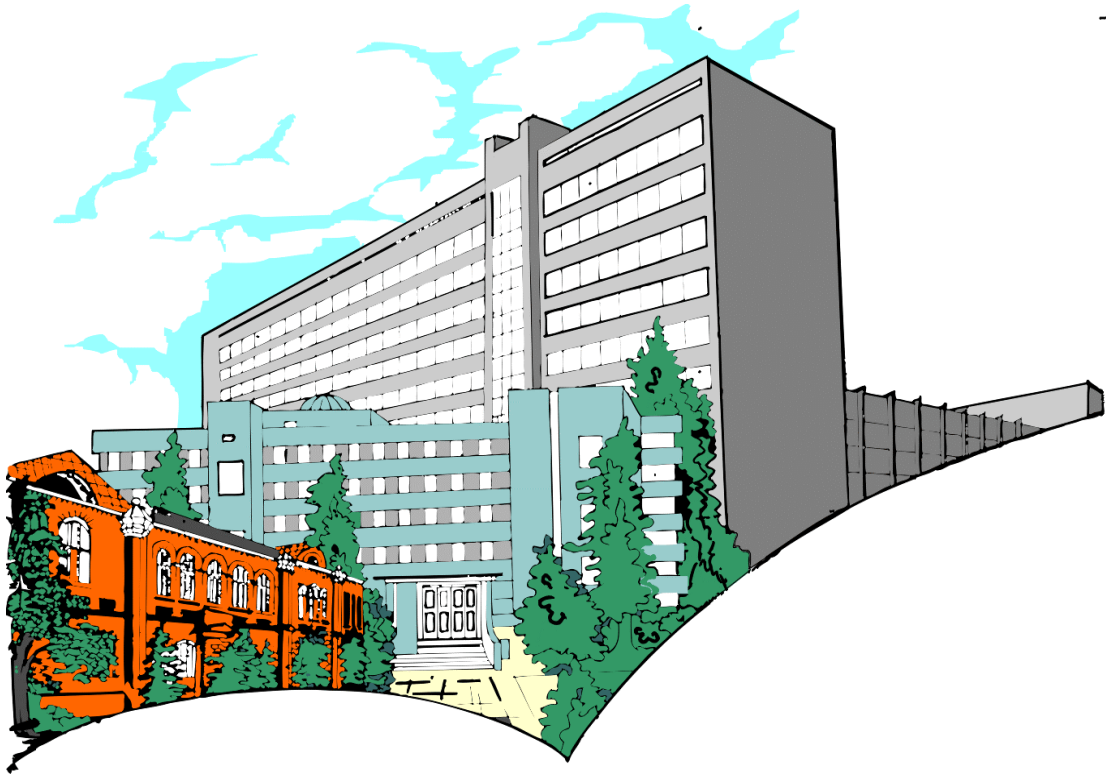


Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет
факультет культури і мистецтв
кафедра музичного мистецтва і хореографії
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова
факультет мистецтв



ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

Всеукраїнської науково-практичної конференції

**«СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН»**

(Херсон, 4 квітня 2016 року)

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету (протокол № 96 від «25» квітня 2016 р.).

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету (протокол № 10 від «23» травня 2016 р.).

Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: Наукове видання / за ред. доктора педагогічних наук, професора А. В. Козир та кандидата педагогічних наук, доцента Щедролоєвої К.О. – Херсон, 2016. – 183 с.

Збірник матеріалів наукових доповідей є підсумком обговорення актуальних питань вищої мистецької освіти України в контексті Болонського процесу на Всеукраїнській науково-практичній конференції. Цей збірник може бути рекомендований для бакалаврів, магістрантів та аспірантів, а також для самостійного вивчення вказаної проблематики.

ЗМІСТ

Вступ	6
Марцинковський С.Л. Кафедра музичного мистецтва в структурі Херсонського державного університету.....	12
Козир А.В. Інноваційні тенденції музичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін.....	16
Федоришин В.І. Акмеологічні стратегії музичної діяльності студентів факультетів мистецтв.....	21
Гаврілова Л.Г. Залучення мультимедійних технологій до виконавської інтерпретації музичного твору.....	25
Щолокова О.П. Художньо – аксіологічний напрям мистецької освіти.....	30
Лабунець В.М. Використання інноваційних педагогічних методик в інструментально - виконавській підготовці майбутніх учителів музики.....	35
Єременко О. В. Основні підходи до підготовки викладачів мистецьких дисциплін.....	40
Устименко-Косоріч О. А. Педагогічні новації підготовки інструменталісти у початкових та середніх музичних закладах Сербії.....	44
Кучменко Е. М. Гуманізація, гуманітаризація та інформатизація музично – педагогічної освіти.....	48
Барбіна Є.С. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної майстерності.....	51
Марцинковський С.Л. Оркестрове диригування як вагомий чинник у підготовці викладачів музичного мистецтва (до 15-річчя симфонічного оркестру Херсонського державного університету).....	57
Міщанчук В.М. Саморегуляція як важлива умова гармонійного розвитку студентів у процесі музично-виконавської підготовки з використанням сугестивних технологій	61
Коваленко І.Г. Особливості диригентсько-хорової підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів.....	65

Жигінас Т. В. Аксіологічні чинники формування вокально-виконавської культури викладачів мистецьких дисциплін	69
Проворова Є. М. Праксеологічні моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики.....	75
Топчієва І.О. Евристичний аспект формування виконавсько-інтерпретаційних навичок майбутніх учителів музики.....	80
Софроній З.В. Формування виконавської волі майбутніх учителів музики у процесі хормейстерської підготовки.....	84
Ліхницька Л.М. Методичні чинники готовності майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності.....	89
Вей Лімін Врахування китайських та українських традицій у вокальній підготовці викладачів мистецьких дисциплін.....	92
Паньків Л.І. Аксіологічні координати фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	96
Зайцева А.В. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті емпатійно-діалогічної парадигми.....	100
Данько Н.П. Методичні засади музичного навчання молодших школярів.....	104
Карташова Ж.Ю. Інтегративний підхід як сучасний аспект організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.....	108
Хоружа О.В. Народна педагогіка як важливий чинник розвитку національної музичної культури України.....	112
Глазунова І. К. Особливості застосування кредитно-модульної технології навчання у вищій мистецькій освіті України.....	117
Лимаренко Л. І. Студентський театр як синтетична репрезентація комунікативної взаємодії видів мистецтв.....	119
Щедролосєва К.О. Професійна підготовка бакалаврів музичного мистецтва (сучасні підходи та принципи).....	123
Парфентьева І.П. Інтеграційна компетенція як складова викладання дисципліни «Хоровий клас».....	128

Старюченко Н.А. Втілення образу дзвонів в творчості українських композиторів.....	131
Корнішева Т.Л. Інтеркультурний діалог як складова європейської мистецької освіти.....	136
Ракович В. В. Самооцінка як детермінанта самореалізації фахівця.....	140
Форостян А.Ф. Структурні елементи естетичного сприйняття (соціокультурний підхід).....	143
Марцинковська І.М. Емоційна палітра творчості Л.Бетховена.....	146
Мосін Д. І. Поетапна методика формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	151
Коленко І. В. Самореалізація магістра музичного мистецтва у процесі концертного виступу.....	154
Сухарь А. О. Історичні аспекти музичної педагогіки Польщі.....	159
Встрова Н.В. Основні питання оркестрової діяльності музиканта.....	163
Роша П. І. Концентрація уваги учнів молодших класів на уроці хору.....	167
Бузанова І. М. Використання інтерактивних методів навчання на уроках музики в умовах ліцею мистецтв.....	170
Солонець О.А. Диригентська школа Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ століття.....	173
Крива В.С. Формування та розвиток концертної впевненості в майбутнього вчителя музичного мистецтва під час публічних виступів.....	176
Матвійчук К.О. Методичні прийоми формування вокально-виконавських здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	180

ВСТУП

З 1 по 3 квітня 2016 відбувся V Всеукраїнський фестиваль диригентської майстерності «Музична Таврія» та 4 квітня 2016 Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін».

Вже стало доброю традицією у стінах Херсонського державного університету проведення фестивалю диригентського мистецтва «Музична Таврія», започаткованого у 2002 році за ініціативи завідувача кафедри музичного мистецтва, заслуженого працівника культури України, професора Марцинковського С.Л.■

Свято диригентської майстерності відкрив голова оргкомітету, ректор Херсонського державного університету професор Стратонов В.М.

З вітальним словом до учасників фестивалю звернувся народний депутат Верховної Ради України, перший заступник голови Комітету з питань науки і освіти, доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету Співаковський О.В. який передав особисту винагороду для найкращого переможця-диригента.

Заступник голови оргкомітету декан факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, професор Микола Левченко зосередив увагу глядачів на традиціях і важливості проведення такого фестивалю диригентів на теренах України.

До складу оргкомітету з проведення фестивалю диригентського мистецтва увійшли завідувач кафедри музичного мистецтва, професор Марцинковський С.Л., кандидат педагогічних наук, доцент Щедролосоєва К.О., старший викладач Марцинковська І.М.

У фестивалі взяли участь 21 диригент із провідних вищих навчальних закладів України, а саме: Національної музичної академії імені П.І. Чайковського, Львівської національної музичної академії імені М.Лисенка, Харківського Національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського, Київського національного університету культури і мистецтв, Київського інституту музики імені Р.Глієра, Херсонського державного університету.

Оцінювати диригентську майстерність були запрошені відомі диригенти, науковці, педагоги. Голова журі Марцинковський С.Л. – Заслужений працівник культури України, почесний професор Гамбургської Академії Музики, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва Херсонського державного університету. Співголова журі Гамкало І. Д. – Народний артист України, професор, академік, диригент Національної опери України імені Т. Шевченка. Постійними, незмінними членами журі є Федоришин В.І. – доктор педагогічних наук, заслужений діяч мистецтв України, професор Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Здоренко В.М. – професор, завідувач кафедри оперно-симфонічного диригування Національної музичної академії України імені П. Чайковського, Петров К.В. – старший викладач кафедри музичного мистецтва, диригент симфонічного оркестру Херсонського державного університету. В цьому році до членів журі долучилися Народний артист України, професор Деркач В.Ф. та Заслужений артист України, професор Кузьменко А.І

За умовами конкурсу, кожен учасник повинен був продиригувати в I-му турі обов'язковий твір – «Інтродукцію» до опери С.Рахманінова «Алеко» у супроводі фортепіано. Проведення II-го туру забезпечував симфонічний оркестр Херсонського державного університету під керівництвом професора С.Л.Марцинковського, у якому згідно жеребкування конкурсантам необхідно було виконати увертюру до опери В.А. Моцарта «Весілля Фігаро» або «Викрадення із сералю». Сім молодих диригентів у III турі, під час напруженого творчого суперництва, вибороли право продиригувати визначні твори Л. ван Бетховен – симфонію № 1 ч.І або симфонію № 5 ч. І.

Кращі студенти-диригенти стали переможцями V-го фестивалю диригентської майстерності. Володаркою найвищої нагороди фестивалю Гран-прі та грошової премії від народного депутата Співаковського О.В. стала Гринивецька Маргарита - Київська національна музична академія імені П.Чайковського (клас професора Власенка А.Г.). І місце вибороли Вергун Тарас – Львівська національна музична академія імені М.Лисенка (клас старшого викладача Лисенко Т.С.) та Павлова Олена – Херсонський державний

університет (клас професора Марцинковського С.Л.). II місце здобули Нагрудний Андрій – Львівська національна музична академія імені М.Лисенка (клас старшого викладача Дутчака М.М.) та Греньо Павло–Львівська національна музична академія імені М.Лисенка (клас доцента Дашака Б.З.). III місце посіли Олійник Денис (клас професора Юзюка І.С.) та Ян Чен (клас старшого викладача Лисенко Т.С.) зі Львівської національної музичної академії імені М.Лисенка.



У рамках фестивалю диригентського мистецтва «Музична Таврія», спільно з факультетом мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін».

Основною метою конференції було висвітлення актуальних питань вищої мистецької освіти України в контексті Болонського процесу.



Відкрив пленарне засідання ректор університету, заслужений юрист України, доктор юридичних наук, професор Стратонов В.М., який відмітив важливість проблематики формування духовної культури молоді засобами музичного мистецтва.

Професор, заслужений працівник культури України, завідувач кафедри музичного мистецтва Марцинковський С.Л. у вступному слові висвітлив історичні аспекти заснування і становлення кафедри музичного мистецтва та симфонічного оркестру Херсонського державного університету.

З привітальним словом до учасників конференції звернулась Козир А.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

На пленарному засіданні підіймалися актуальні питання вищої мистецької освіти. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців висвітлено у тематиці наступних доповідей:

– «Кафедра музичного мистецтва в структурі факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету (до 15-річчя від дня заснування)». *Марцинковський Святослав Леонтійович* – професор, заслужений працівник культури України, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету;

– «Інноваційні тенденції музичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін». *Козир Алла Володимирівна* – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

– «Акмеологічні стратегії музичної діяльності студентів факультетів мистецтв». *Федоришин Василь Ілліч* – доктор педагогічних наук, професор кафедри інструментального виконавства факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

– «Фольклоризм в українській музиці кінця ХХ - початку ХХІ століття». *Левченко Микола Григорович* – декан факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету, член Національної спілки театральних діячів України, заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, професор;

– «Інтегративна складова компетентності викладачів диригентсько-хорових дисциплін». *Парфентьєва Ірина Петрівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

– «Студентський театр як синтетична репрезентація комунікативної взаємодії видів мистецтва». *Лимаренко Лідія Іванівна* – завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, член Національної спілки театральних діячів України, заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, доцент;

– «Роль музичного мистецтва в системі духовної культури людства». *Синій Євген Павлович* – Пастор Херсонської Церкви Християн, магістр мистецтв практичного служіння, магістр теології;

– «Інновації в сфері музичної освіти шкіл естетичного виховання». *Полєвіков Ігор Олексійович* – кандидат педагогічних наук, директор Херсонської дитячої музичної школи № 3;

– «Інтеркультурний діалог як складова європейської мистецької освіти». *Корнішева Тетяна Леонідівна* – заступник декана з навчально-методичної роботи та практик, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету.

Секційні засідання були представлені наступними тематичними напрямками: «Музика і духовність»; «Вітчизняний та зарубіжний досвід виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»; «Музичне мистецтво в контексті Болонського процесу»; «Психологія та педагогіка мистецтва».

Відповідальними за організацію і проведення науково-практичної конференції були Козир А.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Щедролоєва К.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету.

V Всеукраїнський фестиваль диригентської майстерності «Музична Таврія» та Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» стали знаковими подіями взаємодії теорії і практики у формуванні диригентської майстерності та духовної культури майбутніх фахівців вищої школи.

***Щедролоєва К.О.** – доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії ХДУ*

***Марцинковська І.М.** – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії ХДУ*

УДК 378.11:78

**КАФЕДРА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СТРУКТУРІ
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Марцинковський Святослав Леонтійович – професор, заслужений працівник культури України, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету

Кафедра музичного мистецтва розпочала свою професійну діяльність у 2001 році. Відкриттю кафедри передувала значна організаційна робота, кафедра пройшла ліцензування на право готувати фахівців з напрямку підготовки спеціальності 7.010103 Педагогіка та методика музичної освіти. Музика. Ліцензування музичної спеціальності проводила комісія Міністерства освіти і науки України, її очолила кандидат педагогічних наук, професор Завадська Т.М. з Київського національного університету імені М.Драгоманова. Суспільна необхідність підготовки фахівців зі спеціальності 7.010103 «Педагогіка та методика середньої освіти. Музика» на Херсонщині була значною, тому в Херсонському педагогічному університеті розуміли потребу у надбанні та збереженні інтелектуального та духовного потенціалу української нації, подальшого розвитку та надбання музичної культури України, зокрема в Південному регіоні.

В умовах відродження музичної творчості, народного мистецтва у 2000 роках виникла потреба у спеціалістах широко профілю для участі у сфері педагогічної та музичної діяльності, що вимагало фундаментальних знань у галузі педагогіки музичного та хорового мистецтва, народознавства, гуманітарних дисциплін. Фахівцям спеціальності «Музика» необхідно було оволодіти сучасними методами вивчення, успадкування і розвитку національних традицій у галузі музичної освіти, інструментального виконавства, хорової музики та музичної фольклористики.

Про доцільність підготовки спеціалістів зі спеціальності «Музика» у ХДПУ свідчив той факт, що у Південному регіоні України існувала цілісна система розгалуженої сітки навчальних закладів у системі довузівської підготовки майбутніх спеціалістів цього профілю, а саме: музичні школи, ліцеї мистецтв, коледжі, училище культури, педагогічні та музичне училище. Все це мало забезпечити відповідно підготовлених абітурієнтів для вступу на спеціальність «Музика», яку планували відкрити на художньо - педагогічному факультеті університету.

Підготовлені спеціалісти повинні були викладати музику та співи, етику, естетику, художню культуру в загальноосвітній школі трьох ступенів, гімназіях, ліцеях, коледжах, учбово-виховних комплексах та школах мистецтв, інших навчальних закладах.

Для підготовки викладачів музики для освітньої галузі, а саме такі завдання постали перед щойно відкритою кафедрою необхідні були науково-педагогічні кадри. Зважаючи на те у вищих навчальних закладах м. Херсона музична спеціальність була відкрита вперше педагогічних кадрів вищої кваліфікації, які б мали досвід роботи у музично – педагогічних та мистецьких вузах було недостатньо, тому на роботу були запрошені провідні фахівці музичного училища та випускники консерваторій, музично – педагогічних факультетів провідних вузів Півдня України. Основним завданням науково-педагогічного складу кафедри стала професійна підготовка кваліфікованих фахівців для музично – педагогічної та освітньої галузі України, розпочато підготовку викладачів музики та співу, етики, естетики, художньої культури.

У 2001-2002 н.р. здійснено перший набір на денну та заочну форми навчання. Були зараховані наступні студенти: Березенко А., Грек Р., Дундук Т., Лозовий М., Мальцева Т., Нікішенко С., Яценко В., Бурлака Ю., Вербило А., Гуменюк І., Дригваль О., Запорожець Е., Лебах А., Липай А., Панчук А., Саман О., Фогель Л.

У зв'язку з тим, що до складу колективу кафедри входили оркестранти симфонічного оркестру та значна кількість викладачів - сумісників виникла

необхідність здійснити поділ кафедри на інструментальну та хорову. Так, у 2002 році кафедра «Музики» було перейменовано на кафедру інструментального виконавства і теорії музики та кафедру вокалу та хорових дисциплін.

З 2005 р. на кафедрі інструментального виконавства та теорії музики проходили професійну підготовку студенти за спеціальністю «ПМСО. Музика. Спеціалізація: художня культура, інструментально-виконавська майстерність». За результатами навчання студентам присвоювались освітньо-кваліфікаційні рівні:

- «спеціаліста» з кваліфікацією «вчитель музики, етики, художньої культури»;
- «магістра» з кваліфікацією «викладач музичних дисциплін. Вчитель етики, естетики, художньої культури».

Відповідно до освітніх реформ, впровадження багатоступеневої системи освіти, у 2015-2016 н.р. розроблено навчальні плани підготовки фахівців зі спеціальності «Музичне мистецтво*» рівнів вищої освіти «бакалавр» та «магістр».

Реалізують ці завдання висококваліфіковані викладачі кафедри «Музичного мистецтва», які формують музично – виконавську культуру, забезпечують професійну підготовку майбутнього фахівця, здатного до самореалізації, самовдосконалення художньо – творчої та педагогічної діяльності.

Практична діяльність кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв, реалізується через створення цілісного процесу, як творчого так і психолого-педагогічного. Цілісності навчання сприяють цикли дисциплін: соціально-гуманітарної, фахової, психолого-педагогічної та культурологічної підготовки.

Професійна підготовки включає дисципліни з фаху, такі як: інструментальна майстерність (основний інструмент, спеціальний та додатковий музичний інструмент), диригування та читання партитур,

інструментознавство, основи інструментування, теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм, історія української музики та народна музична творчість, історія всесвітньої музики, вокальна майстерність, оркестровий клас та практикум керування оркестром, концертмейстерський клас, сучасні інформаційні технології в музиці, що передбачає вільне володіння комплексом фахових знань, умінь і навичок, які необхідні для удосконалення виконавської майстерності.

Кращі студенти кафедри та випускники інших навчальних закладів продовжують навчання у магістратурі за спеціальністю 8.02020401 Музичне мистецтво*, які проходять дисципліни інноваційного змісту такі як: «Новітні досягнення з фахових дисциплін: практикум за кваліфікацією, методика викладання за спеціалізацією, методика та організація музично-просвітницької діяльності, методика викладання музично-теоретичних дисциплін».

Протягом п'яти років студенти беруть участь у кафедральних інструментальних ансамблях та оркестрах. Симфонічний оркестр та оркестр народних інструментів є творчою лабораторією де повною мірою розкривається творчий потенціал студентів. З другого курсу студенти вивчають дисципліну «Інструментознавство», закріплюють знання на третьому році навчання на «Основах інструментування» та «Сучасних інформаційних технологіях в музиці» результатом чого стають збірки студентів з їх власними інструментуваннями музичних творів. Результатом навчання є державні іспити на яких студенти демонструють свої досягнення в інструментальній і вокальній майстерності та диригентському мистецтві.

Впровадження у педагогічний процес ефективних форм і методів навчання, удосконалення програмного матеріалу, розробки педагогічних технологій та інноваційних методик дозволяють кафедрі здійснювати виховання фахівців на рівні сучасних вимог вищої школи.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Козир Алла Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Досягнення цієї мети потребує перегляду філософсько-ціннісних засад освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що все більшого значення набуває наукове управління освітою, котре полягає у вивченні, розумінні та регуляції інформаційних процесів. Від своєчасної організації, надходження, обробки, збереження та раціонального використання інформації у великій мірі залежить якість та ефективність управлінських рішень [1, 15]. Шляхи оптимізації цього процесу також полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних авторських методик в освітянську галузь. Інноваційна концепція розвитку освітньої галузі в Україні визначає її вплив практично на всі процеси, і перш за все, на активізацію творчого потенціалу особистості, на її самореалізацію. Тому сучасні державні документи в Україні спрямовані на необхідність оцінювання результативності освіти за особистісно-орієнтованими параметрами. Отже, завдання оцінки якості освіти за результатами модульно-рейтингового навчання є актуальним для представників органів управління, науковців та педагогів.

Основними завданнями інноваційних процесів є: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити

можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці; формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б потреби кожної людини та держави вцілому; підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя; запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство; пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю з іншого; розробка інтегративно-диференційованої моделі мікромоніторингу навчальних закладів.

Оптимально вирішувати ці питання допоможе цілеспрямоване використання модульно-рейтингової та мікромоніторингової системи управління освітою в Україні, котра забезпечить тривале спостереження за станом явищ, що вивчаються, дозволить виявляти тенденції та зміни, встановлюючи їхню залежність від певних факторів та умов.

Важливим завданням фахового становлення майбутнього вчителя музики є його особистісний акмеологічний розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної діяльності майбутньому вчителю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що безсумнівно збагатить методичне поле вчителя, підвищить його фахову компетентність й рівень професійної майстерності та відповідно сформує його ціннісно-змістові орієнтації. З іншого боку важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою формування професійної майстерності у русі до акме вершини.

Як зазначалось, саме в акмеологічному підході до інноваційних процесів увага акцентується на здатність особистості до самостійного визначення завдання та їх реалізації, вирішення фахових проблем досягнення високих результатів. Доцільно зазначити, що акмеологічні технології мають ціннісний

гуманістичний характер, та відповідають принципу оптимізації особистісно-професійних ресурсів. На думку О.Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування професійної майстерності вчителів музики можна уявити таким чином: «майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднайденню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація» [3, 119].

Інноваційні підходи відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, які забезпечують: високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами; аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання; комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем; сприятливі умови для особистісного акме розвитку; зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість; вибір найбільш ефективних й розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. «Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп'ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури» [3, 218]. Концепція розвитку інститутів мистецтв педагогічних університетів, базуючись на активізації особистісного творчого потенціалу, несе в собі значне навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької

підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [2, 9].

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання. В умовах демократизації суспільства вищий навчальний заклад стає не стільки об'єктом управління, скільки суб'єктом діяльності. Тому в своєму розвитку він має спиратися не на зовнішні стимули, а на внутрішнє джерело, на вивільнення власної енергії й ініціативи. Таким джерелом є творчий інноваційний потенціал особистості. Інноваційний шлях розвитку означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як «засобу життя», нововведень продиктованих самим вищим навчальним закладом. Управління інноваційним процесом у вищому навчальному закладі припускає як прогнозування майбутніх потреб розвитку, так і поточне регулювання всього ходу освітніх інновацій. Важливим моментом в управлінні цим процесом є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, що сприятиме формуванню прогресивного інноваційного клімату у вищому навчальному закладі. Інноваційне навчання побудоване на взаємодії двох ключових принципів: передбачення й активної участі в навчанні самих студентів, що дозволяє виробити у майбутніх фахівців загальний підхід до поведінки не лише у повсякденному житті, а й у непередбачених ситуаціях.

Реалізація інноваційного забезпечення здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі сучасних тенденцій навчання. Останні формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача та студента. Структура дидактичного комплексу служить основою технології навчання. У процесі інноваційного навчання повинна використовуватися технолого-акмеологічна карта, в котрій зафіксовано акмеологічний розвиток особистості, а також позначено основні параметри, що забезпечують якісну підготовку фахівців, а саме: логічну

структуру, дозування матеріалу і контрольних завдань, опис дидактичного процесу у вигляді поетапної послідовності дій педагога, методи навчання тощо.

Художньо-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних інноваційних підходів до формування творчої особистості вчителя-майстра, котрі б дозволили подолати обмеження постійного фахового розвитку. Серед системних елементів, які характеризують готовність майбутнього вчителя музики до досконалого виконання фахової діяльності, доцільно виокремити: ціннісне ставлення до виконання фахової діяльності; бачення змісту професії як частини культури; оволодіння методами конструювання змісту навчальної діяльності; адекватна оцінка мистецьких та педагогічних явищ; творча самореалізація вчителя.

Продуктивний підхід до розробки інноваційного забезпечення навчального процесу неможливий без усвідомлення фундаментальних ідей, визначення теоретичного підґрунтя технологічних інновацій. Технологічно-практичне застосування навчальних цінностей «має супроводжуватись їх адекватним теоретичним осмисленням. Загалом, для досліджень у галузі теорії і методики музичного навчання все ще залишається актуальною проблема проведення «концептуальних мостів» між методологією, теорією і практичним спрямуванням методичних знахідок» [3, 20].

У науково-методичній теорії та практиці ще не досить розроблено інноваційне забезпечення навчального процесу студентів інститутів мистецтв, не визначені його специфічні особливості в системі музично-педагогічної освіти. Потребують також детального опрацювання інноваційні підходи до формування фахової майстерності майбутніх учителів музики у ВНЗ освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А. Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.
2. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб./Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

АКМЕОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

Федоришин Василь Ілліч – доктор педагогічних наук, заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри інструментального виконавства факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Стрімкі інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі вимагають від сучасної системи вищої освіти озброїти її випускників комплексом необхідних синтезованих знань. Тому розвиток професійної освіти в Україні визначається у контексті європейської освітньої Болонської консолідації з орієнтацією на загальнолюдські цінності, етнопедагогічні пріоритети та новітні технологічні процеси. У зв'язку з цим, необхідна розробка довгострокових програм структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. У цьому контексті реформування вищої освіти України, перш за все, пов'язане з підвищенням якості підготовки фахівців та модернізацією системи професійного розвитку майбутніх учителів.

Сучасні стратегії гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу ставлять високі вимоги до оволодіння майбутнім учителем музики засобами акмеологічної спрямованості у процесі його професійно-особистісного розвитку. На цьому шляху майбутньому вчителю музики необхідно подолати протиріччя власного образу «Я»; заниженої самооцінки, як усвідомлення власного психологічного стану, затримки з прийняттям рішення; суб'єктивного визнання присутності проблеми ціннісного вибору, сумнівів у істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт керувався раніше.

Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Зміни в сфері освіти за

останні роки збільшилися до значних масштабів, що вимагає від викладача вміння переосмислювати їх у перемінних умовах, а також уміння застосовувати знання, отримані за час навчання у ВНЗ в своїй роботі з новим поколінням, яке породжене новою інформаційною епохою[2, 30].

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню «цивілізації техногенного типу». Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у виробництві наукових знань. З позиції акмеологічного підходу до фахової підготовки студентів основними орієнтаціями визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в професійно-педагогічному середовищі; підвищення значущості та престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів художньо-музичними засобами; творче вдосконалення змісту, форм, засобів та методів музичного навчання школярів.

Важливими для акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики є цінності пов'язані з його саморегулюванням і самореалізацією у педагогічній діяльності, а саме: підняття престижу професії та її творчого характеру, захопленість нею, відкриття широких можливостей для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямованого на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Перспективи створення ефективних умов для акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання є основою для наступного послідовного та безперервного їх саморозвитку як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватись оптимальна підготовка майбутніх фахівців. Адже від особистісного акмеологічного становлення майбутніх учителів музики безпосередньо залежать перспективи розвитку та удосконалення цієї професії.

Доцільно зазначити, що важливим етапом розвитку акмеологічних ідей був перехід від абстрактного розгляду ідеалу в релігійній та філософській

думці. У цей період активно розроблялась акмеологічна ідея про ідеальність особистості у педагогіці та теорії виховання. Самостійний напрямок розвитку акмеологічних ідей – осмислена та практична реалізація засобів, що покращують положення людини у праці.

У сучасному трактуванні акмеологія визначається як наука, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, яка вивчає не лише закономірності й феномен розвитку людини на ступені її зрілості, а й особливо під час досягнення нею найвищого рівня у цьому розвитку. Тому важливим є завдання спрямувати студентську молодь на поступове, але постійне досягнення акмевершин. Адже, акмеологія цілеспрямовано і послідовно вивчає феноменологію, закономірності та механізми становлення людини на етапах ранньої, середньої й пізньої дорослості як індивіда, тобто складного живого організму, як особистості, що засвоїла власне ставлення до різноманітних аспектів діяльності та як суб'єкта діяльності, тобто професіонала. З цього приводу Н.Кузьміна зазначала, що акмеологія це «наука про якість творчої діяльності викладачів, які навчають основ професіоналізму в сфері мистецтва, майстерності й творчості засобами освіти у будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців» [3, 120].

У рамках акмеологічних досліджень мистецтво є базовим у особистісному розвитку особистості до рівня професіонала. У взаємозв'язку з філософією, психологією, педагогікою, культурологією даний аспект розробляється такими акмеологами, як: К.Абульханова-Славська, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміната особливо у сфері мистецької освіти: І.Виноградовою, К.Завалко, А.Козир, Г.Падалкою, В.Шульгіною, О.Щолоковою та ін.

В акмеології особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіоналізм», оскільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності. Показниками особистісної зрілості акмеологи визначають систему моральних цінностей, норм, еталонів, а також професійний менталітет (А.Маркова). Отже, акмеологічне спрямування у сфері освіти ставить перед

вищою школою завдання особистісного розвитку фахівцівта актуалізує у ньому роль мистецької освіти.

