н. А.**

В статье характеризуется концертно-филармоническая деятельность в контексте музыкального просветительства студентов, подчёркивается её действенность в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. В общих чертах автор рассматривает важные творческие проекты Хмельницкой областной филармонии, работу её музыкального лектория, которая проводится в виде музыкальных лекций-бесед и тематических концертов как в городе, так и в творческих мероприятиях области. Тематический концерт определяется как форма функционирования системы музыкального просветительства, что обеспечивает распространение в социуме содержания феноменов музыкального искусства, формирует нравственно-этические ориентиры и музыкальное сознание общества. Среди разновидностей тематических концертов определены: концерты-монографии, концерты-лекции исторического или стилевого плана, концерты-посвящения по случаю юбилейных годовщин или памятных дат, творческие встречи и т.д.

В качестве вывода подчёркивается важное значение концертно-филармонической деятельности, что обеспечивает музыкально-эстетические и познавательные потребности широкой аудитории слушателей. Посещение классических концертов, подготовленных профессиональными артистами филармонии, позволяет верно направить музыкальные предпочтения студентов, расширить эрудицию, осознать собственную индивидуальную позицию в мире культуры.

Ключевые слова: концертно-филармоническая деятельность, музыкальное просветительство, музыкальный лекторий, тематический концерт, будущие педагоги-музыканты, Хмельницкая областная филармония.

Summary

**Concerto-Philharmonic Activity in the Context of Musical Education of Students
Turovska N. A.**

In the article concerto-philharmonic activity is characterized in the context of musical education of students, its effectiveness is underlined in the process of professional preparation of the future teachers of music. Broadly speaking the author describes the important creative projects of Khmelnytskyi regional philharmonic, work of its musical centre organizing public lectures, that is conducted as musical lectures-conversations and thematic concerts both in the city and in the creative measures of the region. The thematic concert is determined as a form of functioning of the system of musical education that provides distribution in society maintenance of the phenomena of musical art and forms of morally-ethic reference-points and musical consciousness of society. Among the varieties of thematic concerts are the following: concerts-monographs, concerts-lectures of historical or stylish plan, concerts-dedications on occasion of anniversary or memorable dates, creative meeting etc.

As a conclusion, the important value of concerto-philharmonic activity is underlined, that satisfies the musically-aesthetic and cognitive necessities of wide audience of listeners. The visit of the classic concerts prepared by the professional artists of philharmonic society allows right to direct the musical preferences of students, extend erudition, realize own individual position in the world of culture.

Key Words: concerto-philharmonic activity, musical education, musical centre organizing public lectures, thematic concert, future teachers of music, Khmelnytskyi regional philharmonic.

Досвід художньої комунікації у професійній діяльності вчителя музики

У статті піднімаються проблеми ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. Діалогічний підхід до пізнання музичних явищ розглядається як спосіб винайдення особистісного художнього смислу. Аналізується сутність художньої комунікації, підкреслюється її діалогічна природа. Особливості художньої комунікації висвітлюються крізь призму специфіки музичного мистецтва. Наголошується на унікальності музичної мови, здатної передавати почуття, недоступні для вербальних засобів.

Висвітлюються функції кожного з етапів комунікаційного процесу – композиторської творчості, виконавської діяльності, слухацького сприймання. Розумінням інтонації як основного засобу художнього відображення дійсності в музиці пояснюється роль музиканта-виконавця як носія авторської ідеї. Зазначається важливість розгляду феномена музичного твору як втілення інтонаційної концепції композиторського задуму.

Акцентується увага на можливостях виразного слова, доцільності використання вербального еквівалента в професійній практиці вчителя музики. Наголошується на необхідності спрямування свідомості на осмислення значень, закодovаних у творах музичного мистецтва. Підкреслюється, що набуття досвіду художньої комунікації в професійній діяльності вчителя музики ґрунтується на вдосконаленні основних видів музичної діяльності: творення, відтворення та сприймання.

Ключові слова: *художня комунікація, інформація, музична інтонація, процес, принцип діалогу, особистісний смисл.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Значні зміни в житті сучасної людини впродовж останнього століття зумовили трансформації в різних сферах суспільної діяльності. Сьогодні визначальним фактором в багатьох справах виступають процеси комунікації. Вважається, що комунікація є запорукою успішності у професійній сфері. В галузі освітньої практики комунікація розглядається як основна форма педагогічного процесу. З позицій мистецької освіти центральною ланкою педагогічної системи виступає художня комунікація. Унікальною мовою художньої комунікації володіє музичне мистецтво, здатне розкривати недоступні для вербальних засобів почуття та враження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Розуміння комунікації як важливої категорії, що характеризує особливу форму суспільної свідомості та людської діяльності, зумовило різнобічність дослідження цього унікального явища: у філософському контексті (М. Бахтін, М. Бубер, Ю. Габермас, К. Ясперс), у психологічному аспекті (Х. Алдер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, В. Петрушин, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Ю. Цагареллі), в соціальному ракурсі (П. Бурдьє, А. Єрмоленко, Г. Почепцов, М. Фуко), у мистецькому вимірі (Ю. Борев, О. Берегова, М. Бонфельд, В. Медушевський, Є Назайкінський). Як невід'ємний компонент художньо-творчої діяльності, комунікативні процеси різнобічно досліджено в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики (О. Горбенко, Н. Гузій, Л. Масол, М. Михаськова, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Є. Проворова, Се Фан, О. Щербініна, О. Щолокова). Водночас, художня комунікація залишається найменш дослідженою проблемою в галузі професійної освіти, потребуючи глибокого вивчення та осмислення.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в обґрунтуванні художньої комунікації як базового компонента професійної діяльності музиканта, окресленні шляхів набуття досвіду художньої комунікації в умовах професійної діяльності вчителя музики.

Виклад основного матеріалу... Досліджуючи феномен мистецтва, науковці різних історичних періодів підкреслювали його комунікативну перевагу над іншими формами суспільної свідомості. В руслі сучасних тенденцій гуманізації суспільства мистецтво набуває особливої ваги як фактор становлення творчої особистості зі сформованим емоційно-ціннісним ставленням до дійсності, високим рівнем духовності та художньої культури. На думку вчених, сила впливу мистецтва на особистість значною мірою визначається здатністю до розуміння художньої мови певного виду мистецтва та ефективністю художньої комунікації. Підкреслюючи значимість комунікативної системи для управління процесом засвоєння художніх цінностей, вчені розглядають художню комунікацію як «здійснення інтелектуально-творчого взаємозв'язку автора та реципієнта, передачу останньому художньої інформації, що містить певне ставлення до світу, художню концепцію, стійкі ціннісні орієнтації» [1, с. 318]. Відтак, сутність художньої комунікації полягає в організації полісуб'єктної взаємодії, заснованої на ціннісно-смысловому сприйнятті художнього твору.

Здавна музичне мистецтво визнавали універсальним засобом комунікації. Універсальність комунікативних можливостей музичного мистецтва пояснюється специфікою музичної мови, неможливістю перекодування музичної знакової системи. Здатність музики до безпосереднього вираження емоційних переживань, відображення духового стану людини через особливим чином організовану інтонацію зумовлює розуміння інтонації як найважливішого, основного засобу художнього відображення дійсності в музиці. Відбиваючи нескінченне розмаїття особистісних ситуацій, музична інтонація виступає важливим носієм художнього змісту у процесі виконання та сприймання. Специфічна природа музичного мистецтва визначила відмінності й в структурі музичної комунікації. Традиційно процеси художньої комунікації включають такі різновиди взаємовідношень як «суспільство-художник», «художник-твір», «твір-реципієнт». Втім, опосередкованість та процесуальність музичного мистецтва потребує обов'язкової участі виконавця в художньо-комунікаційному процесі задля передачі художньої інформації.

Усвідомлення інтонаційної сутності музичного мистецтва сприяло визначенню музичної комунікації як складної системи, в якій сучасні дослідники виокремлюють такі основні цикли: «*музична творчість* як фахова діяльність, в процесі якої уява переробляє життєві враження, що перетворюються у музичний матеріал; *музичний твір* як специфічний продукт фахової діяльності, суб'єктивований у процесі творчості; *музичне виконання* як співтворчість композитора й виконавця; та *музичне сприйняття* як художньо-комунікативна взаємодія» [2, с. 6].

Вважається, що вихідним моментом художньої комунікації є творчий процес втілення художнього задуму. У такому контексті особливого значення набуває розуміння поняття музичного твору. У науковій літературі музичний твір розглядається як «матеріально зафіксований ідеальний художній об'єкт, створений композитором на базі існуючих в культурі можливостей та засобів, що володіє здатністю зберігати свою інваріантну структуру, і водночас – завдяки виконавцям, слухачам та конкретним умовам пристосовуватись до ситуації та історично розвиватись» [3, с. 28]. Виходячи з інтонаційності музичного мистецтва, музичний твір розглядають як «самостійну інтонаційну концепцію, що розкривається у суспільній художній практиці, цілісність якої виявляється у діалектичній сполученості рухливо-інваріантної основи і потенційної безмежності особистісно-відокремлених або колективно-усуспільнених її інтерпретацій» [4, с. 22]. Тлумачення музичного твору не тільки як об'єкта, але й суб'єкта, підкреслює діалогічний характер його пізнання. У процесі діалогу між твором і особистістю, що його пізнає, виявляються різні аспекти художньої ідеї та музичного смислу.

Глибинне осягнення музичного смислу найповніше здійснюється у процесі виконання. Посідаючи центральне місце у комунікативній тріаді «композитор-виконавець-слухач», музикант-виконавець виконує важливі функції під час музично-виконавської інтерпретації – озвучування нотного тексту та тлумачення змісту музичного твору. Процес інтерпретації музичного твору вчені розглядають як «комунікативну форму» (В. Москаленко), результат взаємодії особистостей композитора, виконавця та слухача, відображений в звучанні конкретного твору. Специфіка музичного мистецтва зумовлює можливість розглядати виконання музичного твору в динаміці, спостерігати послідовність відтворення художньої інформації. Як спосіб комунікації, виконавство відтворює художній смисл, що включає соціально значимий досвід ціннісного ставлення виконавця до світу, подій та явищ життя. Виконавці кожного нового покоління інтерпретують музику попередньої епохи відповідно до сучасного бачення.

Незважаючи на складність повноцінного словесного відтворення музичного змісту, вчені припускають існування вербального еквівалента музичної мови, підкреслюючи його значимість для вчителя музики, критика, пересічного слухача. Наголошується, що «це слово про музику, яке перестає бути словом повсякденної або наукової мови і стає художнім еквівалентом мови музичної. І це, звичайно, і є та мета, до якої має прагнути кожен, хто намагається інтерпретувати музику словом» [5, с. 210]. Можливості виразного слова посилюються за умов осягнення існуючої спільності між видами мистецтва. Досвід видатних педагогів-музикантів вказує на ефективність залучення широких мистецьких знань у практику музичного навчання. Звернення до художніх метафор, використання мистецьких аналогій виступає чинником цілісного осягнення музичних творів.

Багатогранність музичних явищ потребує продуктивного музичного діалогу, який передбачає спрямування свідомості на осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика. Комунікація між митцем та аудиторією розглядається дослідниками як процес передачі естетичних цінностей, прилучення реципієнтів до сфери художньої культури. Вважається, що художня комунікація під час музичного сприймання є одним із потужних чинників формування ставлення особистості до світу, розвитку його духовного потенціалу, здатності до емпатії. Продуктивність подібного діалогу вимагає уміння домислити почуте, зрозуміти сприйнятий текст твору та осмислити авторську ідею у відповідному культурному контексті. Таким чином, слухач перестає просто сприймати інформацію і стає інтерпретатором музичного смислу, закладеного у творі.