Акмеологічний підхід дослідження розвитку особистості розробив та обґрунтував Б.Ананьєв як комплексну стратегію до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. На його думку, згідно розробленим принципам індивідуальний розвиток людини виражений у трьох аспектах: онтопсихологічної еволюції психофізіологічних функцій, у якому людина розглядається як індивід; діяльнісного становлення людини та історія її розвитку як суб'єкта продуктивної діяльності;розкриття своєрідності життєвого шляху людини, її характеристики як особистості. Результатом об'єднання всіх властивостей індивіда, особистості та суб'єкта діяльності є її психологічна неповторність та індивідуальність [1, 128].

Сутність акмеологічного підходу до підготовки майбутнього фахівця полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [3, 44].

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. Розвиток й саморозвиток готовності студентів до продуктивної педагогічної діяльності на основі акмеологічного підходу передбачає перехід студентів з позиції об'єкта дії в позицію суб'єкта виховання й самовиховання і перетворення його в носія всіх основних функцій життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б.Г. *Психология и проблемы человекознания* /Б.Г. Ананьєв. – М. : МПСИ ; Воронеж НПО „МОДЭК”, 2000. – 289 с.
2. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії : монографія* /І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид.від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Кузьміна Н.В. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования* /Нина Васильевна Кузьміна. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

ЗАЛУЧЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

Гаврілова Людмила Гаврилівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету (Слов'янськ)

Мультимедіа займає все значніше місце в розвитку сучасного постіндустріального інформаційного суспільства: мультимедійні технології міцно увійшли в науку і техніку, полімодальні мультимедійні проекти стали типовими для медіа-культури і сучасного мистецтва, мультимедійні навчальні засоби активно використовуються в усіх ланках освіти. Не залишається осторонь і галузь музичного виконавства.

Явище мультимедіа привертає увагу науковців різних галузей. Його вивчають і як інформаційну технологію (Т. Балаховська, В. Інгенблек, А. Крапивенко, О. Пушкар та ін.), і як явище культури (А. Буров, О. Горюнова, О. Деникін, І. Елінер, О. Шликова та ін.), і як новий вид мистецтва (О. Єгорова, Ю. Холопов, В. Петров, К. Ліберовська (К. Liberovskaya), Л. Манович (L. Manovich) та ін.).

В останні десятиліття відбувається оновлення жанрової палітри мистецтва, зокрема відзначається виникнення нових синтетичних жанрів, серед яких хепенинг (happening), перформанс (performance), різні види музичного акціонізму (action-music). Усі названі жанри вимагають залучення специфічного візуального ряду й усі за своєю природою є синтетичними, тобто побудованими на нероздільній єдності певного комплексу мистецтв, отже, у сучасному розумінні, вони є мультимедійними. Спробуємо проаналізувати явище мультимедіа в культурі й мистецтві та можливості використання мультимедійних технологій у процесі виконавської інтерпретації й сценічної реалізації музичного твору.

Культурологія тлумачить мультимедіа як інтеграцію технологій та ідей, що надає широкий спектр можливостей для збереження й трансляції культури в

яскравих образних формах. О. Шликова, заглиблюючись в культуру мультимедіа [7], вважає цей феномен цифровим способом вираження ідей, розвинених у мистецтві різних часів, епох і культур, а генезис концепції мультимедіа знаходить в історії західного мистецтва, в численних теоретичних і практичних спробах поєднання різних художніх форм. Близької думки дотримуються західні дослідники К. Ліберовська (К. Liberovskaaya), Л. Манович (L. Manovich) та ін., які витoki концепції мультимедіа також вбачають в історії західного мистецтва, перш за все у художніх практиках авангарду минулого сторіччя.

Культурологи тлумачать мультимедіа по-різному, а саме:

- як новий засіб електронної комунікації, до якого призвела еволюція медіа (від писемності, друкованих медіа, електричних, мас-медіа до цифрових);
- як форму художньої творчості новими засобами [7, 24];
- мультимедіа – це дигітальне (цифрове) втілення ідей синтезу художніх форм.

Приклади нових форм художньої творчості – мережеве мистецтво (NetArt), «кіберкультура», комп'ютерна музика, інтерактивний комп'ютерний перформанс, тобто види мистецтва, які не могли бути реалізованими в рамках традиційного мистецтва.

Термін «мультимедіа» у сучасному мистецтвознавстві почасти використовують для назви художньої акції у формі перформансу чи інсталяції (художніх практик візуального мистецтва), коли до структури твору включені кілька видів мистецтва: танець, цитати з музичних творів, фрагменти відео- і кінофільмів, рухома скульптура, поезія, фотографії тощо.

Доречно зазначити, що вводять також термін «мультимедіа-арт», синонімічний поняттям «цифрове мистецтво» (digital art) та «мистецтво нових медіа» (new media art). Це засвідчують А. Денікін, зарубіжні дослідники Л. Манович (L. Manovich), Н. Кайе (N. Kaye), М. Трайб (M. Tribe). Приміром, Л. Манович сучасні засоби комунікації називає «новим медіа» (new media) і відносить до них інтерактивні електронні видання, цифрові, мережеві технології і комунікації, які використовують мультимедійний принцип подання відомостей [2].

Явище мультимедіа не обходить і музикознавство. Один із провідних сучасних науковців-музикознавців, автор теорії сучасної композиції

Ю. Холопов, аналізуючи нові форми музичного мистецтва, називає мультимедіа серед найважливіших напрямків музичного авангарду, разом із серіалізмом, сонористикою, електронною й конкретною музикою, інструментальним театром, хеппенінгом, інсталяціями тощо [6].

Конкретизуючи думку Ю. Холопова, В. Ценова тлумачить поняття мультимедіа як «багатосередовищну» специфічну художню акцію – об'єднання музики з іншими мистецтвами: творами живопису, віршами, скульптурами, які відкриваються для огляду, сценічним дійством, яке відбувається у тому ж приміщенні. Музичні техніки (у всьому їх різноманітті) вступають у взаємодію з техніками інших мистецтв, кожне з яких існує у власному часо-просторі, а цілісність складається на основі своєрідної «поліпросторової політехніки» [4, 565].

Мультимедіа, у даному випадку, розуміється як багатоскладова акція, у якій задіяна максимальна кількість компонентів, коли межа між мистецтвом, життям, а іноді й релігійним дійством є майже не помітною. Як приклад нереалізованого, але цілком мультимедійного «проекту» музикознавці наводять задум «Містерії» О. Скрябіна початку ХХ століття – безсумнівний передвісник сучасних мультимедійних проектів К. Штокхаузена, Дж. Кейджа та ін. представників музичного авангарду кінця ХХ – початку ХХ ст.

Прикладів творів нового типу досить багато. Це передусім мультимедійні опери: С. Ратнієце «Природа війни» («War Sum Up»), створена під впливом естетики японських коміксів манга (прем'єра – Латвійська Національна опера, 2011 р.); В. Тарнопольський «По той бік тіні» («Jenseits der Schatten») за мотивами притчі Платона про печеру, на тексти Данте, Леонардо, Ніцше (прем'єра – Бонн, 2006 р.).

У мультимедійній опері зазвичай об'єднуються:

- текстова (лібрето);
- аудіальна (звукове відтворення музики, її електронне перетворення);
- графічна й відео (декорації) складові, почасти додається інтерактивне

спілкування з глядачами.

Візуальний ряд мультимедійної опери (просторові інсталяції, відеофільми, слайдові проекції, промені світла тощо) є невід'ємною частиною дії [5].

До нових експериментальних мультимедійних проєктів належать і численні музично-мультимедійні шоу (наприклад, Д. Шаповалов «Night Streets» (2007 р.) – переплетіння класики, рока, джазу, медитативної музики й відеоряду, традиційних музичних інструментів й електроніки)

Музикознавці (В. Петров та ін.) навіть виокремлюють аудіовізуальний жанр інструментального мультимедіа [3], до якого відносять твори, сценічна реалізація яких передбачає присутність додаткового візуального ряду, створюваного з допомогою:

- відео-,
- фотоапаратури,
- комп'ютерів тощо.

В. Петров підкреслює зміну функції композитора: у сучасному мультимедійному творі медіа-засоби не лише транслують, а й продукують мистецтво; виконавство стає експериментальним «художнім актом» [3].

Вибудовувати взаємодію звукових образів з візуальними авторами мультимедійних мистецьких концепцій допомагає знання загальних композиційних принципів, композиційних схем, розуміння структури взаємодії елементів форми-композиції, відчуття музичної фактури. Доведено, що у створенні візуально-звукової композиції мультимедійного твору доцільно виходити із загальних для звукового та візуального мистецтв принципів, серед яких:

- принцип цілісного формотворення, що визначає структуру мультимедійного мистецького проєкту, загальний характер взаємодії розділів форми на змістовому, образному, функціональному рівнях тощо;
- принцип системної інформативності, який передбачає проєктне втілення графічного інтерфейсу й відповідає композиції усього твору;
- принцип динамічного розвитку, який ураховує особливості перетворень графічних (візуальних) елементів у їхньому зв'язку зі звуковими композиційними рівнями твору [1].

Отже, творчі пошуки митців та експерименти мистецьких мультимедійних проєктів відкривають простір для виконавської інтерпретації музичних творів «сучасною мовою сучасного мистецтва», для несподіваних авторських знахідок та концептуальних інновацій.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова М. В. К проблеме художественного формирования звуковой среды в дизайне мультимедиа [Электронный ресурс] / М. В. Демидова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 2 (45). – С. 10 – 14. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2011/2/2.html. – Загл. с экрана.
2. Manovich L. *The Language of New Media*. /Manovich L. - Cambridge, 2001. P. 11-34.
3. Петров В. О. Инструментальное мультимедиа: о соотношении музыкального и визуального рядов [Электронный ресурс] / В. О. Петров // Известия ВГПУ. – № 8 (83). – 2013. – С. 75 – 78. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/instrumentalnoe-multimedia-o-sootnoshenii-muzykalnogo-i-vizualnogo-ryadov>. – Загл. с экрана.
4. Теория современной композиции : учебное пособие [отв. ред. В. С. Ценова]. – М. : Музыка, 2005. – 624 с.
5. Харламова Т. В. Мультимедийный параметр в опере В. Тарнопольского «По ту сторону тени» [Электронный ресурс] / Т. В. Харламова – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/multimediynyy-parametr-v-opere-v-tarnopolskogo-po-tu-storonu-teni>. – Загл. с экрана.
6. Холопов Ю. Новые формы Новейшей музыки / Ю. Холопов // Теоретическое музыкознание на рубеже веков : сборник статей [сост. и науч. ред. Е. Н. Дулова]. – Минск : Белорусская Академия музыки, 2002. – С. 250 – 264.
7. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа : уч. пособие для студентов / О. В. Шлыкова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.

ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Щолокова Ольга Пилипівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Кардинальні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, а також поява в ньому реальних проблем культурної кризи активізували пошук нових, життєво важливих для молодого покоління цінностей. Їх вирішенню сприяє педагогічна аксіологія, яку вчені розглядають в якості методологічної основи для осмислення різних соціальних аспектів. Аксіологічний підхід органічно вплітається в сучасну педагогіку, адже його гуманістична спрямованість дозволяє розкрити сутнісні сили людини, її інтелектуальний, моральний і творчий потенціал, стає зв'язуючою ланкою між пізнавальним і практичним відношенням до світу.

Центральним поняттям аксіології є «цінність», яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених в ціннісні відношення. Останні формуються на основі розрізнення людиною добра і зла, істини і хибних думок, красивого і потворного та інших культурно значимих характеристик. Процес засвоєння цінностей можна представити у вигляді постійного розширення життєвого простору, в якому особистість будує свою траєкторію і свій рух.

За переконанням вчених, застосування аксіологічного підходу в педагогічній освіті значно змінює характеристику взаємодії вчителя з учнем. В центрі уваги стають не просто знання, уміння і навички, а цілий комплекс важливих у житті цінностей, формування в учнів потреби їх привласнювати. Адже знання, не перетворенні зусиллями педагога у цінності і не засвоєні учнями саме як цінності, легко забуваються і ніколи не стають смислоутворювальним фактором [3].

Переміщення мистецько-педагогічної освіти в аксіологічно-значущу норму людського буття, у площину розвитку людської чутливості спонукає поглибити професійну підготовку майбутніх вчителів на засадах аксіологічного підходу. Специфіка їх педагогічної діяльності полягає перш за все в роботі з художніми творами (музичними, образотворчими, літературними та ін.) і спрямовується на пошуки їх смислу, ідеї, засобів виразності. У цьому процесі студенти не тільки здобувають певні мистецькі знання та інтерпретаційні навички, а й обмірковують власну позицію і формують власні переконання.

У контексті модернізації мистецько-педагогічної освіти відзначимо ще одну важливу особливість аксіологічного підходу в педагогічному навчальному закладі. У сучасній ситуації саме зміст освіти стає головним інструментом виховання. В умовах майже повної відсутності позашкільних навчальних закладів мистецького спрямування процес навчання у загальноосвітніх школах є практично єдиним полем виховного впливу, який відбувається через змістові й процесуальні характеристики мистецьких дисциплін. Головним стрижнем у їх викладанні стає формування духовно-моральних якостей, розвиток у школярів художньо-естетичних почуттів, активізація творчого потенціалу через засвоєння різних видів художньої діяльності. При цьому застосування ціннісного підходу спрямовується на з'ясування того, яке значення мистецькі явища мають для людини та суспільства в цілому. Такий аспект формування змісту фахових дисциплін робить аксіологічний підхід пріоритетним у мистецько-педагогічній освіті.

Аксіологічне ставлення до мистецтва і орієнтація особистості у світі духовних цінностей створюють підґрунтя для особистісного художньо-педагогічного світогляду, а також творчої професійної діяльності. Воно визначає особистісну систему художньо-педагогічних цінностей і спрямовує діяльність вчителя на постійний професійний саморозвиток. В умовах художньо-творчої практики «аксіологічна константа» (Г. Щербакова) стає ядром, провідною ознакою значної кількості знань, які функціонують у цій сфері, причому навіть тих, що виступають у ролі категорій, понять і уявлень. Аксіологічну спрямованість необхідно вважати найважливішою умовою

осмислення навчального матеріалу, у світлі якої комунікативні, діалогічні, пізнавальні та інші аспекти діяльності набувають духовних цінностей.

Відтак ціннісні орієнтації розглядаємо як центральну ланку фахових знань, тому що саме вони визначають потребу в оволодінні педагогічною майстерністю. Від рівня розвитку ціннісної свідомості студентів залежать усі інші компоненти їх педагогічної діяльності, формується мотивація до набуття особистісної художньої культури. З цього приводу доречно пригадати думку Б. Неменського, який постійно наголошує: «Мистецтво олюднеє не повчанням, воно не дає рецепта правильної поведінки, проте відкриває шлях для засвоєння людського досвіду захоплення і зневаження, любові і ненависті – для пошуків сьогоденних «суто-особистісних» критеріїв морального і поза морального» [4].

Мистецька освіченість майбутніх учителів визначається рівнем їх художнього сприймання, здатністю до емоційного відгуку на художні явища, сформованим художнім смаком, готовністю активно пропагувати і захищати художні цінності. Тобто студенти повинні навчитись, спираючись на знання класичної спадщини та яскраві твори мистецтва, розкривати і оцінювати у різних видах художньої творчості все те найсуттєвіше, що «перекладається» в емоційну і психологічну сферу особистості, формує її моральні якості та установки. Зазначимо також, що ціннісні орієнтації в системі підготовки студентів можуть виконувати прогностичну і проектну функцію, допомагаючи вибудувати модель майбутньої педагогічної діяльності, стаючи орієнтиром для саморозвитку і самовдосконалення.

У контексті нашої наукової концепції наголошуємо, що мистецькі цінності необхідно розглядати в якості феноменів, котрі спрямовують навчальну, виконавську і науково-дослідну роботу студентів. У сфері мистецько-педагогічної освіти континіум цінностей можна представити такими напрямками: мистецькі цінності, які стають підґрунтям фахової педагогічної освіти; педагогічні цінності, які пов'язані з мистецькими аспектами і спрямовують фахову діяльність, відображаючи ідеал вчителя; загальнолюдські й національні цінності, що слугують моральною основою поведінки вихованців, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи суспільства.

Оскільки художні цінності засвоюються на ґрунті спілкування, а не комунікації (М.Каган), виникає необхідність у зміні методики проведення занять. Тому на лекціях і семінарах, на індивідуальних заняттях, тобто там, де мова йде про художнє осмислення конкретного твору мистецтва, здійснюється перехід від інформаційного викладення матеріалу до ситуації художнього спілкування з твором. Враховуючи особливість художнього сприйняття, викладач виступає у ролі своєрідного художнього критика, створюючи умови для його осмислення й переживання. При цьому предметом обговорення можуть стати не тільки художні твори з програми курсу, а й найсучасніші явища художньої культури, відвідування театру, кіно, художньої виставки. Критичний аналіз побаченого і почутого стає для студентів художньою практикою, залученням до сучасного художнього життя, що дозволяє відчутти актуальність мистецтва. В аспекті даної проблеми важливо навчити студентів сприймати, відчувати й осмислювати втілену в художній твір багатогранну й цілісну картину буття, яка була пропущена крізь призму ідеалів, почуттів і думок митця. Це дозволяє пережити соціальний ціннісний досвід і закріпити його в структурі особистісного світогляду. Звичайно, цінності, втілені у творах мистецтва, не можна нав'язувати у вигляді правил і аксіом. Їх засвоєння стає органічним тільки за умови створення емоційного напруження думки, залучення до діалогу поглядів, проживання певної духовної ситуації як такої, що має відношення до особистісного світу студента. Звідси випливає, що аксіологічний підхід у фаховій мистецькій освіті дозволяє транслювати цілісну систему суспільно значущих загальнолюдських і національних цінностей, розвинути емоційну палітру переживань студентів, регулювати їх афективний розвиток, реалізовувати і спрямовувати емоційну підтримку творчої активності у педагогічній діяльності.

З багатьох проблем, що постають перед студентами в процесі вивчення мистецтва, звернімо увагу на проблему «тлумачення» мистецтва. Адже слухаючи музичний твір, розглядаючи твір образотворчого мистецтва, ми завжди чуємо або бачимо в ньому не тільки те, що закладено в ньому митцем, але й те, що зароджується під його впливом у нашій душі, в нашій свідомості,

тобто те, що створює наша власна уява. Так, прослуханий або побачений твір породжує в людині складний сплав об'єктивного змісту і суб'єктивного його сприймання. До творчості митця приєднується творчість слухача і глядача. Тому студенти повинні навчатись аналізувати свої уподобання, співвідносити їх з існуючими в мистецтві еталонами. Це необхідно робити тому, що іноді суб'єктивні асоціації вчителя призводять до спрощеного тлумачення творів і навіть їх вульгаризації.

З розвитком цієї властивості пов'язується формування художнього смаку, який представляє систему художньо-ціннісних орієнтацій, еталонних (позитивних) образів досконалості. Ця здатність може розвиватися на основі уявлень на образному рівні, тому надзвичайно важливо розвивати образне мислення студентів, їх здатність асоціювати образи сприйняття з художніми критеріями (еталонними зразками) смаку. На жаль, педагоги вищої школи не виділяють це завдання серед інших, тому й не приділяють йому належної уваги. Часто це пов'язане з розумінням краси не як цінності, а як очевидної властивості, для якої достатньо просто щось сприймати, максимум – зрозуміти, назвати сприйняте словами. Такий підхід поступово формує у студентів небажання аналізувати певні художні явища, замислюватись над тим, чому твір подобається або не подобається. На сам кінець підкреслимо, що потреба в мистецько-педагогічній аксіології є нагальною, а її розробка як частини мистецько-педагогічної інноватики необхідною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гинецинский В.И. Место и функции аксиологического знания в структуре профессиональной педагогической деятельности // В. Гинецинский // Педагогическое образование для XXI века: С-Пб. – М., 1994. – С. 56-62.

2. Ефимова Е.М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала [Электронный ресурс]. Е.М. Ефимова. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Efimova.pdf>.

3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. / И.Исаев. - М.: Академия. - 2004, 208 с.

4. Неменский Б.М. Педагогика искусства. / Б.Неменский. - М.: Просвещение. - 2012, 240 с.

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК
В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Лабунець Віктор Миколайович - доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Методичні орієнтири модернізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики враховують: обізнаність студентів з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі психолого-педагогічних наук; вміння аналізувати педагогічні процеси та використовувати різноманітні методи у різних видах професійної й соціальної діяльності; розуміння можливостей сучасних наукових методів досліджень та володіння методиками на рівні, необхідному для вирішення практичних завдань, що постають у процесі виконання фахової діяльності; підготовленість до самовдосконалення та самореалізації; оволодіння розвиненою культурою професійного мислення, вміннями ясно та логічно висловлювати свої думки.

Визначаючи методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки студентів слід зазначити, що активні форми організації навчально-виховного мистецького процесу зміщують центр значущості з засобів передачі, опрацювання та засвоєння отриманої інформації на самостійний пошук, моделювання прийомів її продуктивного застосування у практичній роботі, що дозволяє змодельовати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності [3, 79].

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчального процесу відрізняється «акцентуванням спільної діяльності учителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [2, 177].

У сучасній теорії і методиці мистецького навчання існують різні підходи до упорядкування різноманітних методів художньо-музичного навчання і розвитку. У залежності від характеру класифікації встановлюються певні зв'язки між навчальними методами. З метою досягнення повноти викладу в кожній рубриці, забезпечення її системності допускається повторення окремих методів.

Г.Падалка запропонувала таку класифікацію методів мистецького навчання: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; відповідно з характером мистецької діяльності; відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання; залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [2, 178].

У залежності від методичного спрямування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики обираються форми мистецького навчання. Серед організаційних форм мистецького навчання провідне місце має належати індивідуальним заняттям з основного та додаткового музичних інструментів, лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння і навички, що забезпечують більш ефективну поведінку, а відтак і досягнення визначених цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики нами було визначено наступну класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: *групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.*

До першої групи методів нами віднесено *дискусійні* методи, а саме: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-інструменталістів, а також методи педагогічної підтримки та

рейтингового контролю. У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобувається навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знаннєвого фонду студентів стосовно проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, їх саморозвитку та самовдосконаленню, що сприяє розвитку їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Ця група методів має сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички музичного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

Методи педагогічної підтримки сприяли стимуляції означених процесів на основі залучення модульно-рейтингової системи інструментально-виконавської підготовки студентів, що слугувало досягненню найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів, активізації їх мисленнєво-операційного механізму, усвідомленості завдань і результатів інструментально-виконавської підготовки тощо – тобто їх активному інтелектуальному розвитку. Рейтинговий контроль на всіх етапах роботи із студентами служив основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін інструментально-виконавської роботи. Загалом, група дискусійних методів навчання була спрямована на поглиблення та систематизацію знань з теорії, історії та методики інструментального виконавства, що засвідчувало рівень фахової ерудованості майбутніх учителів музики в інструментально-виконавській діяльності.

Конструктивні й проєктивні методи забезпечували орієнтування студентів на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах, що відповідало їх чітким уявленням щодо мети власного особистісного розвитку. Особливого значення ця група методів набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Адже проєктивні методи зорієнтовують навчальний процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Застосування цієї групи методів дозволяє долати такі недоліки

існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне проектування навчально-виховної роботи полягало в доборі таких методів організації музичної діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проективна група методів дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки активному запровадженню цієї групи методів суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби музично-педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проектувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [1, 79].

До групи *ігрових* методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної «гнучкості» майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових інструментально-виконавських форм роботи, що забезпечує їх саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної діяльності. Перевагами використання ігрових методів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів є можливість максимального емоційного «включення», повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування означеного феномену, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студентів важливе місце займають *тренінгові* методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу, «Мозковий штурм», тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання, тощо. Методика тренінгових занять

дозволяє наблизити процес навчання майбутніх учителів музики до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, отримати нові віднайдення, які будуть сприяти вирішенню особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості майбутнього вчителя, формування умінь і навичок самостійної інструментально-виконавської роботи, активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності студентів.

Наступну групу становлять *ціннісно-аналітичні* методи, які дають можливість майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер інструментально-виконавської підготовки у процесі музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори фахової діяльності майбутнього вчителя музики та його ціннісні орієнтири, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів внаслідок емоційно-ціннісного сприйняття [1, 137].

Перелічені групи методів є орієнтирами для майбутніх учителів музики, що мають застосовуватися в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів професійної діяльності та за умов, які забезпечують їхню творчу взаємодію. Успішність формування досліджуваного особистісного утворення великою мірою залежить від узгодженості особистісних прагнень та цілей майбутніх учителів музики щодо їх професійного становлення та уявлень про очікувані результати їх успішної інструментально-виконавської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.*
- 2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.*
- 3. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 79 – 82.*

**ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Єременко Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Сучасний етап розбудови вищої школи актуалізує проблему підготовки фахівців в системі мистецької освіти. Проблема професійної підготовки знайшла систематизоване втілення у науковій літературі. А саме: методологічні засади освіти як культуротворчого процесу відображені у наукових концепціях В.П. Андрущенка, О.М. Олексюк, О.А. Шевнюк та ін.; положення педагогічної науки щодо проблеми педагогічного професіоналізму розроблені у наукових працях В.І. Бондаря, Н.В. Гузій, І.А. Зязюна, А.Й. Капської та ін.; провідні аспекти підготовки педагогів мистецького профілю закладені дослідженнями Е.Б. Абдулліна, Л.Г. Гаврілової, А.В. Козир, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, О.П. Щолокової та ін.

Мету публікації конкретизуємо у такий спосіб: розглянути провідні методологічні орієнтири (зокрема, національна основа підготовки та консолідаційний підхід до підготовки викладачів мистецьких дисциплін), які впливають на організацію процесу вищезазначеної підготовки у системі музичної освіти. Забезпечення національної основи процесу підготовки фахівців в галузі музичного мистецтва сприяє утвердженню національних досягнень як «загальнолюдських надбань, а це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір» [1, 17]. Втілення надбань національних систем у процес підготовки сприяє усвідомленню національної культури як основного джерела становлення митця [5, 61].

У контексті педагогіки духовності, «те загальнолюдське, що єднає народи і культури як людство» «трансформується згідно з духом сучасної епохи та

українського державотворення» в єдність глобалізаційних (вселюдських) і національних процесів [1, 18]. Єдність національного і загальнолюдського як діалектики особливого і загального в людській культурі сприяє усвідомленню історичної місії свого народу в контексті світового культурного процесу.

Основні завдання забезпечення національної основи підготовки фахівців мистецьких дисциплін полягають у: формуванні ціннісного досвіду вихованців у такій площині, координатами якої виступають національні художні цінності; опануванні національних зразків мистецтва в єдності з високохудожніми творами світової класики. Спрямування навчального процесу на осягнення майбутніми фахівцями загальнолюдських цінностей, розвиток усвідомленого ставлення до здобутків національної культури, без сумніву, забезпечується в умовах засвоєння творів національного мистецтва з їх змістово-образним забарвленням з позицій національної ментальності [3, 161].

З позицій консолідаційного підходу, центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки фахівців з мистецтва виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію мистецько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

З метою більш глибокого розуміння сутності означеного концептуального підходу вважаємо за доцільне навести тлумачення «консолідації», які пропонується у довідковій літературі. Так, термін «консолідація» (від пізньолат. *consolidatio*, від *con* (*cum*) – разом, заодно і *solido* – уплотнення, укріплення, зрощення) використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, медицини і розглядається як «упрочнення, укріплення будь-чого; об'єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напрямку досягнення загальної мети» [2, 295].

Підкреслимо, що стратегію розбудови теоретичних засад підготовки фахівців з музичного мистецтва характеризує трактовка цілого, що складається із рівнозначущих, функціонально детермінованих елементів. Консолідована

взаємодія, принципів якої ми дотримуємось, визначає у нашому випадку не підпорядковане поєднання компонентів підготовки, а паритетний (не конгломеративний) аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність при такому підході визначається не порядковою залежністю компонентів, а тлумаченням їх як функціонально цілісної єдності.

У традиційних поглядах щодо забезпечення підготовки викладачів мистецьких дисциплін відбивається пріоритетне, системоутворююче значення науково-дослідницького напрямку. Втім, зауважимо, що такий підхід руйнує мистецькі підвалини підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в системі музично-педагогічної освіти. Безперечно, якби йшлося про підготовку магістрів у галузі науки, або про підготовку викладачів наукових дисциплін (фізики, математики, біології тощо) надання науково-дослідницькому напрямку підготовки доміантного значення було б цілком виправдано. Втім, коли ж йдеться про підготовку фахівців мистецтва, вважаємо за доцільне підкреслити, що фахова музична підготовка не може інтерпретуватись як нижча за рангом, підпорядкована науково-дослідницьким пріоритетам навчального процесу.

Важливого значення для висвітлення специфіки науково-дослідницької діяльності магістрантів набуває думка О.Мороза, щодо визначення провідного завдання науково-дослідної праці студентів педагогічних навчальних закладів, яке «полягає, перш за все, в розвитку в майбутніх педагогів нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань, а також у формуванні вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання та виховання підростаючого покоління. Набуття первісного досвіду наукової праці з профільюючих дисциплін і особливо з психолого-педагогічних, може стати початком серйозних наукових пошуків і перетворитися в справу життя педагога» [4, 123]. До того ж, студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного кругозору, тощо.

Так, важко уявити собі магістранта мистецького профілю, фахівця вищого рівня в галузі музичного мистецтва, який не був би спроможний

виконати твір, або міг би гірше продемонструвати музичний твір у власному виконанні, ніж дати науково-методичне описання виконавських підходів, чи був би кращим дослідником, ніж виконавцем, краще «писав», ніж «грав» або «співав» тощо. До того ж, педагогічний напрям в контексті цілісного процесу підготовки фахівців з музичного мистецтва в магістратурі, за нашим переконанням, також не має права поступатись місцем ні виконавському, ні дослідницькому, оскільки в майбутній педагогічній діяльності фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня (а саме, до такого роду діяльності готують магістрантів у педагогічних університетах), викладацька майстерність є не менш значущою, ніж інші напрями підготовки.

Таким чином, вищезазначене дає можливість підкреслити, що консолідаційний підхід «цементує», забезпечує цілісність системи підготовки викладачів мистецьких дисциплін на основі функціональної виваженості кожного із визначених напрямів – дослідницького, педагогічного, музичного і уможливорює обґрунтування методологічного плюралізму у напрямку визначення провідних методологічних засад у теорії і практиці підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Андрущенко В. П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6 – 19.*
- 2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь, 2001. – 995 с.*
- 3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.*
- 4. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К.: НПУ, 1997. – 168 с.*
- 5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.*

ПЕДАГОГІЧНІ НОВАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПОЧАТКОВИХ ТА СЕРЕДНІХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ СЕРБІЇ

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри інструментального виконавства Уманського
державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Значні досягнення сербської інструментальної школи у сфері підготовки фахівців виконавсько-педагогічної справи зумовили звернутися до аналізу сучасних педагогічних принципів, які увійшли в педагогічну практику сербських колег, але не отримали відповідної оцінки в методичній літературі, що дає підстави їх розглядати як педагогічні новації. У визначенні поняття «педагогічні новації» ми спираємося на думку Н.Гуральник, яка визначає його як комплекс дидактичних моделей навчально-виховного процесу, заснованих на нових підходах і методах реалізації освітньо-пізнавальної діяльності молоді, які «здатні розв'язати художньо-навчальні й художньо-виховні завдання» [1, 177], розкрити зміст навчального курсу або технології оволодіння художньо-творчою діяльністю (технологія оволодіння виконавською майстерністю інструменталістів). У цьому сенсі під педагогічними новаціями розуміємо розбудову відповідно орієнтованих дидактичних систем, спрямовану на отримання відповідного результату в процесі розвитку виконавської майстерності інструменталістів.

Важлива місія педагогів музичних навчальних закладів – скоригувати майбутню фахову діяльність у відповідний художньо-творчий напрямок, навчити самостійності, сформувати індивідуальність творчої особистості, виробити власне ставлення до культуротворчих процесів, сформувати критерії оцінки власної навчально-творчої діяльності. Цю педагогічну новацію (орієнтація на самостійність виконавця) широко використовують науковці, які

аналізують педагогічні принципи різних інструментальних шкіл: О. Гладишева, Н. Гуральник, А. Кушнір, Г. Нейгауз, Г. Падалка, В. Посвалюк, Т. Чумак, але кожен автор інтерпретує цей педагогічний принцип з урахуванням фахової специфіки. Ми запроваджуємо педагогічну новачку орієнтація на самостійність виконавця з урахуванням специфіки підготовки сербських інструменталістів, в основу якої покладено цінність творчої індивідуальності митця. Педагогічний зміст цієї новачки полягає в: усвідомленні психофізіологічних процесів учня, поступовій психологічній підготовці до концертних випробувань.

Наступною педагогічною новачкою вважаємо принцип передбачення етапів професійного розвитку виконавця, який висвітлено в наукових працях М.Арановського, Л.Арчажникової, Н.Гуральник, З.Кримгужиної, І.Хатенцевої. Ця педагогічна новачка спрямована на поступове підвищення рівня виконавської майстерності студента, постійну стимуляцію його до досягнення кожного наступного професійного рівня під педагогічним спостереженням (активізація концертної діяльності, конкурсна справа, відвідування концертів авторитетних музикантів, музично-виконавський досвід педагога). Цей принцип найважливіший на рівні середньої музичної освіти, адже від педагога залежать подальші фахові перспективи, рівень підготовки до вищого навчального закладу, упевненість у професійній спроможності суб'єкта до подальшої самостійної музичної діяльності. Особливого значення набуває організація навчального процесу: розклад академічної звітності, спланована навчальна програма та чітко сформульовані вимоги до учня, адже насичений графік екзаменів та академконцертів, технічних заліків у виконанні двох-трьох творів на кожні два місяці, що передбачено в українському навчальному забезпеченні, негативно впливають на якість навчання, суб'єкт навчального процесу здатен засвоїти навчальну музичну програму лише поверхово.

Принцип віртуозності проаналізовано в працях таких авторів, як Л.Гінзбург, М.Давидов, А.Черноіваненко, проте ми інтерпретуємо зміст цієї новачки з урахуванням специфіки сербської інструментально-педагогічної практики, яка базується на інструктивно-дидактичному матеріалі (вправи, гами, етюди) та на віртуозному народному матеріалі (Коло). На особливу увагу

заслугує формування віртуозності на «народній моделі», адже опанування складною за технічними характеристиками народною музикою вражає впливає на розвиток технічних можливостей учня. Важливим моментом є те, що розвиток моторики відбувається на знайомому й улюбленому для учня матеріалі, який не потребує додаткової мотивації для його вивчення, тобто розвиток психотехнічних здібностей у майбутніх сербських виконавців – процес природний, який розпочинається в дошкільному віці. Упровадження традиційної музики в музично-освітню підготовку інструменталістів становить національну педагогічну новацію, що сприяє досягненню неперевершених результатів у вихованні справжніх віртуозів.

Принцип концертності, спираючись на праці А.Черноіваненко, М.Давидова, А.Куліша, які розкривають різноманітні аспекти творчо-концертної діяльності інструменталістів, ми інтерпретуємо як педагогічну новацію з визначення індивідуальності учня, технічних можливостей, прихильності студента до того чи того музичного стилю, усвідомлення психофізіологічних особливостей суб'єкта навчального процесу для вибору відповідного репертуару. Принцип змагальності науковці висвітлюють, визначаючи роль конкурсних заходів у процесі розвитку виконавських здібностей виконавців (А.Куліш, Н.Гуральник, О.Шульпяков), проте як педагогічну новацію цей педагогічний принцип автори не розглядають. Ураховуючи специфіку підготовки сербських інструменталістів у музичних освітніх закладах, для якої властивий змагально-виконавський дух, ми пропонуємо розглядати принцип змагальності як педагогічну новацію, що полягає у створенні конкурсної атмосфери в навчальному музичному закладі та в класі конкретного викладача, який стимулює учня до підвищення рівня виконавства, готує його до конкурсних змагань міжнародного масштабу.

Принцип виконавської універсальності полягає в органічному втіленні педагогом різних стильових музичних напрямків у навчально-виховну практику суб'єкта, незважаючи на профіль його підготовки. Ідеться не про полістилістичний принцип виховання інструменталістів, за Н.Драч, яка розглядає це поняття як синтезування стилів в одній музичній композиції, а про

репертуарно-стильову універсальність (естрадна, академічна, джаз, народна музика) у навчальній біографії одного виконавця, тобто цю педагогічно-освітню новацію можемо розглядати як творчий діалог суб'єкта навчального процесу з різними світоглядними полюсами, що значно розширює його ерудицію й обізнаність щодо музично-виконавських стилів. І якщо «полістилістика» сьогодні в музичній культурі явище поширене, то виконавський «полістиль» трапляється рідше, особливо в навчальний період виконавця. А.Куліш виконання музики різних стильових категорій визначає як «виконавський плюралізм» [3, 377], акцентуючи на актуальності цього явища в сучасній музично-освітній практиці. Ми згодні з визначенням автора, підтвердженням якого є участь інструменталістів у міжнародних конкурсах у двох номінаціях одночасно – академічна/вар'єте, тобто учасник виконує різні за складом і стилем програми на професійному рівні, демонструючи індивідуальний виконавський синтез-стиль. Отже, увагу сербських викладачів сфокусовано на підготовці універсального виконавця, який здатен вирішувати творчі завдання в різних сферах творчої діяльності, одночасно володіти техніками акомпанементу, імпровізації, народної музики та джазу, що відповідає сучасним соціокультурним тенденціям.

Узагальнюючи аналіз новітніх технологічних підходів сербської інструментальної освітньо-педагогічної практики, відзначимо, що новації в організації музичної освіти поглиблюють зміст навчання в комплексі освітньої, педагогічної та творчої діяльності, сприяють розвитку поліфонічного мислення майбутніх виконавців, теоретичній обізнаності щодо виконуваної музики, пізнанню музичних стилів і жанрів, усвідомленню історичного й етнологічного змісту музичної діяльності, сучасних соціокультурних технологій з метою їх використання в подальшій професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.
2. Куліш А. М. Особливості функціональної трансформації баянного мистецтва в культурі України та Сербії другої половини ХХ – початку ХХІ століть / А. М. Куліш // Музичне мистецтво і культура : зб. наук.ст. / гол. ред. О. В. Сокол. – О. : Друк. дім, 2011. – Вип. 13. – С. 371 – 382.

**ГУМАНІЗАЦІЯ, ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЯ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Кучменко Елеонора Миколаївна – доктор історичних наук, професор кафедри соціології та соціально-гуманітарних дисциплін Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України

Спираючись на європейський досвід в Україні створюється відповідна сучасна наукова парадигма національної освіти, котра вимагає розробки міжнародних проектів через особливе бачення соціокультурних змін, які проходять у нашій країні. Зміна соціальних та освітніх пріоритетів нашої держави, орієнтація її на входження до спільного європейського простору зумовлюють переосмислення концептуальних підходів до гуманізації, гуманітаризації та інформатизації мистецької освіти.

За роки своєї педагогічної практики, склалася система поглядів, яка виражає певний спосіб бачення, трактування викладання культурології, історії та теорії культури, історії української культури у виші. Можливо, можна сказати, що це авторська модель навчання на основі використання усього гуманітарного потенціалу навчальних предметів. На наш погляд доцільно говорити про те, що є стабільно високі показники, які свідчать про правильність обраного шляху. Подібне викладання вимагає наявності та взаємодії наступних компонентів: гуманізації, гуманітаризації та інформатизації. Щодо шляху практичної реалізації даних складових то ми використовуємо значну кількість інтегрованих лекцій, семінарів та ін., у проведенні яких обов'язково використовуються інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ).

Зростання ролі освіти у сучасній соціально-економічній ситуації приводить до того, що поряд з традиційними функціями педагога в умовах модернізації освіти актуалізуються такі професійні функції, як прогнозування, проектування і організація змістовної і процесуальної сторін освіти та соціокультурного середовища [1, 37].

У даний час у все більшій мірі стають затребуваними комунікативні функції (діалогічність, соціальне партнерство). При переході до інформаційного суспільства, яке характеризується постійним зростанням обсягу знань, усе більш важливим для педагога стає вміння застосовувати ІКТ в навчальному процесі, зростає значення його професійної інформатизації. Інформатизація дозволяє мобільно, якісно і оперативно створювати, супроводжувати і поповнювати власний інформаційний банк викладача – предметника. А це вирішує масу проблем, пов'язаних з пошуком необхідної інформації, її обробкою і використанням у навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим ми пропонуємо створити власну електронну колекцію, яка дозволяє помітно збільшити в плані опанування інформаційного матеріалу, робити вибірки за синхронічними, біографічними, культурологічними, історичними аспектами науки і культури, більш детально і цілеспрямовано опрацьовувати навчальний і науковий матеріал.

Основним поняттям практики, яка реалізується - поняття гуманізації освіти, під яким мається на увазі така організація навчального процесу, яка спрямована на розвиток особистості. Формування у неї механізмів самовиховання і самонавчання відбувається через задоволення її базових потреб: у психологічно комфортних міжособистісних відносинах і соціальному статусі; в реалізації свого творчого потенціалу; у пізнанні у відповідності зі своїми індивідуальними когнітивними стратегіями.

Основне завдання, яке стоїть перед педагогом, який працює у рамках гуманістичної парадигми – це навчання як підростаючого, так, і, взагалі, молодого покоління умінню жити, оскільки саме життя є саме важливе мистецтво і, у той же час, саме складне для людини. Її об'єктом є не та чи інша спеціалізована діяльність, а сама життєдіяльність, тобто процес розгортання і здійснення усіх потенцій людини.

Третє спрямування даної практики – гуманітаризація, яка передбачає переорієнтацію пріоритетів у визначенні освітянських ідеалів і спрямованість освітянського процесу на формування перш за усе духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту

освіти: «олюднення» знань, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини. Суть гуманітаризації освіти, як зазначив Є. Шиянов, полягає у тому, щоб культура як цілісність, як гармонія знання, творчої дії, почуття і спілкування, проникала у сам зміст освіти. Гуманітаризація, на думку Ю. Сенько, - «жива вода» знання, яка передбачає співпричетність того, хто пізнає, цьому знанню. Не випадково підкреслював Я. Коменський необхідність набувати знання не лише з книг, «але і з неба і землі, з дубів і буків, тобто знали і вивчали самі речі», а не чужі спостереження [2, 372].

Гуманітаризація змісту основ будь-яких наук передбачає отримання системних знань, які формують у молоді наукову картину світу, передбачає звернення до людини як об'єкту наукового пізнання. У повсякденному ж навчанні будь-яких наук у школі, вишах, людина рідко постає як частина природи. А між тим цю ідею пропагував у свій час видатні представники природничих і гуманітарних галузей знань: П. Флоренський, В. Соловйов, Д. Менделєєв, О. Чижевський, В. Вернадський та ін.

Вивчаючи історію даних напрямлень можна з'ясувати, що раніше багато у чому стримувалась творча ініціатива педагогів-практиків, яким дозволялося творити тільки у жорстких рамках педагогічних догм, що склалися. При цьому будь-яка імпровізація, будь-яка творча ініціатива, не узгоджена з іншими структурами та політичними органами, визнавалась чужою і злісною для вітчизняної педагогіки. Зараз же усе не так. Педагог-новатор, який може побудувати своє заняття так, як художник пише картину вважається творчим фахівцем і вітається прогресивно налаштованими освітянами.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.*
- 2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Библиотека учителя).*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

Барбіна Єлизавета Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Сучасний процес професійної підготовки не забезпечує належного рівня готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, оскільки він ґрунтується переважно на аналітичному підході /структурно-якісній роздрібненості окремих навчальних дисциплін. Стихійно, емпіричним шляхом утверджується нова тенденція - багатоаспектної, багатоякісної інтеграції змісту і значень. Курс основ педагогічної майстерності – це одна з інтегративних навчальних дисциплін. При цьому здійснюється ряд напрямів інтеграції: теорії та практики; змісту та професійної спрямованості традиційних вузівських навчальних дисциплін; життєвого досвіду студентів і знань та професійних цінностей, що опановуються під час навчання у вищому педагогічному закладі; забезпечення наступності і послідовності різних етапів професійної підготовки; формування особистості майбутнього вчителя в системі неперервної педагогічної освіти.

Педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності. Функціонуючи на перших етапах свого розвитку як навчальна дисципліна, що синтезує окремі напрями фахової підготовки вчителя й доповнює її традиційний зміст, з часом педагогічна майстерність, відповідаючи потребам реальної практики, перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти.

Системно-функціональна природа педагогічної майстерності невіддільна від об'єктивної структури педагогічної діяльності, генетично з нею пов'язана,

пізнається тільки у контексті цієї діяльності і проявляється у реалізації педагогом освітньо-виховних функцій. Вона впливає із специфічної інтегративної сутності педагогічної майстерності, структури та змісту її базових складових, що ґрунтуються на гармонії, взаємодії діяльнісного та особистісного компонентів, врахування у діяльності базових індивідуальних якостей в їхній професійній проекції.

Аналіз досвіду втілення педагогічної майстерності в діяльність окремих вузівських колективів свідчить, що найбільш дієвою та ефективною є така організація його викладання, коли забезпечується проникнення в різні галузі знання з метою об'єднання їх загальними й професійними значеннями, коли перед студентами розкриваються сутнісні моменти педагогічної діяльності у пізнавальному, організаційному та самоврядувальному ракурсах, коли підвищуються можливості традиційних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін відбивати зміст професійної діяльності, коли студенти усвідомлюють значення та освоюють якісно нові, неактуалізовані іншими навчальними предметами якості, вкрай необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Вивчення досвіду організації системи професійної підготовки, у якій функцію інтегрування виконував курс основ педагогічної майстерності, дало змогу обґрунтувати сутність і мету концепції, технології формування педагогічної майстерності на різних етапах професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти, необхідність цілісного підходу до проблем професійної підготовки вчителя, а також висвітлити одну з особливостей сучасної парадигми освіти - тенденцію до інтеграції. Система становлення особистості майбутнього вчителя має забезпечувати системне бачення ним педагогічної дійсності, що не розпадається на окремі ізольовані складові.

Наш науковий пошук спрямовувався на вивчення можливих шляхів інтеграції у змісті і формостворенні системи професійної підготовки у вищому педагогічному закладі освіти. Доведено, що педагогічна майстерність потенціально і реально є одним з найбільш ефективних засобів забезпечення інтегративних тенденцій. Її методологічна функція у професійній підготовці

вчителя полягає у забезпеченні єдності структурних компонентів цієї підготовки, розмаїття процесів і явищ, що вивчаються різними навчальними дисциплінами. Педагогічна майстерність виявляє загальне, особливе та одиничне як у найбільш значущих об'єктах педагогічної діяльності, так і в засобах і підходах до розв'язання професійних проблем методами різних наук. Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. На заняттях з педагогічної майстерності розширюється галузь пізнання, виокремлюються зв'язки між елементами знань і вмінь з різних навчальних дисциплін; саме ці зв'язки, а не знання й вміння, стають спеціальними об'єктами засвоєння.

Орієнтація на засвоєння інтегрованих знань і зв'язків допомагає майбутнім вчителям осмислити питання правомірності переносу і синтезу із різних теоретичних систем і навчальних дисциплін, підвищити усвідомленість навчального процесу і рефлексивний компонент навчальної діяльності. На заняттях з педагогічної майстерності студенти навчаються бачити в одиничному загальне, з позицій загального оцінювати особливе і завдяки цьому ефективно розв'язувати педагогічні колізії в інтересах одиничного.

Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує і не спростовує систему психолого-педагогічних наук, її розробка відбувається завдяки збереженню і закріпленню у новому знанні всього того, що відповідає об'єктивній істині й випробувано часом. У цьому сутність фундаментального закону розвитку науки, яким є закон наступності наукового знання. У сучасних умовах ідеї, принципи, закономірності педагогіки не завжди можуть забезпечити пояснення й керованість комплексними психолого-педагогічними явищами об'єктивної реальності: необхідна їхня інтеграція з психологічними дисциплінами, а також визначення комплексних об'єктів дослідження та правил роботи з ними засобами інтегративних між- і метапредметних теорій та методик.

Осмислення теоретичних і практичних основ педагогічної майстерності як системотворчого чинника професійної підготовки вчителя дало підстави вважати, що найбільш розвинене уявлення про сутність педагогічної майстерності подано у концептуальних положеннях про організацію професійної підготовки, орієнтовану на особистісний розвиток майбутніх вчителів, на самоорганізацію студентами власної педагогічної діяльності, розроблених колективом дослідників-педагогів Полтавського педагогічного університету /Г.Брагіна, І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Н.Пивовар, М.Цуркава, О.Самещенко, В.Семиченко, Н.Тарасевич, А.Шумська та інші/. Результати проведеного експерименту пройшли двадцятирічну апробацію. На їх основі зроблено висновок про позитивну динаміку у розвитку значущих професійних якостей майбутнього вчителя, що забезпечують рефлексивне управління діяльністю педагогічно керованої людини. У теоретичних положеннях, обґрунтованих цим авторським колективом, педагогічна майстерність розглядається у процесуальному та в результативному ракурсах. У процесуальному – як комплекс якостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, а в результативному – як максимально можливий в даних умовах результат розв'язання професійних завдань. Виходячи з цього, педагогічну майстерність можна визначати як вищу, творчу активність вчителя, що проявляється у доцільності використання методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається двома змінними. Перша - це система знань і уявлень про закони навчання, розвитку особистості дитини і відповідно - про технології та прийоми, що можуть забезпечити цей розвиток. Друга - охоплює індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, досвід, здібності та психофізіологічні дані.

Таким чином, педагогічна доцільність діяльності вчителя – це, передусім, результат оволодіння психологічними і педагогічними знаннями, вміннями та навичками, а також – результат раціонального використання особистісного потенціалу, індивідуальних особливостей у процесі виконання педагогічної

діяльності. Педагогічна майстерність розглядається як адекватний, максимально повний прояв вчителем свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації у професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат в аспекті створення аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їхньої самореалізації у навчальній діяльності.

Проведений теоретичний аналіз і вивчення практичного досвіду викладання відповідних навчальних дисциплін на різних етапах професійної підготовки майбутніх вчителів дозволили виявити, що найбільш ефективно для практичних цілей розуміння педагогічної майстерності полягає у наступному. Педагогічна майстерність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків вчителя і вихователя.

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти є розгляд даної системи як складної організаційної системи, що включає процес формування, становлення й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вузі й реалізується у сфері післядипломної освіти.

При введенні курсу «Основи педагогічної майстерності» у зміст навчального процесу з'являється можливість поставити у центр уваги особистість студента, але не тільки у суто психологічному плані, а й у безпосередньому зв'язку із змістом майбутньої професійної діяльності. У змісті педагогічної майстерності саме особистість вчителя розглядається та розкривається як основний чинник впливу на розвиток дитини. Наповнення індивідуальних особливостей студентів професійними знаннями і змістом, ознайомлення майбутніх вчителів із своєю індивідуальністю в її професійній проекції дозволяє розв'язувати ряд важливих проблем, які не були передбачені у змісті інших навчальних предметів: осмислення своїх недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми

професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативних проявів у професійній діяльності. Завдяки включенню в навчальний процес курсу "Основи педагогічної майстерності" створюється можливість безпосереднього розкриття системи професійних цінностей, ядром якої є гуманістична спрямованість, а суттєвою якісною ознакою - орієнтація на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Реалізувати функцію педагогічної майстерності як одного з системотворчих чинників професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти можна, якщо в основу роботи з тими, хто навчається, буде покладене методологічне положення про те, що джерело змін, руху, розвитку будь-якої системи знаходиться в ній самій і забезпечується її внутрішніми суперечностями. Тому одне із найважливіших завдань курсу – пробудити потребу студентів вищих педагогічних закладів освіти, вчителів виявляти суперечності тих процесів і систем, у які вони включені, активність їх усвідомлення, готовність до переборення суперечностей конструктивними засобами.

Практика світової та вітчизняної систем професійної підготовки майбутніх учителів відбиває активний пошук шляхів інтеграції курсу „Основи педагогічної майстерності” з іншими навчальними предметами психолого-педагогічного циклу, актуалізації розгляду явищ освітньовиховної і професійної діяльності з позицій педагогічної майстерності незалежно від того, в контексті якої навчальної дисципліни чи предметної сфери відбувається дане явище. На нашу думку, можна прогнозувати, що в майбутньому завдання та функції формування структурних елементів педагогічної майстерності майбутнього вчителя будуть імпліцитно входити в діяльність будь-якого педагога вищого закладу освіти педагогічного профілю незалежно від того предмета, який він викладає.

УДК 37.134:785.071.2

**ОРКЕСТРОВЕ ДИРИГУВАННЯ ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК У
ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
(ДО 15-РІЧЧЯ СИМФОНІЧНОГО ОРКЕСТРУ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)**

Марцинковський Святослав Леонтійович – професор, заслужений працівник культури України, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету

«Оркестровий клас» у Херсонському державному університеті є одним із спеціалізованих предметів на кафедрі музичного мистецтва і передбачає розвиток навичок оркестрової гри, диригування, інструментування, вивчення оркестрової літератури, формування художньо-естетичних смаків, виховання особистості, якій були б притаманні почуття приналежності до свого народу, його культури та музичної спадщини, власної гідності, бажання працювати задля розквіту держави, здатної до самореалізації і самовдосконалення.

Завдання диригента і головна мета роботи колективу — активізувати у студентів-оркестрантів бажання вчитися, виховувати працездатність, прививати навички серйозного і вдумливого відношення до музики та роботи над музичним твором, постійно допомагати оркестрантам підвищувати їх виконавську майстерність. Керівник та диригент оркестру в процесі навчання студентів виховує у виконавців творчу активність, почуття відповідальності перед колективом, допомагає оволодівати основними навичками і вміннями, необхідними для гри в оркестрі сприяє студентам-оркестрантам у вивченні визначеного оркестрового репертуару.

Під час навчання в оркестровому класі і безпосередньої практики із оркестром студенти набувають основних знань, без яких неможливе формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста. Це структура та будова інструмента, на якому він грає та принципи його роботи,

удосконалення гри на одному або двох оркестрових інструментах, розвиток навичок ансамблевої та оркестрової гри. Оркестранту необхідні знання основних музичних термінів, вільне читання нотного тексту оркестрових партій, розуміння диригентського жесту, знання особливостей художньої форми музичних творів композиторів різних епох, жанрів і стилів

18 грудня 2000 року вважається датою появи на музичних теренах Херсонщини симфонічного оркестру Херсонського державного університету під керівництвом заслуженого працівника культури України, професора Святослава Леонтійовича Марцинковського.

До оркестру були запрошені провідні музиканти філармонічного камерного оркестру «Гілея» (художній керівник та диригент Народний артист України Г.А.Вазін), оркестру музично – драматичного театру ім. М.Куліша, викладачі музичного училища. В наступні роки до складу оркестру органічно увійшли студенти денної та заочної форми навчання, пізніше випускники та викладачі кафедри музики та кафедри інструментального виконавства і теорії музики. На цей час симфонічний оркестр є не тільки концертною одиницею, але й навчально – методичним підрозділом кафедри, адже випускники – бакалаври та магістри згідно вимог державного екзамену з фаху представляють державній екзаменаційній комісії два інструментування для цього колективу та виконують в якості диригентів 2 оркестрових твори.

Презентація симфонічного оркестру відбулася 18 грудня 2000 року концертом у великій залі ще тоді Херсонського державного педагогічного університету. Ось що писала Херсонська газета «Гривна» з приводу цієї події: «18 грудня педагогічний університет влаштував презентацію свого камерно – симфонічного оркестру. У його склад увійшли професіональні музиканти з філармонії, музично – драматичного театру, виконавці відомого херсонського камерного оркестру «Гілея» і викладачі університету(художній керівник та диригент Святослав Марцинковський). На цей час такий великий музичний колектив єдиний в області. Його існування «під крильцем» університету, природньо, піднімає престиж навчального закладу, а заодно створює

передумови відкриття нової спеціальності «Музика», про яку давно мріяло керівництво ХДПУ».

Симфонічний оркестр університету є оркестровим колективом з високохудожнім та змістовним репертуаром у якому понад 120 творів класичної вітчизняної та зарубіжної спадщини. Оркестр спроможний на високому художньому рівні виконувати складні музичні полотна такі, як багато частинні симфонії та оркестрові увертюри, оперну та балетну класику, а такі монографічні концерти як «В.Моцарт», «Л. ван Бетховен», «П.Чайковський», «Вечір української музики», «Перлини світової симфонічної музики» свідчать про великий творчий потенціал цього колективу.

Симфонічний оркестр університету є яскравим пропагандистом вітчизняної музичної спадщини. У його репертуарі класичні твори М. Калачевського, М. Бортнянського, М. Лисенка, А. Кос-Анатольського, М. Скорика, О. Білаша, П. Майбороди, А. Янівського, обробки українських народних пісень і танцювальних мелодій.

Голова національної Всеукраїнської музичної спілки, академік, професор А.Т. Авдієвський у своєму привітанні присвяченому 10-річчю оркестру писав: „Численні шанувальники музичного мистецтва люблять і шанують цей видатний творчий колектив, визначальною рисою якого є плекання професійних мистецьких традицій, усвідомлення себе спадкоємцями багатючих духовних надбань нашого народу, втілювачами репрезентаційної місії країни у світовому культурному просторі. Такий напрям яскравої та багатогранної творчості, на чолі з відомим музикантом-просвітителем Святославом Леонтійовичем Марцинковським. Симфонічний оркестр університету з успіхом стверджує на міжнародних та Всеукраїнських фестивалях-конкурсах, концертних програмах і музичних форумах. Колективом нагромаджено значний творчий арсенал, створено неповторні традиції – чималі заслуги має оркестр у особливому стилістичному розкритті високохудожніх зразків як світової інструментальної класики так і сучасних творів, що здатні будити морально-етичні сили, гуртувати на творчу працю, виховувати високоосвічену і дерзновенну у своїх пориваннях українську молодь”.

Важливу роль у формуванні індивідуального художнього обличчя колективу відіграли відомі зарубіжні музиканти та диригенти, що стояли за його пультом. Серед них професор університету Кларіон, Пенсильванія (США), Ярополк Лассовський; диригент Рета Казарян (Франція) та відомий композитор Ігор Нікіфоров (Франція), а також Народні артисти України С. Добронравова, Н. Лелеко та Х. Ширинський.

Пам'ятним для колективу симфонічного оркестру став виступ 21 лютого 2002 року у м.Київ на головній сцені держави у Національному палаці «Україна» у концертній виставі «Дивна країна мрій». Автор сценарію та головний режисер – заслужений діяч мистецтв України, професор О. Мішуков.

Знаковою подією в житті оркестру є Всеукраїнський фестиваль диригентського мистецтва «Музична Таврія», в якому беруть участь молоді диригенти музичних мистецьких закладів України.

Більше п'ятнадцяти років оркестр Херсонського державного університету є творчою мистецькою лабораторією. За роки функціонування колективу студентами підготовлено більше 45 інструментувань для оркестрів та ансамблів різного складу, видано три випуски «Наукових студій з інструментознавства».

Важливе значення в роботі симфонічного оркестру займає просвітницька діяльність. Колектив регулярно дає концерти для мистецьких шкіл міста, пропагує класичну музику серед молодого покоління, знайомить публіку із кращими зразками симфонічної музики, залучаючи до «живого» звучання оркестру. На концертах оркестру відбуваються творчі зустрічі із видатними музикантами Півдня України, представлені різноманітні концертні програми. Велике значення приділяється вихованню та збереженню культурних та духовних цінностей серед молодого покоління.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Міщанчук Вікторія Миколаївна - кандидат педагогічних наук, завідувач
кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки

Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ

«Криворізький національний університет»

Інноваційні процеси у мистецькій освіті потребують оновлення та удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Вирішення даного актуального питання можливе за умови ефективного використання сугестивних технологій у процесі музичного навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, які дозволяють здійснювати суттєвий вплив на свідому й підсвідому сферу особистості, особливо в процесі навчальної діяльності, за допомогою вербальних, невербальних та музично-виконавських засобів навчання.

Необхідно зазначити, що процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики передбачає обробку великої кількості інформації, активну мозкову діяльність, потребує докладання зусиль для виконання роботи, зосередженості та переключення уваги з одного об'єкта на інший. Все це призводить до емоційного та психічного напруження, зниження працездатності, різного роду стресів та депресій, до стану монотонії, що негативно відображається на творчому розвитку особистості, засвоєнні та відтворенні навчальної інформації, роботі над музичним твором та його виконанні на публіці.

У вирішенні таких складних питань та гармонізації внутрішнього стану майбутніх учителів музики особливого значення набувають процеси саморегуляції.

У своєму науковому доробку Н. Сидоренко зазначає, що поняття саморегуляція є багатозначним і зустрічається у таких контекстах, як: саморегуляція стану, саморегуляція діяльності та поведінки, саморегуляція особистості, психологічна або психічна саморегуляція. На думку дослідниці, саморегуляція – це «системно організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення прийнятих суб'єктом цілей» [2, 7]. Науковець Ю. Миславський розглядає цей феномен як усвідомлену активність особистості, концентрацію та готовність внутрішніх резервів, враховуючи умови зовнішнього середовища для досягнення поставленої мети.

Саморегуляція у психології постає як система самовпливу, що дозволяє керувати своїми психічними станами і будується відповідно до оточуючих обставин та доцільності. Як зазначають вітчизняні науковці Ю. Барабаш, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Р. Позінкевич, Г. Сагач, В. Семиченко, здатність до саморегуляції забезпечує готовність особистості до самоосвіти та самовиховання, до саморозвитку та самовдосконалення й виступає важливою умовою у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, активної самореалізації у професійній діяльності. У вчених, самокорекція особистості виступає критерієм означеного феномену й знаходить своє відображення у самоорганізації, самоствердженні, самодетермінації, самовдосконаленні та самоактуалізації.