Розглядаючи проблеми музичного смислу, вчені виділяють певні рівні його пізнання: переживання, раціональне осягнення, трансцендентне бачення. На рівні переживання виникають

емоційні стосунки між слухачем і музикою, що дозволяє людині зафіксувати наявність смислу. На раціональному рівні слухач осягає смисли, відображаючи їх у свідомості. Свідомість виділяє й підкреслює те, що є значимим для слухача, з якими цінностями це пов'язано. На трансцендентному рівні фіксується смислова відкритість музики, а символічне начало насичує екзистенцію смислом. Оскільки музика вирізняється високим творчим потенціалом, неможливо обмежити поле слухацької інтерпретації, встановити контроль над смислом, який митець вкладає в твір. Отже, шлях істинного пізнання музичних явищ пролягає через художню комунікацію.

Висновки... Узагальнення результатів проведеного аналізу дає підстави стверджувати, що найважливішими сферами виявлення художньої комунікації є процеси творення, відтворення та сприймання. В галузі професійної діяльності вчителя музики означені процеси виступають основою навчально-виховного процесу. Усвідомлення сутності художньої комунікації як засобу формування системи духовних цінностей актуалізує проблему вдосконалення професійних умінь вчителя музики в зазначених видах діяльності та опанування методів цілеспрямованого формування досвіду художньої комунікації у процесі музичного навчання. Специфіка музичного мистецтва зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення механізмів художньої комунікації в системі музичної освіти. Цим визначаються перспективи наукових розвідок у даному напрямку.

Список використаних джерел і літератури:

1. Боров Ю. Б. Эстетика / Юрий Борисович Боров. – Москва: Политиздат, 1981. – 399 с.
2. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Проворова Євгенія Михайлівна. – Київ, 2008. – 19 с.
3. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Евгений Владимирович Назайкинский. – Москва: Музыка, 1982. – 319 с.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): Исследование / Виктор Григорьевич Москаленко. – Киев: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
5. Бонфельд М. Ш. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Морис Шлемович Бонфельд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

Транслітерований список літератури

1. Borev Yu. B. Estetika. Moskva, Politizdat, 1981, 399 p.
2. Provorova Ye. M. Metodichni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky, avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk, spets. 13.00.02 «Teoriia tametodyka muzychnoho navchannia». Kyiv, 2008, 19 p.
3. Nazajkinskij E. V. Logika muzy'kal'noj kompoziczii. Moskva, Muzy'ka, 1982, 319 p.
4. Moskalenko V. G. Tvorcheskij aspekt muzy'kal'noj interpretaczii (k probleme analiza), Issledovanie. Kiev, Izd-vo Kiev. gos. kons., 1994, 157 p.
5. Bonfel'd M. Sh. Vvedenie v muzy'koznanie: Ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij. Gumanit. izd. czentr VLADOS, 2001, 224 p.

Аннотація

Опыт художественной коммуникации в профессиональной деятельности учителя музыки

Жоу Геян

В статье поднимаются проблемы ценностного отношения к явлениям музыкального искусства. Принцип диалога рассматривается как средство поиска личностного художественного смысла. Представлен анализ сущности художественной коммуникации, в котором освещается её диалогическая природа. Особенности художественной коммуникации поданы через призму специфики музыкального искусства. Акцентируется внимание на уникальности музыкального языка, которая проявляется в способности музыки передавать тончайшие оттенки чувств, недоступные для вербальных способов передачи художественной информации.

В статье освещены функции важнейших этапов художественного коммуникационного процесса: творчества композитора, деятельности исполнителя, восприятия слушателя. Обращается внимание на то, что особенности передачи художественной информации, заложенной в музыкальных произведениях, обусловлены интонационной природой музыкального искусства. Обосновывается роль исполнителя. Определяющим аргументом выступает понимание интонации как основного способа художественного отображения действительности в музыке, чем определяется роль музыканта-исполнителя как носителя авторской идеи. Отмечается важность понимания музыкального произведения как культурного феномена. В статье представлены различные научные подходы относительно интерпретации сущности музыкального произведения.

С позиції професійної практики учителя музики розглядається виразительний потенціал художественного слова, акцентується на цілесобразності використання вербального еквівалента музикальних образів в музикальній практиці. Указується на необхідність формування опыта осмысления значений, зашифрованных в произведениях музыкального искусства. Коммуникация между творцом и аудиторией рассматривается как процесс передачи художественных ценностей. Подчеркивается, что становление опыта художественной коммуникации базируется на основных видах профессиональной деятельности учителя музыки: создании, воссоздании и восприятии.

Ключевые слова: художественная коммуникация, информация, музыкальная интонация, процесс, принцип диалога, личностный смысл.

Summary

The Experience of Artistic Communication in the Professional Work of a Music Teacher

Zhou Geyang

The problems of the valuable relation to the phenomena of musical art are raised in the article. The principle of dialogue is seen as a means of searching for personal artistic meaning. The analysis of the essence of artistic communication is presented. Features of artistic communication are given through the prism of the specifics of musical art. Attention is focused on the uniqueness of the musical language, which manifests itself in the ability of music to transmit the subtlest shades of feelings.

The article highlights the functions of the most important stages of the artistic communication process: the creativity of the composer, the performer's activity, the perception of the listener. It is specifically indicated that the features of the transfer of artistic information are due to the intonation nature of musical art. The defining argument is the understanding of intonation as the main way of artistic representation of reality in music. The importance of understanding of the musical work as a cultural phenomenon is noted. The article presents various scientific approaches to the interpretation of the essence of the musical work. It is emphasized that the formation of the experience of artistic communication is based on the main types of professional activity of the music teacher: creation, recreation and perception.

Key Words: artistic communication, information, musical intonation, process, principle of dialogue, personal meaning.

УДК 78.071.4/784.4

Шоробура І. М.,

доктор педагогічних наук, професор

Врода Л. А.,

викладач

(м.Хмельницький)

Формування етнокультурного виховного середовища для творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва

Автор статті наголошує на важливості українського фольклору, здатного ефективно формувати світогляд, закладати моральні та етичні погляди, розвивати загальну культуру особистості.

Поряд із загальною професійною компетентністю педагогів на порядок денний винесено питання формування етнокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі освіти і, насамперед, фахівців, що виховують підростаюче покоління українців.

На сучасному етапі розвитку освіти розширюються рамки вимог до спектру професійних умінь учителів мистецьких дисциплін, а саме: рефлексія способів і вмінь культуровідповідної компетенції, забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо створення етнокультурного виховного середовища та збагачення змісту музично-педагогічної освіти, творчої самореалізації студентів у різних видах музично-педагогічної та художньо-творчої діяльності.

У статті проаналізовано процес формування етнокультурного виховного середовища, яке створюється під час музично-педагогічної та художньо-творчої діяльності у якому студентська молодь має можливість поєднувати особистісні та професійні інтереси. Адже випускники педагогічного закладу – це майбутні вчителі музичного мистецтва, педагоги-організатори дозвілля школярів, фольклористи-просвітителі, які не тільки повинні теоретично знати народну творчість, а й уміти створити етнокультурне середовище, прищепити своїм вихованцям любов до рідної культури, сформувати у них національну самосвідомість.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, етнокультурне виховне середовище, творча самореалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У документах ООН і ЮНЕСКО щодо проблеми навчання підростаючого покоління у XXI ст. зазначається, що підготувати молодь до життя в етнокультурному просторі – одне із пріоритетних завдань сучасної освіти. Національна доктрина розвитку освіти спрямована на утвердження національної ідеї, на спрямування національній самоідентифікації, розвиток культури українського народу, оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [4].

В освітньому просторі людина заглиблюється в етнічну культуру свого народу, пізнає національну самобутність регіону, а через них залучається до світової загальнолюдської культури. Провідником культурного спадку етносів, націй, спільнот є педагог, покликаний залучати майбутнє покоління до культурних цінностей, традицій, бути носієм власної етнонаціональної культури та надихачем формування етнічної самосвідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Теоретичне обґрунтування важливості створення етнокультурного виховного середовища висвітлено в працях вітчизняних вчених у галузі етнотрансформаційних процесів (Г. Балл, Т. Зайковська, І. Зязюн та ін.); етноідентичності (Л. Виготський, Т. Еріксон, В.Кремінь, Г.Солдатова та ін.); означення цінностей культури етносу (В. Скуратівський, М. Стельмахович, Є. Сявавко); українознавчих концепцій моделювання соціокультурного простору, який віддзеркалює багатство духовної і традиційно-побутової культури нації (П.Кононенко, Н.Лисенко, Г.Лозко та ін.).

Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини впродовж життєвого шляху почали досліджувати такі вчені, як Л. Виготський та С. Рубінштейн, а плідно продовжили це вивчення І. Бех, Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін. Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють В. Андреев, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоева, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Шуркова та ін.

Аналіз останніх психолого-педагогічних досліджень і публікацій засвідчує, що проблема реалізації освітньо-виховного потенціалу музичного фольклору все частіше актуалізується у працях вітчизняних науковців. Про це свідчать виконані дисертаційні дослідження Т. Мартинової, Б. Нестеровича, В. Процюка, З. Сироти, О. Шикирінської та ін. Окремі питання підготовки майбутнього вчителя музики до створення етновиховного середовища засобами українського музичного фольклору висвітлено в дисертаційних дослідженнях Р. Берези, Р. Осипець, Г. Яківчук.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення аспектів формування етнокультурного виховного середовища для творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вклад основного матеріалу... В сучасному освітньому просторі актуальною стала проблема утвердження нових підходів до процесу й результатів впливу на особистість. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє саме педагогічна освіта. У зв'язку з цим суспільство висуває якісно нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителя музичного мистецтва, здатного використовувати у своїй педагогічній діяльності надбання народної педагогіки. Адже, використання народної педагогіки – невідмінна умова подальшого розвитку наукової педагогічної теорії і практики, надійний орієнтир у створенні виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави [3, с. 4].

Сучасна педагогіка розглядає етнокультурне виховання як формування національної ідентичності, світогляду, соціальних і моральних позицій на основі культурно-історичних та національних цінностей, трактує його як спосіб забезпечення специфічних освітніх потреб та інтересів соціуму в галузі освіти і культури.

Сутність поняття «Етно» Н.Лисенко розглядає як універсальну форму і зміст досвіду, що забезпечує адекватність його сприйняття завдяки емоційно-чуттєвому реагуванню й самоідентифікуванню кожного вихованця на підґрунті базового загальнолюдського [7, с. 15].

Поняття «етнос» і «народ» багатьма дослідниками отождожуються. Підсумовуючи різні погляди, О.Нельга зазначає, що «...народ (від укр. «рід, родина, народити») – це культурно-історична спільність людей, узята на будь-якому етапі етногенезу» [5, с. 25].

Етносередовище певного народу залежить від територіального розташування етносу, рівня його соціально-економічного та культурного розвитку, характеру діяльності й традицій, контактів з іншими етносами, від співвідношення фольклорної та літературної творчості. Середовище творців фольклору є визначальним у пізнанні їх етногенезу.

Дослідження сучасних науковців спрямоване на вивчення теоретичних і практичних аспектів етнокультурного виховання в загальноосвітніх закладах в процесі навчально-виховної діяльності,

створення такого етнокультурного виховного середовища, в основі якого лежать моральні принципи народної педагогіки, що органічно влітаються у загальнолюдську педагогічну культуру.

Л. Маєвська зазначає, що відображенням цих принципів є етнічна культура спільноти, що збереглася в прислів'ях, приказках, казках, билинах, думах, піснях, легендах, іграх, хороводах, традиційних народних святах, стереотипах поведінки, в способі життя. Дослідниця вказує на те, що категорії «етнокультурне середовище» і «виховання» перебувають у діалектичному взаємозв'язку: як дія і умова, що впливає на якість цієї дії, взаємодії. Ця обставина переконує в необхідності дослідження, що спрямоване від загального до конкретного – від національно зорієнтованого виховання в загальному до етнокультурного в певному етнокультурному виховному середовищі навчального закладу [2, с. 95–98].