Саморегуляцію особистості ще називають «усвідомлена саморегуляція», «системна саморегуляція», «довільна саморегуляція». Вона характеризується здатністю людини управляти собою через сприймання та усвідомлення власних психічних процесів, актів поведінки й бажання особистості відчувати себе активним суб'єктом діяльності зі збереженням стійкості та стабільності усіх життєвих її проявів.

Керована саморегуляція має цілеспрямований характер, вона спрямована на регуляцію нервово-психічного стану особистості, що формується та розвивається у процесі спеціального навчання та здійснюється людиною за допомогою спеціально організованої психічної активності.

У руслі нашого дослідження важливою є думка А. Зарицької з приводу використання саморегуляції майбутніми вчителями музики у процесі фахової підготовки. Саморегуляція дозволяє особистості проектувати та корегувати мотиви власної діяльності, активізувати бажання щодо вдосконалення особистісних та професійних якостей і властивостей, «забезпечує самостійність і відповідальність вчинків, визначає рівень креативності навчально-виховного процесу, продукує нагромадження власного професійного досвіду і формування індивідуально-творчого стилю» [1, 181].

Видатні педагоги І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, А. Макаренко, Й. Песталоцци, В. Сухомлинський, В. Шаталов у наукових доробках наголошували на важливості володіння майбутніми фахівцями вміннями управляти собою, своїми станами, які впливають на виконання діяльності, дозволяють створювати радісну, доброзичливу атмосферу під час навчання. Так, В. Сухомлинський вважав, що для вчителя є досить актуальним володіння мистецтвом саморегуляції, інакше йому складно буде боротися з нервово-психічними перенавантаженнями, які йому доведеться постійно долати у навчальній діяльності.

Доцільно зазначити, що складність музично-виконавської підготовки потребує від майбутнього вчителя музики великих фізичних та душевних зусиль, зосередженості на різних об'єктах навчання, володіння музичними здібностями, технічними навичками та вміннями, оперування різними художніми образами в побудові інтерпретаційної концепції музичних творів та її презентації слухацькій аудиторії. Володіння майбутнім учителем музики саморегуляцією сприятиме гармонійному розвитку особистості, активізації внутрішніх резервів організму для виконання поставлених цілей.

Дослідник О. Чебикін пропонує систему емоційної саморегуляції, яка складається з таких етапів: підготовчого (переключення уваги з одного об'єкта

на іншій для відсторонення від емоційних подразників), рефлексивно-настроючого (застосування аутогенного тренування); мобілізуючий (використання самонаказів, мімічних дій, психомоторних та дихальних вправ для підтримки та корегування емоційного стану [4].

Доцільними методами гармонізації внутрішнього стану майбутнього музичного фахівця у процесі музично-виконавської підготовки є використання комплексу методів, заснованих на вольових зусиллях і самонавіюванні. За визначенням Р. Хмелюк, такими методами виступають самомотивування, самозаспокоєння, самокритика, емоційна стимуляція, прийом ідеомоторного тренування (уявне програмування ситуацій), прийоми виконавчих дій (самонакази, самоспілкування, зосередження уваги на необхідних об'єктах) [3].

Таким чином, у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики високий рівень емоційного навантаження, великі обсяги навчального матеріалу говорить про необхідність використання методів психічної саморегуляції, які дозволять студенту оптимізувати свій внутрішній стан, створити радісну атмосферу навчання, розвинути інтелектуальні та творчі здібності особистості. Також володіння навичками саморегуляції значно підвищить якість підготовки музичних фахівців, позитивно впливатиме на перебіг навчально-виховного процесу, сприятиме досягненню внутрішньої гармонії та самореалізації в музично-виконавській діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарицька А. А. Акмепсихологічні механізми та чинники професійної самореалізації майбутнього вчителя музики / А. А. Зарицька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Ред. кол. Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29(82). – 568 с. – С. 178–183.

2. Сидоренко Н. І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : автореф. кандит. псих. наук : 19.00.07 / Наталія Іванівна Сидоренко; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.

3. Хмелюк Р. И. Поиск учителя / Р. И. Хмелюк, В. Г. Орищенко и др. – Одесса: Маяк, 1992. – 64 с.

4. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : монография / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТІВ**

Коваленко Інна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

За останні роки в Україні відбулись радикальні зміни у всіх сферах суспільного життя, що певною мірою впливає на рівень професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Значне зростання конкурентноспроможності майбутньої професії вимагає від студентів активно оволодівати сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечуть подальшу продуктивну діяльність[3]. У зв'язку з цим великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності та професійні якості, які є необхідними для його особистісної і професійної самореалізації.

Проблему професійної підготовки майбутнього вчителя музики вивчали такі дослідники як: А.Болгарський, А.Зайцева, П.Ковалик, А.Козир, О.Краснова-Соколова, Т.Левшенко, М.Мойсеєва, Л.Остапенко, Т.Смирнова та ін. Проте зростання сучасних вимог до фахової підготовки працівників музично-педагогічної сфери зумовлює необхідність пошуку нових моделей організації навчального процесу у вищій школі мистецької освіти, якісно нових методик, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, гармонійний розвиток особистості.

Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності є диригентсько-хорове й вокальне навчання. Тому доцільним є розгляд методики формування підготовленості студентів до співацької діяльності з учнями в умовах загальноосвітньої школи. Методика

співацького навчання студентів, яку ми впроваджували на індивідуальних заняттях з хорового диригування та постановки голосу, на заняттях хорового класу та практикумі роботи з навчальним хоровим колективом спиралися на загально-дидактичні принципи єдності свідомості та діяльності, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій та емоційної насиченості навчально-виховного процесу.

Як свідчить аналіз проведеної роботи впровадження вищезазначеної методики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін вирішує такі завдання: узагальнення знань студентів шляхом систематизації навчального матеріалу з основ співацької підготовки; формування системи наукових пізнань та їх творчого використання через засвоєння понятійно-термінологічного апарату; усвідомлення майбутніми фахівцями важливості формувати певні особистісні якості, які сприяють більш ефективному здійсненню диригентсько-хорової діяльності; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення на основі залучення їх до продуктивної роботи.

Поряд з традиційними методами подачі навчального матеріалу, ми проводили практичні заняття з елементами моделювання проблемних ситуацій, групових дискусій, психологічних тренінгів, методів аутогенного тренування, візуалізації, «закладання думок» тощо. Ці методи достатньо розповсюдженні у практиці професійної підготовки студентів і належать до методів навчання, які впливають на формування не лише пізнавального, а й мотиваційного інтересу майбутніх учителів музики. Засвоєння змісту навчальних предметів здійснювалось нами не лише шляхом передачі необхідної навчальної інформації, а й у процесі стимулювання самостійності й активності студентів, що безпосередньо впливало на формування їх професійно-особистісних якостей.

Метод моделювання ситуацій дозволяв студенту уявити рівень підготовки виконавців та визначати характер стилю спілкування з хоровим колективом. У діяльності вчителя музики як керівника хорового колективу вміння спілкуватись та комунікативність є важливою професійною якістю поряд зі спеціальними знаннями, вміннями та навичками. З огляду на те, що

комунікативні якості студентів виявляються і розвиваються тільки в процесі діяльності, ми використовували метод активізації комунікативного потенціалу особистості майбутнього вчителя музики, сутність якого полягала у застосуванні ефективних форм організації взаємодії та спілкування студентів з хором на практикумі роботи з навчальним хоровим колективом. Використання зазначеного методу було спрямовано на сумісне продукування нового оригінального бачення проблеми. Студентам було запропоновано віднайти та обґрунтувати підходи до змістового наповнення різноманітних ситуацій, які можуть виникати в міжособистісному спілкуванні між керівником хорового колективу та хором. Студенти висловлювали власну думку стосовно проблеми подолання можливих конфліктних ситуацій, осмислювали важливість сформованості певних особистісних якостей керівника хорового колективу.

Результативним з нашого погляду методом формування підготовленості студентів до практичної діяльності є метод візуалізації. Візуалізація – це внутрішня уява, бачення себе з певними якостями, програвання тих ситуацій, в яких студент може опинитися в фаховій діяльності. Наприклад, у студента є бажання бачити себе більш впевненим та вольовим керівником хору. Студент згадує реальну ситуацію, яка колись викликала у нього труднощі, і йому пропонується уявити, як легко і впевнено він діє в цій ситуації. Тобто студент уявляє себе і відчуває так, ніби все відбувається в реальності: він досягає успіху, викладачі та друзі поздоровляють його, студент відчуває задоволення та гордість від змін, які в нього відбуваються.

Одним з найбільш результативних методів підготовки студентів до продуктивної діяльності є психологічний тренінг. Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення методу і позначення цим терміном різних прийомів, форм, способів і засобів, що використовуються у процесі навчання. Є декілька підходів до визначення тренінгу як певного шаблону, узагальнених принципів діяльності: тренінг як специфічна форма дресирування, тренінг як тренування, тренінг як форма активного навчання, тренінг як метод створення умов для саморозкриття особистості [1, 17-18].

Психолого-педагогічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого засновано на активних методах групової роботи. Педагогічний тренінг як елемент технології фахового становлення вчителя мистецьких дисциплін, орієнтований на допомогу майбутнім учителям у їх саморозвитку та професійному самовдосконаленні. Наша мета – допомогти ствердити своє власне «Я» у студентів, виробити принципи, власний стиль художньо-педагогічної діяльності, розвинути їх творчі якості. Викладач вищої школи, який запроваджує у своїй роботі тренінги, виходить з того, що кожен студент є унікальною особистістю і володіє власними внутрішніми джерелами особистісних перетворень та саморозвитку [2, 207].

Ефективним виявився також метод створення конкретних ситуацій, де програвалася реальна ситуація, ставилися завдання проаналізувати її, виявити проблеми, дати рекомендації щодо їх вирішення. Цей метод дозволяв знаходити шляхи подолання труднощів, які виникають в процесі роботи з хоромим колективом, що дозволяло формувати психологічну готовність майбутніх учителів музики емоційно сприймати художній образ музичного твору. Великого значення набуває вміння студента показати відповідну характеру твору виразну міміку, тому що емоції як психологічне явище, дуже важко відобразити лише словом, набагато ефективніше для вчителя їх виразити очима, жестом тощо. Таким чином, на практичних співацьких заняттях необхідно постійно звертати увагу на важливість формування у студентів факультетів мистецтв спрямування на ефективне виконання практичної діяльності та моделювання їх професійної зорієнтованості.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. /И.Вачков. - М.: Ось, 2003. – 223 с.*
- 2. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія. /В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262с.*
- 3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. /О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.*

**АКСІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Жигінас Тетяна Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв НПУ імені

М.П.Драгоманова

На сучасному етапі динамічного розвитку нашого суспільства відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з перспективами входженням України в загальноєвропейський і світовий освітній простір. У цей період постає гостра потреба у вирішенні актуальних питань у сфері мистецької освіти, пов'язаних з підвищенням якості освіти в Україні, переосмислення її концептуальних засад.

Впровадження у зміст вищої музично-педагогічної освіти інноваційних процесів і технологій є визначальним у формуванні конкурентоспроможного фахівця, налаштованого на ефективну працю за фахом на рівні світових стандартів. Орієнтація у протиріччях сучасного світу, демонстрація високого рівня професіоналізму, визначення способів особистісно-творчого самовияву й самореалізації у професійній діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін є визначальним вектором на шляху становлення вчителя нової формації.

Державні освітні документи визначають пріоритетні напрями у розвитку національної системи освіти і виховання, що забезпечує молодій незалежній українській державі світового визнання у якості професійної підготовки конкурентно-спроможних фахівців світового стандарту. Зокрема державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), головною метою

національного виховання визначає: набуття молодим поколінням соціального досвіду; успадкування духовних надбань українського народу.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності базується на аксіологічних чинниках, що висвітлено у низці нормативних документів, зокрема Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Плану дій щодо поліпшення якості художньо-педагогічної освіти на 2009 – 2012рр.

Враховуючи усі соціальні, економічні, політичні, психолого-педагогічні чинники, що впливають на особистісний розвиток української молоді, ми мусимо визнати, що пріоритетна роль має належати орієнтації на принципи: полікультурності, толерантності, становлення гуманістичного світогляду, що характеризується відновленням національних традицій, що дозволяє висунути на перший план проблему гуманістичного виховання особистості нової формації – виховання, зорієнтованого на засвоєння загальнолюдських цінностей.

Теоретичне осмислення значення цінностей освіти в процесі формування вокально-виконавської культури та духовно-морального виховання майбутніх учителів музики є метою нашої статті. Невичерпним, винятково багатограним та глибинним розмаїттям наукових підходів та тлумачень представлено феномен “культура”. Історично склалися різноманітні наукові точки зору, щодо визначення даного феномена, серед яких умовно виділено:

- історичні,
- психологічні,
- антропологічні,
- нормативні,
- структурні та ін.

Понад триста авторських тлумачень феномена культура засвідчують сталий науковий інтерес та актуальність означеної проблематики.

Виняткове різноманіття визначень можна пояснити багатовимірністю феномена «культура», а також відмінністю у наукових підходах його

теоретичного осмислення. Розглянемо лише деякі з них, що стосуються теми нашої статті. А саме, філософсько-антропологічний підхід до визначення феномена “культура” тлумачить культуру, як виражену природу самої людини, тобто “людинологія” – виступає як комплекс якостей члена суспільства (феномен людини у сукупності знань, моралі, права, мистецтва, норм, звичаїв).

Надзвичайно важливим для трактування феномену культура є філософське осмислення М.Кагана, що полягає у застосуванні в світовій культурології системного підходу, яких дозволив сконцентруватися на визначенні місця культури, як частини системи буття, адже пізнаючи культуру людина пізнає саму себе.

Найбільш поширене трактування феномену, що культура є джерелом цінностей. Глибина даної позиції полягає в тому що втілені цінності є культурними об’єктами, що відрізняються від природних об’єктів тим, що несуть у собі певні властивості, які і є цінностями.

Поняття культура різнопланове, усе що створене людством упродовж історії свого розвитку можна вважати цінностями, тоді як культурою можна вважати і внутрішній світ людини – думки, почуття. Проте культура – це ще й сукупність форм діяльності людини, вдосконалених і переданих з покоління в покоління (мовні, знакові, усні).

Завдяки науковим дослідженням виділено матеріальну і духовну культуру. Матеріальна культура: сфера матеріальної діяльності та результати цієї діяльності. тобто все, що створює матеріальні умови життя суспільства та умови існування людини у ньому, також вона виступає базою для духовної культури її становлення та розвитку (вироблення духовних цінностей: наука, мистецтво та ін.). Досконале поєднання прагнення людини до створення цінностей і удосконалення у процесі їх вироблення слугувало виникненню нового бачення феномена «культура» та наукового розвитку галузі знань – аксіології.

Доцільно зазначити, що аксіологія є таким напрямом в галузі освіти, в якому розглядаються: вчення про цінності; зміст провідних педагогічних ідей; значимість теорій і концепцій в різні історичні періоди в сфері педагогічної

освіти, з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам особистості.

З позицій аксіологічного підходу, культура є системою базових цінностей суспільства, що знаходиться на певній стадії свого історичного розвитку, а також сукупністю здійснюваних у суспільно-історичного життя об'єктивних цінностей (за С.Франклом).

Сучасні вітчизняні філософи, соціологи, культурологи: А. Здравомислов, Г. Францев, Н. Чавчавадзе, В. Ядов та ін., наголошують, що культура – це система цінностей суспільства, так як в ній концентруються всі результати духовної діяльності суспільства; являє собою найбільш стійку, фундаментальну структуру суспільної свідомості; пронизує всю культуру суспільства і культуру його соціальних груп; визначає тональність всієї культури, обумовлюючи виборчий підхід як до новоствореним творам духу, так і до цінностей, створених в минулій історії народу, або цінностям інших культур.

Основна форма, в якій функціонують цінності, – ідеал який несе у собі мисленнєвий образ досконалості, норма, до якої необхідно прагнути як до кінцевої мети діяльності (за В.Ядовим).

Аксіологічний підхід у розгляді категорії суспільного морального ідеалу дає можливість говорити про вагомість та корисність ідеалу як результату ціннісного світу і окремої особистості, і спільноти. З погляду виховної аксіології моральний ідеал – одна з основних людських цінностей, що потребує формування й розвитку задля суспільної користі. Адже цінності та ідеали визначають спрямованість інтересів особистості.

З цієї позиції проявами культури особистості є: самовиховання та самоосвіта, індивідуальна трудова й творча діяльність, активна життєва позиція. У кожній особистості створюється свій особливий комплекс освоєних нею культурних досягнень людства – її цінності – основний системоутворювальний елемент культури. Таким чином культура стає формою зберігання, соціальної трансляції, застосування й удосконалення людського досвіду у процесі самореалізації.

Успішна самореалізація можлива тільки за наявності її особистої системи цінностей, яка має бути адекватною мінливим умовам сьогодення. Саме цінності і формування ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до світу в широкому значенні являють собою змістовне ядро і стратегічну спрямованість навчання та виховання в концепціях, розроблених І.Бехом, І.Зязюном, І.Зимовою, Б.Лихачовим, З.Мальковою, Н.Нікандровим, В.Шадриковим та іншими.

Значення аксіологічного підходу у підготовці фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І.Бех, Б.Гершунський, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремінь, А.Міщенко, В.Сластьонін та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога. Сучасний науковий погляд спрямовано на виділення методологічної основи процесу формування фахівця, що полягає у додаванні до даного процесу ціннісних орієнтирів, аксіологічної спрямованості.

У працях Б.Асаф'єва, О.Апраксіної, В.Дряпіки, Л.Коваль, А.Козир, Г.Падалки, О.Рудницької, В.Шацької та ін., численних публікаціях підкреслюється, що визначальним принципом підготовки майбутнього вчителя музики є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва.

У зв'язку з цим одним із найважливіших чинників фахових якостей майбутнього вчителя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати власне ставлення та професійно ретранслювати її.

Таким чином, духовний розвиток особистості майбутнього вчителя музики здійснюється якісніше в умовах, коли пріоритетним у змісті музично-педагогічної підготовки є аксіологічні чинники, що містять у своїй основі:

залучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Вокально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики завжди відрізнялась винятково ціннісними опорними (репертуарними) педагогічними позиціями, що ґрунтуються на традиційній підготовці вокалістів виконавців, що сформована на гуманістичних засадах особистісного розвитку. Масштабність проблеми вимагає глибинного дослідження питань формування ціннісних орієнтацій, використання аксіологічного підходу в процесі здійснення навчального процесу на основі ціннісного змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Аксіологічні чинники дають можливість для подальшого здійснення аналізу мистецької та педагогічної думки, щодо цінності вокальної музики її естетико-виховного впливу на особистість, а також визначення та класифікації вокально-педагогічних цінностей вчителя музики підготовленого до вокально-виконавської діяльності.

Проте, нагальною необхідністю є впровадження в систему фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін змісту основних етичних понять та моральних категорій, які утворюють систему загальнолюдських та національних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А.Асташова. – М. : Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЕК", 2000. – 272 с.*
- 2. Вербицкий А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 165 с.*
- 3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко та ін. : під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.*
- 4. Олексюк О.Є. Система виховних цінностей в умовах глобалізації освіти // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.Сухомлинського: збірник наукових праць. – Вип. 20: Педагогічні науки. Т 1. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.123 – 129.*
- 5. Козир А.В. Інноваційні тенденції формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. /А.В. Козир //Освіта для сучасності: зб. наук. праць у 2-х томах. – К.: НПУ, 2015. – Т. 1. - С. 606-613.*

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Проворова Євгенія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Поява праксеології як системного знання про загальні принципи і засоби раціональних, доцільних та успішних дій була викликана загостренням потреби в реальній зміні якості практичної педагогічної діяльності. Вона стимулювала пошуки оформлення нової системи знань – теорії професійно-педагогічної діяльності, яка знайшла своє відображення в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу.

Відповідно до специфіки завдань педагогічної праксеології виділяють три групи методів.

Першу групу становлять методи праксеологічної дескрипції (дескрипція – лат. *descriptio* – опис, мовна конструкція, яка замінює власні й загальні назви предмета) [1, 345]. Вони описують закономірності й умови формування правильних педагогічних дій і фіксують досвід успішної діяльності.

Другу групу – методи праксеологічної експертизи, що спрямовуються на оцінку структури педагогічної діяльності з позицій її продуктивності, рефлексію професійно-педагогічної поведінки, оцінку дій вчителя та його результатів.

Третю групу складають методи праксеологічного моделювання й проектування, призначені для розроблення та апробації встановлених норм діяльності [3, 16].

Водночас доцільно зазначити, що функціонально педагогічна праксеологія частково співвідноситься з педагогічною технологією – розділом загальної педагогіки та частковими методиками (для останніх вона є однією з

методологічних засад), що є близькою за змістом із професіологією, котра формує цілісне уявлення про процеси, що відбуваються в галузі професійної діяльності.

У процесі методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу актуалізується і таке праксеологічне завдання як зведення різноманітних типів і форм педагогічної діяльності до теоретичного конструкту, який має відображати властиві будь-якому її виду загальні закономірності. Йдеться про цінності, сутність, компоненти та їх функції, специфіку результату та критерії педагогічної діяльності.

Саме тому одним із призначень праксеології є визначення в педагогічній діяльності того, що якісно відрізняє її від інших видів діяльності. Сутність цього призначення зумовлюється методичною підготовкою майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу і залежить від його уміння приводити знання в дію через осмислення терміносистеми педагогічної праксеології.

Залежно від аспекта професійної активності суб'єкта педагогічної діяльності що характеризується, терміносистема педагогічної праксеології складається з низки смислових груп:

I-а група вміщує поняття, що розкривають ідеальний образ діяльності, орієнтир для її практичного здійснення. Це такі, як:

- «якість»,
- «успішність»,
- «продуктивність»,
- «результативність»,
- «ефективність».

II-а група вміщує інструментальні поняття, що відображають способи прояву характеристик педагогічної діяльності. Це такі, як: «оцінка» та «самооцінка». Характеристики, які пов'язані з конкретизацією способів, за допомогою яких здійснюється оцінювання, відображають такі поняття, як:

- «педагогічна рефлексія»,
- «педагогічний аналіз».

III-я група вміщує поняття «цілеспрямованість», «проективність», «конструктивність», «нормативність», «технологічність», «методичність», «практичність», «осмисленість», що відображають праксеологічні характеристики, які вказують на властивості певних дій, що проявляються за умови правильної організації педагогічної діяльності.

IV-а група вміщує поняття, що характеризують способи нормування й регламентації педагогічної активності в праксеологічному контексті. Це такі, як: «закономірність», «закон», «принципи», «правило», «підхід», «програма», «план».

V-а група вміщує поняття, за допомогою яких можна аналізувати та оцінювати педагогічну діяльність педагога з точки зору її повноти й досконалості. Це такі, як: «цілі», «задачі», «методи», «засоби», «форми», «результати» в їх праксеологічній інтерпретації.

VI-а група вміщує поняття, що визначають організаційно-процесуальну складову поведінки педагога. Це такі, як:

- «стратегія педагогічної діяльності»;
- «логіка педагогічної діяльності»,
- «професійні дії», «методика»,
- «педагогічна технологія»,
- «педагогічна техніка».

VII-а група вміщує поняття, за допомогою яких можна вивчати та описувати продуктивність функціональних ролей і позицій вчителя в освітньому процесі. Це такі, як:

- «педагогічна ситуація»,
- «педагогічна взаємодія»,
- «педагогічна функція»,
- «професійно-педагогічна позиція»[3, 26-28].

На основі сутнісних уявлень про праксеологічний підхід як методологію оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців (означена методологія передбачає загальну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій її результативності) виділено та обґрунтовано праксеологічні моделі підготовки

фахівців - ресурсно-технологічну, прогресивно-продуктивну, науково-креативну. Означені моделі можна використати в процесі оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах прагматичного підходу. Саме з цією метою охарактеризуємо кожен з них:

1. Ресурсно-технологічна модель орієнтована на суб'єкта учіння, якому властивий технологічний стиль мислення. Її метою є формування його професійної компетентності та підвищення результативності навчальної діяльності за рахунок зміни умов освітнього середовища. У межах цієї моделі передбачається використання різних форм навчання, методів, педагогічних технологій і засобів створення сприятливих психологічних, матеріально-технічних умов тощо.

2. Основою виділення ресурсно-технологічної моделі професійної підготовки спеціалістів є ідеї середовищного підходу (Ю. Громико, Ю. Мануйлов, Ю. Песоцький, В. Ясвін та ін.), сутність якого полягає в розгляді процесу розвитку особистості залежно від умов навколишнього соціокультурного середовища. Такий підхід передбачає систему дій із середовищем як засобом діагностики й проектування освітнього процесу.

3. Прогресивно-продуктивна модель орієнтована на суб'єкта учіння з аналітичним стилем мислення. Її метою є формування професійної компетентності суб'єкта учіння та підвищення результативності діяльності за рахунок ускладнення й розвитку її кінцевого продукту з використанням визначених засобів. Висока якість результату досягається за рахунок послідовного ускладнення продукту (різних варіантів продукту) в процесі фахової підготовки.

4. Науково-креативна модель орієнтована на суб'єкта учіння, якому властивий розвинутий аналітико-технологічний тип мислення. Її метою є підвищення результативності професійної компетентності за рахунок творчого потенціалу найбільш талановитих, здібних суб'єктів учіння в процесі самостійного генерування нового наукового знання. У контексті організації результативної діяльності цей варіант залежить не від умов, в яких відбувається освітній процес, а від суб'єкта учіння, причетного до створення таких умов, за

яких його розвиток як професіонала може відбутися. У межах науково-креативної моделі передбачається гнучке поєднання самостійних видів діяльності суб'єкта учіння та оперативної, систематичної взаємодії його з викладачем-консультантом, координатором; індивідуальної, групової форм роботи з використанням різноманітних засобів професійної підготовки [4, 29-31].

У контексті досліджуваної проблеми остання науково-креативна модель є найбільш прийнятною, оскільки вона передбачає розвиток суб'єкта учіння як професіонала, самостійне генерування ним нового наукового знання, підвищення результативності його фахової компетентності за рахунок творчого потенціалу.

Прогнозування розвитку теорії і методики професійного навчання потребує подальшого вивчення проблем педагогічної праксеології як інтегративної галузі наукового знання, зокрема таких питань, як: значення педагогічної інтерпретації праксеологічного знання в професійній підготовці майбутніх вчителів музики; розроблення та обґрунтування моделей досягнення успішної діяльності вчителів музики на основі оптимізації засобів і технологій їх супроводу; оптимізація навчальної праці на основі організації успішної діяльності в аспекті її продуктивності, раціональності, ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. 2 - е изд., перераб. и доп. - М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2000. - 1456 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: пособие для студ. высш. вед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с.
4. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова // Человек и закон. - №2 (31). - 2012. - С. 27-31.
5. Новий тлумачний словник української мови. - Т. 3. - вид. друге, випр. - Київ, видавництво «Аконт», 2008. - 862 с.

ЕВРИСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Топчієва Ірина Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Зміна доктрини «освіта-викладання» на доктрину «освіта-створення», проголошених комюніке конференцій ЮНЕСКО, скорегувала напрямки шляхів розвитку національної освітньої системи України щодо підготовки фахівців фундаментальної якості, яка має супроводжуватись створенням умов для реалізації творчого потенціалу особистості, де навчання творчості має стати нормою. Окреслені перспективи актуалізують діяльнісний вектор мистецької освіти щодо розкриття творчих резервів майбутнього вчителя музики, сприяння процесам саморозвитку, конструювання особистісних моделей творчої самореалізації, активізації творчого мислення студента для набуття досвіду виконавсько-інтерпретаційної діяльності, спрямованої на досягнення оригінальних якісних мистецьких результатів.

Відтак, фахова підготовка майбутніх учителів музики потребує адаптації і включення інноваційних технологій, зокрема евристичних прийомів, методів, стратегій, як процесу цілеспрямованої творчості, для формування продуктивного творчого мислення студента, які б забезпечували: самостійність у проектуванні та варіативному плануванні власної виконавської діяльності; створення «індивідуальної траєкторії» (за А.Хуторським) власного акме-розвитку; генерування оригінальних ідей щодо покращення якісних характеристик власних виконавсько-інтерпретаційних знахідок.

Висвітлення специфіки використання евристичної технології саме у процесі підготовки фахівців музичного мистецтва потребує більш ґрунтовного

осмислення евристичної діяльності як складової творчості. Різні підходи у визначенні поняття творчість відображають її як результат свідомо-концентрованої діяльності для створення якісно нових цінностей, що відрізняються новизною й оригінальністю, осягнення особистістю власної сутності шляхом самозаглиблення, самоспоглядання, самовдосконалення, а саме: концепція самопізнання (Г.Сковорода); теорія «умного делания» (І.Копинський); «природовідповідності» (П.Могила, Г.Сковорода); «малий світ» (мікрокосм), що втілює в собі весь світ (Л.Зизаній); концепція «самовладдя», коли розум і діяння, які випливають з бажань активно впливають на оточуючих (Ф.Прокопович), як механізм інтелектуально-пошукових дій. Така установка виявляється у здатності до евристичного способу мислення, самостійного визначення творчої мети, розвиненої інтуїції, художньої фантазії, «відкритості» до нових методів і змісту пізнання, здатності не тільки адаптуватися до нового, але й створювати його, творити самого себе. Отже, набуває евристичного аспекту і може бути вагомою складовою формування виконавсько-інтерпретаційних навичок майбутніх учителів музики, активізації інтелектуально-пошукових механізмів студентів, спрямованих на вибір творчої дії для реалізації власної інтерпретації художнього образу мистецьких творів.

Значення евристичної діяльності як симбіозу нових підходів у досягненні результативності навчання доведено Л. де Бройлем, У.Ешбі, Ж.Піаже, Д.Пойа, А.Пуанкаре та ін., у дослідженнях вчених є визнання евристичної діяльності як процесу продуктивного мислення, пов'язаного з вирішенням нетипових завдань на основі використання попереднього досвіду, відбору та обробки інформації, активізації підсвідомих структур (інтуїції, рефлексії, асоціативно-образної сфери), як здібності до творчої інтелектуальної діяльності та методів її організації, до завдань якої належить розробка засобів управління творчими процесами.

Аналізуючи евристичний аспект підготовки майбутніх учителів музики доцільно розглядати евристики (евристичні програми) як такі, що активно формують стратегію успіху у раціональному пошуку вирішення творчих завдань. Так, Ю.Кулюткін розглядає евристики як метазасоби, які допомагають

знайти конкретно-змістовні засоби вирішення проблем, як інноваційний процес формування пізнавальних структур, що дозволяють ефективно регулювати інтелектуальну діяльність, знаходити необхідну інформацію, перетворювати її, виробляти стратегію вирішення «нестереотипних ситуацій». А.Андреев вважає за потрібне використання як поодиноких евристик, так і системних евристичних розпоряджень, які, на думку дослідника, надають можливість самостійно творити знання, створювати навчальну продукцію, оригінально вирішувати постаючі проблеми.

Отже, евристична технологія, як процес цілеспрямованої творчості, скеровує вектор мистецької освіти на набуття студентами досвіду виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Акцентуючи увагу на багатофункціональності художньо-мистецької діяльності, Г. Падалка підкреслює, що саме евристична діяльність знаходить педагогічну трансформацію у запровадженні методики, провідними засадами якої виступають формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви студентів, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, віднайдення засобів опосередкованого педагогічного впливу на стимулювання інтуїції студентів у процесі конструювання власної виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва.

Робота студента над музичним мистецьким твором – це творчий процес, що має свої закономірності й механізми, які вимагають толерантного «прочитання» партитури і створення оригінального, неповторного варіанту його втілення. Паритетне співіснування логічного й інтуїтивного зумовлює формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-творчої роботи з опорою на ініціативність, компетентність, рефлексію, емпатію, самостійність цілепокладання, розвиток здібностей уявляти, фантазувати, знаходити нове й оригінальне, абстрагувати, діагностувати, давати адекватну оцінку, вдосконалювати, здобуваючи, таким чином, інтерпретаційний досвід для більш глибокого проникнення у сутність мистецького твору.

Даний підхід до формування виконавсько-інтерпретаційних навичок студентів ураховує установку на рефлексивний акме-розвиток, спрямованість на самопізнання, розвиток рефлексивної аналітики і художньо-інтуїтивного прогнозування, «налагодження» внутрішнього психологічного механізму «пропускати через себе» твори мистецтва, «переживання- співпереживання» емоційних станів розвитку художнього образу мистецького твору. У результаті чого студент здобуває досвід функціонально-цільового аналізу й оцінювання складнощів творчого етапу, ступенів ризику, оригінальності інтерпретаційних варіантів, здатності до емоційного відгуку, розуміння внутрішніх зв'язків художнього образу, об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької дії.

Евристична діяльність активізує чуттєві та інтелектуальні знання студентів, значно впливає на глибше усвідомлення внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення, що у процесі конструювання особистісного змісту художнього образу створює умови для формування у майбутніх учителів музики здатності до емпатійного переживання творів мистецтва, пошуку підходів до вирішення виконавсько-інтерпретаційних завдань, формуючи, таким чином, у майбутніх учителів музики операційний механізм творчої діяльності.

Таким чином, евристична діяльність відкриває шляхи до віднайдення студентом засобів творчої самореалізації, орієнтує на створення оригінальної власної системи дії, координує та коректує практичні дії майбутнього вчителя музики, змушуючи постійно удосконалювати їх, застосовуючи власний інформаційний фонд, творчий досвід, інтуїцію, емоційно-емпатійну сферу для отримання оригінального, неповторного особистісного результату виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. *Эвристика для творческого саморазвития* / В.И.Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Библер В.С. *Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога* / Владимир Соломонович Библер. – М.: Полиграфиздат, 1975.-399 с.
3. Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: Теория, методология, практика* / Хуторской Андрей Викторович. – М.: Международ. пед. акад., 1998. – 266 с.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Софроній Зоя Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Сучасна вища освіта спрямована на підготовку висококваліфікованих, конкурентноспроможних музично-педагогічних кадрів, здатних ефективно взаємодіяти з учнівським колективом і успішно досягати мети, що забезпечується відповідним рівнем сформованості волевих якостей. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування виконавської волі майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів, що забезпечує можливість дієвого впливу на учнів, прищеплення в них інтересу до вокально-хорової діяльності. Виконавська воля, як професійно-ціннісна якість, починає набувати вагомого значення в ієрархії розвитку властивостей особистості керівника хорового колективу, проникаючи в глибинні фундаментальні прошарки її структури.

До проблеми формування волі у музичній діяльності долучились психологи Л.Бочкар'єв, Д.Кірнарська, В.Петрушин, Б.Теплов, Н.Тихомирова, П.Скляр, Г.Ципін. Серед педагогів-музикантів проблему формування волі у процесі музично-виконавської діяльності розглядали Б.Асаф'єв, В. Муцмахер, Г.Нейгауз, Г.Прокоф'єв, А.Щапов, Б.Яворський.

Думки щодо необхідності формування виконавської волі вчителів музики як керівників хорових колективів висвітлені у працях О.Апраксиної, Л.Гінзбурга, Г.Когана, П.Ковалика, А.Козир, А.Кушніренка, І.Мусіна, П.Чеснокова.

Аналіз психолого-педагогічних і музикознавчих праць вказує на те, що сформованість виконавської волі як особливої здатності особистості,

забезпечує успішність будь-якої виконавської діяльності, яка безумовно належить до вольових актів. Виконавська воля дозволяє керівнику дитячого хорового колективу позбавитись імпульсивності під час виступу, досягати органічної єдності емоційного й раціонального у виконавській творчості. Водночас, постановка проблеми формування виконавської волі майбутніх учителів музики – керівників хорових колективів, не набула спеціального вивчення у науковій літературі.

Мета публікації полягає у розкритті змісту поняття виконавської волі майбутніх учителів музики й шляхів її формування у процесі керівництва хоровим дитячим колективом.

Особистісний і професійний зріст керівника хору завжди пов'язаний із вольовою діяльністю. Відмінна риса диригентської діяльності вчителя музики полягає в тому, що він керує не сукупністю виконавців-інструменталістів, а співом людських голосів і впливає на них. Диригенту недостатньо бути лише хорошим музикантом: він повинен володіти особливою здатністю до втілення музики засобами диригування. Перед диригентом завжди постає складне завдання – підкорити собі розмаїття виконавських індивідуальностей, темпераментів і направити творчі зусилля колективу в єдиному напрямку. Для цього йому потрібна добре сформована воля. Тому, якщо майбутній вчитель музики хоче сформуватися як фахівець ухормейстерській справі, він має обов'язково попіклуватися про розвиток у себе не тільки професійних здібностей, але і таких якостей характеру, як виконавська воля, яка веде людину до нових професійних і особистісних звершень і перемог.

Адже більшість успіхів в житті в кінцевому підсумку забезпечується перемогою над собою, вмінням долати свої миттєві слабкості й природні недоліки в процесі професійного становлення. Як зазначав О.Бальзак: «...тверда воля – це кожної хвилини перемога над інстинктами, над потягами, ...над всілякими труднощами, які вона героїчно долає» [2, 24].

Підтвердженням цього є визначення Н.Тихомирової, яка тлумачить поняття волі – як здібність людини свідомо регулювати свою поведінку і

діяльність. Проявляється вона в умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі у процесі здійснення цілеспрямованих дій і вчинків [5, 147].

Сутність діяльності керівника хору полягає в тому, щоб перевести в реальне хорове звучання ті музичні образи і уявлення, які “живуть” в його свідомості, за допомогою хорового колективу, що підкоряється диригентові. Яскраве уявлення музикантом образу виконуваного твору завжди дуже сприятливо позначається на подоланні ним технічних труднощів. “Уява, - вважає Д.Узнадзе, - є свого роду творчістю психічної діяльністю, в якій дійсність відображена не пасивно, а активно. Щодо волі, суб’єкт звертається до активних процесів – уяви та мислення, з допомогою яких створює ситуацію своєї можливої поведінки, будує ідеальну ситуацію, яка викликає в ньому певну установку. Ось ця установка і стає основою процесу вольової поведінки” [6, 85].

Досягнути повного злиття ідеального художнього образу і його матеріального втілення, - майже не можливо. Задум завжди багатший і цікавіший його конкретної звукової реалізації. Але звести до мінімуму таку різницю – наблизитись до уявного ідеалу можливо завдяки проявам виконавської волі – наполегливості, витримки та самовладання виконавця. Підтвердженням цьому є переконання Л.Гінзбурга, який вказував на те, що: «Людей, які добре відчують музику, багато; немало також і таких, які здатні створити цікавий, яскравий виконавський план даного твору. Але одна справа – створити такий план, інша – втілити його в реальне звучання... Між тим, який сенс від найталановитішого плану, якщо у артиста не вистачає необхідної для його реалізації виконавської волі?» [3, 265].

Відтак, виконавська діяльність вчителя музики як керівника хорового колективу безумовно вимагає регулярності у праці, логічності в організації роботи, спрямованості тощо. Але для того, щоб майбутній вчитель міг продемонструвати свої можливості, йому необхідно вміння володіти собою в умовах публічного виступу, тобто добре налагоджена внутрішня саморегуляція. З цього приводу А.Щапов зазначає: «Естрадний виступ потребує великої виконавської волі і витримки: потрібно уміти мобілізувати усю свою енергію і

водночас вміло її витратити; потрібно домагатись задуманої виконавської концепції, не дивлячись на можливі помилки та виконавські невдачі під час виступу» [7, 115].

Музиканти-педагоги неодноразово наголошували про важливість вольового розвитку студентів у зв'язку із труднощами, що виникають під час виступу. За словами Л.Гінзбурга: «Біда початківців-музикантів не стільки в нестачі техніки, скільки в нестачі виконавської волі. Воля необхідна як в домашній роботі, при розучуванні творів, так і на сцені» [3, 29].

Водночас, диригентська техніка без виконавської волі – це здібність без мети, стаючи самоціллю, вона ніяк не може служити мистецькій діяльності. Відомий український диригент А.Кушніренко наголошував, що «диригенту... необхідно мати хоча би таку силу волі, щоб заставити хор співати так, як він хоче» [4, 6].

Виконавську волю характеризують такі показники як гнучкість розподілу уваги, витримка (психологічна і фізична), поєднання заданості та імпровізаційності, управління власним емоційним тонусом, здатність переживати почуття задоволеності. Боротися із занепокоєнням і страхом перед аудиторією, що охоплює багатьох вчителів-початківців, допомагає «добре вихована, натренована, суворо організована виконавська воля» [3, 23].

У процесі освіти і виховання виконавська воля піддається вдосконаленню, в результаті чого у майбутнього вчителя музики – керівника хору, з'являється впевненість і творча переконаність. Впевненість є атрибутом волі. Водночас, воля живить, підтримує почуття впевненості в собі. За висловлюванням О.Апраксіної, для вчителя музики «ініціативність... виконавська воля і самовладання не просто бажані якості, вони є необхідними. Особливо важливим є те, що їх можливо розвивати» [1, 42]. Безумовно, тільки досвідчені виконавці можуть нав'язати собі, що твір вивчено надійно, і саме ця впевненість рятує від негативних форм хвилювання.

Формування виконавської волі у студентів доцільно здійснювати у двох напрямках.

По-перше, необхідно допомогти їм в подоланні специфічних труднощів, з якими вони зустрічаються при виборі, прийнятті рішення, створенні наміру в його виконанні.

По-друге, треба направляти увагу на своєчасне формування у студентів вищих форм вольової поведінки. Особливої значимості у цьому процесі має застосування викладачем індивідуального підходу, оскільки вольові якості особистості можуть бути розвинені нерівномірно. Один студент буде частіше звертатися до рішучих дій, інший – спиратися на витримку, ще інший – показати високий прояв наполегливості і цілеспрямованості, або ж, рішучості і сміливості.

Отже, у контексті нашого дослідження виконавську волю майбутнього вчителя музики ми розуміємо, як професійно важливу якість, яка полягає в усвідомленому регулюванні майбутнім учителем музики своєї музично-виконавської діяльності, пов'язаної із подоланням внутрішніх і зовнішніх труднощів у процесі керівництва хоровим колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. *Методика музикального виховання в школі: учеб.пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение»* / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
2. Бальзак О. *Провинциальная муза.* – М.: Художественная литература, 1985. – 42 с.
3. *Дирижерское исполнительство: практика, история, эстетика* / ред.-сост. Лео Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 631 с.
4. Кушніренко А.М. *Актуальні проблеми хорового виконавства: методичні поради хоровим диригентам / Співає «Резонанс» [Ноти]: репертуарний збірник хорових творів / Упорядкування, музична редакція та коментарі Андрія Кушніренка.* – Чернівці: ЧНУ, 2008. – 180с.
5. Тихомирова Н.Ф., Скляр П.П. *Основи загальної та музично-педагогічної психології: навч. посіб.* / Н.Ф.Тихомирова, П.П.Скляр. – Луганськ: Вид-во “Глобус”, 2004. – 272 с.
6. Узнадзе Д.Н. *Общая психология* / Дмитрий Николаевич Узнадзе; [пер. с грузинского Е.Ш.Чомахидзе]; под ред. И.В.Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с. – (Серия “Живая классика”).
7. Щапов А.П. *Фортепианная педагогика: методическое пособие* / Арсений Петрович Щапов. – М., Советская Россия, 1960. – 171 с.

МЕТОДИЧНІ ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ліхницька Лариса Миколаївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Освітні реалії сьогодення та модернізація освітньої системи України зумовлена прогресивними тенденціями глобалізації європейського та світового освітнього простору, з урахуванням національних культурно-історичних традицій та етнопедагогіки, що вимагає посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань так і новітніх науковомістких та інформаційних технологій.

В умовах постійних соціально-економічних, культурних, освітніх змін українська держава повинна закласти теоретичні підвалини нової школи майбутнього, де буде виховуватись та розвиватись наступна генерація юних громадян, здатних до творчих пошуків та винаходів[2, 112]. Розбудову школи на засадах педагогіки творчості неможливо відокремити від творчого розвитку самого вчителя. Одним із завдань педагогіки творчості є вироблення психолого-педагогічних концепцій самовдосконалення та залучення особистості до творчого процесу особистісного саморозвитку.

Розглядаючи мистецьку інноваційну діяльність як найвищий ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, який забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику новітніх науковомістких та інформаційно-педагогічних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає, перш за все, у формуванні

різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не тільки демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Дослідження з проблем сучасної музично-педагогічної освіти та теорії музично-естетичного виховання (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Л. Бочкарьов, І. Зязюн, Л. Коваль, А.Козир, Г.Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, В.Шульгіна та ін.) закладають основи розробки проблем музично-педагогічних інновацій, визначають шляхи підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі.

Доречно підкреслити, що під інтегративним кінцевим результатом ми розуміємо накопичений за роки навчання у ВНЗ багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс спеціальних знань, навичок, умінь, який може реалізовуватись майбутнім учителем музики у різних сферах музично-педагогічної діяльності: від синтезованих мистецьких знань на уроках музики до міждисциплінарно інтегруючих предметів, методів та методик, які можна екстраполювати або успішно адаптувати до нових умов навчання.

Визначаючи основні чинники готовності майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності з школярами нами була розроблена поетапна методика даного феномена та обгрунтовані основні умови її опанування в умовах вищих закладів освіти. Це допомогло визначити основні методи й шляхи реалізації всього комплексу підготовки інноваційно-технологічних знань студентів.

Проведена робота дала змогу з'ясувати, що моделювання готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності та її теоретичне обгрунтування може здійснюватись за таких психолого-педагогічних умов: створення сприятливих умов мистецького інноваційного навчання у вищих музично-педагогічних закладах освіти України; забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа-освітніми технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів інноваційної мистецької підготовки, інтерактивних технологій, методів активізації і стимуляції студентів до

інноваційного навчання, новаторства та самоосвіти; формування життєтворчої мотивації та активної професійної позиції у студентської молоді; визначення основних принципів побудови кар'єри вчителя музики європейського типу; підготовка прогресивно налаштованих спеціалістів, здатних до постійного фахового розвитку, мобільності, педагогічної творчості, самостійного наукового пізнання та створення нових оригінальних методів навчання музики.

З метою залучення більшої кількості студентів-музикантів до новаторської діяльності необхідно дотримуватись: естетизації начального середовища; етичних, толерантних стосунків у різних формах навчального спілкування; створення комфортних психолого-педагогічних умов для творчої роботи; пошуку нестандартного вирішення навчальних завдань та оригінальних ситуацій; нових підходів до організації мистецької інноваційної діяльності; виховання майбутніх учителів музики не лише педагогічно озброєними, а й таких, які вільно володіють сучасними мультимедійними технологіями, що забезпечують орієнтацію у інформаційному просторі й свідоме сприймання інформації різного напрямку, вчителів здатних працювати на перспективу; дотримання чіткої координації і взаємодії всіх складових інноваційної підготовки студентів-музикантів[1, 127].

За допомогою обраних інноваційних технологій мистецької педагогічної діяльності в умовах вищих навчальних закладів динамічно розвиваються креативні здібності студентів-музикантів, забезпечується різнобічне опанування художніх явищ засобами педагогічної інноватики, здійснюється самореалізація наукового потенціалу майбутніх учителів музики як суб'єктів освіти сучасного європейського рівня в системі фахової підготовки з урахуванням національних культурних традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А.В. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія* /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.

2. Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

**ВРАХУВАННЯ КИТАЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ
ТРАДИЦІЙ У ВОКАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Вей Лімін – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова

Аналіз сучасного стану вокальної підготовки в Китаї засвідчує, що дослідниками ретельно вивчаються проблеми співацького становлення фахівців, а саме: методики сольного співу, новітніх технологій співацької діяльності, формування психологічних якостей вокалістів, роботи над співацьким диханням, тощо. Значно менший доробок китайських науковців з проблеми вокальної підготовки студентів до практичної діяльності з ансамблевими колективами, котрий полягає, в основному, в розробці часткових методик: питання вокалізації, роботи над вокальною інтонацією, проблеми керівництва вокальним ансамблем, а також до вивчення питань музично-вокальної культури співаків. Це свідчить про виявлений інтерес до вокальної роботи, але розвиток цієї сфери ще знаходиться на репродуктивному етапі.

Отже, китайська співацька школа, знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності стала об'єктивним явищем і реальністю культурно-художнього розвитку Китаю. Музично-художня діяльність китайської вокальної школи, у якій під впливом національних ідей сформувалися її змістові константи, стала допоміжною силою для розкриття культурних процесів, що відбуваються в країні. Основними ознаками китайської співацької виконавської школи є зміцнені засоби уособлення наступності та спадковості професійних й музично-естетичних установок діяльності у сфері вокального мистецтва. Ці суттєво важливі процеси тісно пов'язані із соціально-політичними, національними, культурними й музично-просвітницькими подіями.

Розкриття феномена національної співацької школи, її великого теоретичного та практичного потенціалу, дозволило простежити визначені специфічні ознаки розвитку китайської національної культури. У свою чергу, зроблений аналіз дозволив виділити деякі різновиди засобів художньо-вокального виховання. Історико-теоретичне осмислення особливостей розвитку китайської співацької школи з позицій збереження багатовікових традицій є важливим тому, що їх ефективне використання на сучасному етапі розвитку мистецького життя Китаю є своєчасним й доцільним та потребує скрупульозного вивчення з метою визначення методичних засад підготовки студентів до практичної вокальної діяльності з школярами.

Концепція морально-виховного впливу музики виникнула у Давньому Єгипті, Китаї та Індії. Відповідно стародавнього манускрипту «Шицзін», ще у III тисячолітті до нашої ери імператор Шунь видав наказ у якому музичне виховання було скероване на те, щоб виховувати так, «аби прямий став більш м'якшим, а лагідний щоб зберігав почуття гідності, сильний не був жорстоким, а стрімкий не був зухвалим» [2, 76].

З цього приводу доцільно зазначити, що Конфуцій надавав великого значення музиці як самостійній навчальній дисципліні. Він учив своїх учнів музиці, звівши її у число обов'язкових дисциплін, бо музика, на його думку, – це віяння давнини, спосіб споглядання давнини без слів. Для Конфуція музика була незмінною супутницею, натхненницею і завершительницею «Лі», тобто. зразкової поведінки, заснованої на вищому осягненні ідеалу давнини. Він сам займався збиранням і упорядкуванням музичних творів і тим самим започаткував традицію збирання народних пісень, що стало вагомим внеском у китайську культуру [2].

Музикування у сучасному Китаї є також невід'ємною рисою життя. Виконавські традиції та навички передаються від покоління до покоління. Любов до музики виражається в тому, що майже кожен китаєць з дитинства володіє нотною (цифровою) грамотою, уміє сольфеджувати та знає, як правило, багато старовинних та сучасних мелодій.

Отже, традиційно у мистецькій освіті Китаю склалися більш стабільні тенденції розвитку сольного співу на відміну від співацького колективного музикування. Соціально-педагогічна значущість проблеми співацької підготовки студентів, сталий інтерес до формування їх вокальної культури на сучасному етапі та недостатня розробка дослідженого феномена спонукала до ретельного вивчення співацького досвіду з формування вокальної культури майбутніх учителів музики в Україні, з метою вивчення ефективних методів підготовки фахівців мистецького профілю. Адже це є важливим з позиції обміну та об'єднання мистецько-педагогічних досягнень цієї галузі.

У сучасних умовах вища школа повинна забезпечити такий процес фахового навчання, в якому майбутній вчитель постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатних забезпечити творчу само актуалізацію і самореалізацію, креативне відношення до життя, гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

Основним напрямком системи національного виховання сьогодні виступає формування духовності кожного члена українського суспільства, тобто громадянина спроможного у майбутньому взяти участь у розбудові держави та зміцненні її незалежності, збереженні та примноженні національного культурного надбання. І вирішальним чинником в процесі формування такої особистості виступає саме співацьке мистецтво як провідний вид духовно-культурної спадщини народу[1, 29].

Сучасні вимоги до мистецької освіти у контексті світових стандартів передбачають досягнення студентами фахової компетентності за умов дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчо-діяльнісною. У процесі вокального навчання майбутнього вчителя особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів фахового зростання.

Домінантним завданням сучасної мистецької освіти є підготовка майбутнього вчителя до духовного і фахового самовизначення, можливість самостійної взаємодії з динамічним світом у професійній праці. У зв'язку з цим, великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для особистісної самореалізації. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, сучасних наукових досліджень та вимог суспільства.

Аналіз міжнародного досвіду показує, що успішне функціонування освітніх систем забезпечується такими провідними тенденціями: гуманізацією, технологізацією та творчим спрямуванням педагогічного процесу. Нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються у систему освіти необхідно розглядати як засіб гуманізації освітнього процесу, реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, забезпечення інтелектуального, творчого і морального розвитку майбутніх фахівців. Теоретико-методологічні засади фахового навчання китайських студентів визначають спрямованість навчально-виховного процесу на пошук змісту художньо-педагогічної діяльності, ставлення до професії, самопізнання і самовдосконалення, творчий розвиток особистості фахівця, його професійної культури. Разом з тим, досягнення художньо-педагогічного рівня зумовлено багатьма чинниками: метою і змістом фахової підготовки майбутніх учителів музики, цільовими установками, умовами, за яких відбувається їх фахове становлення. Мотивуючи, фахову діяльність як творчу, необхідно спрямовувати майбутнього фахівця на самопізнання, самовдосконалення, що дозволить реалізувати особистісно-орієнтований підхід в освітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В.Г. *Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва* /В.Г. Антонюк //Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. – К.: НМАУ, 2002. – Вип. 16. – С. 178-186.

2. *Конфуцій: Изречения: книга песен и гимнов.* /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.

АКСІОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Паньків Людмила Іванівна – доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Кризова ситуація у соціально-економічному житті України вимагає реконструкції традиційної системи освіти з акцентуванням пріоритетності аксіологічних підходів. Аксіологічна освітня парадигма, що ґрунтується на ідеях цінностей, визначених людством, задає ціннісне бачення педагогічних явищ та істотно позначається на переосмисленні основних позицій фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Майбутній вчитель музики, покликанням якого є навчання дітей мистецтва, перш за все має усвідомити духовну сутність художньої картини світу, що відтворюють різноманітні види мистецтва. Музика і хореографія, поезія і література, живопис і графіка, архітектура і скульптура та інші різновиди мистецтва сформувалися окремими галузями з притаманними лише їм характерними специфічними рисами художніх образів та засобами відображення дійсності. Та, головне, кожен із різновидів мистецтв відкриває безмежний світ духовних цінностей, накопичений людством упродовж багатьох віків.

Істина, Добро, Краса як вищі духовні цінності знаходять вираження у високохудожній мистецьких творах. Мистецтво, як суспільно-культурний феномен, є ініціацією у світ духовних цінностей і унікальним засобом залучення молоді до глибинного духовного надбання багатьох поколінь, формування внутрішнього світу особистості, забезпечення широких можливостей самовизначення, вибору моделі поведінки, системи цінностей,

формування естетичних потреб та ідеалів, індивідуального гуманістичного ставлення до навколишнього світу.

Фахова підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін передбачає різноманітні напрямки вивчення мистецтва, що охоплюють теоретичні дисципліни (історія і теорія мистецтва, культурологія, психологія і педагогіка мистецтва тощо), практичну підготовку (інструментальне, вокальне, хорове, оркестрове виконавство тощо).

Однак, кожен із цих напрямків має ґрунтуватися на пізнанні духовних цінностей мистецьких творів, цінностей, що надають сенсу самого існування людини, є «світлом істини і добра, сповненим багатвіковим досвідом, що містить потенціал духовного звеличення особистості, спрямування її до осягнення духовної краси і моральної сили людини, заглиблення до таємниць духовної творчості» [4, 43].

З урахуванням вищезазначених думок реалізація аксіологічного підходу передбачає:

- використання технологій навчання, які апелюють не стільки до раціонального мислення, скільки до посилення емоційного переживання ідей, думок, станів, закладених у творах мистецтва;

- створення умов для рефлексії внутрішніх станів студентів (визначення моральних колізій, проблемних ситуацій, тощо).

У навчальному процесі вищих закладів мистецької освіти, перш за все, необхідно акцентувати *гуманістичні орієнтири* сприймання та вивчення високохудожніх творів, що дають можливість глибокого проникнення у внутрішній світ людини, окрилення у високих почуттях, переживання найтоншого інтимного діалогу з художнім образом. Особлива активізація свідомості студента зумовлюється тим, що йому надається унікальна можливість діалогічного спілкування з художніми образами.

Художній твір відтворює дійсність і оцінює зображуване, передаючи цінності буття, спонукає реципієнта до осмислення і ціннісного переживання. О.Рудницька з цього приводу зазначала, що «творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на

якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину» [5, 58].

Так, причетність до загальнолюдського досвіду допомагає майбутньому фахівцю виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки і цінності з іншими людьми і людством у цілому з тим, щоб формувати ці якості в учнів.

Аксіологічний контекст фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін неодмінно має враховувати *національні орієнтири*. Вивчення світової художньої культури, усвідомлення прекрасного у загальнолюдських вимірах передбачає водночас відчуття причетності до культури свого народу, національного коріння. Національне мистецтво формує ідеали національної гідності, самосвідомості, патріотизму, що так девальвувалися останнім часом.

Майбутнє України залежить від того, якими духовними ідеалами, культурними запитам, інтересами буде наповнене життя молоді. Тож сьогодні вкрай важливо культивувати інтерес майбутнього вчителя музики до національного мистецтва, духовну основу якого завжди складали доброта, порядність, гідність, любов до рідної землі, протистояння злу тощо, аби уникнути розпаду суспільства, зберегти та продовжити кращі традиції національної культури.

З огляду на сучасні освітні тенденції, аксіологічний контекст фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін має охоплювати *особистісно-індивідуальні орієнтири*. Мистецтво залучає особистість до системи естетичних цінностей і примушує її переживати і усвідомлювати ці цінності. Вивчення мистецтва формує індивідуальне ставлення до навколишнього світу, почуття краси художнього оточення, що є, за вдалим висловом Є. Волкової, «результатом актуалізованого включення у середовище нового функціонування і спілкування, в якому минуле і сучасне «чують» одне одного» [1, 112].

Естетичне переживання, що проявляється у мистецькому творі, стає особистим переживанням і ставленням реципієнта завдяки особливому

механізму взаємодії суб'єкта (який сприймає) з об'єктом (мистецьким твором). Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальності. Так, фахова підготовка майбутнього вчителя підпорядковується смислоутворюючій функції мистецької освіти – духовного збагачення, гармонізації внутрішнього життя, заглиблення до таємниць духовної творчості, до усвідомлення сенсу буття.

Таким чином, у контексті аксіологічної парадигми визначаємо головні орієнтири фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що обумовлюють формування:

- загальнолюдських;
- національних;
- особистісних цінностей.

Розвиток аксіологічної проблематики у мистецькій освіті у площині моральних, естетичних, загальнокультурних і національних цінностей, відкриває широкі можливості формування духовного світу молоді, використання мистецтва як засобу особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Волкова Е. В. Произведение искусства в мире художественной культуры/ Е. В.Волкова. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.*
2. *Каган М.С. Философская теория ценности/ М.С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.*
3. *Олексюк О.Є. Система виховних цінностей в умовах глобалізації освіти // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.Сухомлинського: збірник наукових праць. – Вип. 20: Педагогічні науки. Т. 1. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.123 – 129.*
4. *Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М.Падалка. - К.: Освіта України, 2008. – 274с.*
5. *Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.*

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ЕМПАТІЙНО- ДІАЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Зайцева Алла Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Збереження особливостей національної освітньої системи, посилення її якості та конкурентоспроможності передбачає формування нової духовної платформи освітнього процесу, реалізацію у музично-педагогічному просторі діалогічного поля міжсуб'єктних відносин – емпатійно-діалогічної парадигми, що заснована на принципі ціннісної взаємодії викладача і студента з музичним мистецтвом. У цьому контексті, напрямом професійної переорієнтації вчителів мистецьких дисциплін є здійснення життєтворчої та культурної місії, рух до особистісно орієнтованої, комунікативної художньої педагогіки, де мистецтво з об'єкта вивчення переходить у статус суб'єкта живого спілкування.

У навчально-виховному процесі вишу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача, як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється і збагачується. С.Гончаренко зазначає, що вже Сократ користувався педагогічним законом: народження думки учня залежить від організованого вчителем діалогу [5, 10].

У сучасній науковій літературі «діалог» трактується як «зустріч двох думок», «двох свідомостей» та їх гармонії (Бахтін); як шлях пізнання «іншого Я»; «іншої свідомості» і себе через «іншого» (О. Введенський); як категорія соціального буття «Я-Ми» (С.Франк); як діалог культур; як онтологічне відношення, що відкриває особливий стан людського існування (особистісне спів-буття Я і Ти (М.Бубер). Діалогічність буття, культури, науки, мислення відображається в поліфонії науки, культури й особистої свідомості сучасної людини як діалозі різних позицій, цінностей, смислів. Діалог є умовою

людського буття, способом пізнання дійсності і самого себе, оскільки є базовою умовою свідомості, самосвідомості та діалектико-комунікативним середовищем, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію самореалізації особистості [10, 44-56].

М. Бахтін уважав діалог універсальним поняттям, що «пронизує все: людське мовлення і всі стосунки, усі прояви людського життя взагалі, усе, що має сенс та значення» [2, 49]. М. Бубер підкреслював, що діалог – це процес, у якому особистість характеризує себе і, тим самим, у змозі «здійснити» себе у справжньому сенсі, оскільки «лише у спілкуванні, у стосунках людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе самої» [4, 294]. У педагогічній взаємодії діалог особистості утворює загальний психологічний простір, єдине емоційне «співіснування» («спів-буття»), є «найбільш релевантним для організації продуктивних і особистісно розвивальних контактів між людьми», – вказує Г. Ковальов [7, 51]. Позиція співрозмовника, співучасника педагогічного процесу спонукає до народження у процесі вільного обміну думками нового знання, особистісного знаходження сенсів і цінностей майбутньої професії (Г. Балл [1], О. Леонтьєв [8] та ін.).