Важливе місце у розвитку особистості посідає освітньо-виховне середовище, в якому виховується особистість від дитячого садка до вищого навчального закладу, тобто система навчальних закладів. Воно є визначальним щодо її включення у різні види діяльності, а також набуття нею культурного досвіду свого народу, на основі чого виховується комплекс цінностей, зокрема етичних, моральних, естетичних тощо. З огляду на ці позиції створення у вищих педагогічних навчальних закладах етновиховного середовища для формування майбутнього вчителя музики є актуальним і необхідним.

У широкому сенсі етновиховний простір розуміємо як структуру із кількох взаємозалежних рівнів: глобального – загальноосвітні тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційних мереж тощо; регіональний – освітня політика, культура, система освіти, життєдіяльність згідно соціальних і національних норм, звичаїв, традицій, засобів масової комунікації; локального – освітня установа (її мікрокультура, мікроклімат), найближче оточення, сім'я [7, с. 64].

Для нашого дослідження актуальним є розгляд регіонального та локального рівнів етновиховного середовища, оскільки саме на них можливі засоби педагогічного впливу певного навчального закладу, найближчого оточення та сім'ї. З огляду на те, що сучасна родина на неналежному рівні виконує функцію передачі народних традицій, ця функція передається державним навчальним закладам. Виховання особистості значною мірою залежить від створеної системи виховної роботи у навчальних закладах, від системи виховних впливів, що безпосередньо діють на неї. Саме тому є сенс говорити про розвиваюче виховне середовище, що визначається як «спеціально сконструйована або ретельно вирошена для вирішення певних завдань розвитку людини, система стосунків, насичена важливими для формування цієї людини цінностями, сенсами й можливостями» [1].

Отже, етнокультурне виховне середовище навчальних закладів дасть можливість широко використовувати потенціал етнопедagogіки не лише в обов'язкових навчальних програмах, але й позаурочних заходах, спецкурсах. Його основою є позитивне сприйняття учнями історичного минулого, розкриття глибинної сутності суспільного буття шляхом пізнання національних цінностей, відродження кращих народних традицій.

Головною відмінністю професійної діяльності педагога-музиканта є її яскраво виражена художньо-творча природа. Педагог повинен організувати на уроці не просто навчальну роботу, а художньо-творчу діяльність на основі рівноправної співпраці з студентами, учнями (О. Апраксина, Л. Арчажникова, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова та ін.). У процесі такої співпраці повинна розкритися особистість педагога, що самоактуалізується, з одного боку, та бути створені умови для розвитку творчих рис особистості, яка самоактуалізується у вихованців, з іншого.

Виховний процес у вищій школі – це спеціальна робота педагогів задля становлення у студентів системи переконань, моральних норм, загальнокультурних якостей, що передбачені вищою освітою. Однією із основних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва є творча самореалізація.

Вивчення самореалізації особистості як педагогічної проблеми передбачає аналіз різних підходів до визначення сутності поняття «самореалізація особистості». Зокрема, Н. Бабкіна [6, с. 59–63.] розглядає самореалізацію особистості як процес поєднання особистості та об'єктивного світу, як результат людської діяльності, ознаками якої є спрямованість, мотиви, ціннісні орієнтації, вияв у різних сферах діяльності.

У сучасних освітніх умовах етнокультурна освіта відбувається завдяки загальноприйнятим етапам виховання та розвитку особистості: це сім'я, дитячий садок, школа, подальша освіта (середні та вищі навчальні заклади), і звичайно, етнокультурне навчання поза різними інституціями, використання здобутих знань у практичній діяльності індивіда (участь у роботі культурних центрів, гуртків, клубів, позашкільних установ тощо). У процесі формування етнокультурного виховного простору навчального закладу особливо важливо орієнтуватися на національно-культурні цінності, що характеризують ментальність народу, відображені в його культурі, історії та побуті.

Етнопедagogічне середовище можливо створювати під час навчальної, позаурочної діяльності та у проведенні різних практик (педагогічної, фольклорної тощо) на основі особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів, які мають на меті забезпечувати ефективну взаємодію усіх суб'єктів педагогічного процесу, сприяти особистісному становленню, розкриттю творчого потенціалу, самоствердженню та самореалізації особистості, формувати готовність до самовдосконалення.

Один із важливих аспектів формування етновиховного середовища педагогічного навчального закладу – створення доброзичливого психологічного мікроклімату, який характеризується взаємодією педагога зі студентами, опорою на гуманістичні ідеї та морально-ціннісні орієнтації українського народу, повагою гідності усіх суб'єктів виховного процесу та врахуванням їх думки, поглядів, мотивуванням студентів через інтерес до участі у виховних заходах.

Стимулювання творчої самореалізації студентів також відбувається через активізацію художньо-творчої діяльності на основі групових організаційних форм навчально-виховної роботи з урахуванням поглибленого усвідомлення художньої, морально-етичної сутності музичної народної творчості свого етносу. Серед них: культивування ситуацій успіху; позитивне стимулювання досягнень студентів; надання студентам свободи вибору і самостійності; участь студентів у відборі змісту, методів і форм навчально-виховного процесу для передачі їм інструментарію самопізнання і самовдосконалення.

Із цією метою при формуванні етновиховного середовища для студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії урізноманітнювалися форми організації виховної роботи та застосовувалися інноваційні методи, серед яких дієвість довело моделювання педагогом виховних ситуацій морального змісту на основі етнопедagogічних матеріалу і засобів, спрямоване на закріплення позитивних моделей поведінки у спільній діяльності.

Так, до прикладу, наведемо фрагмент змісту відкритого засідання клубу за інтересами «Фольклор – спосіб життя», який багато років працює на факультеті мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Умови свята-конкурсу «Осінні фестони»: три групи учасників (команд, класів) повинні презентувати один із місяців осені – вересень, жовтень, листопад. Попередньо кожна група розподіляє обов'язки, ролі: проводить опитування старожилів рідного краю, інтерв'ю з людьми похилого віку; шукає інформацію етнографічного характеру в різних всеукраїнських і краєзнавчих джерелах.

Конкурс складається з кількох турів: 1. Розкрити народознавчі назви місяця, обґрунтувати його конкретними обрядами, віруваннями, звичаями, які відбувалися саме цієї пори року. 2. Продемонструвати один із обрядів, які побутують у рідному краї. 3. Розкрити шляхи збереження цих традицій в побуті, родині, сучасних сім'ях.

У перебігу свята-конкурсу студенти (майбутні вчителі) збагачують свої українознавчі знання й уміння, знайомляться з осінніми обрядами: Здвиження, весілля, посвячення у парубоцтво («коронування»), вивчають багато українських народних пісень, знайомляться з неписаними моральними законами українського народу. І, як результат, створюють етновиховне середовище у навчальному процесі. Під час самостійно змодельованого дійства учасники «Осініх фестон» мають можливість реалізувати свої музичні, театральні та організаторські здібності, перевірити комунікативні навички (інтерв'ю, опитування) і підвищити культуру спілкування, отримати досвід пошуково-краєзнавчої та музично-етнографічної роботи, тобто самореалізуватися у цій діяльності. Конкурсно-ігрова форма клубного заходу, на відміну від традиційного пасивного сприймання теоретичних та практичних основ народознавства, забезпечує оволодіння його змістом на високому рівні творчої активності студентів, коли зовнішня інформація органічно збігається з внутрішньою рушійною силою особистості, її художніми орієнтаціями.

Мета свята-конкурсу – виховувати в студентів повагу та любов до народних традицій, розширити знання про осінні місяці року (вересень, жовтень, листопад) в народознавчому, етнографічному, музичному аспектах.

Кожен народ протягом століть виробив свої знання про календарний рік, тісно пов'язаний із землеробством, а тому – з цілою системою вірувань, обрядів та традицій. Чи знаємо ми, як у давнину називалися ці місяці, які зміни та нашарування відбулися протягом століть? Що знаємо про походження й значення назв місяців? І що відбувалося протягом цієї пори року в обрядово-звичаєвому житті людини? Які музичні традиції побутували саме восени?

Кожного місяця є свої «іменні» дні. З цим пов'язані ті чи інші конкретні реалії або події. Для першого осіннього місяця найвизначнішим, очевидно, є день Семена. До 14 вересня селяни поспішали повністю обсіяти озиминою. «Хто не посіяв до Семена, – мовить прислів'я, – в того життя буде злиденне.» З цього дня, власне, і починається «молоде» бабине літо, яке триває до 21 вересня. Із Семеновим днем пов'язаний також обряд «женити комина,» або «запалювати посвіт». Відтак, вересень започатковує не тільки осінь, а й сукупну обрядову систему громадського дозвілля й відпочинку.

Назва місяця «вересень» пов'язана з цвітінням вересу. Це ж спостерігається в інших слов'янських народів: у білорусів – «вересень», поляків – «внесень», а в перекладі з литовської мови – «місяць вересу», в латинській – «місяць цвітіння вересу». Із середини вересня відлітають у вирій птахи. Наші пращури, побачивши в небі ключ журавлів, приказували: – «Із чужої стороньки повертайся додомоньку!» При цьому годилось загорнути в хустину грудочку землі та тримати її до весни. Помітивши перший журавлиний ключ, що повертається з вирію, ту грудочку одразу закопувати в землю. Це означало, що весна буде щедрою й буйною.

Своєрідно святкували в давнину і Здвиження, котре припадало на 28 вересня. В цей день люди намагалися не ходити до лісу, бо, начебто, о цій порі «збираються в гурти вужі, гадюки, ящірки та інше гаддя». Легенда застерігає: якщо в цей час натрапити на таке кубло, то змії можуть покусати. Тому, хто після Здвиження зустріне блудника, а серед них неодмінно має бути і «король із золотою короною», може усміхнутися удача. Для цього потрібно розіслати на землі хустину чи фартух. Переповзаючи через нього, король залишає золотий талісман.

Після Семена вже дозволялося засилати старостів до дівчат. Проте справляти весілля починали лише через місяць – від Покрови. Цей період у народі називали «весільним переджнив'ям». Тому вересень вважається щедрим не тільки на врожай, – він також готував багатий стіл для весільних обрядів у пожовтневу пору. Відтак свято Семена збігалось з початком урочистостей. До цього часу селяни мали неодмінно обсіятись озиминою. Доки господар клопотався біля ниви, засіваючи житом засіку, жіноцтво наводило у хаті лад: білило стіни, готувало обрядові страви і у святкувало ними стіл. Діти оббігали сусідів, оповіщали: «Приходьте до нас, будем комина женити!»

Упоравшись з роботою, господар одягався у святкове вбрання, діставав із схованки кабицю і лаштував її в хаті. Господиня тим часом прикрашала посвіт барвінком та хмелем, ставила посеред хати пікну діжку. Коли ж до оселі сходилися гості, домочадець викрешував вогонь і запалював лучину – святковий настрій нараз оживляв осідло (житло).

Далі доцільно продемонструвати інсценізацію. Погожого надвечір'я батько вносить до хати смолянистого окоренка і, прилаштувавши його біля лежанки, починає вискіпувати тоненькі лучинки. Доки батько доскіпував кльоца, дочка тим часом збирала лучини й складала їх у підкоминак.

У хаті присутні дівчата, батько, мати та дочка.

Дочка: «Тату, а для чого нам стільки скіпок?»

Батько: «Живий про живе думає».

Мати: «Ось треба мені вечерю зготувати, спробуй без лучини розпалити вогонь у лежанці – скільки то мороки! А так взяв пару скіпок, підклав їх під полінця і враз вогнем спалахнуть дровцята».

Батько: «Колись, до речі, як я ще парубкував, ними навіть у хатах світили. Пристрій той звався посвітом».

Хтось із дівчат: – «А розкажіть нам, що ж воно таке – посвіт?»