Педагогічні ідеї Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, О.Бочкарьової, В.Бутенко, О.Апраксіної, Н.Гузій, Н.Кічук, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, О.Отіч, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, С.Сисоєвої, Ю.Цагареллі, В.Шульгіної, О.Щолокової та ін.) ґрунтуються на важливості розвитку таких універсальних культурних умінь студента, як: прийняття ним загальнокультурних зразків діяльності і поведінки, урахування його індивідуальних особливостей, оригінальності й унікальності. Діалогічність науковцями розуміється діалектично: особистості необхідно усвідомити власний внутрішній світ, ідентифікувати себе з ним, і в той же час відчутти причетність до певної єдності, в якій здійснюється діалог з внутрішнім світом «Іншого» та світом загалом. Діалогічність, на думку О.Бочкарьової, неможлива без емпатії, оскільки передбачає готовність до проникнення у внутрішній світ «Іншого». У діалозі когнітивна та афективна складові емпатії знаходяться між собою у стані гармонійної єдності. Їх, на думку дослідниці, практично

неможливо диференціювати, бо вони проявляються цілісно на психологічному, психофізіологічному, та соціально-психологічному рівнях [3, 140].

На те, що діалог яскравіше за все моделюється мовою музики і віддзеркалює реальне спілкування людей, вказує М.Каган: «музичний твір, ритмоінтонаційно організований, який має певний тембр і силу, стає інобуттям людського переживання і одночасно його діалогічним зверненням до інших людей, закликком ...заразитися ним, душевно залучитися до нього» [6]. На думку М.Кагана, будь-який образ мистецтва – ліричний герой поетичного твору, образ конкретного персонажа, уявний образ симфонії – функціонує не як об'єкт серед об'єктів, а як своєрідний суб'єкт, тобто істота, наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю. Причому така діалогічність є шаруватою: кожен читач, глядач, слухач через образи героїв твору веде ще й розмову з їхнім автором, а відтак спілкується і з художнім образом, і з його творцем [6, 112].

О.Олексюк вважає, що мистецтво з його здатністю до нескінченного діалогічного спілкування за допомогою асоціацій забезпечує унікальну можливість виходу в культурний контекст [9, 22-23]. Дослідниця зазначає, що естетичний потенціал мистецтва – це міра можливостей актуалізувати його естетичну сутнісну силу в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом [9, 31-32]. О.Рудницька зазначила, що художні твори, узагальнено відтворюючи різноманітні ситуації взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, досягають виняткової глибини і повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою [11, 64].

Оскільки професійна діяльність учителя музики має передусім творчий характер, творчою природою художньо-педагогічної взаємодії має визначатися і процес формування комунікативної культури майбутнього музиканта-педагога. «Культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди призначена адресату, націлена на діалог, а «засвоєння» її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі,

співпереживання і співтворчості, де кожний знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури» [12,13].

Отже, у контексті емпатійно-діалогічної парадигми, художньо-комунікативна культура рефлексує гуманістичні, ціннісні аспекти взаємодії викладача і студента. Практика художньої комунікації студента з твором мистецтва, викладачем стає культурною, якщо вона відкриває можливості для його особистісної ініціативи, осмислення індивідуального художньо-естетичного досвіду, створення власних артефактів, зразків і творчих продуктів діяльності на основі засвоєних культурних норм (де культура – сутнісна якість будь-якої форми музично-педагогічної діяльності).

ЛІТЕРАТУРА

1.Балл Г. О. *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)* / Г. О. Балл // 2-е вид., доп. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

2.Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества* / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

3.Бочкарева О.В. *Пространство дидактического диалога как смысл культуры [Тест]* / О.В.Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С.139-144.

4.Бубер М. *Я и ты* / Мартин Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.

5.Гончаренко С.У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення* / С.У.Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

6.Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъективных отношений.* /М.С. Каган. – М., 1988. – С.112.

7.Ковалев Г. А. *Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации* / Г.А. Ковалев. – М. : Просвещение, 1987. – 87 с.

8.Леонтьев А. А. *Психология общения : Учебное пособие для вузов. 3-е изд.* / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.

9.Олексюк О.М., Ткач М.М. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник.* /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

10.Розин В. М. *Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии* / В. М. Розин //Вопросы философии. 2001. – № 2. – С. 44–56.

11.Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб.* /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

12. Слостенин В. А. *Формирование профессиональной культуры учителя* / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Данько Наталія Павлівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки й становлення української держави мета вітчизняної освіти полягає в утвердженні людини як найвищої цінності. Важливим завданням національної школи при цьому є: формування людини нового типу, здатної сприймати світ цілісно, прояв власного творчого потенціалу; формування основ для самореалізації особистості, створення умов для самопізнання, самовдосконалення й розвитку творчого потенціалу учнів.

Головними завданнями мистецької освіти є підготовка молоді до сучасного життя. Одним із засобів такої підготовки у контексті освітніх модернізаційних процесів є інтеграційні підходи в навчальному процесі. Адже, педагогічна інтеграція сприяє вирішенню основних суперечностей мистецької освіти – протиріччя між великою кількістю набутих знань і обмеженими людськими ресурсами.

Усвідомлення ролі виокремлення основних методичних аспектів удосконалення мистецького навчання молодших школярів, що складають неабиякий інтерес як для вчених-дослідників так і для вчителів-практиків, спонукало нас до актуалізації проблеми інтегрованого навчання музики молодших школярів *в складних умовах сьогодення*. Виявлені в процесі дослідження *суперечності* між:

- вимогами до якості й рівню всіх ланок і галузей освіти (в тому числі й початкової) та значним скороченням годин на уроки музики (поділення уроку на музичне й образотворче мистецтво або організації музичного навчання в

умовах 2 годин на місяць, що майже вдвічі зменшує теоретичне і практичне опанування програмних вимог з музики);

- зростаючими вимогами до впровадження інтеграційних підходів як ефективного засобу засвоєння навчального матеріалу в освітній сфері та недостатньою їх практичною реалізацією в школі;

- практичною необхідністю забезпечення цілісності сприймання навчальної інформації на уроках музики в початковій школі й недостатньою розробленістю його теоретико-методологічних засад на основі інтеграції, а також потребою суспільства в висококультурних особистостях та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що гальмує мобільне використання видів мистецтв та різновидів музичної діяльності на уроках музики в початкових класах *в умовах скорочення навчальних годин*, та на музичних заняттях у позаурочний час.

Проблему педагогічної інтеграції та міжпредметних зв'язків в навчанні розглядають науковці світового рівня: А. Блум, Дж. Брунер, Р. Вінкель, Л. Клінберг, Д. Лазарев, О. Міхай, Р. Найнер, Р. Славін, Р. Стівенсон, А. Хорварт, а також сучасні дослідники: Т. Браже, О. Гільзова, Є. Глинська, Л. Масол, О. Савченко, Н. Сердюк, О. Сухаревська, В. Фоменко, І. Козловська, В. Безрукова, Ю. Кустова, О. Рудницька Ю. Сьоміна, Б. Тітова, І. Яковлева [4], [6], [7].

Серед широкого кола питань щодо педагогічної інтеграції особливе місце займає проблема інтеграції змісту освіти. Необхідність інтегрування змісту освіти зумовлена інтеграційними процесами в науці. Проблемою інтеграції змісту вітчизняної освіти займаються такі українські науковці: М.Вашуленко, С.Гончаренко, В.Ільченко, Ж. Карташова, М.Косовська, В.Лабунець, В.Моргун, Ю.Мальований, Т.Пушкарьова, Г.Семенюк, О.Савченко та ін. Науковці вважають, що інтеграція знань є необхідним доповненням диференціації [1; 7].

Ідеї, пов'язані із тематично-комплексним структуруванням змісту занять і видів музично-естетичної діяльності та його використанням у початковій музичній освіті знайшли своє відображення у роботах: В.Лебедева, К.Орфа, М.Палавандишвілі та ін.; в багатьох працях розглядається

віддзеркалення оточуючого світу крізь призму художньо культурних цінностей та відбувається ознайомлення молодших школярів з кращими зразками світової художньої культури (Л.Ващенко, Л.Масол, О.Щолокова та ін.). Інтеграція предметів художньо-естетичного циклу та пошук міжпредметних зв'язків у межах початкової музичної освіти представлено в навчально-методичних роботах: О.Гуманської, Л.Масол, Т.Наземної, Є.Печерської, О.Хижної, Л.Хлебнікової та ін. [4].

Так, О.Рудницька наголошує, що інтеграція мистецької освіти передбачає варіанти комплексного використання окремих видів художньої діяльності, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини [6]. О.Отич інтеграцію мистецтв розглядає як вид їх взаємодії, що становить собою таку єдність різновидів мистецтва, в яких проглядаються *наступні тенденції*:

- зв'язок їх між собою є більш сильним, ніж у комплексі, але не таким застиглим, як у синтезі;

- зберігається їх специфічність й відносна автономність, що передбачає можливість їх диференціації на самостійні види мистецтва [5].

З огляду на вищезазначене, слід підкреслити, що в сучасних умовах переходу педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні основи, які визначаються стратегією розвитку України, «зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу» [3, 61-66].

На нашу думку, інтеграція навчального матеріалу на заняттях з музичного мистецтва у сучасній початковій школі, що носить абстрактний характер розкриття художнього образу музичного твору, створює оптимальні умови для поетапного формування художньо-пізнавальних понять та забезпечує інтеграційне набуття молодшими школярами музичних знань, умінь та навичок.

Як виявили проведенні дослідження, на сучасному етапі мистецьке навчання не може реалізовувати свою інтегральну функцію в умовах

застосування традиційної концепції побудови шкільних предметів. Звідси, – розповсюдження в освіті феномену «розрізненого мислення», коли відокремлені предметні знання та уміння вихованців не управляють їх діями на практиці.

У нашому дослідженні інтеграція розглядається як необхідна передумова модернізації змісту шкільної освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок учнів, розвитку в них системного мислення, творчих можливостей і є надзвичайно важливим аспектом музичного навчання в загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти /В.Р. Ільченко //Рідна школа, 1993. – С. 49-56.
2. Коломієць А. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №2. – С. 61-66.
3. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва / Л. Кондрацька // Мистецтво і освіта. – 2003. – №2. – С. 7-11.
4. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Л.М. Масол //Мистецтво та освіта. №1. – 2004. – С. 2-5.
5. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752с.
6. Рудницька О.П. Музика і культура особистості і проблеми сучасної педагогічної освіти: навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студентів вищих навчальних закладів / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
8. Тодосієнко Н.Л. Виховання гуманітарно розвиненої особистості майбутнього учителя початкових класів і музики засобами інтеграції мистецьких дисциплін: Науковий вісник. /Н.Л. Тодосієнко. – Житомир, 2005. – С. 34-38.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Карташова Жанна Юрївна –кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Еволюційні процеси в сучасному українському суспільстві детермінують зміну пріоритетів у сфері освіти. З цієї позиції є важливим інтеграційний підхід до фахового навчання майбутніх учителів музики, адже у сфері мистецької освіти, як зазначив Б.Юсов, «інтеграція - це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії» [5, 29].

Обґрунтування інтеграційного підходу в мистецькій освіті вбачається актуальним у світлі концепції розвиваючого навчання Г.Ципіна. У цілому, концепція розвиваючого навчання в процесі музичного навчання припускає звернення основної уваги не лише на формування умінь та навичок, а на розвиток фахового мислення, художньої свідомості та творчості учнів. На думку Г.Ципіна, розвиваюче навчання припускає розробку «нових музично-дидактичних принципів, які забезпечують збільшення об'єму навчального матеріалу; використання інноваційних методик прискореного темпу його викладання; збільшення міри змістової наповненості музичних занять; активізації творчої ініціативи учнів тощо» [4, 193].

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з

різних точок зору; розвивати у них уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретних завдань; формувати у школярів здатність до самостійного проведення творчих досліджень; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчій діяльності. Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття «інтеграція» з такими важливими категоріями в педагогіці, як «система», «синтез», «комплекс» тощо.

Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

О. Михайличенко вважає, що в основу сучасної інтегрованої системи фахової підготовки майбутніх учителів музики мають бути покладені такі основні принципи: доступність музичного виховання і навчання, рівність умов людини для повної реалізації її музичних здібностей, всебічного розвитку; гуманізація й демократизація передбачають орієнтацію системи професійних знань на формування творчих здібностей особистості, на виховання людяності й доброти; динамічність розглядається як мобільна й змінна система, здатна до постійного творчого оновлення та вдосконалення [2, 74-75].

Слід зазначити, що всі теоретичні знання та практичні уміння, які студент отримує на заняттях з інших музичних дисциплін, мають важливе значення для успішного опанування музичним інструментом: «... як відомо, – пише Т. Танько, – саме синтез спеціальних знань і умінь складає основу діяльності вчителя на уроці музики. Важливо домогтися того, щоб студент осягав окремі дисципліни не ізольовано, а як частину системи знань» [3, 151]. Схожу думку висловлює Л. Арчажникова: «У своїй практичній діяльності вчитель музики має обов'язково враховувати і те загальне, що пов'язує між собою різні галузі

музичних знань. Наприклад, для розвитку фахових знань вчителя музики важливе значення має взаємозв'язок між грою на музичному інструменті і музично-теоретичними знаннями» [1, 56]. Дійсно, важко передати художній образ твору, не знаючи конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, не розуміючи специфіки гармонічної мови даного композитора.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов'язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету «Музика» у фаховій підготовці учителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов'язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності («Весняні враження» Ж.Колодуб, «Пори року» А.Вівальді, «Шість візерунків» Б.Фільц, «Маленька сюїта про звірів» М.Степаненка, «Карнавал тварин» К.Сен-Санса, «Марш» М.Жербіна, «Гуцульські акварелі» І.Шамо та ін.). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (в піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поетична творчість багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

Професійна діяльність учителя музики передусім пов'язана з виконавським процесом і передбачає наявність знань жанрово-стильових особливостей музичних творів, засобів їхньої виразності, умінь творчо осмислювати музичний образ, знаходити правильні способи його реалізації в сценічному виступі. Органічне поєднання музичного мислення, знань, умінь, почуттів і прагнень породжує у виконавця такий психічний стан, що сприяє здійсненню художнього задуму, передбачуваності кінцевого результату й досягненню мети виконавської діяльності, спричиняє до здійснення контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки за допомогою творчих

«механізмів»виконавського процесу (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстракція, узагальнення).З огляду на це, можна стверджувати, що компетентним є такий вчитель музики, котрий володіє музично-виконавськими компетенціями, що відповідають сутності різновидів музично-виконавської діяльності.

Таким чином, інтеграція передбачає взаємопроникнення різних компонентів змісту системи освіти, що дозволяє виховати фахівця згідно з існуючим соціальним замовленням. На думку Л. Курбаса, справжній фахівець не повинен нехтувати жодним з видів мистецтв і максимально використовувати їх досягнення для цілісного сприйняття самого себе й навколишнього світу. Адже елементи всіх видів мистецтв завжди і всюди одні й ті ж. І кожне мистецтво вміщує в собі у всій повноті решту. Музика – як ритм, мелодія і звук; живопис – як гармонія лінії і кольору; скульптура – як почуття співрозмірності; танець – як голос вічного руху душі; поезія як музика відчужань, тощо.

Здійснений аналіз свідчить про те, що для ефективної фахової підготовки майбутніх учителів музики потрібна емпірична база знань на рівні теорій, законів і понять окремих галузей мистецької підготовки. Тому корисним є поєднання предметного (спеціального) і комплексного інтегрованого навчання на основі принципу науковості, адже це дає можливість кращого засвоєння матеріалу, тому що інтеграція – це разом і процес, і результат створення єдиного цілого.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.*
- 2. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.*
- 3. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Тетяна Петрівна Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.*
- 4. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Б.П.Юсов. – М., 1984. – 34 с.*
- 5. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. - 318 с.*

НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

Хоружа Олена Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

У сучасних умовах входження України в європейський інформаційно-культурний простір проблема звернення до витоків національної культури загалом і музичної культури як її важливого сегменту зокрема набуває пріоритетного значення. Потужний художньо-ціннісний потенціал української музичної культури, засвідчений багатьма корифеями світової наукової думки – філософами, мистецтвознавцями, педагогами, – дозволяє визначити національну музичну культуру України в якості невід’ємної складової союзу об’єднаних національних культур європейських народів. Саме тому *актуальність* проблематики становлення та розвитку української національної музичної культури, її джерел, художньо-естетичних цінностей, педагогічного потенціалу тощо непинно зростає.

Становлення та розвиток музичної культури України відбувались одночасно з поступовим розвитком українського етносу. На протязі тисячоліть музична культура нашого народу складалася історично, поступово удосконалюючись разом із розвитком суспільних відносин, прогресом у сфері способів виробництва. Вона є нерозривно пов’язаною з історичною долею нашої держави, саме тому доцільно розглядати її розвиток в історичному аспекті. Розвиток української національної музичної культури доцільно розглядати, виходячи з позицій автохтонного розвитку українського етносу. Початок формування протоукраїнської музичної культури співпадає із початком розвитку протоукраїнського етносу і сягає як мінімум п’ятого

тисячоліття до нашої ери, коли бере початок Трипільська доба (V-III тис. до н.е.), хоча музична культура прадавніх українців Дотрипільської доби вже мала могутній виховний потенціал.

Високохудожні фольклорні зразки архаїчної української музичної культури – провідні засоби української музичної народної педагогіки, коріння яких сягає глибин Дотрипільської доби («Щедрик» – проста серіація: засвідчує відсутність сурядності в мовленні цього періоду), та Трипільської доби («Подояночка» – двочастинна інтонаційна будова наспіву), мають властивість передавати значущий зміст у найдоступнішій лаконічній формі.

Скіфо-сарматська доба (VII ст. до н.е. – III ст. н.е) розвитку українського етносу демонструє могутню культуру – феномен світової культури, що вражає вмінням привносити красу в повсякденне життя, роблячи побутові предмети користування – знаряддя праці, зброю, кінську зброю, музичні інструменти – неперевершеними витворами мистецтва, про що говорять артефакти, знайдені в Київській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Херсонській областях тощо. Високий рівень розвитку музичної культури засвідчують артефакти, віднайдені у розкопі скіфського кургану під містом Керч, де на золотому посуді, горитах зображені барельєфи музикантів, що грають на музичних інструментах, подібних до лютні, грецької кифари тощо.

Слов'янська доба (I тис. н.е) формує перші навчально-виховні інституції – гурти, громади, окремі гурти для молоді, де відбувалось виховання молодих людей у відповідності до віку та статі і здійснювалась підготовка до виконання певних функцій у суспільстві. Розвиток музичної культури ознаменовано укріпленням традиції гуртування молоді у парубоцькі та дівочі музичні колективи для спільного проведення дозвілля, забезпечення музичної обрядовості та корисних справ. Ця традиція, існує на протязі віків і до сьогоднішнього дня.

За часів Київської Русі (від VII ст. н.е) розвиток музичної культури сягнув такого рівня, що дозволив закласти основи українського музичного виховання і освіти, які існують у формах домашнього виховання, початкових шкіл, навчальних закладів, що функціонують при монастирях. У цей період розвиток

музичної культури й педагогічної думки відбувається рівномірно. Християнство висуває на перший план у початкових школах, а також у навчальних закладах, які існують при монастирях, систематизацію багатовікового навчально-виховного досвіду народу, привносячи також християнські цінності.

Музична культура доби Київської Русі, суспільний лад якої визначають як військову демократію, в основному, представлена музичними епічними жанрами, що представляють певний виховний ідеал, характерний для тих часів. Це військовий діяч, мужній захисник Вітчизни, а також трудівник, що працює на землі, вирощуючи хліб. Тут простежується певна наступність від часів Трипільської, Скіфо-Сарматської та Слов'янської доби. Саме за доби Київської Русі склалися традиції української народної педагогіки, в тому числі музичної, окреслилися її мета, педагогічний ідеал, зміст навчання і виховання, а також основні засоби досягнення педагогічного ідеалу.

Велична доба Українського Ренесансу, яка також носить назву Козацької доби, у сфері музичної культури була ознаменована розквітом громадського та культурно-освітнього життя, що відбилось на активізації народного музичного мистецтва, бурхливого розвитку різних родів і жанрів музичного фольклору, народного театру, дійства якого супроводжувались виконанням музичних фольклорних зразків. Виникло й розквітло таке унікальне явище музичної культури України, як кобзарство. Відбулось утвердження системи національного виховання в Україні, в тому числі й музичного. Подальший розвиток музичної культури традицій відбувся в козацьких січових школах, які займали своє гідне місце серед численних закладів освіти того часу і створили самобутню демократичну навчально-виховну систему. Вона носить назву козацької педагогіки, в якій музичний сегмент посідав важливе місце. Ця навчально-виховна система передбачала навчання грамоти, музики й співу, поводження в громадському середовищі, знання національних звичаїв та обрядів, військової справи, а також фізичне загартування молоді. Козацька педагогіка, зміцнивши національну самосвідомість, прийняла активну участь у формуванні ментальності українського народу і створила принципово нові

загальнонаціональні виховні ідеали. Таким ідеалом на довгі часи стає запорізький козак – втілення лицарської честі, патріотизму і незалежності Вітчизни. У цьому виховному ідеалі відбилосся вічне народне прагнення до волі, національної гідності, також до гармонійного поєднання високих моральних якостей із фізичною вправністю. Роль і значення національної музичної культури для українського суспільства після 1654 невпинно зростає. Адже в результаті Переяславської угоди 1654 року Україна стала поступово втрачати свою незалежність, що безумовно відбилосся на системі виховання: українцям була нав'язана чужа, з багатьма вадами система, в Східній Україні заборонялась українська пісня й українська мова як мова викладання, спотворювалась історична наука тощо. Саме в цій ситуації зросла роль національної музичної культури, зокрема, музичного фольклору як провідного засобу української народної педагогіки. Застосування українського музичного фольклору допомогло частково зберегти українську систему виховання, особливо в родинному вихованні, а також у громадсько-побутовій сфері.

У період, коли Україна перебувала в складі Російської імперії, відбувалася заборона національної української культури і одночасно української народної педагогіки в навчальних закладах, хоча окремі її елементи частково застосовувались провідними педагогами, незважаючи на вказівки імперських владних структур. Григорій Сковорода відіграв велику роль у розвитку традицій української етнопедагогіки, засуджуючи чужеродну систему виховання, прийняту в багатьох родинах, яка була відірвана від пізнання реального життя, від природи дитини, від національних традицій [1, 70].

Використання національної музичної культури, причому не лише різних жанрів народного музичного мистецтва, але професійної музики – духовної (кондаків, тропарів, гімнів, канонів тощо), світської, зокрема кантів, широко використовувалося в Україні в прогресивних педагогічних закладах. Як найяскравіший приклад можна привести діяльність Києво-Могилянської Академії, яка на протязі майже двохсот років виконувала роль не лише освітнього, а й духовного центру, чим живила національну свідомість і формувала національну духовність народу. Взаємопроникнення національної

музичної культури й народної педагогіки красномовно засвідчує наступна традиція: слухачі Києво-Могилянської Академії під час свят формували фольклорно-звичаєві структури і ходили із «славленням», традиційно співаючи інсценізовані канти та пісні, іноді перевтілюючись в образи персонажів ритуального дійства. Ці масові обряди колективного виконавства активно впливали на формування музично-співацької культури всього Південно-Західного краю, а виконувані канти лягли в основу багатьох народних пісень.

Потужний сплеск у розвитку музичної культури ХІХ століття був спричинений творчістю блискучої плеяди українських композиторів, які створили національну композиторську школу світового рівня, до якої належать А.Вахнянін, М.Вербицький, С.Гулак-Артемівський, М.Калачевський, М.Лисенко, О.Ніжанківський, П.Ніщинський та ін., що творили у тісній співпраці із геніальними представниками національного літературного середовища Т.Шевченком, Л.Українкою, І.Франком та ін. Результатом означеної співпраці стали шедеври української музичної культури, що змогли донести безцінне багатовікове духовне надбання нашого народу.

Тісний зв'язок національної музичної культури із педагогікою українського народу обумовив змістове наповнення концепції українського національного виховання, узагальнене вже у ХХ столітті К.Ушинським. Зміст означеної концепції базується на твердженнях про те, що кожний цивілізований народ на протязі віків напручував власну систему виховання і навчання, яка базується на національній культурі, що повністю відповідає інтересам національного розвитку. Саме на народність, як стверджує К.Ушинський, повинен спиратись педагогіка, що має корелювати із особливостями національного характеру [5]. З огляду на вищезазначене, доцільно вважати народну педагогіку України одним із найбільш впливових і значущих чинників формування музичної культури нашої Держави.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Кузь В., Руденко Ю., Сергійчук З. Основи національного виховання. – Умань, 1993. – 276 с.*
- 2. Лозко Г. Українське народознавство. К. : Зодіак – ЕКО, 1995. – 370 с.*
- 3. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /Константин Дмитриевич Ушинский М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.*

УДК 378.016.3:784

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Глазунова Ірина Кимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

Як відомо, кредитно-модульна технологія (КМТ) – це форма організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій і використанні залікових одиниць (залікових кредитів) та передбачає можливість складання індивідуальних навчальних планів для студентів. Кредитно-модульну технологію було визначено для України передусім як орієнтир для побудови навчального процесу, як одну з умов модернізації освіти країни. Однак практика її запровадження залежить від створення відповідного навчально-методичного забезпечення навчання студентів, економічного становища в країні, соціального замовлення на ринку праці тощо.

Недоліки впровадження КМТ у навчальний процес вищих мистецьких навчальних закладів наступні: випадіння декількох навчальних тижнів у разі їхнього використання на модульні контрольні, збільшення обсягів самостійної роботи студентів за рахунок скорочення кількості годин лекційних і практичних занять, недостатня методична забезпеченість навчального процесу, масове впровадження тестової системи призводить до отримання неякісних і поверхневих знань, завищені вимоги до документального оформлення структури і правил ведення індивідуального навчального плану студента, необхідності оформлення результатів атестації одночасно за трьома шкалами, зменшення можливості індивідуальної роботи викладачів зі студентами (особливо це відчувається на факультетах мистецтв педагогічних університетів, де індивідуальна робота викладача зі студентом – основа фахової підготовки).

Необґрунтованою є і практика виставлення підсумкових оцінок, особливо з дисциплін, що завершуються іспитом, тільки на основі арифметичної суми

результатів поточного контролю без проведення екзамену. Це призводить до зниження якості підготовки фахівців.

Треба зазначити, що існуюча вже на протязі багато років модульно-рейтингова технологія навчання в Інститутах мистецтв України, зарекомендувала себе досить добре, завдяки її спрямованості на визначення рейтингу кожного студента в навчальному процесі. Перехід до кредитно-модульного навчання (як необхідного для адаптації дипломів України до загальноєвропейських дипломів про вищу освіту) повинен здійснюватися без поспіху, враховуючи спеціалізацію та кваліфікацію майбутніх фахівців мистецтва (необхідно зважено розподіляти кількість кредитів на кожен навчальну дисципліну).

Тому наказом Міністерства освіти і науки України від 17.09.2014 р. №1050 було скасовано Наказ від 30.12.2005 р. № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації учбового процесу». Таке рішення було прийнято у зв'язку з набранням чинності Закону України «Про вищу освіту» і з метою забезпечення академічної автономії вищих навчальних закладів.

Таким чином, відтепер керівництво ВНЗ саме організовуватиме навчальний процес. Приймаючи основні вимоги Болонського процесу, кожна країна має можливість залишатись неповторною, унікальною в єдиному освітньому просторі, зберігаючи найкращі вітчизняні освітні здобутки та традиції.

Література

- 1. Вернидуб Р.М. Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі / Р.М. Вернидуб // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – С. 146-168.*
- 2. Збаровський В. І. Методичні матеріали щодо кредитно-модульної системи організації навчального процесу. – Львів: Вид-во «Львівська політехніка», 2004. – 86с.*
- 3. Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. К.: Вид. «Політехніка», 2004. – 237с.*
- 4. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання. К.: Вид. Європейського університету, 2006. – 357с.*

СТУДЕНТСЬКИЙ ТЕАТР ЯК СИНТЕТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИДІВ МИСТЕЦТВ

Лимаренко Лідія Іванівна – завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, член Національної спілки театральних діячів України, заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, доцент

Досліджуючи проблему діяльності студентських театрів у системі професійної підготовки майбутніх педагогів значне місце нами відведено розгляду комунікативної взаємодії видів мистецтв.

Феномен взаємодії мистецтв у сучасній освіті є важливим засобом естетичного розвитку особистості, який спрямовується на вирішення таких важливих питань як розвиток творчої індивідуальності майбутнього учителя, формування педагогічної майстерності та набуття естетичного досвіду.

До аспекту комплексного використання різних видів мистецтв у професійній підготовці художньо-педагогічних кадрів, особливо в сфері художньо-естетичної освіти спрямовують свої погляди ряд сучасних дослідників (О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова, Г. Шевченко та ін.). Вчені доводять, що використання синтезу мистецтв об'єднує у свідомості студентів загальні художні явища, які розглядаються різними мистецтвами. Ідея комплексного впливу мистецтв підтверджує, що всі мистецтва споріднені й утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями.

Проте, проблема комунікативної взаємодії в умовах діяльності студентського театру вищих навчальних закладів залишається поза увагою дослідників. На наші переконання, художню взаємодію видів мистецтв цікаво розглядати саме на прикладі театру, який виступає своєрідним інструментарієм пізнання структури різних мистецтв. У нашому випадку це – студентський театр – форма мистецько-педагогічної діяльності, спрямована на особистісний розвиток, саморозвиток, удосконалення творчих здібностей майбутніх

педагогів та їх професійну самодостатність засобами багаторівневої художньо-педагогічної комунікації у системі вищої педагогічної освіти.

Перш за все, театр – це синтез і взаємодія багатьох мистецтв (літератури, живопису, архітектури, музики, вокального мистецтва, хореографії, кіно тощо). Щодо аналізу змісту поняття «синтез мистецтв» – це складний процес поєднання різних видів мистецтв у межах одного художнього твору, органічне ціле, яке має і розкриває нові якості стосовно кожного мистецтва, що входить до нього. Взаємодія мистецтв передбачає органічний сплав, компоненти якого, володіючи відносною самостійністю та зберігаючи свою мову й коди різних мистецтв набувають нового художнього значення, підпорядковуючись загальному, ідейному задуму твору, результатом якого є створення цілісного художнього витвору мистецтва – нового рівня художньо-синтетичної реальності, відтворення дійсності.

Констатуємо, що синтез мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, об'єднаних єдністю стилю, задумом виконання, але, створених за законами різних видів мистецтва.