Батько: «Так ось, послушайте. Здавна на Україні по селах були в моді вечорниці, досвідки чи, по-нашому, посвітки. Восени та взимку, коли коротшали дні й негодило, молодь збиралася в одній хаті. В оселі під стелю висів посвіт. Це такий конусоподібний мішечок, звався кабицею, під яким, власне, і горіла лучина. Довкола всідалися дівчата. Хто пряв, хто вишивав. Невдовзі сходилися хлопці й світлиця наповнювалася піснями, іграми, танцями тощо».

Дочка: «Невже ж отак, при лучині, люди могли жити (брали її невтямки)?»

Мати: «А що поробиш – ні гасу, ні, тим паче електрики тоді не було. Отак і користувалися селяни посвітом. Але ось що цікаво: посвіт якось більше гуртував людей, робив їх ближчими, добрішими».

Батько: «Скільки народилося біля нього пісень, казок, легенд, історичних оповідок... А що маємо нині? Повсідаються біля телевізії і за вечір жодної пісні не заспівають: люди стали якимись замкнутими, відлюдькуватими...»

Хтось із дівчат: «Оксано, а що, твій ненько уже всю городину зібрав?»

Оксана: «Так, зібрали вчора, так змучились. Отакенні гарбузи вродили!»

Тетяна: «Жаль. Тобі вони не стануть в пригоді. Петрусь вже сватів заслав і без гарбуза обійшлося. А от Насті позичиш найбільшого, бо Іван їй всі паркани пообтупцював». (Всі сміються).

Уляна: «А мій хрещений найперший жнива закінчив. Яких гарних пісень йому співали! Нумо, дівчата!» (Співають жниварську пісню «Живо, женчики, живо»).

Дочка: «Мій ненько вчора таку заспівав, що я ще й не чула! Цю пісню йому співала ще моя прабабуся. Тату, заспівай ту пісню, яку ти вчора нам співав!»

Батько: «Якщо ви мені допоможете.» (Співають жниварську пісню «Наш когут чорнокрилий», записану у Віньковецькому районі, Хмельницької області).

Вбігає сусідський хлопчик (чи дівчинка): «О, а чого це ви тут сидите? Тітка Палашка всіх кличе комина женити!»

Дівчата всі: «То ходімо!» Всі виходять, співаючи жниварську пісню «Пішли дівоньки в долину».

Висновки... Отже, наведена форма формування етновиховного середовища, що ґрунтується на особистісно зорієнтованій педагогіці, педагогіці співробітництва, сприяє самореалізації та індивідуальному творчому розвитку і, водночас, груповій взаємодії студентської та учнівської молоді. У такому створеному етнокультурному виховному середовищі при неформальному спілкуванні відсутні прямі повчання, тому кожна особистість має можливість вибору діяльності, засобів самовдосконалення, самоствердження в колективі однодумців-однолітків. У такій діяльності студентської молоді поєднуються особистісні та професійні інтереси, адже випускники педагогічного закладу – майбутні вчителі музичного

мистецтва, педагоги-організатори дозвілля школярів, фольклористи-просвітителі, які не тільки повинні теоретично знати народну творчість, а й уміти створити етнокультурне виховне середовище, прищепити своїм вихованцям любов до рідної культури, сформувати у них національну самосвідомість.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання: погляд на проблему / Л. М. Маєвська // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2005. – №8. – С. 95-98.
3. Мосіяшко В. А. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. / В. А. Мосіяшко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ukped.com.
5. Нельга О. Самосвідомість особистості і її етнічний зміст / О. Нельга // Філософська думка. – 1993. – № 7-8. – С. 25.
6. Рибалко Л. С. Самореалізація як педагогічна проблема / Л. С. Рибалко // Педагогіка та психологія. – 2002. – Вип. 20. – С. 59-63.
7. Сучасна школа України: етнопедагогічна проєкція теорії й практики [Монографія] / за ред. проф. Н. В. Лисенко. – К : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 336 с.

Транслітерований список літератури:

1. Andrushchenko V. P. Rozdumy pro osvitu: statii, narysy, intervju. Kyiv, Znannia Ukrainy, 2005, 804 p.
2. Maievska L. M. Etnokulturne vykhovannia: pohliad na problemu Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriiia «Pedahohika. Socialna robota». 2005, Volume 8, pp. 95-98.
3. Mosiiashko V. A. Ukrainaska ethnopedahohika: navch. posib. Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2005, 176 p.
4. Natsionalna doktryna rozvytku odvity [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: www.ukped.com.
5. Nelha O. Samosvidomist osobystosti i ii etnichnyi zmist. Filosofska dumka, 1993, Volume 7-8, 25 p.
6. Rybalko L. S. Samorealizatsiia yak pedahohichna problema. Pedahohika ta psyholohiia. 2002, Volume 20, pp. 59-63.
7. Suchasna shkola Ukrainy: etnopedahohichna proektsiia teorii i praktyky [Monohrafiia]. za red. prof. N. V. Lysenko. Kyiv, Vydavnychi dim «Slovo», 2013, 336 p.

Аннотация

**Формирование этнокультурной воспитательной среды для творческой самореализации будущих учителей музыкального искусства
Шоробура И.М., Врода Л. А.**

Автор статьи подчеркивает важность украинского фольклора, способного эффективно формировать мировоззрение, закладывать нравственные и этические взгляды, развивать общую культуру личности.

Наряду с общей профессиональной компетентностью педагогов на повестку дня становится вопрос формирования этнокультурной компетентности будущих специалистов в области образования и, в первую очередь, тех, кто призван воспитывать подрастающее поколение украинцев.

На современном этапе развития образования расширяются рамки требований к спектру профессиональных умений учителей художественных дисциплин, а именно: рефлексия способов и умений культуросоответствующей компетенции, обеспечение внешней и внутренней интеграции музыкально-педагогического образования будущего учителя музыкального искусства по созданию этнокультурной воспитательной среды и обогащения содержания музыкально-педагогического образования, творческой самореализации студентов в различных видах музыкально-педагогической и художественно-творческой деятельности.

В статье проанализирован процесс формирования этнокультурной воспитательной среды, которая создается во время музыкально-педагогической и художественно-творческой деятельности, в которой студенческая молодежь имеет возможность сочетать личные и профессиональные интересы. Ведь выпускники педагогического заведения – это будущие учителя музыкального искусства, педагоги-организаторы досуга школьников, фольклористы-просветители, которые не только должны теоретически знать народное творчество, но и уметь создать этнокультурную среду, привить своим воспитанникам любовь к родной культуре, сформировать их национальное самосознание.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, этнокультурная воспитательная среда, творческая самореализация.

Summary

Formation of Ethno-Cultural Educational Environment for the Creative Self-Realization of the Future Teachers of Music Art

Shorobura I. M., Vroda L. A.

The author of the article emphasizes the importance of Ukrainian folklore, capable of effectively shaping the worldview, establishing moral and ethical views, and developing common culture of personality.

Along with the general professional competence of teachers, the question of formation of the ethno-cultural competence of the future specialists in the sphere of education and, above all, those who are called to educate the younger generation of Ukrainians is on the agenda.

At the present stage of development of education, the scope of the requirements for the range of professional skills of teachers of artistic disciplines has been expanded, namely, the reflection of the ways and skills of the culture-respective competence, ensuring the external and internal integration of the musical-pedagogical education of the future teacher of music art in creating ethno-cultural educational environment and enriching the content of music-pedagogical education, creative self-realization of students in various kinds of music-pedagogical and artistic-creative activity.

The article analyzes the process of formation of the ethno-cultural educational environment, which is created during the music-pedagogical and artistic-creative activity, in which students have the opportunity to combine personal and professional interests. After all, graduates of the pedagogical institution are the future teachers of music art, teachers-organizers of leisure time of schoolchildren, folklorists-enlighteners, who not only need theoretically to know folk creativity, but also to be able to create ethno-cultural environment, to instil in their pupils the love for their native culture, to form their national consciousness.

Key Words: teacher of music art, ethno-cultural educational environment, creative self-realization.

УДК 78.071.2

Щербініна О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Ніжин Чернігівської області)

Дитячий фортепіанний цикл як творча лабораторія з розвитку художньо-образних уявлень музиканта

У статті висвітлюються проблеми розвитку художньо-образних уявлень у процесі вивчення дитячої фортепіанної музики. Формування художньо-образних уявлень розглядається як необхідна умова розвитку музичного мислення. Підкреслюється значимість художньо-образних уявлень для подальшої музичної діяльності особистості. Зазначається, що у мистецькій діяльності уявлення служать найважливішою ланкою, що поєднує зовнішній світ і твори мистецтва. Наводиться психологічне розуміння категорії уявлення як результату попередніх сприймань; наголошується на суб'єктивному характері уявлень, їх залежності від особливостей об'єктів сприймання та індивідуально неповторної особистості людини. Виходячи з того, що уявлення виникають й розвиваються в процесі діяльності, яка з необхідністю їх потребує, обґрунтовується роль виконавського репертуару для становлення та розвитку художньо-образних уявлень музиканта.

Невичерпне розмаїття художньо-образного змісту дитячих циклів визначається як підстава для їх широкого впровадження в практику музичного навчання. Автором представлений ретроспективний аналіз розвитку дитячого фортепіанного циклу. На прикладах циклів видатних композиторів проілюстровано яскравість різноманітних художніх образів, визначено типові образні сфери циклів, обґрунтовано розуміння дитячого циклу як «енциклопедії художніх образів».

Ключові слова: творчий розвиток, дитячий цикл, художньо-образні уявлення, репертуар, фортепіанна музика.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В історії музичної педагогіки існують проблеми, що не втрачають своєї актуальності. Саме до таких належить розвиток художньо-образних уявлень. В системі музичної освіти формування художньо-образних уявлень є необхідною умовою для розвитку музичного мислення та основою для подальшої ефективної музичної діяльності особистості. Процес становлення образної сфери особистості має певну специфіку, що актуалізує розробку спеціальних

методик. Визначальним для розвитку художньо-образних уявлень музиканта є змістовне наповнення навчального процесу. Недооціненим у цьому плані залишається жанр дитячого фортепіанного циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Ґрунтовний науковий доробок багатьох поколінь охоплює численні праці, присвячені вивченню дитячої музики як важливого етапу оволодіння багатством музичної культури (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, Л. Горюнова, Д. Кабалевський, К. Орф, М. Ройтерштейн). Окремо досліджена художньо-дидактична цінність дитячих циклів (Л. Баренбойм, О. Бахчєв, О. Гнесїна, Є. Ліберман, О. Ніколаєв, Г. Ципїн). У психологічному, методичному, жанровому ракурсі розглядається дитяча музика сучасними вченими (А. Булкін, Н. Мозгалова, Г. Побережна, О. Тимошук). Водночас залишається потреба у розгляді дитячого музичного циклу як чинника розвитку художньо-образних уявлень музиканта, вивченні змістовних аспектів дитячих фортепіанних циклів.

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування впливу дитячих творів на становлення художньо-образних уявлень музиканта; поставлено завдання охарактеризувати історичний процес розвитку дитячого фортепіанного циклу, надати аналіз образного змісту дитячих циклів видатних композиторів.

Виклад основного матеріалу... У мистецькій діяльності особистості уявлення служать найважливішою ланкою, що поєднує зовнішній світ і твори мистецтва. Розглядаючи уявлення як результат психічної роботи індивідуума, дослідники зауважують, що образи попередніх сприймань набувають змін у формі, змісті, зв'язках. Наголошуючи на суб'єктивності вторинних образів (уявлень), вчені підкреслюють, що зміст уявлень залежить як від особливостей об'єктів сприймання, так і від людини, її індивідуально неповторної особистості. «Уявлення – це враження, що народжується в душі і втілює у собі те, що його спричинило» [1, с. 477].

Психологи вказують, що уявлення є узагальненим образом дійсності, який зберігає важливі для особистості властивості об'єкта сприймання. Акцентуючи увагу на динамічному характері уявлень, С. Рубінштейн наголошує, що уявлення – це не механічна репродукція сприйняття, що десь зберігається як ізольований елемент для того, щоб виплисти на поверхню свідомості. Кожного разу за певних обставин уявлення відтворюють образи предметів, явищ та їх властивості [2, с. 308].

Вважається, що уявлення виникають і розвиваються не самі собою, а лише в процесі такої діяльності, яка з необхідністю їх потребує. З огляду на специфіку музичної діяльності, вихідним етапом формування художньо-образних уявлень виступає вибір музичних творів. Звернення до дитячих циклів, збірок, альбомів у музичній практиці пов'язано з рівнем технічної доступності. Проте невисокий рівень технічної складності дитячих циклів не знижує доцільності вивчення їх дорослими музикантами. А. Булкін вказує, що «одна з центральних методологічних проблем вивчення феномена фортепіанного «Дитячого альбому» обумовлена протиріччям між технічною нескладністю музичного тексту та змістом музичного твору» [3, с. 3]. Педагогічний досвід свідчить, що робота над творами дитячих фортепіанних циклів відкриває необмежені можливості для накопичення різноманітних вражень, які з часом перетворюються на стійкі художньо-образні уявлення. Завдання педагога - забезпечити системність цього процесу, сприяти свідомому сприйманню художніх образів та способів їх відтворення. Для підтвердження художньо-образного потенціалу дитячого циклу розглянемо основні етапи його розвитку.

Під впливом прогресивних поглядів французьких просвітителів та ідей розвиваючого навчання (Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці) усвідомлюється суспільна потреба у створенні власне дитячого музичного мистецтва, відбувається становлення жанру дитячої музики у сфері професійної композиторської діяльності. У галузі інструментальної музики розвиток дитячої музики у цей період пов'язаний з педагогічними цілями навчання гри на інструменті. Це «Клавїрна книжечка» В. Ф. Баха, створена Й. С. Бахом для дев'ятирічного сина, «Вправи для клавесину» Д. Скарлатті, написані для португальської інфанти, легкі варіації, сонатини, рондо віденських класиків.

Важливим етапом розвитку дитячої інструментальної музики вважається ХІХ століття. Технологічна еволюція фортепіано, викликавши захоплення домашнім музикуванням, сприяла виникненню нескладних фортепіанних мініатюр, що стали основою виконавського репертуару на початковому етапі навчання. Але тільки у творчості Р. Шумана жанр дитячої інструментальної п'єси набуває глибокого осмислення та багатогранного художнього втілення. Виступивши новатором у дитячій фортепіанній музиці, Р. Шуман привернув увагу слухачів до дитячого світу, правдиво і витончено відтворивши його образи. Продовжуючи традиції, закладені Й. С. Бахом, Шуман прагнув поєднати художні й педагогічні цілі, втіливши найкращі риси свого фортепіанного стилю в «Альбомі для юнацтва». Музичний зміст «Альбому» гармонічно сполучається з «Життєвими правилами для музикантів», а програмність, музичні засоби виразності (фортепіанна фактура, ритм, гармонія) зорієнтовано на специфіку дитячого мислення та можливості ігрового апарату дитини. Охоплюючи широкий діапазон образів дитячого світу, цикл став своєрідною енциклопедією дитячого життя.

Важливі грані світосприйняття дитини відкриваються у «Дитячому альбомі» П. Чайковського. Приводом для створення циклу стало бажання композитора посприяти збагаченню дитячої музичної

літератури, зробити ряд маленьких нескладних уривків з привабливими для дітей назвами. Автор прагнув залучити дітей до дорослих думок і відчуттів у поетичних формах, доступних їхньому сприйманню. Навколишній світ (природа, побут, життєві події) відтворено у циклі не тільки у всій різноманітності, безмежності, але й конфліктності. Намагаючись викликати у дітей правдиві глибокі почуття, П. Чайковський з великою чуйністю й розумінням впливає на дитячу свідомість, підводячи до усвідомлення неоднозначності людських почуттів, переживань. Характерний для стилю композитора принцип розвитку, побудований на зіставленні та боротьбі двох контрастних сфер, присутній у п'єсах збірки. Подібні зіставлення викликають аналогію з відображенням у дитячій свідомості подій тривожного небезпечного «дорослого» світу.

П. Чайковський створив не тільки високохудожні твори, але й написав музику, яка володіє потужним виховним і дидактичним потенціалом. Любов до природи пробуджують п'єси «Зимовий ранок», «Пісня жайворонка», зацікавленість народною музикою формується на автентичному фольклорному матеріалі («Неаполітанська пісенька», «Німецька пісенька», «Старовинна французька пісенька»), поетична інтерпретація побутових танців розвиває інтерес до танцювальних жанрів. Простота музичної мови, ясність художньої ідеї творів, використання зображальних, танцювальних, звуконаслідувальних елементів сприяє формуванню у виконавця відчуття єдності змісту, форми та виразових засобів, а багатство фактури зумовлює можливість використання різноманітних піаністичних прийомів.

Подальше становлення дитячої музики, відбиваючи загальні тенденції розвитку фортепіанного мистецтва, вирізняється значним стильовим розмаїттям. На межі XIX-XX століть дитяча тема знаходить втілення у творчості композиторів-імпресіоністів. Найбільш привабливим для виконавців вважається «Дитячий куточок» К. Дебюссі. Гумористична забарвленість є однією з характерних рис циклу. Це виявляється в англійських заголовках п'єс, пародіюванні етюдів М. Клементі («Доктор Gradusad Parnassum»), цитуванні знаменитого «мотиву томління» Р. Вагнера («Ляльковий кэйк-уок»). Зорієнтованість на дитяче сприймання визначила звернення композитора до жанру сюїти, для якої характерне членування на лаконічні самостійні частини, яскравість художньо-образного змісту. Прагнення конкретності музичних образів зумовило пріоритет принципу програмності, що відбився у назві кожної мініатюри. Домінування мажорного ладу, сполучення мажорних тональностей із швидкими та жвавими темпами передає життєрадісність, рухливість, невгамовність, притаманну поведінці дітей. Картину бурхливого дитячого життя посилює жанрове різноманіття п'єс циклу. Збагативши палітру виразових засобів за рахунок максимального використання колористичних властивостей фортепіано, К. Дебюссі по-своєму втілює наївний та мудрий, казковий та реальний, серйозний та жартівливий світ дитинства, залишивши чудові музичні образи, зрозумілі сучасним дітям.

Створюючи нескладні твори засобами сучасного «великого» мистецтва, композитори з усією повнотою відображають у них найяскравіші художні образи. Дивовижною доступністю, ясністю й простотою виділяється цикл С. Прокоф'єва «Дитяча музика». Це програмна сюїта, основу якої складають сюжети-зарисовки про літній день, проведений дитиною. Всі п'єси циклу мають програмні назви, пов'язані зі світом дитячих уявлень. Композитора цікавить та реальність, про яку діти знають із власного досвіду, з якою вони повсякденно зустрічаються. Очевидно цим пояснюється відсутність у циклі незвичайних, екзотичних сюжетів та персонажів. У музиці Прокоф'єва важливе місце належить рухливим образам. Композитор витончено передає пластику руху і жесту. Домінування у збірці яскравих у жанровому плані п'єс дало підстави називати її маленькою енциклопедією танців та маршів Прокоф'єва (Г. Шестаков).

Важливим аспектом формування художньої свідомості юнацтва є знайомство з музикою вітчизняних композиторів. Сучасні дослідники зазначають, що «широка палітра засобів музичної виразності – від традиційних і до сучасних – свідчить про те, що фортепіанна творчість українських композиторів для дітей знаходиться в постійному динамічному розвитку» [4, с. 14]. Традиції, започатковані Р. Шуманом, знайшли продовження у творах багатьох українських композиторів: циклі «24 дитячі п'єси для фортепіано» В. Косенка, «Дитячій музиці» В. Сильвестрова, «Дитячому альбомі» М. Кармінського, сюїті «Цирк» Л. Шукайло, збірці О. Іванька «Смарагдова скринька» та багатьох інших.

Проблема вивчення сучасної музичної мови завжди перебувала в центрі уваги музикантів-практиків. «Якщо ми хочемо, щоб сучасний школяр виріс у гармонійно розвинуту особистість, здатну до повноцінного спілкування з художніми цінностями, у тому числі і з сучасними, потрібно готувати його до цього невідкладно», – закликала О. Рудницька [5, с. 104]. Ефективне запровадження даного підходу забезпечить звернення до циклу Г. Саська «Мозаїка». Переосмисливши найкращі традиції європейської й української фортепіанної школи крізь призму оригінального авторського стилю, композитор у яскравих образах відобразив різноманіття навколишнього світу. Це традиційні для дитячої музики казкові теми, опоетизовані образи природи, п'єси з вираженим національним забарвленням, характерними жанровими ознаками. Художня ідея збірки зумовила органічне включення до «Мозаїки» сюїти «Граю джаз!».

Набувши надзвичайної популярності у педагогічній практиці, сюїта Г. Саська засвідчила одну з важливих тенденцій оновлення дитячого репертуару – звернення до джазової музики.

Вивчення дитячої фортепіанної музики, написаної композиторами різних часів, музики, насиченої знайомими, близькими, хвилюючими образами, відкриває широкі перспективи для художньо-естетичного та музично-виконавського розвитку особистості. Зіставлення близьких за образним змістом творів дає можливість порівняти засоби музичної виразності різних композиторів, виділити схожі і відмінні прийоми. Так, п'єси, що відображають рухливі образи, – «Квач» С. Прокоф'єва, «Скакалочка» В. Косенка, «Жмурки» Р. Шумана – об'єднує швидкий темп, яскрава динаміка, безперервність руху. Однак ладово-гармонічні особливості музики вказують на її різне стильове походження. У таких творах, як «Колискова» В. Косенка, «Дитина, що засинає» Р. Шумана, «Колискова» А. Казелли домінуючим засобом створення художнього образу виступає ритмічна фігурація колискової, яка відтворює ефект гойдання. При цьому, хоча обидві колискові написані композиторами ХХ століття, вони не менше контрастують між собою, аніж із п'єсою Р. Шумана. Всі три твори відрізняються своєрідною гармонічною мовою, типом фактури, тембральним колоритом та способами тематичного розвитку. Ефективність співставлення музичного матеріалу дитячої музики розповсюджується і на виконавську сферу, актуалізуючи потребу опанування відповідними виконавськими засобами.

Висновки... Складаючи основу будь-якої творчої діяльності, художньо-образні уявлення особистості розвиваються впродовж тривалого часу. Нерідко цей процес спирається на художню інтуїцію, характеризується спонтанністю. Натомість впорядкований розвиток художньо-образних уявлень шляхом доцільного вибору репертуару надасть змогу сформувати цілісну систему знань та умінь, здатних забезпечити продуктивність творчої діяльності музиканта. Навіть загальний огляд художньо-образного змісту популярних дитячих циклів дозволяє розглядати цей жанр як «енциклопедію художніх образів», а ставлення до циклів як до творчої лабораторії, що надає можливості експериментувати з образами свідомості, відкриває широкі перспективи для керованого розвитку художньо-образних уявлень. Поданий нами ретроспективний аналіз становлення дитячого фортепіанного циклу має скласти методичне підґрунтя в практиці музиканта-педагога при виборі навчально-виконавського репертуару.