Внутрішньою основою синтезу і взаємодії мистецтв є діяльність людини, яка відрізняється високим рівнем її смислового прийняття, забезпечує розвиток і збагачення її творчого потенціалу, виступає для індивіда провідним засобом самореалізації. Таку діяльність називають художньо-творчою і розгортається вона в багатобразних формах, які називають видами мистецтва. Саме художньо-творча діяльність людини дозволяє абсолютно несхожим видам творчості об'єднатися в органічну єдність і робить цю синтетичну єдність цікавою, правдивою і переконливою.

Спираючись на зазначене вище, вважаємо, що синтез мистецтв можна розглядати і як особливий тип художньої творчості, який об'єднує групи синтетичних мистецтв: театру, кіно, телебачення, естради, цирку. У кожного з них є свої специфічні особливості, але характер синтезу у цих видів мистецтв інший. Зауважимо, що розвиток художньої практики і естетичних потреб суспільства веде до синтезу і таких мистецтв, які самі по собі не мають синтетичного характеру.

Основою студентського театру як і професійного є драматургія. Драматичний твір, написаний митцем є об'єктом як для режисера, який творить виставу, так і для студента – учасника театрального колективу, який створює художній образ, так і для глядача, який стає співучасником сценічної дії. Цей логічний творчий процес взаємовпливу, взаємодії мистецтва драматурга на режисера, мистецтва режисера на актора, мистецтва актора на глядача розкриває найважливішу функцію творчості – комунікативність.

Майбутні фахівці, зокрема педагоги мистецького напряму набувають знання з синтезу та взаємодії мистецтв на певних дисциплінах, наприклад, художній культурі. А в діяльності театральних колективів, які функціонують у ВНЗ, студенти мають реальну можливість практичного впровадження набутих знань із синтезу мистецтв та їх комунікативної взаємодії. Саме студентський театр є яскравою синтетичною репрезентацією комунікативної взаємодії видів мистецтв. У діяльності студентського театру при комплексному використанні видів мистецтв переважає цілісність емоційно-естетичного впливу на учасника студентського театру. В художній творчості виникає оригінальність естетичних рішень, набувається естетичний досвід, збагачений комунікативною взаємодією мистецтв.

Важливим досягненням студентського театру, плідним результатом діяльності його учасників є цілісна вистава, як синтетично складне мистецтво та унікальна, жива форма творчості, де взаємодіють види мистецтва – реальні форми художньої творчості, котрі різняться між собою способом втілення змісту, специфікою творення художнього образу. Проте всі компоненти театрального дійства спрацьовують на загальну ідею його створення. Різні види мистецтва входять у цілісність вистави в певній художній формі, ніби отеатралізуються: у формі драматургії, музичного оформлення, театральної архітектури, декоративного мистецтва. Тож, все, що створюється в театральній виставі розраховано на отримання повноти свого життя через дію актора, театально, а все, що претендує на самостійне значення, самодостатнє буття, за своєю сутністю – антитеатральне. На практиці студенти засвоюють, що синтез у театрі – органічна сполука у виставі – можливий тільки в тому випадку, якщо

кожен із мистецтв буде виконувати певну театральну функцію, при виконанні якої витвір кожного з мистецтв здобуває нову для нього театральну якість.

Створюючи постановку вистави, колектив студентського театру використовує типи взаємодії міжвидового художньо-образного синтезу, що являє собою злиття, співставлення, поєднання всіх засобів сценічної виразності, динамічної системи образів у цілісний художній образ майбутнього театального дійства. В цьому аспекті взаємодія мистецтв є частиною загальноестетичного процесу злиття і синтезу різновидів художньої творчості.

Отже, студентська театральна вистава – це живий діючий організм синтетичної репрезентації комунікативної взаємодії мистецтв. І щоб на сцені не створювалося: декорації, костюми, бутафорія, музика, світло, різні ефекти – все повинно підпорядковуватись єдиній меті – кращому донесенню до глядача сценічного цілісного образу у виконанні артиста, бо саме він несе в собі основну думку, ідею художнього твору або драматургії, яка є інтегруючим компонентом реалізації синтезу та взаємодії мистецтв у виставі.

В контексті нашого дослідження комунікативна взаємодія видів мистецтв у студентському театрі є ефективним засобом естетичного розвитку та саморозвитку майбутніх фахівців. Лише за умови системного ознайомлення студентів з усіма мистецтвами і постійного засвоєння ними різних видів художньої творчості в навчально-виховному й постановочному процесі студентського театру набувається досвід використання синтезу мистецтв, який стає ефективним засобом педагогічних дій майбутнього учителя в системі навчальної та позааудиторної роботи. Опанування студентом синтезу мистецтв є прогресивним шляхом розвитку майбутнього педагога в системі професійної підготовки.

В цілому, можна зробити висновок, що проблема використання синтезу, взаємодії мистецтв як ефективного засобу підготовки майбутнього педагога в закладах освіти є актуальною, водночас складною і багатогранною. Тому сучасна педагогічна теорія синтезу мистецтв продовжує досліджувати принципи класифікації варіантів комунікативного взаємодії різних художніх стихій та намагається науково обґрунтувати закономірності їхнього поєднання.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ)

Щедролосєва Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” (2014) та постанови Кабінету Міністрів України «Про документи про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка» (від 31 березня 2015 р. № 193) з’ясовано, що **бакалавр** – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС [1].

Професійна підготовка – термін “підготовка” є похідним від дієслова “підготувати”, тобто навчати, дати необхідний «запас знань» (С. Ожегов). Це процес оволодіння та засвоєння інтелектуалізованих знань і умінь, набуття досвіду та формування професійної майстерності необхідної для успішної педагогічної діяльності.

Професійну підготовку фахівців з музичного мистецтва та художньої культури започатковано Національним педагогічним університетом імені М. Драгоманова ще у 1989 році, де вперше в Україні професорсько-викладацьким колективом музично-педагогічного факультету було розроблено навчальний план спеціальності “Музика і художня культура”, затверджений Міністерством освіти і науки України. Протягом наступних років розпочалась підготовка вищезазначених спеціалістів у закладах вищої освіти Донецька, Дрогобича, Києва, Кіровограда, Луганська, Мелітополя, Миколаєва, Ніжина, Одеси, Рівного, Сум, Тернополя, Харкова, Херсона та ін.

У Херсонському державному університеті професійна підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відбувається за двома

спеціалізаціями – інструментально-виконавська майстерність і вокально-хорове мистецтво та відображає закономірності здобуття повної вищої освіти на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Як *загальне* – відображає закономірності здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; як *особливе* – має свою специфіку, зумовлену, складовими компонентами професійної підготовки; як *одиничне* – відображає залежність майбутньої професійної діяльності від індивідуальних особливостей студента, його творчого потенціалу, набутого естетичного і виконавського досвіду, особистісних якостей, уміння пов'язувати теоретичні знання з практикою.

Фундамент професійної підготовки бакалаврів музичного мистецтва це збалансована інтегрована єдність трьох компонентів – фахового (музичного), психолого-педагогічного, культурологічного.

Однією з основних умов успішного оволодіння майбутньою професією є поступове просування в системі музичної освіти «початкова музична підготовка (дитячі музичні школи, школи мистецтв) – музично-педагогічна освіта I-II ступеню акредитації (музичне училище, мистецькі заклади освіти) – музично-педагогічна освіта III – IV ступеню акредитації», завдяки якому реалізується принцип безперервної мистецької освіти музиканта. У довготривалому процесі оволодіння професією музиканта велике значення мають нахили і здібності студентів, які є передумовою розвитку його творчої індивідуальності та формування професійної майстерності.

Аналізуючи сутність професійної майстерності бакалавра музичного мистецтва ми спиралися на визначення майстерності вчителя, як комплексу властивостей особистості, інтеграції особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії на рефлексивній основі (І. Зязюн), що відповідає повному обсягу сьогоденного запиту суспільства і є інтегрованим показником рівня готовності викладача до виконання професійних обов'язків (Є. Барбіна).

Професійна майстерність бакалавра музичного мистецтва це комплекс художньо-педагогічних властивостей особистості, що формується у процесі професійної підготовки, носить творчий характер та орієнтується на

соціокультурний діяльнісний кінцевий результат – сформовану на високому рівні готовність до професійної діяльності, а також відбиває унікальний для фахівця взаємозв'язок і змістове інтегративне наповнення складових художньо-естетичних і психолого-педагогічних компонентів на рефлексивній основі.

Ефективність формування професійної майстерності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва забезпечується науково-методичною обґрунтованістю професійної підготовки, що передбачає дотримання найважливіших підходів та принципів.

Принцип неперервності формування професійної майстерності ґрунтується на основних напрямках художньо-естетичної профілізації молоді, яку забезпечують позашкільні мистецькі навчальні заклади та базові професійні музичні училища, що надає можливість поступово оволодівати фаховими знаннями, уміннями, навичками, прагнути реалізувати свій творчий потенціал.

Принцип “особистісно-діяльнісного підходу”. Професійна майстерність як найбільш ефективний системотворчий чинник одночасно поєднує діяльнісну форму підготовки з особистісним розвитком кожного студента, що відображається в особистісно-орієнтованому підході до формування майстерності фахівця. Даний підхід осмислюється нами на засадах концепцій самоактуалізації особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт), ставлення до особистості як до “архітектора самого себе” (К. Роджерс).

Принцип “герменевтично-орієнтованого підходу”. Цикли фахових, музично-теоретичних, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін є структуроутворюючими компонентами герменевтично-орієнтованої освіти, забезпечуючи розвиток діалогової культури у різних системах: викладач-студент; студент-викладач; студент-студентська група; студент-навчальний текст; внутрішній діалог студента з самим собою, що сприяє переведенню суб'єкта від рефлексії першого порядку до рефлексії другого порядку, дозволяє йому гармонійно увійти у простір культури, актуалізувати себе у професійній діяльності, знайти своє місце у світі і, нарешті, стати здатним до відкриття безмежних світів у собі. На думку І. Зязюна: “До основних задач освіти можна віднести *герменевтичну*, тобто учіння розумінню, яке стає важливим способом

осягнення істини. Але поряд з нею, а по важливості і важливіша за неї, є задача *афективна, почуттєва, естетична*” [2, с. 13].

Принцип інтегративності забезпечує інтенсивний розвиток і якісні зміни в професійній підготовці бакалаврів музичного мистецтва, вносить в процес синтезуючий фактор – інтеграцію знань, що формуються у комплекс і стають засобом взаємодії з основним суб’єктом майбутньої професії – учнем. Отже, поряд із загальнотеоретичною й предметною підготовкою у навчально-виховному процесі повинні створюватися умови реальної можливості включення майбутніх фахівців в навчально змодельовані професійні ситуації, в яких інтегруються засвоєні знання з уміннями й навичками на предметно-діючій основі, формується особистість, її діяльнісна готовність.

Аксіологічний принцип. Ціннісні категорії суб’єктивуються в структуру професійної «Я» – концепції, завдяки чому відбувається процес професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця, через інтеграцією системи цінностей, цільової організацією самовираження у творчості, усвідомленням власної значущості, розв’язанням суперечностей між «Я» реальний та прагненням до «Я» ідеального.

Принцип позитивно орієнтованої активності полягає в тому, що процес професійної підготовки – це насамперед результат власної активності тих, кого навчають, впливу та взаємодії їхніх внутрішніх детермінант навчальної діяльності й особистісного розвитку. На практичних заняття з фаху основна увага приділяється стимулюванню активності тих, кого навчають, шляхом формування в них потреби в самоаналізі, самооцінці, самовихованні, пробудження внутрішніх стимулів і механізмів активності, максимального розвитку самостійності.

Принцип мажорності й емоційної насиченості спрямовує навчально-виховний процес на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості (Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський). На особливу роль формування емоцій різними видами мистецтв, наголошував К. Станіславський, який вважав, що з усіх психологічних сфер людини – розуму, волі й почуттів – остання є такою, що “важко піддається вихованню”.

Розвинена емоційно-чуттєва сфера майбутніх бакалаврів музичного мистецтва свідчить про тісний взаємозв'язок з мистецькою діяльністю – і це є особливою рисою, що відрізняє цього фахівця від інших, завдання якого – створення мажорної, емоційно насиченої атмосфери заняття з метою проникнення у чарівний світ мистецтва, що можливе лише через його емоційне пізнання.

Принцип професійної компетентності. Процес професійної підготовки повинен орієнтуватися на формування “глобальних компетенцій” фахівців та їх практичну готовність до компетентно вибудованої професійної діяльності, гуманістично спрямованої на культурний діалог з дітьми, що також пов'язано з духовною й педагогічною культурою, ерудицією, інтелектом викладача.

Ресурсний підхід дає можливість розкрити ресурси що перебувають в нереалізованому стані, тобто в потенційному стані. Розкриття й використання ресурсного потенціалу особистістю сприяють її просуванню до вершин професіоналізму (Л. Рибалко).

Акмеологічний принцип. Ефективність формування професійної майстерності бакалавра музичного мистецтва значно збільшиться, якщо зростання особистісно-професійної компетентності буде здійснюватися на основі акмеологічного принципу (Н. Кузьміна, А. Козир, В.Федоришин).

Запропонований комплекс підходів та принципів визначає, тактику й стратегію викладачів фахових, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін щодо коригування цілей, завдань, змісту навчального процесу, а також добору форм, методів і засобів професійної підготовки бакалаврів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – 246 с.
3. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: Навч. метод. посібник / А.В.Козир, В.І.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.

ІНТЕГРАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХОРОВИЙ КЛАС»

Парфентьєва Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва та соціальної роботи факультету педагогіки і психології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

У сучасній педагогічній науці компетенція та компетентність є базовими категоріальними термінами у новітніх державних документах.

У вітчизняній науці накопичений певний науковий досвід осмислення суті категорій «компетенція» і «компетентність» (А. Баранників, Г.Голуб, А.Дахин, О.Лебедев, О. Пометун, С. Раков, А. Хутірський, О. Чуркова та ін.).

В результаті роботи семінару МОН України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»» було визначено зміст поняття «компетентності» і «компетенції». Компетентністю було означено інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенцією визначено об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [4]. Компетенції можна визначити як сукупність здібностей реалізації свого потенціалу (знань, умінь, досвіду) для успішної творчої діяльності з урахуванням розуміння проблеми, представлення прогнозованих результатів, розкриття причин, що утрудняють діяльність, пропозиції засобів для усунення причин, здійснення необхідних дій і оцінки прогнозованих результатів [5].

Багато дослідників в якості структурних компонентів інтегрованої (інтегративної) компетенції виділяють знання, вміння, навички, якості

особистості, що визначають поведінку як по відношенню до себе, так і по відношенню до соціуму. До функціональних компонентів інтегрованої компетенції відносяться інтегративно-інформаційний та інтегративно-діяльнісний. Перший дозволяє розглядати інтегровану компетенцію в змістовному плані як систему підлягає засвоєнню загальнопедагогічної, теоретично-методологічної, диригентсько-професійної інформації. При цьому істотне значення має інтеграція даного змісту, здійснювана за допомогою, наприклад, виявлення міжпредметних зв'язків (хорове диригування, постановка голосу та ін.). Другий, інтегративно-діяльнісний компонент, передбачає, що в процесі інтеграції компетенцій повинна відбуватися інтеграція способів діяльності, так як в процесі вирішення диригентсько-хорових завдань компетенції застосовуються не «ізолювано», а взаємодіючи один з одним. Таким чином, велике значення має здатність хормейстера ефективно об'єднати в ціле компетенції [3].

Проблема інтеграції знань, умінь, навичок, а також способів діяльності і якостей особистості при підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у ВНЗ привертає увагу багатьох дослідників. При цьому мова йде про розвиток у студентів-музикантів здатності і готовності інтегрувати одержувані знання і способи діяльності як про якусь метапредметну компетенцію, необхідну для досягнення цілісності освітнього результату, оскільки саме ця цілісність є запорукою найбільш ефективного вирішення професійних завдань. Практичне освоєння професії вчителя музичного мистецтва, досвід професійної діяльності ставить випускників перед необхідністю здійснювати інтеграцію сформованих в вузі компетенцій самостійно методом проб і помилок. Однак це подовжує етап адаптації молодих фахівців, погіршує ефективність вирішення професійних завдань. Тому вважаємо за доцільне створити умови для подолання предметної диференціації на предметах диригентсько-хорового циклу та формування інтегрованої професійної компетентності в процесі навчання у вузі. Особистісним механізмом, що забезпечує такий результат підготовки фахівців, є, на нашу думку, компетенція інтеграції. Структура, функції та властивості компетенції інтеграції, описані вище, повинні послужити

базою для вироблення способів і умов її цілеспрямованого формування на етапі вузівської підготовки.

Методична система застосування інтеграційних технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва дозволяє виділити вагомі якісні ознаки їх професійно-творчої діяльності:

- уміння створювати систему професійних цілей в інтеграційному ракурсі, де гармонійно поєднуються цілі щодо професійного самовдосконалення вчителя музики, особистісного розвитку учнів, творчого вдосконалення змісту виховання засобами хорового мистецтва;

- виявляти творчу ініціативу і нести відповідальність за наслідки її реалізації в процесі диригентсько-хорового навчання;

- надавати особистісно-інтеграційної спрямованості в роботі зі студентами в процесі хорових занять;

- аналізувати та оцінювати стан розвитку професійного потенціалу вчителя й визначати інтеграційно спрямовану стратегію його диригентсько-хорового самовдосконалення;

- визначати критерії та показники власного внеску в розвиток диригентської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ващенко Г. Загальні методи навчання – Мюнхен (УВУ). – Ч.1, 1949. – 90 с.*
2. *Ильина Т. Структурно-системный подход к организации обучения. – Вып.1. – М., 1972.*
3. *Овсянкіна Л.А. Психолого-педагогічні аспекти інноваційного навчання у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 6. – С. 146–151.*
4. *Тормасин С. И., Пучков Н. П. Организационно-методические проблемы интеграции компетенций // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2012. № 1 (37). С. 149-158.*
5. *Шмачилина С. В. Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (г. Пермь, 1-2 июня 2009 г.). Пермь: ПГПУ, 2009. Ч. I. С. 208-214.*

ВТІЛЕННЯ ОБРАЗУ ДЗВОНІВ В ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Старюченко Наталя Анатоліївна – кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Церковний дзвін протягом століть був невід'ємною частиною життя українського народу і в традиційній українській культурі сприймався як «голос Божий». Цей вид мистецтва – скарбниця історії і матеріальної культури нашого народу.

Тематика, пов'язана з використанням дзвонів в творах українських композиторів дуже актуальна. Цей інструмент, існування якого вимірюється тисячоліттями, порівняно нещодавно увійшов до складу симфонічного оркестру. За неповні 200 років дзвін інтенсивно еволюціонував, розкриваючи століттями закладені в ньому якості і надихаючи композиторів не тільки до прямого його використання, але й до імітації його звучання.

Використання дзвонів в творчості російських композиторів досить широко розкрито в музикознавчій літературі. Цій темі присвячено ряд робіт О. Ярешка, К. Сараджева, Б. Асаф'єва та ін.

Проте тема дзвонів в українській музиці не має широкого висвітлення. Саме в цьому і полягає актуальність даної роботи. Численні приклади використання дзвонів в творах українських композиторів доводять, що для української музики дзвони також мають вагомим значення і відповідають одній з провідних національних ідей – соборності.

Головною метою дослідження є розгляд принципів образно-семантичного втілення дзвонів в творах українських композиторів.

За тисячолітній період свого існування дзвін в Україні став духовно значним пластом національної культури. В рамках церковної обрядовості він проявив себе як гармонічна, функціонально важлива складова богослужбової

практики. При цьому дзвін має унікальні художньо-естетичні властивості, у зв'язку з чим він розглядається в якості однієї з форм художньої творчості митців. Тож, не випадково, важливе значення відігравав дзвін в українській культурі. Неодноразово його образ використовувався в українській літературі, наприклад, В.Пачовський «Дзвонять дзвони», І.Багряний «Скелька» та ін..

Широко використовували дзвін українські митці і в живопису, наприклад, Алла Гончарук – «Львівські дзвони», Петро Ємець – «Дзвони Чорнобиля», Роман Гоманюк – «Дзвін часу».

Традиція дзвонів знайшла широке втілення і в музичному мистецтві українських композиторів.

Використання дзвонів у творчості українських композиторів досить широке і різноманітне. Одним з перших дзвони використав Микола Лисенко у своїй опері «Тарас Бульба». Надалі композитори по-різному використовували їх – як безпосередньо, шляхом введення в оркестрову тканину, так і за допомогою імітування його звучання різними засобами (фактурними, тембровими, гармонічними тощо).

Яскраве втілення знайшли дзвони у творчості композиторів ХХ століття. Так, наприклад, граничною конкретизацією змісту позначена третя частина кантати **Л.Дичко «Червона калина»** – «Пісня про Байду». В її основу покладена українська народна пісня «Пісня про Байду». Інструментальна партія відтворює широкий урочистий передзвін, який ніби знаменує появу безстрашного Байди, що кинув виклик турецькому султану, патріотизм якого не зламали ні знущання, ні тяжкі тортури.

Остання частина кантати «Червона калина» – «Пісні про козака Нечая» захоплює навальністю, активною динамікою руху, органічним поєднанням героїки і драматизму. Останні хорові фрази — піднесені й урочисті. Партія фортепіано, зберігаючи характерний ритмо-інтонаційний обрис з першого епізоду п'ятої частини, стає немов тріумфуючим передзвоном (тут авторка навіть підключила до звукового масиву самі дзвони).

Цікавим зразком є хоровий концерт «**Звени, златая Русь**» **О.Стецюка** на вірші С.Єсеніна, який було створено в 1987 році. Твір складається з 14 частин.

Образна лірико-філософська побудова концерту відображає цикли життя людини, що пов'язані з циклами природи. Дзвін – один із символів хорового концерту, що втілює ідею пробудження.

Трагічне забарвлення має дзвін в «**Панахиді за померлими від голоду**» **Євгена Станковича**, яка вперше була виконана в шістдесяті річницю Голодомору. Панахида задумана як епічна фреска, музична розповідь про трагедію народу. На увагу заслуговує і відмінна оркестровка, в якій широко використані ударні інструменти, особливо дзвони, що пронизують весь твір, як набат, підкреслюючи траурний настрій.

У творчості видатного українського композитора, представника «шістдесятників» **Л. Колодуба** **Симфонія № 5 «Pro memoria»** стала новим етапом втілення історико-трагічної тематики та переосмислення трагічної долі України. Основною ідеєю твору є вшанування пам'яті жертв невинно замучених людей, душі яких не знаходять спокою, просять про молитву і очищення. Саме цьому і підпорядковується програмний заголовок кожної із трьох частин твору: від «Терору» через «Пам'ять» до очищення – «Катарсис».

На думку Б.Працюк: «Загальний композиційний задум твору підпорядкований ідеї фактурної реалізації ефекту дзвону як позитивного життєствердного первня, втіленого усіма, а особливо оркестровими, засобами музичної виразності» [2, 133]. Адже у творі, окрім реальних дзвонів, композитор використовує тембральну імітацію звучання дзвіниці, чим створює ефект занурення у давнину нашого народу.

Отже, дзвін в Симфонії №5 має глибоке символічне значення.

Крайні частини твору динамічні, сповнені активного симфонічного розвитку. Тембр дзвону тут присутній безпосередньо. Він акцентує кульмінаційні моменти. Тут дзвін забарвлений у трагічні тони.

Зовсім інше відчувається в II частині «Пам'ять». Це фрагмент застиглому часу. Тембр дзвону тут відтворений композитором без наявності дзвонів. Для досягнення ефекту присутності дзвонів без їх прямого використання Л.Колодуб застосовує оркестрову імітацію їх звучання. Багатство обертонового ряду,

тембр та відчуття удару дзвону композитор передає ритмо-формулами з акордів шести валторн, струнних і дерев'яних.

За словами самого автора на створення такого прийому його надихнув унікальний талант дзвонаря і віртуоза – К.Сараджева, який володів феноменальним абсолютним слухом та записав нотами 317 звукових спектрів найбільших дзвіниць московських храмів. Імітація дзвону обрамляє II частину, заглиблюючи слухача у фантастичний неземний світ духовного єднання, молитви та прощення.

Першим у частині озвучується ряд гармонік «Успенського» дзвону кремльовської дзвіниці – «першого за величиною у Москві дзвону» [2, 108]. Звучання цього дзвону відтворюється всіма інструментами струнної групи. За ним йде обертоновий звукоряд «Воскресного дзвону» тієї ж дзвіниці, відтворений вже за допомогою всіх дерев'яних духових інструментів, а також п'яти валторн. Третій дзвін – великий дзвін дзвіниці церкви Марона – озвучується перемінно групою дерев'яних духових інструментів і струнною групою.

Між цими двома оркестровими варіантами, ансамблем, що складається з трьох тромбонів, чотирьох труб і трьох валторн, відтворюється звучання четвертого «Педального» дзвону дзвіниці церкви Марона. До церковного дзвону приєднується думна тема струнних з першої частини, що сприймається як відголосок героїчних подій минувшини.

Фортепіанний цикл **«Київський триптих» Б. Фільц** присвячений врочистому святкуванню 1500-ліття столиці України – Києва.

Цементує твір наскрізно проведений мотив передзвону. У трьох частинах циклу він передає різні види дзвону. В першій частині він наповнює музику «ароматом» сивої давнини, в другій частині – передзвін, що замальовується динамічними віртуозними пасажами. І в 3 частині дзвін імітується октавно-акордовою фактурою, що надає музиці оркестрового забарвлення і звучить як благовіст, на славу древньому і вічно-молодому місту над Дніпром.

Отже, проаналізувавши ряд творів Лесі Дичко, Євгена Станковича, Левка Колодуба, Богдани Фільц, Олександра Стецюка можна зробити певні висновки.

Що дзвін, як символ слов'янської культури, знайшов широке втілення не тільки в російському але й в українському мистецтві. Дзвін як інструмент дзвонної природи привертав увагу багатьох українських композиторів. Численні приклади використання дзвонів у творах українських композиторів доводять, що для української музики дзвони також мають вагоме значення і відповідають одній з провідних національних ідей – соборності.

Використання дзвонів має різне смислове навантаження. Це відтворення трагічних подій (Є.Станкович «Панахида», Л.Грабовський Симфонічні фрески, Л.Колодуб Симфонія №5), урочистих подій (Б.Фільц «Київський триптих»), відтворення образу архітектурних споруд (Л.Дичко «Алькасар...Дзвони Арагону», «Іспанські фрески»), символ добра, пробудження (О.Стецюк Хоровий концерт «Звени залатая Русь»). Маючи унікальний обертоновий спектр, дзвін не тільки прямо використовувався в партитурах музичних творів (як, наприклад в опері М.Лисенка «Тарас Бульба», «Панахиді» Є.Станковича, I та III частинах Симфонії № 5 Л.Колодуба), але й відтворювався за допомогою звуконаслідування – фактурного, гармонічного, тембрового (наприклад, II частина Симфонії № 2 Л.Колодуба – темброва імітація, Б.Фільц «Київський триптих» - фактурна імітація).

Порівнюючи втілення дзвонів в російській і українській музиці можна відмітити спільні риси, як в образно-тематичному відношенні так і в самому способі їх відтворення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Працюк Б. Дзвін // Українська музична енциклопедія / НАН України, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського / Редкол. тому: А. Калениченко, А. Муха (співголови), І. Сікорська, Н. Костюк (наук. редактори), О. Кушнірук (відп. секрет.) Т. 1: А–Д.– Київ, 2006.– С. 606–607.
2. Працюк Б. Колокола в творчестві Л.Н.Колодуба (на прикладі 2 частин 5 симфонії «Pro terra») / Б.Працюк // Л.Колодуб: сторінки творчості (статті, дослідження, спогади). Науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського. – Вип.50.- К., 2006. – С.128-137.

УДК 37.014.24:7

ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ ЯК СКЛАДОВА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Корнішева Тетяна Леонідівна – доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем, а саме: розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері мистецької освіти. Останнє завдання вирізняється своєю актуальністю, оскільки в міжнародному освітньому просторі науковці визнають, що тільки освіта, яка стимулює творчий розвиток особистості, може визволити сьогодні культуру з глибокої кризи, причому найефективніший шлях до творчої самореалізації особистості пропонує мистецька освіта.

Питання інтеркультурної освіти знаходяться в центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва, створеної при ЮНЕСКО, актуалізуються на представницьких форумах найвпливовіших міжнародних організацій,

Розвиток міжнародних зв'язків у галузі освіти, науки та культури належать до пріоритетних завдань кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету. Міжнародне співробітництво є стратегічним напрямком діяльності, що спрямований на інтегрування професорсько-викладацького складу та студентів у європейський та світовий простір. Серед головних завдань щодо міжнародної співпраці є: співробітництво з закордонними вищими навчальними закладами, підготовка та реалізація міжнародних проектів у сфері освіти і культури, співробітництво з міжнародними фондами та організаціями за програмами наукових обмінів і стажувань викладачів та студентів, організація та участь у

міжнародних наукових та освітніх виставках, семінарах, конференціях, мистецьких проектах.

На сьогоднішній день Херсонський державний університет має двосторонні угоди про академічне та культурне співробітництво й проводить спільні дослідження та академічні обміни з більш ніж 20 закордонними ВНЗ. Серед них: Академія ім. Яна Длугоша (м. Ченстохова, Польща), Поморська Академія (м. Слупськ, Польща), Новосибірський державний педагогічний університет (РФ) та інші. З року в рік зростає чисельність науково-педагогічних працівників відряджених за кордон, студентів направлених на навчання або стажування, участь викладачів у міжнародних конференціях.

Протягом останніх років наукове та культурне співробітництво з польськими вищими навчальними закладами є важливим аспектом у міжнародній діяльності кафедри музичного мистецтва і хореографії. Партнерськими закладами в Польщі є Академія ім. Яна Длугоша (м. Ченстохова, Польща), Поморська Академія (м. Слупськ, Польща). На основі угоди про наукову і культурну співпрацю зазначені наступні напрями діяльності: підготовка і реалізація спільних міжнародних проектів у сфері науки, освіти та культури; обмін академічною інформацією та методичними здобутками; обмін науково-методичними виданнями; організація і проведення спільних науково-методичних конференцій, симпозіумів.

Під час відряджень науковці кафедри представляють свою роботу на семінарах, конференціях, обмінюються досвідом з польськими колегами. Серед останніх заходів можна виділити наступне:

- у квітні 2014 року доц. Корнішева Т.Л. мала відрядження до Поморської Академії в Слупськ (Польща) з метою узгодження навчальних планів в рамках реалізації Програми «Подвійний диплом».
- У рамках угоди про співпрацю між Херсонським державним університетом та Академією ім. Яна Длугоша (м. Ченстохова, Польща) студенти спеціальності «Музичне мистецтво*» Сухарь А., Лідньов А. проходили двотижневе стажування в Академії ім. Яна Длугоша (м. Ченстохова).

- Студенти спеціальності «Музичне мистецтво*» Рижков Р., Павелко Т., Молдованенко Г. взяли участь у семестральному студентському обміні 2013-2014 н. р. в Поморській Академії в Слупську в рамках двосторонньої угоди.
- Студенти Мусійченко Ю., Молдованенко Г., Павелко Т. згідно угоди про академічний обмін брали участь у семестровому навчанні протягом II семестру 2014-2015 н. р., Вовченко Т. протягом I семестру 2015-2016 н.р. в Поморській Академії (м. Слупськ, Польща).