Висока художня та дидактична цінність дитячого циклу визначає перспективи подальших досліджень, пов'язаних із детальним вивченням окремих фортепіанних циклів у світлі проблем розвитку образного мислення та виконавських умінь музиканта.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антология мировой философии: в 4-х томах. - Т.1. - Ч.1. – Москва: Мысль, 1969. – 576 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – В 2х т. – Т. 1 / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.
3. Булкін А. І. Фортепіанний дитячий альбом: шляхи становлення, поетика жанру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Булкін Арнольд Іллч. – Київ, 2005. – 19 с.
4. Тимошук О. Є. Фортепіанні цикли для дітей у творчості українських композиторів: образно-художній аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Тимошук Олександра Євгенівна. – Одеса, 2011. – 19 с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ: УЗМН, 1998. – 248 с.

Транслітерований список літератури:

1. Antologiya mirovoj filosofii: v 4-h part, Volume 1, part 1, Moskva, My'sl', 1969, 576 p.
2. Rubinshtejn S. L. Osnovy' obshhej psixologii. V 2h part. Volume 1, Moskva, Pedagogika, 1989, 488 p.
3. Bulkin A. I. Fortepiannyi dytiachyi albom: shliakhy stanovlennia, poetyka zhanru. avtoref. dys. Na zdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvoznnavstva, spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Kyiv, 2005. 19 p.
4. Tymoshchuk O. Ye. Fortepianni tsykly dlia ditei u tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv: obrazno-khudozhnii aspekt, avtoref. dys. nazdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvoznnavstva, spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Odesa, 2011, 19 p.
5. Rudnytska O. P. Muzyka i kultura osobystosti: Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: Navchalnyi posibnyk. Kyiv, UZMN, 1998, 248 p.

Анотація

Детский фортепианный цикл как творческая лаборатория по развитию художественно-образного мышления музыканта
Щербинина О. Н.

В статье освещены проблемы развития художественно-образных представлений в процессе изучения детской фортепианной музыки. Формирование художественно-образных представлений рассматривается как необходимое условие развития музыкального мышления. Подчеркивается значимость художественно-образных представлений для дальнейшей творческой деятельности музыканта. Отмечается, что в художественной деятельности представления служат важнейшим звеном, соединяющим внешний мир с произведениями искусства. В статье представлено психологическое понимание категории представления как результата предыдущих восприятий; акцентируется внимание на субъективном характере представлений, их зависимости от особенностей объекта восприятия, а также индивидуально неповторимой личности. Исходя из того, что представления возникают и развиваются в процессе деятельности, которая их востребует, обосновывается роль исполнительского репертуара для становления и развития художественно-образных представлений музыканта. Неисчерпаемое разнообразие художественно-образного содержания детских циклов рассматривается как основание для их широкого внедрения в практику музыкального обучения.

Автором представлен ретроспективный анализ развития детского фортепианного цикла. На примерах циклов выдающихся композиторов проиллюстрированы яркость и разнообразие художественного содержания детских пьес, выделены типичные образные сферы, к которым обращаются композиторы, обосновано понимание детского фортепианного цикла как «энциклопедии художественных образов». Доказывается, что использование детских циклов в качестве творческой лаборатории, которая предоставляет возможность экспериментировать с образами художественного сознания, открывает путь к упорядоченному целенаправленному развитию художественно-образных представлений музыканта в процессе исполнительской практики и позволяет сформировать целостную систему художественных знаний и исполнительских умений.

Ключевые слова: творческое развитие, детский цикл, художественно-образные представления, репертуар, фортепианная музыка.

Summary

Children's Piano Cycle as a Creative Laboratory for the Development of Artistic-Imaginative Thinking of the Musician.

Shcherbinina O. M.

The article highlights the problems of development of artistic images in the process of children's piano music studying. Formation of artistic images is considered as a necessary condition for the development of musical thinking. It is noted that in the artistic activity representations serve as the most important link connecting the external world with works of art.

The article presents a psychological understanding of the category of representation as a result of previous perceptions; attention is focused on the subjective nature of representations. Proceeding from the fact that representations arise and develop in the process of activities that require them, the role of the performing repertoire for the formation and development of artistic-figurative representations of the musician is justified. Inexhaustible variety of artistic-imaginative content of children's cycles is considered as the basis for their widespread introduction into practice of musical education.

The author presents the retrospective analysis of the development of the children's piano cycle. Examples of cycles of outstanding composers illustrate the brightness and diversity of the artistic content of children's plays. It is proved that the use of children's cycles as a creative laboratory opens the way to the orderly, purposeful development of the artist's imaginative representations in the process of performing practice.

Key Words: creative development, children's cycle, artistic-figurative images, repertoire, piano music.

Інноваційні підходи до музично-інструментальної підготовки студентів мистецьких закладів у класі гри на бандурі

У статті висвітлені інноваційні підходи щодо музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі гри на бандурі вищих педагогічних закладів. Проаналізовано нові тенденції розвитку бандурного мистецтва, пов'язані із загальними новаціями музичного мистецтва, які мають спільні тенденції: ускладнення композиторської мови та її компонентів (інтонаційності, гармонії, фактури тощо); переосмислення виконавської практики бандуриста (поряд із використанням інструмента у традиційних формах виконання, бандура сьогодні використовується в поєднанні з різноманітними музичними інструментами); появою регіональних ознак бандурного виконавства.

Автор акцентує на різноманітності вимог до змісту, засобів, методів та форм навчання в класі гри на бандурі, які втілюють у собі широкий спектр умінь перекладу музичного матеріалу (стилізація, обробка народної пісні та сучасної музики, трансформація, аранжування тощо). У змісті та методичному забезпеченні навчально-творчого процесу вищого педагогічного закладу створюються найкращі умови для музично-інструментальної підготовки, розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У статті наголошено, що застосування інноваційних форм, методів і прийомів сприяє формуванню світоглядних позицій, пізнавального інтересу, професійних умінь, досвіду самостійно-пошукової та практичної музично-творчої діяльності майбутнього виконавця, виховує патріотичні почуття майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: інноваційні підходи, вчитель музичного мистецтва, музикування на бандурі, музично-інструментальна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку освіти розширюються рамки вимог до спектра професійних умінь учителів мистецьких дисциплін. Дані реалії знайшли свій відгук у відкритті нових спеціальностей та спеціалізацій у мистецьких навчальних закладах, а також у пошуку нових підходів до викладання. У практичній роботі вчителя музичного мистецтва вагоме місце посідає інноваційно-творчий підхід до професійної діяльності та театралізація навчально-виховних заходів, спрямована на розвиток особистості школярів, їх таланту та здібностей. Специфіка такої діяльності вимагає від вчителя музичного мистецтва креативних, режисерських і багатьох додаткових професійних умінь: підбирати на слух, пристосовувати музичну фактуру до власних виконавських можливостей, перекладати, стилізувати та робити обробки музичного матеріалу, володіти навичками імпровізації та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять сучасні концепції філософії освіти (В.Андрущенко, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кремень та ін.); загальнопедагогічні та психологічні підходи до професійної підготовки вчителя (Г. Балл, Р. Гуревич, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Семиченко, С.Сисоева, М.Сметанський, В.Шахов та ін.); сучасна теорія музично-педагогічної освіти (Б.Брилін, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); теоретичні розробки основ загальної музичної освіти та виховання (О.Апраксина, Л.Арчажнікова, Д.Кабалевський та ін.).

Питання музичного виконавства як виду художньо-творчої діяльності, гри оркестру українських народних інструментів, ансамблів бандуристів, шумових оркестрів, народно-інструментальних ансамблів, особливостей музичних інструментів українського народу висвітлюється у працях із мистецтвознавства (В.Белікової, С.Бонді, Н.Голубовської, П.Іванова, В.Комаренко, В.Лебедева, В.Рябініна, Г.Хоткевича та ін.).

Бандурному мистецтву присвятили свої праці такі педагоги та вчені, як С.Баштан, В.Кабачок, В.Уманець, а також сучасні науковці та практики Н.Борсукова, М.Давидов, Л.Дедюх, І.Дмитрук, В.Дутчак, О.Дубас, О.Ваврик, Л.Вороніна, І.Мокрогуз, І.Панасюк.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення інноваційних підходів до музично-інструментальної підготовки студентів (майбутніх учителів музичного мистецтва) у класі гри на бандурі.

Виклад основного матеріалу... Поняття «підхід» використовується в різних контекстах: «творчий підхід до учбового процесу», «індивідуальний підхід»; «професійний підхід» тощо. Розмаїття визначень, а також їх зіставлення вказують на те, що не існує однозначного тлумачення даного поняття в науковій та навчально-методичній літературі. В. Маткін розглядає «підхід» із педагогічної точки зору як особливу

форму пізнавальної і практичної діяльності людини, яка може розумітися як аналіз педагогічних явищ під певним кутом зору, стратегія дослідження освітнього процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [1].

Поняття «підхід у навчанні» І. Зимня розглядає, по-перше, як світоглядну категорію, в якій відбиваються соціальні установки суб'єктів учення як носіїв суспільної свідомості; по-друге, як глобальну і системну організацію і самоорганізацію освітнього процесу, що включає всі його компоненти і самих суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента. Підхід як категорія включає поняття «стратегія навчання» і визначає методи, форми, прийоми [2].

Отже, «підхід» у педагогіці – це і світоглядні позиції, і певні теоретичні настанови, й освітня стратегія. Підґрунтям для пошуку і втілення нових підходів у музично-інструментальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в класі бандури послужили інноваційні процеси, що відбуваються в музично-інструментальному мистецтві на зламі XX–XXI століть, які відкрили нові можливості для музично-педагогічної практики в системі мистецької освіти. Аналіз художньо-культурних процесів, що відбуваються в цей період у європейській художній традиції, свідчить про наявність радикальної новаторської тенденції.

Сьогодні інноваційність музичної мови складають такі різномірні явища виконавського мистецтва, як виконавська форма, інтонування, звуковедення, артикуляція, динаміка, темп та ритмічна виразність. Інноваційні процеси, що відбуваються в музично-інструментальному мистецтві, не могли не відбутися і в бандурному виконавстві. Якісно нові тенденції в розвитку бандурного мистецтва пов'язані із загальними новаціями музичного мистецтва і мають спільні тенденції – це, насамперед, ускладнення композиторської мови та її компонентів (інтонаційності, гармонії, фактури тощо); пов'язані з переосмисленням виконавської практики бандуриста (поряд із використанням інструмента у традиційних формах виконання, бандура сьогодні використовується в поєднанні з різноманітними музичними інструментами); з народженням регіональних ознак бандурного виконавства (за рахунок комплементарної цілісності композитор-виконавець) [4, с. 215].

Особливий інтерес сучасних композиторів до бандурного мистецтва викликаний темброво-колеристичною якістю інструмента. Використання тембральних барв бандури відкриває великі можливості у втіленні художніх задумів композиторів. Також характерним є звернення до різних жанрів та форм, що породжує велике розмаїття різностильових творів.

Сьогодні автентичне народне кобзарство втратило перспективу розвитку. Натомість воно залишається надійним підґрунтям упровадження нових форм бандурного мистецтва: виконавство презентує світові нові імена бандуристів-віртуозів (Р.Гриньків, Г.Матвіїв, Я.Джусь, О.Савіцька та ін.), створюються оригінальні бандурні ансамблі, традиційний репертуар поповнюють художньо значні авторські твори, поширюється і вдосконалюється професійна бандурна освіта в середніх і вищих навчальних закладах. За цих умов природним є зростаючий інтерес до історії кобзарства, до оцінки і переоцінки багатьох його явищ і фактів.

Сучасна українська педагогічна думка все рішучіше схиляється на користь відновлення спадкоємності в художньо-естетичному вихованні підрастаючого покоління та молоді. У музикуванні на бандурі виконавець органічно поєднує і пошану до рідної мови, і художньо-естетичне тлумачення та розуміння народної пісні, і висловлює патріотичні почуття, пов'язані з героїчною історією свого народу, залучається до скарбниці світової музичної культури, набуває професійних умінь. Сучасні реалії бандурного мистецтва дозволяють ознайомитися в процесі музикування з музикою різних стильових напрямків (класикою, духовною музикою, джазом та ін.) [3].

У центрі уваги навчально-педагогічної роботи в класі бандури поставлена проблема, пов'язана з такими чинниками, як – от:

- розвиток традицій, культури, художньої творчості, збереження історико-культурної спадщини бандурного мистецтва;
- формування пізнавального інтересу;
- використання інноваційних підходів з орієнтацією на студентів із різною довузівською підготовкою;
- розробка ефективних інноваційних форм, методів, прийомів навчання гри на бандурі та створення умов для успішного розвитку інтелектуальних і художньо-творчих запитів майбутніх учителів музичного мистецтва;
- організація навчальної діяльності в класі бандури відповідно до спеціалізації студентів «вчитель музичного мистецтва».

Сучасні можливості бандури, пов'язані з удосконаленням інструмента, відкривають перед студентами-музикантами великі можливості щодо опанування сучасним різностильовим та різножанровим репертуаром, а також різними формами ансамблевої гри із залученням класичних загальновідомих та різноманітних сучасних електронних та ударних інструментів. Організація музично-

інструментальної підготовки студентів-музикантів у класі гри на бандурі здійснюється на основі традиційних методів та впровадження інноваційних підходів із урахуванням особливостей спеціалізації, яку студент отримує впродовж навчання.

Зміст професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та організаторів масових музично-виховних заходів пов'язаний із підготовкою та проведенням концертів, тематичних вечорів, театралізованих свят, постановкою дитячих музичних спектаклів, дитячих опер та ін. Своєрідність виконавсько-організаторської роботи полягає в її багатоаспектності та різноплановості музичної діяльності (сольне виконання, ансамблеве, в складі оркестру, акомпанемент, музична ілюстрація), що вимагає високого рівня професійної компетенції, музично-виконавської майстерності, художньо-творчої активності. Специфіка професійної діяльності вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва оволодіти додатковими вміннями та навичками в процесі музично-інструментальної підготовки в класі гри на бандурі:

- адаптувати, аранжувати або модифікувати народні та авторські музичні композиції;
- створювати нові теми, образи та образні ряди;
- удосконалювати техніку, манеру і способи виконання, індивідуальну майстерність;
- застосовувати традиційні та авторські форми і методи перекладу, обробки та стилізування.

Різноманітність вимог до змісту, засобів, методів та організаційних форм навчання в класі гри на бандурі втілює в собі принцип варіативності. Він спрямовується на всебічний і гармонійний розвиток майбутнього вчителя, тобто, у змісті та методичному забезпеченні створюються найкращі умови для музично-інструментальної підготовки, розвитку творчого потенціалу й можливостей повної самореалізації. Основна роль принципу проявляється в розвитку пізнавальних можливостей студентів, урахуванні особливостей музичної освіти та обраної спеціалізації. Особливого значення він набуває в зв'язку з різним рівнем довузівської музично-інструментальної підготовки студентів (педагогічні коледжі, дитячі музичні школи, музичні училища) та їх обізнаністю із питаннями теорії та практики інструментального виконавства.

Навчальний процес неможливий без орієнтації педагога на активну позицію студентів. Узагальнено це виявляється в принципі мотиваційного забезпечення навчального процесу. Як стверджують науковці з різних галузей знань (психології, педагогіки, музичної методики), одним із головних мотивів навчання є пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес – це особлива вибіркова спрямованість особистості на процес пізнання; її вибіркового характеру, виражений у тій чи іншій предметній галузі знань. У цю галузь людина прагне проникнути, щоб вивчити, заволодіти її цінностями [1, с. 9].

Особливої значущості у формуванні пізнавального інтересу майбутнього вчителя музичного мистецтва і організатора музично-виховних заходів набуває вивчення історії виникнення, розвитку бандурного мистецтва та сучасного його втілення у соціокультурний простір. Із цією метою студенти залучаються до самостійної пошуково-дослідницької діяльності, процес якої спрямовується на здобуття цікавої інформації, відкриття досі незнайомих імен митців-бандуристів, знайомство з розвитком бандурного мистецтва в Хмельницькій області (Поділля) та ін. Висвітлення отриманої інформації втілювалося у формах музичних лекторіїв, круглих столів, інтерв'ю з цікавими людьми, дискусій, тематичних концертів та ін.

У навчальні та індивідуальні програми гри на бандурі включаються «музичні колекції», що дозволяє ознайомитися з певною кількістю інструментальних п'єс (народних пісень, обробок народних пісень, п'єс, написаних одним чи різними композиторами), об'єднаних загальною тематикою. Виконання «музичних колекцій» доповнюється усною бесідою, що нагадує театр одного актора. У даному випадку студент виступає в ролі сценариста, режисера, актора, музиканта-виконавця. У процесі підготовки «музичних колекцій» майбутні вчителі музичного мистецтва та організатори масових музично-виховних заходів практично опановують низку професійних умінь: вибір тематики «музичних колекцій», створення невеличкого сценарію виступу, підбір та вивчення музичних творів за обраною тематикою, їх сценічне втілення, де студент має можливість проявити артистичність та музично-виконавську майстерність.

Наступним напрямом інноваційного підходу до музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та режисера в класі гри на бандурі є озброєння вміннями перекладу музичного матеріалу, стилізації та обробки народної пісні, що викликано специфікою бандури як народного інструмента та особливостями змісту майбутньої професії. У мистецтві феномен перекладу характеризується не лише зміною, але й оновленням оригіналу. Проте його концептуальною основою є збереження цілісності константних одиниць оригіналу в новій версії на іншому художньому рівні. Існує багато значень цього поняття, пов'язаних із відповідними сферами його функціонування, і які відображають багатогранність даної дефініції. І.Дмитрук, розглядаючи переклад як жанрово-видову категорію художньої творчості в бандурному мистецтві, під терміном «переклад» розуміє жанрову систему його різновидів, а також розглядає його як узагальнююче поняття, що включає низку самостійних

значень: перенесення, адаптація, переосмислене наслідування, імітація оригіналу, переклад-інтерпретація [5].

Оснoву репертуару бандуриста складає народна пісня, яка є одним з популярних жанрів музичного мистецтва. Для побутової пісенної культури сучасності показове оновлення, трансформація пісні, перевтілення в інші жанри. У результаті переосмислення народна пісня отримує нове бачення, набуває нового осучасненого змісту. Існує багато варіантів обробки народної пісні. Автентичний музичний матеріал змінюється за допомогою транспозиції, гармонізації, що є найпростішими варіантами обробки народної пісні. Дещо складнішими є аранжування і транскрипція.

У навчально-методичній практиці музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва найбільш необхідним і доступним є метод аранжування, який включає в себе гармонізацію (перегармонізацію) мелодії, внесення визначених змін у її ритмічний рисунок, створення багатогранної та розгорнутої музичної фактури, інструментовку. З метою формування умінь перекладу, стилізації та обробки музичного матеріалу було розроблено систему вправ та музично-творчих завдань. Ця творча робота може відбуватися як на уроках акомпанементу, так і в процесі самостійної роботи студента.

Знайомство з методами творчого опрацювання музичного матеріалу здійснювалося за принципом поступового ускладнення: знайомство із готовими зразками перекладу, обробка та стилізація української народної пісні; аналіз виражальних засобів та принципів їх застосування; індивідуальна теоретична підготовка із застосуванням практичних вправ щодо опанування різними методами опрацювання народної мелодії; самостійне опрацювання та створення різноманітних варіантів перекладу. Застосовувалися музично-творчі методи, методи співробітництва за типом «студент-викладач», «студент-студент», «група студентів», методи контролю і самоконтролю. Принцип варіативності, що проявлявся в різних формах творчих завдань, сприяв активізації творчого потенціалу студентів і збагаченню їх педагогічного досвіду.

Заключним етапом використання інноваційних підходів у музично-виконавській діяльності майбутніх вчителів музики є концертні виступи у різноманітних формах (тематичні концерти, музичні лекторії, лекції-концерти, відкриті уроки тощо).

Висновки... Отже, нові напрямки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребують пошуку нових підходів у викладанні з орієнтацією на інноваційні підходи до музично-інструментальної підготовки студентів у класі бандури та різнорівневість довузівської підготовки студентів. Застосування інноваційних форм, методів і прийомів сприяє формуванню світоглядних позицій, пізнавального інтересу, професійних умінь, досвіду самостійно-пошукової та практичної музично-творчої діяльності майбутнього виконавця, виховує патріотичні почуття майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел та літератури:

1. Акберова, А. Г. К вопросу о модернизации системы патриотического воспитания учащейся молодежи / А. Г. Акберова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №6. – С. 47–48.
2. Амонашвілі Ш. А. Психологічні основи педагогіки співробітництва [Текст] / Ш. А. Амонашвілі. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
3. Барсукова Н. С. Історія формування вітчизняного сольного виконавства на бандурі / Н. С. Барсукова. – К. : Музична Україна, 1993. – 97 с.
4. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа): підручн. для вищ. та серед. навч. закл. / М. А. Давидов. – Київ : НМАУ ім. І.П. Чайковського, 2005. – 418 с.
5. Дмитрук И. Переложения как жанрово-видовая категория художественного творчества в бандурном искусстве / И. Дмитрук // Науч. вестн. укр. ун-та. – М., 2006. – Т. 10. – С. 150–157 с.

Транслітерований список літератури:

1. Akberova, A. G. K voprosu o modernizacii sistemy' patrioticheskogo vospitaniya uchashhejsya molodezhi. Srednee professional'noe obrazovanie, 2012, Volume 6, pp. 47–48.
2. Amonashvili S. A. Psykholohichni osnovy pedahohiky spivrobitnytstva. [Tekst]. Kyiv, Osvita, 1991, 111 p.
3. Barsukova N. S. Istoriia formuvannia vitchyznianoho solnoho vykonavstva na banduri. Kyiv, Musychna Ukraina, 1993, 97 p.
4. Davydov M. A. Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh (Ukrainska akademichna shkola), pidruchnyk dlia vyshchych ta serednykh navchalnykh zakladiv. Kyiv, NMAU Im. I. P. Chaikovskoho, 2005, 418 p.
5. Dmitruk I. Perelozhenie kak zhanrovo-vidovaya kategoriya xudozhestvennogo tvorchestva v bandurnom iskustve. Nauch. vestn. ukr. un-ta. Moskva, 2006, Volume 10, pp. 150-157 p.

Аннотация

Иновационные подходы к музыкально-инструментальной подготовке студентов художественных заведений в классе игры на бандуре

Яківчук Г. В.

В статье освещены инновационные подходы к музыкально-инструментальной подготовке будущих учителей музыкального искусства в классе игры на бандуре высших педагогических заведений. Проанализовано новые тенденции развития бандурного искусства, которые связаны с общими новациями музыкального искусства, имеющих общие тенденции: осложнения композиторского языка и его компонентов (интонационности, гармонии, фактуры и т.д.); переосмысления исполнительской практики бандуриста (наряду с использованием инструмента в традиционных формах исполнения, бандура сегодня используется в сочетании с разнообразными музыкальными инструментами); появлением региональных признаков бандурного исполнительства.

Автор акцентирует внимание на разнообразии требований к содержанию, средств, методов и форм обучения в классе игры на бандуре, которые воплощают в себе широкий спектр умений перевода музыкального материала (стилизация, обработка народной песни и современной музыки, трансформация, аранжировка и т.д.). В содержании и методическом обеспечении учебно-творческого процесса высшего педагогического заведения создаются лучшие условия для музыкально-инструментальной подготовки, развития творческого потенциала будущего учителя музыкального искусства.

В статье отмечается, что применение инновационных форм, методов и приемов способствует формированию мировоззренческих позиций, познавательного интереса, профессиональных умений, опыта самостоятельно-поисковой и практической музыкально-творческой деятельности будущего исполнителя, воспитывает патриотические чувства будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: *инновационные подходы, учитель музыкального искусства, музицирование на бандуре, музыкально-инструментальная подготовка.*

Summary

Innovative Approaches to the Musical-Instrumental Preparation of Students of Artistic Institutions in the Class of Bandore Playing

Yakivchuk H. V.

The article covers innovative approaches to the musical-instrumental preparation of the future teachers of music art in the class of bandore playing of higher pedagogical institutions. The new trends in the development of bandore art related to the general innovations of music art that have common trends have been studied: complexity of composer's language and its components (intonation, harmony, style, etc.); rethinking of performing practice of bandore-player (along with use of the instrument in traditional forms of performance, bandore today is used in combination with various musical instruments); the emergence of regional characteristics of bandura music.

The author focuses on the diversity of requirements to the content, means, methods and forms of teaching in the class of bandore playing, which embody a broad range of skills of translation of musical material (styling, adaptation of folk songs and modern music, transformation, arrangement and the like). In the content and methodical support of educational-creative process of the higher pedagogical institution the best conditions for musical-instrumental training, development of creative potential of the future teachers of music art are created.

The article accentuates that the use of innovative forms, methods and techniques contributes to the formation of worldview, cognitive interest, professional skills, experience, self-search and practical musical-creative activity of the future performer, brings up the patriotic feelings of the future teacher of music art.

Key Words: *innovative approaches, teacher of music art, playing the bandore, musical-instrumental training.*

**Рецензія на підручник
професорів Світлани Прищенко та Євгена Антоновича
«Основи рекламного дизайну»**

З розвитком бізнесу, в умовах коливання впливу зовнішнього середовища, підприємства розширюють чисельність учасників процесу товароруку через розвиток маркетингових комунікацій, серед яких однією з найважливіших є реклама. У зв'язку з цим, питання розробки стратегії рекламної діяльності, оцінки рекламних засобів, здійснення моніторингу ринку рекламних послуг, оцінки ефективності рекламної діяльності набувають особливої актуальності.

Саме актуальні проблеми сучасного рекламного дизайну дозволяють зрозуміти ті явища і процеси, які відбуваються на сьогодні в соціокультурних та маркетингових сферах. У зв'язку з цим підготовлений підручник «Основи рекламного дизайну» є вкрай своєчасним і необхідним. Підручник складається з трьох розділів, питань для самоконтролю та списку рекомендованої літератури. Зміст підручника містить систематизоване викладення відповідної навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни, має високий науково-методичний рівень, містить необхідний довідковий апарат.

Розділ 1 «Історія рекламної графіки» розкриває роль і функції реклами в суспільстві, історичні етапи розвитку реклами, види і засоби рекламного інформування. Акцентовано увагу на вагомому впливі етнокультурних традицій та мистецьких стилів на рекламну творчість, зокрема в Україні.

Розділ 2 «Візуальні засоби реклами» присвячений психології рекламного впливу, розкриттю принципів композиційної організації рекламного простору, зокрема визначено національні та інтернаціональні риси реклами.

Третій розділ «Дизайн реклами: теорія і методика» присвячено розкриттю поняття стилю і стилістики сучасної реклами. Особливої уваги заслуговує розгляд авторами підручника питання, пов'язаного з фірмовим стилем, брендом та брендингом, які розглядаються виключно в контексті комплексної реклами.

Підручник «Основи рекламного дизайну» гармонійно розкриває сутність і специфіку рекламної графіки, застосування в рекламних комунікаціях комп'ютерних спецефектів та зображувальних засобів. Підручник є методичним забезпеченням навчальної дисципліни, вивчення якої сприяє поглибленню професійних навичок студентів та спрямоване на підготовку сучасних кваліфікованих та компетентних фахівців.

Виклад матеріалу є легким для сприйняття, основні положення візуально супроводжується схемами, рисунками, таблицями. Навчаючись за цим підручником, студенти зможуть зрозуміти суть і роль сучасних проблем реклами у комплексі маркетингової діяльності; набуття студентами теоретичних знань з питань організації методів рекламної діяльності; опанування методичним інструментарієм розробки та реалізації рекламних заходів; ознайомлення студентів з конкретними прикладами, зразками і засобами вдалого створення рекламної продукції.

Основне завдання цього підручника полягає у розвитку вмінь та навичок студентів вміло використовувати рекламну діяльність, логічно міркувати, робити висновки, обґрунтовувати власну думку. Його зміст безпосередньо пов'язаний з основними методологічними та організаційно-економічними положеннями маркетингу, менеджменту, макро- і мікроекономіки, психології, соціології, а також із комплексом дисциплін, що формують профіль підготовки бакалаврів спеціальностей мистецького напрямку. Науково-теоретичною та методологічною базою підручника є передовий вітчизняний і закордонний досвід, теоретичні дослідження провідних вчених, а також рекомендації відомих практиків у галузі рекламного бізнесу.

Підручник містить досить велику кількість рекомендованої літератури, яка складається не тільки з праць класичних науковців, а й із сучасних мистецьких досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Підручник стане у пригоді студентам, викладачам навчальних закладів мистецького профілю, а також тим, хто цікавиться питаннями творчої діяльності.

Підручник «Основи рекламного дизайну» професорів Світлани Прищенко та Євгена Антоновича відповідає вимогам, що ставляться Міністерством освіти і науки України до такого типу видань, має високий науково-методичний рівень, містить необхідний довідковий апарат, написаний в доступній формі, викладення матеріалу відрізняється об'єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю, що дає підстави рекомендувати його на присвоєння Державної премії України в галузі освіти.

Доцент кафедри образотворчого,
декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
заслужений діяч мистецтв України, канд. пед. наук, доцент

Бучківська Г.В.

Шановні науковці!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць

«Актуальні питання мистецької педагогіки».

У «Актуальних питаннях мистецької педагогіки» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних питань теорії та історії мистецької педагогіки, перспектив та напрямів розвитку мистецьких компетентностей майбутніх учителів, методики й практики викладання мистецьких дисциплін, впровадження інноваційних технологій в мистецькій освіті. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України №1021 від 7 жовтня 2015 р. збірник наукових праць „Актуальні питання мистецької педагогіки” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати наукових досліджень на здобуття наукових ступенів кандидата (доктора) наук в галузі „Педагогічні науки”.

Збірнику наукових праць "Актуальні питання мистецької педагогіки" присвоєно Міжнародний стандартний серійний номер ISSN 2413-5402 (Друкована версія).

Вимоги до написання і оформлення статей

Стаття повинна бути написана українською (англійською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок.

Стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); **анотації і ключові слова 150-250 слів** (приблизно 0,5-0,75 сторінки друкованого тексту, 14 шриффт, півтораширший інтервал, поля з усіх боків по 2 см) (**українською** мовою після заголовка статті, **російською і англійською** мовами після списку використаних джерел та літератури). **При написанні статей слід виділяти такі елементи:** постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями; аналіз основних досліджень і публікацій, присвячених даній проблемі і на які спирається автор; виділення невирішених проблем, яким присвячено статтю; формування мети і завдання статті; виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми.

Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вчитано, відредаговано, дата, підпис*.

Рукопис статті подається на диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003. Параметри документа: *поля* – верхнє і нижнє – 2 см; правє – 1,5 см; лівє – 3 см; *шриффт* – Times New Roman, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій; *інтервали:* міжрядковий – півтора, між абзацами – 0; *відступи:* першого рядка – 1,25 см; зліва, справа – 0; вирівнювання абзаців – за шириною.

Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається **транслітерація списку використаних джерел**. Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англійські джерела літератури не транслітеруються.**

Обсяг статті повинен бути в межах 9-15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;

- 5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури;
- 9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «__»_____201_р.

Правила транслітерації списку використаних джерел

(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український / російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a	a	
Б	b	b	
В	v	v	
Г	g	h	
Ґ	–	g	
Д	d	d	
Е	e	e	
Є	yo	–	
Є	–	ye	ie
Ж	zh	zh	
З	z	z	
И	i	y	
І	–	i	
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k	k	
Л	l	l	
М	m	m	
Н	n	n	
О	o	o	
П	p	p	
Р	r	r	
С	s	s	
Т	t	t	
У	u	u	
Ф	f	f	
Х	x	kh	
Ц	cz, c	ts	
Ч	ch	ch	
Ш	sh	sh	
Щ	shh	shch	
Ъ	``	–	

Ы	y`	–	
Ь	`	–	
Э	e`	–	
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською C, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати C перед буквами I, E, Y, J, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».
2. М'який знак та апостроф латиницею не відтворюються.
3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

Приклади транслітерації:

– стаття в журналі:

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykhologo-pedahohichnyi aspekt, *Pedahohichnyi dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 2007, Volume 2, pp. 100–106.

Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 86–92.

Vul'fson B. L. Poslediplomnoe obrazovnie v razvity'x stranax, *Pedagogika*, 1993, № 3, pp. 86–92.

– книга:

Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Venera V. Ye. Samostiyna robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.). Rivne, PP DM, 2011, 640 p.

Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

Novikov A. M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti. Moskva, E'gves, 2005, 176 p.

– монографія:

Терепиций С. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : [моногр.] / Сергій Терепиций. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

Terepyshchyi S. Standartyzatsiia vyshchoi osvity (sproba filosofskoho analizu): monohrafiia. Kyiv, NPU im.M.P.Drahomanova, 2010, 197 p.

Алпеева Т. М. Философия культуры : [моногр.] / Т. М. Алпеева. – Минск : Веды, 2004. – 452 с.

Alpeeva T. M. Filosofiya kul'tury': monografiya. Minsk, Vedy', 2004, 452 p.

– тези конференції:

Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. статей наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 40–49.

Hapon Yu. A. Spetsyfika dystsypliny i faktory, shcho vyznachaiut zmist navchannia inozemnoi movy profesiinoi spriamovanosti. *Linhvometodychni kontseptsii vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: zbirnyk statei nauko-vo-praktychnoi konferentsii*. Kyiv, 2003, pp. 40–49.

Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.

Онлайн транслітератор

<http://translit.kh.ua/?passport>

АВТОРИ ВИПУСКУ

Барицька Олександра Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Белікова Валентина Венедіктівна – кандидат мистецтвознавства, Заслужений працівник культури України, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету, член Спілки композиторів України

Бучківська Галина Вікентіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

Воронова Надія Сергіївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології, естетики та історії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Врода Людмила Анатоліївна – викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гордаш Андрій Миколайович – викладач образотворчого мистецтва Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Журавльова Наталія Іванівна – старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Іліницька Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Каленик Ірина Василівна – старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Ковбасюк Андрій Михайлович – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музикознавства та хорового мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка

Леськів Валерій Олександрович – студент факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м. Слов'янськ

Маловицька Людмила Флавіївна – старший викладач кафедри філософії Житомирського державного університету імені Івана Франка

Михаськова Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Орехова Валентина Володимирівна – аспірант кафедри теорії та практики початкової освіти, асистент кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Псарьова Лілія Вікторівна – концертмейстер школи мистецтв м. Бахмут (Донецької області)

Туровська Наталія Антонівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Чжоу Геян – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії наук вищої школи України, заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

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

Яківчук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Збірник наукових праць

Випуск 7
Засновано в 2011 році

Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2018. – Вип. 7. – 100 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Михаськова М.А.*

Художнє оформлення: *Кравчук К.Г.*

Літературні редактори: *Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)*

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Підписано до друку 1.06.2018 р. Здано до друку 6.06.2018 р.

Підписано до друку 1.06.2018. Формат 60×68/8

Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 11,2

Тираж 300 прим.

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ; факультет мистецтв.

тел. (0382) 79-59-45

e-mail: kgpa_nauka@ukr.net; apmp.hm@ukr.net

<http://apmp.kgpa.km.ua/>

Надруковано: **ФОП Стрихар А.М.**
м.Хмельницький, вул. Чорновола, 37
Тел.: (096) 709-11-10