В рамках загальної Угоди про Співробітництво, підписаної між Херсонським державним університетом і Поморською Академією в Слупську від 01.04.2010 року та додаткової Угоди №3 від 26.09.2014 року з метою визначення принципів спільного навчання за очною (денною) формою навчання першого (бакалаврського) рівня на Факультеті соціальних наук Поморської Академії, в напрямку «Артистичне спрямування в рамках музичного мистецтва», зі спеціальності «Музична освіта (для іноземців)» і відповідно на навчанні першого (бакалаврського) рівня на Факультеті культури і мистецтв Херсонського Державного Університету, за галуззю знань 0202 Мистецтво, з напрямку підготовки (спеціальністю) 6.020204 Музичне мистецтво* здійснює реалізацію Програма «Подвійний диплом».

Згідно положень цієї Програми студенти спеціальності «Музичне мистецтво*» навчаються одночасно за спільними навчальними програмами ПА та ХДУ і є студентами обох навчальних закладів. Студенти реалізують програму навчання, згідно з встановленим ВНЗ і Партнером навчального плану на основі «Протоколу еквівалентності» у якому відображується цикли дисциплін (предмети/модулі), що визнані сторонами за сумісні і які відповідають результатам навчання. Предмети які вимагають доповнення (не є сумісними та згідними з результатами навчання) реалізуються за принципом зрівняння програмних відмінностей або у формі дистанційного навчання. Умовою навчання в рамках програми є підтвердження еквівалентності результатів навчання в кожній з договірних Сторін, відповідно до змісту освітніх програм та планів навчання.

Програма містить положення про визнання результатів навчання з визначених у протоколі еквівалентності предметів (модулі навчання), додаткові предмети (модулі навчання) відповідно до термінів, зазначених у протоколі еквівалентності, а також визначення умов навчання (в тому числі, зокрема, визначення умов накопичення і зарахування результатів навчання, шкали оцінок, що використовується, та способи їх перерахування за шкалою країни, що є стороною угоди, необхідних документів, визначених кожною з договірних Сторін) і одержання дипломів про закінчення навчання. На основі Протоколу еквівалентності студенту, який здійснює навчання на основі програми подвійного дипломування, будуть взаємно визнані результати навчання і предмети (модулі навчання), отримані в процесі навчання у вищих навчальних закладах Партнерах.

Програма «Подвійний диплом» передбачає отримання дипломів рівня вищої освіти «бакалавр» Херсонського державного університету та Поморської Академії (м.Слупськ, Польща). Студенти спеціальності 6.020204 Музичне мистецтво* Мусійченко Ю., Молдованенко Г. в 2015-2016 н.р. стали учасниками данної програми і продовжили навчання за Програмою «Подвійний диплом». Ці заходи свідчать про динамічність і насиченість партнерських відносин між університетами.

Таким чином, на рубежі тисячоліть в умовах тотальної інтеграції мистецька освіта стає чинником, що об'єднує різні культури, вчить толерантності студентів різних національностей. Обмін освітніми, культурними та духовними ресурсами через мистецький феномен ефективно впливає на європейське поліетнічне суспільство в контексті мультикультурності. Ідея загальноєвропейської інтеграції у сфері вищої мистецької освіти базується на компетентнісному підході. Інтеграція музичних культур зумовлює розвиток інтеркультурної мистецької освіти, а інтернаціоналізація наукового простору активізує компаративістські розвідки, стимулює міжнародні культурно-освітні і дослідницькі проекти.

САМООЦІНКА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦЯ

Ракович Віталій Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва і дизайну, член Національної спілки художників України

Серед багатьох видів соціальної діяльності чільне місце займає професійна, адже лише уній людина, як соціальна істота, здатна до саморозвитку і самореалізації. Важливим аспектом дослідження цієї проблеми є розгляд людини як автора, суб'єкта власної діяльності. Суб'єкт діяльності є носієм операційно-сміслових структур професійного досвіду, має найбільш багате уявлення про здійснену діяльність, подолані труднощі, прийняті рішення. Сучасний фахівець повинен вміти планувати свою діяльність, ставити цілі та досягати їх навіть при зміні умов. Зазначені аспекти є компонентами саморозвитку людини у професії і базуються на адекватній професійній самооцінці.

Проблема формування самооцінки знайшла відображення у працях Л. Божович, О. Кащенко, В. Мерліна, В. Сафіна, Є. Савонько, у дисертаціях І. Блощинського, П. Бреля, О. Кувшинова, М. Ларіонової, О. Меженцева, С. Міронової, О. Роденкової та ін. Вченими висвітлено психологічну основу види, функції та рівні цього феномену. Вчені К. Альбуханова-Славська, Л. Коростильов, А. Марков, А. Нісбет, Л. Рос, Л. Рудкевич, Є. Ф. Рибалко, О. Советова та ін. визначають професійну діяльність, як одну з провідних сфер життєдіяльності та самореалізації людини. У цьому сенсі, актуальності набуває проблема пошуку умов і механізму саморозвитку професіонала.

Нашою метою є аналіз феномену самооцінки як необхідної детермінанти професійного саморозвитку особистості.

Самооцінка це судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе, основний структурний

компонент самосвідомості особистості, що відіграє важливу роль у саморегулюванні поведінки і діяльності [3, 163-164].

Самооцінка є складним феноменом свідомості людини, механізмом саморегуляції, адаптації у соціумі та саморозвитку. Складовими самооцінки є:

- когнітивна: пов'язана з аналітичним, раціональним, інтелектуальним аспектами оцінювання індивідом самого себе;
- афективно-емоційна: чуттєве самоставлення позитивного або негативного характеру (прийняття або неприйняття, задоволення або невдоволення тощо);
- поведінкова або вольова: корегує поведінку людини у залежності від наявної, прийнятої системи цінностей. Ядром та механізмом цього компоненту є морально-етична складова самооцінки.

У працях присвячених означеному феномену вчені виокремлюють певні рівні самооцінки: адекватну та неадекватну, остання має рівні – занижений або завищений. Адекватну самооцінку розуміють як оптимальний рівень співвідношення суб'єктивної самооцінки стосовно об'єктивної реальності. Співвідношення рівня домагань та реального успіху у відомій формулі В. Джеймса визначає ступінь адекватності самооцінки.

Самооцінка не є сталою констатацією певного рівня адаптації особистості до соціуму, а насамперед, це динамічний процес до якого належать рефлексія подій, самоаналіз, а також її підсумкові продукти: рівень домагань, образ «Я» та «Я-концепція», зрештою загальне самоприйняття та само ставлення. Самооцінка це функція самосвідомості і не більш того, але вона здатна породжувати нові образи «Я» реальності і тим самим розширювати межі самосвідомості. Механізмом та рушійною силою самооцінки є рівень домагань, співвідношення свого реального «Я» з ідеальним еталоном, суб'єктивним зразком особистості.

На ефективність професійної діяльності впливають такі фактори, як мотивація до здійснення діяльності, пережиті у процесі діяльності негативні функційні стани (перевтомлення, стрес тощо), психологічний клімат в колективі. Основу ефективності особистості професіонала становлять певні

риси характеру, до яких належать: самоконтроль, відповідальність, дисциплінованість, вольові якості та здатність до адекватної самооцінки.

Професійна самооцінка, за А. Реаном, є оцінкою особистості себе як суб'єкта професійної діяльності [2, 64]. Вона визначається в результаті процесу співвідношення реального й ідеального образів «Я-професіонал» через професійні дії та задачі. Професійна самооцінка дозволяє ставити завдання оптимальні можливостям і здійснювати контроль, оцінку й коригування робочого процесу на кожній стадії [1, 112].

Ми визначаємо професійну самооцінку як динамічний процес, що виконує функцію саморегуляції на основі системи багатofакторних контрольних зрізів, які фахівець здійснює стосовно себе та у відповідності з власними еталонами й загально визнаними компетенціями професіонала певної спеціальності. Завдяки цьому процесові людина поетапно вибудовує траєкторію власного професійного самоздійснення. Професійна самооцінка дозволяє співвідносити наявний професійний потенціал із цілями діяльності й контролювати ефективність праці, ставити завдання оптимальні можливостям і здійснювати контроль, оцінку й коригування робочого процесу на кожній стадії.

Таким чином, професійна самооцінка визначає ефективність перебігу процесу самореалізації особистості у професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кащенко О.В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми в сучасних дослідженнях / О.В. Кащенко // Серія: Соціологія, Психологія, Педагогіка : Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2007. – № 27–28. – С. 111-114.*
2. *Психология человека от рождения до смерти : психологическая энциклопедия / [под. ред. А. А. Реана.] – 2-е изд. – СПб. : ЕВРОЗНАК., М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 411 с. : ил.*
3. *Психологічний словник / [під ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1981. – 216 с.*
4. *Ракович В. В. Формування професійної самооцінки у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ракович Віталій Володимирович; Херсонський. держ. ун-т. – Херсон, 2015. – 215 с.*

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ (СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД)

Форостян Анатолій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри культурології Херсонського державного університету

Розвиток суспільства, який відбувається дуже швидкими темпами, вимагає від особистості швидкої реакції та включення у вир цих нововведень. Технічний прогрес, інформатизація, процес глобалізації впливають на формування нового сприйняття дійсності та формування нової культури і культурного середовища. На думку російсько-американського соціолога П.Сорокіна, відбувається формування суспільства майбутнього яке буде характеризуватися не за специфічним, проміжним, змішаним, або інтегральним типом, а яке поєднає більшість позитивних цінностей та звільниться від серйозних дефектів кожного типу [2]. Тобто відбувається формування нового соціокультурного середовища, в якому голова роль належить безпосередньо особистості.

Виходячи з цього, соціокультура розуміється як складна гетерогенна система, яка включає різноманітні за своєю предметною і соціальною природою елементи (матеріально-технічні об'єкти, засоби праці і комунікації, матеріальні та духовні продукти, послуги, ідеологічні, філософські, мистецькі цінності, зразки і норми, відносини між людьми тощо), які об'єднанні людською діяльністю. Тобто, наслідування, творення та передача естетичних цінностей. А виходячи з загального поняття естетики, яке розуміється як «наука про становлення чуттєвої культури людини» і спрямоване на вияв ціннісного ставлення особистості до дійсності та безпосередньої художньої діяльності, можемо зазначити, що саме завдяки цьому формується базис для естетичного сприйняття дійсності та соціокультурного розвитку людини.

Поняття «сприйняття» тісно пов'язане з категорією відображення, яка в діалектико-матеріалістичній теорії пізнання виражає відношення об'єкта як первинного і образу (знання).

Водночас, у філософському енциклопедичному словнику, сприйняття (від лат. *perceptio* - сприйняття) тлумачиться, як «цілісне відображення предметів, явищ і подій в результаті безпосередньої дії об'єктів реального світу на органи чуття», «результат активної пізнавальної дії, спрямованої на вирішення певних завдань, здійснення яких відбувається у відповідності з соціально-виробленими нормами й еталонами». А естетичне сприйняття (перцепція), розглядається як елемент свідомості, ціннісне відношення.

Вагомими елементами естетичного сприйняття виступають: ефект впізнання, міметичне відтворення та чекання неочікуваного. Надто різке порушення звичних форм може призводити до перешкод позитивного сприйняття безпосередньо. Повноцінне емоційно-духовне сприйняття дає своєрідний психологічний результат – певний стан душі, особливе емоційне наповнення – настроїв (водночас полегшення, освіжаючої дії, очищення, насолоди). Такий стан душі ще від Аристотеля отримав назву *катарсис*. Найбільш рельєфно проявляється при зустрічі з мистецтвом, де присутня міра почуттів і почуття міри, пробуджується фантазія та творча уява.

В працях видатних психологів зазначені особливості естетичного сприйняття. Так П.М.Якобсон, «... процес знайомства людини зі всією сферою прекрасного в цілому - чи буде це краса людських відносин, неповторний вигляд природи, чи буде це значний витвір мистецтва», визначає як естетичне сприйняття [5].

Натомість, Л.С. Виготський у своїй праці «Психологія мистецтва» говорить про взаємозв'язок сприйняття з почуттями та уявою людини й первинне значення останніх як основи естетичної реакції [1].

Цікавими є припущення, щодо формування і розвитку культурних вподобань та естетичного сприйняття представників психоаналізу (З.Фрейда, К.Юнга, А.Адлера, К.Горні та ін.). Теорії науковців базуються на глибинних процесах формування особистості та її культурної приналежності, де одним з базисних новоутворень є сприймання [3].

Водночас, тлумачення поняття мистецьке (естетичне) сприймання знаходить своє відображення соціологічній теорії П.Сорокіна, запропонований

ним термін «соціокультурна динаміка», можливо тлумачити не лише з позиції розвитку суспільства, а й ролі особистості у цьому процесі.

Отже, теоретичне підґрунття, та багатоаспектність піднятої проблеми дає можливість припустити існування структурних елементів естетичного сприйняття та творення соціокультурної реальності, які виходячи з структури особистості (соціокультурний підхід) поділяються на чотири стадії, а саме:

№	Стадії соціокультурного розвитку	Особистість
4.	Соціокультурна динаміка	Соціальний вплив/ вплив на соціум/ митець
3.	Соціокультурне включення	Соціалізація/ включення у соціальну реальність
2.	Соціокультурне підґрунття	Базовий рівень/ чуттєвий
1.	Соціальне несвідоме	Культура пращурів / предків / батьківська культура / емоції

ЛІТЕРАТУРА:

- 1. Выготский Л.С. Психология искусств. Издание третье. – М., изд. Искусство, 1986.*
- 2. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. — М.,1992*
- 3. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - М.: Наука, 1991.*
- 4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. -М.: Прогресс, 1993.*
- 5. Холл К. С, Линдсей Г. Теории личности. - М.: КСП+, 1977.*

ЕМОЦІЙНА ПАЛІТРА ТВОРЧОСТІ Л.БЕТХОВЕНА

Марцинковська Інна Миколаївна – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету

Проблеми особистості, проблеми людської діяльності, проблеми продуктивного мислення все активніше висуваються на авансцену науки. Філософія, що створила фундаментальне вчення про природу і суспільство, сьогодні все інтенсивніше досліджує проблему людини, інтегруючої в собі велику кількість цілісного філософського вчення.

Предметом живого наукового інтересу став інтелект видатної особистості, сам глибинний процес зародження, становлення і ствердження значущої ідеї. Вже є досить успішні спроби «вписати творчість людини, переважно художню, в загальне вчення про розвиток, перекинути місток між актом творення в мистецтві і механізмом еволюції життя на землі» [1, с.54].

На думку філософів, вирішальне слово в розробці фундаментальних проблем людської культури повинні сказати результати вивчення творчої діяльності. Вагомим внеском в побудову загальної теорії творчості стали комплексні дослідження представників різноманітних наукових дисциплін - філософії, історії, мистецтвознавства, естетики, психології, природничих наук, математики, сучасних інформаційних технологій, а також письменників, композиторів, діячів театру, музики, кіно та образотворчих мистецтв. Однак, в свій час, М.Арановським була висловлена думка щодо досліджень продуктивного мислення в якому «художня творчість привертає до себе значно меншу увагу в силу особливих труднощів її дослідження, а якщо і вивчається то переважно за матеріалами літераторів. Роботи, щодо творчого процесу є поодинокими» [2, с.137].

Дійсно, творчий процес композитора, як і будь – якого художника, виключно складний і різносторонній. Необхідність застосування до нього безлічі методів досліджень визначається вже тими обставинами, що потенційним об'єктом вивчення є неосяжно широке коло явищ. З одного боку -

сама творчість в найрізноманітніших ракурсах, творча історія будь-якого твору, з іншого - життєві події композитора, соціально – історичні моменти, що формують динамічні стимули «продуктивних переживань» художника.

Постать Бетховена насправді є визначною і монументальною, вона в усі часи привертала до себе увагу мистецтвознавців, виконавців, композиторів, письменників. Л. Бетховен належав до числа тих художників, які в своїй творчості здійснювали «зв'язок часів» на зламі історичних епох і відкривали нові шляхи з минулого в майбутнє.

Л. Бетховен своїм мистецтвом і усім творчим обличчям проголосив епоху, для якої самоствердження було нормою художнього буття, епоху, що стала новою сходинкою в розвитку ренесанських тенденцій. Відображаючи свій світ з небаченою категоричністю він і творчий процес вибудував на цілком нових засадах не маючих прототипу у всій попередній історії.

Вражаюча універсальність творчої особистості Бетховена. Його спадщина охопила всі жанри тогочасного мистецтва, в кожному з яких композитор відкрив неосяжні багатства ідей і художніх рішень – така багатогранність вже мала прецедент. Та безпрецедентною є універсальність самого мислення Бетховена, що здійснив вражаючий за масштабами і наповненістю, за органічністю і монолітністю синтез найважливіших і найбільш яскравих тенденцій і спрямувань своїх попередників [3, с.21]. Для Л. Бетховена «бути кращим» неодмінно означало бути «не таким, як усі». Відчуття композитором своєї винятковості могло ґрунтуватись на конкретних біографічних обставинах, на певних особливостях його особистості і долі, які виділяють фігуру Бетховена з ряду його сучасників.

По-перше - небувала в середовищі музикантів того часу **«панорамність» світосприйняття**. Природа подарувала Бетховену кмітливий, дієвий і самобутній розум, його інтереси ... поширювались на історію і політику, древню і нову літературу, філософію, досягнення природничих наук, його цікавили питання релігії Єгипту, праці з небесної механіки, серед яких - «Природнича історія і теорія зоряного неба» Канта.

По-друге - виключна **художня вразливість і чуттєвість**, здатність до активної **внутрішньої асиміляції** різноманітних **художніх вражень**, що перетворювались в небачено об'ємний фон творчого процесу.

По-третє - це трагічна **недуга**, яка повинна була б назавжди закрити шлях до творчості. Однак протиріччя творчих імпульсів і колосальної творчої потенції, з одного боку, і майже нездоланна перешкода до творчості – з іншого, насправді підтримували ідею Подолання, що в підсумку перетворили життя в безперервний подвиг [3, с.23].

Імперативність, максималістичне самоствердження і волевиявлення, міць творчої думки, прагнення охопити весь світ своїм «поглядом», **титанічна здатність музичного переконання** – ці риси викликали в сучасників Бетховена, водночас, і **подив** (виклик традиціям), і **нерозуміння, і поклоніння**. Про це говорили Лист і Берліоз, Гофман і Вагнер, аналітично обґрунтував це явище Асаф'єв, роздивляючись феномен Бетховена в контексті музичної, історико-культурної, духовної традиції, в контексті соціальних рухів, потрясінь і битв, формуючих мистецтво нового часу і творця нового типу.

Юнацькі роки Бетховена припали на період формування віри і її ствердження у спроможність людини пізнавати закони природи і погоджувати власне життя з цими законами. Рівноцінними сферами буття для нього були, як внутрішнє життя свідомості так і власне реальне життя.

Максималізм композитора базувався на прагненні цілковитого оволодіння предметом своєї думки, на визнанні безмежних духовних можливостей людини, на відкритті в собі глибинних джерел пізнання і творчості. Усі ці аспекти, безумовно, віддаляли Бетховена від його геніальних попередників - Палестрини, Монтеверді, Скарлатті, Баха, Гайдна, Моцарта, бо вони завжди відчували свій талант як дар.

Проте Бетховен не відмовлявся від моментів новизни у творчості своїх старших братів «по цеху» і виявляв виняткове вміння асимілювати і адаптувати в нову художню якість новаторські ідеї Ф.Е.Баха, Генделя, Глюка, Гайдна, Моцарта; освоювати вагомні пласти народно – пісенної культури

Німеччини та Австрії, Франції та Британії, Піренейського півострова, слов'янських країн; цікавився фольклорними мелодіями північної Африки.

Бетховен прагнув освоїти нове в найбільш незвичайних його проявах.

Новаторські тенденції Бетховена визрівали в процесі «творіння», бо не були ніколи обмежені часом. Він вважав вдумливість і достатню тривалість роботи однією з умов дійсної плідності. Р.Маршал зазначав, що Бетховен насолоджувався необмеженістю часом, який дозволяв йому експериментувати з матеріалом, в підсумку з якого він вибирав «найкращий».

Бетховен був першим композитором, який творив не на замовлення, не на певну подію, як це вимушені були робити його знані попередники в переконанні, що їх твори переважно створюються «на один раз», мабуть, це і один із факторів їх феноменальної творчої працездатності. Вони були стурбовані переважно особистою професіональною репутацією, щодо своїх сучасників, а ось думка прийдешніх поколінь їх цікавила щонайменше.

Небайдужість до свого успіху, вже сьогодні, а не завтра, виявляв і Моцарт тому він, намагався не порушувати тогочасних правил музичного мистецтва та існуючих жанрових канонів - хоча визнавав за собою право бути кращим за інших, робити щось вагоміше і досконаліше, але за умови бути «таким, як усі».

В певній мірі недооцінений сучасниками Бетховен мав протилежну думку і був переконаний в тому, що його творчість буде гідно оцінена наступними поколіннями. Категорії «далекого майбутнього», «вічності» були надзвичайно значущими і актуальними у формуванні бетховенської моделі художньої цінності. Виклик традиції і впевненість в своїй винятковості були невід'ємними, висловлювання тієї переконливості набували часом імперативної форми. «Я можу, ви - ні» - це про порушення в своїх творах загальноприйнятих норм; Шиндлеру писав: «Чи можете ви, при вашій буденності, оцінити небуденне»; Рису, на зауваження щодо забороненої послідовності в одному з Квартетів, відповів: «А я її дозволяю» [4,с.17]. Відчуття особистої незалежності по відношенню до тогочасних правил і канонів в мистецтві були органічною властивістю його композиторської і людської натури.

Звертаючись до надзвичайно шляхетної паралелі Моцарт – Бетховен, відомий художник і дослідник творчості і особистості Л.Бетховена – Р. Ролан підкреслював, що у Моцарта «ріка музики розливається і лягає в своє русло без зусиль», «його музика сприймається як полегшення», то для Бетховена «творчість – жорстка напруга розуму та волі». Мистецтво для нього не гра. Це жезл Моісея, що розсікає скелю[5, с.79]. Та в протигагу цій думці звучать слова Г.Нейгауза: «При всій моїй повазі до Р. Ролана, до його шляхетних, гуманістичних прагнень, я повинен (з ризиком збентежити чиесь обурення) сказати що не дивлячись на любовне поклоніння Бетховену і велику компетентність, все що він пише про великого композитора, мені здається невірним і деформованим...Занадто велика тенденція Р.Ролана відобразити Бетховена як «згусток негараздів», його життя як цілковите страждання...Що шлях генія – тернистий шлях, – все це змушує Р.Ролана применшувати ті **втіхи і радості, які приносить художнику сама творчість**». [6, с.237].

Охопити, зрозуміти, пояснити величну постать генія Бетховена і його фантастичні творчі здобутки намагались усі ті, хто, в тій чи іншій мірі, був причетний до творення образу Бетховена і власного прочитання його творчості. Однак і до сьогодні немає єдиної думки, спільного погляду на це визначне явище в музичному мистецтві. Бетховен надприродньо багатогранний: відкритий і таємничий, бунтар і проповідник, філософ і простолюдин, мудрець і скептик..., ці протиріччя, мабуть жили в ньому, складали його природу, його «Я» і в підсумку перероджувались в звуки.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Рунин Б. Творческий процесс в эволюционном аспекте. – В кн.: Художественное и научное творчество. – Л.,1972.*
- 2. Арановский М. Опыт построения модели творческого процесса композитора. – В кн.: Методологические проблемы современного искусствознания. – Л., 1975*
- 3. Климовицкий А. О творческом процессе Бетховена . – Издательство «Музыка». – Л.,1979.*
- 4. Сохор А. Этические основы Бетховенской эстетики. – В кн.: Людвиг ван Бетховен. 1770 – 1970. – Л., 1970.*
- 5. Альшванг А. Последняя книга Ромена Роллана. – Сов.музыка, 1947, № 3.*
- 6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – Издательство «Музыка». М., 1982.*

**ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Мосін Дмитро Іванович – викладач кафедри музичного мистецтва та соціальної роботи факультету педагогіки і психології Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

Теоретичні основи дослідження та результати проведеної дослідно-експериментальної роботи констатувального етапу стали підґрунтям розробки спеціальної методики формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. Оскільки в основу реалізації цього завдання було покладено вивчення доцільних шляхів педагогічного забезпечення інтерпретаційного та технічного осягнення студентами музичних творів, у науковому пошуку враховувалися філософські ідеї Е.°Гуссерля, Д.°Дьюї, Р.°Хауза, висновки педагогічних досліджень В.°Орлова, О.°Отич, О.°Рудницької, згідно яких людина інтерпретує світ музики, виходячи не із зовнішньої об'єктивно-нейтральної позиції, а з особливостей «духовного простору» своєї особистості. Тобто, кожен суб'єкт сприймає та інтерпретує музику по-своєму, співвідносить її образно-емоційний світ з власним життєвим досвідом крізь призму особистісних думок і почуттів. Тож переживання мистецьких творів завжди має суб'єктивний характер, що є важливою спонукальною силою музичної діяльності, творчого розвитку особистості загалом.

Слід зазначити, що сучасною науковою думкою визначено, що ефективність педагогічних систем викладання музики значною мірою залежить саме від розвитку творчої самостійності суб'єкта, його здатності до індивідуального сприйняття та асоціативного тлумачення змісту художніх образів, індивідуально-творчого пізнання та інтерпретації музичних творів. Так, за словами Дж.°Сміта, саме інтерпретація складає основу музичної педагогіки.

Вона передбачає виключення з процесу осягнення музики раціональних упереджених установок та апріорних схем, орієнтацію на суб'єктивні особливості сприйняття, взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, що є суб'єктивно-неповторною. Автор наголошує на єдності процесів проникнення у сутність музики та усвідомлення самого себе під впливом музики.

Теоретичні основи дослідження та результати проведеної дослідно-експериментальної роботи констатувального етапу стали підґрунтям розробки спеціальної методики формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. Оскільки в основу реалізації цього завдання було покладено вивчення доцільних шляхів педагогічного забезпечення інтерпретаційного та технічного осягнення студентами музичних творів, у науковому пошуку враховувалися філософські ідеї Е.°Гуссерля, Д.°Дьюї, Р.°Хауза, висновки педагогічних досліджень В.°Орлова, О.°Отич, О.°Рудницької, згідно яких людина інтерпретує світ музики, виходячи не із зовнішньої об'єктивно-нейтральної позиції, а з особливостей «духовного простору» своєї особистості. Тобто, кожен суб'єкт сприймає та інтерпретує музику по-своєму, співвідносить її образно-емоційний світ з власним життєвим досвідом крізь призму особистісних думок і почуттів. Тож переживання мистецьких творів завжди має суб'єктивний характер, що є важливою спонукальною силою музичної діяльності, творчого розвитку особистості загалом.

Слід зазначити, що сучасною науковою думкою визначено, що ефективність педагогічних систем викладання музики значною мірою залежить саме від розвитку творчої самостійності суб'єкта, його здатності до індивідуального сприйняття та асоціативного тлумачення змісту художніх образів, індивідуально-творчого пізнання та інтерпретації музичних творів. Так, за словами Дж.°Сміта, саме інтерпретація складає основу музичної педагогіки. Вона передбачає виключення з процесу осягнення музики раціональних упереджених установок та апріорних схем, орієнтацію на суб'єктивні особливості сприйняття, взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, що є суб'єктивно-неповторною. Автор наголошує на

єдності процесів проникнення у сутність музики та усвідомлення самого себе під впливом музики.

Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток його творчої особистості, формування системи цінностей у сучасній педагогічній науці пов'язується із формуванням виконавської майстерності. Виконавська майстерність сприяє усвідомленню майбутнім учителем музичного мистецтва змісту своєї професійної діяльності, розширенню бачення музичних завдань у широкому соціокультурному контексті, дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку музичної культури. Автор наголошує на виключній важливості розвитку у майбутнього вчителя цього феномена, оскільки «інтерпретація допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити музику не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі колективного музикування.

Ефективність мистецького навчання значною мірою залежить від дотримання принципу *природовідповідності* творчого розвитку особистості відносно її здібностей, нахилів. Цей принцип був сформульований Я.°Коменським, який вважав, що людина, як мікрокосмос, має величезний душевно-духовний потенціал. Подальший розвиток цей принцип набув у вченні Ж.-Ж. Руссо, який особливого значення надавав вільному й природному розвитку людини. Принцип природовідповідності є дуже подібним до принципу «сродної праці», сформульованого Г.°Сковородою, згідно з яким в кожній людині є приховані здібності до певного виду праці, які визначають її схильність до занять нею.

У нашому дослідженні використання принципу природовідповідності орієнтує на врахування індивідуальних особливостей кожного студента у визначенні його виконавських можливостей у спілкуванні з музикою, забезпечення активізації творчого розвитку, удосконалення педагогічних здібностей.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАГІСТРА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ

Коленко Ілона Володимирівна – концертмейстер кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька “співтворчість”. Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є “... повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга” [5, 348], але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва. Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як “вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності” [3, 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

За твердженням О. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням

певного драматургічного задуму виконавця [1]. Н. Корихалова характеризує дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об'єктивізм та суб'єктивізм, й відмічає, що всі проблеми в сфері музичного виконавства покладені, в результаті, на інтерпретацію музики [7, 23]. В соціологічному ракурсі питання музичного виконавства висвітлює Ю. Капустін. Науковець розглядає особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем [6, 12].

Виконавська діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда і сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та “якісним новоутворенням” (Л. Виготський). Наявність такого мотиву надає змісту діяльності виконавця, відповідає його інтересам, потребам, якісним орієнтаціям. Як зазначав О. М. Леонтьєв, “діяльності без мотиву не буває: невмотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а яка має суб'єктивно й об'єктивно “прихований” мотив” [8, 153].

Ми розглядаємо музиканта-виконавця як митця-інтерпретатора, здатного творчо осмислити авторський текст і реалізувати його в процесі концертної діяльності, де специфічною мовою закріплюється складний процес створення нового, самобутнього, і яка, внаслідок цього, є особливою творчістю, що набуває великого значення і для композитора, і для виконавця, і для слухача.

Концертний виступ є однією з основних результатів музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність та артистизм – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко точно виконувати музичний твір. Артистизм – це висока творча майстерність, віртуозність у виконавській майстерності.

Емоційний відгук на музику в умовах концертного виступу, що є одним із специфічних проявів загальної емоційності людини, займає в структурі емоційних проявів високе ієрархічне положення. Зазначимо, що хоч процесу творчості загалом властивий емоційний гарт, за своєю силою він неоднаковий. Для мистецтва характерна велика гострота і сила, більш широкий діапазон,

розмаїтість переходів емоційних барв. Для митця важливо не тільки відчутти художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями. Творча діяльність виконавця на сцені є не що інше, як робота його уяви, реалізація потреб і здатність до живого перевтілення.

Необхідно відмітити, що виконавець з моменту появи на публіці, живе, як правило, афектними почуттями, очищеними від стороннього, від усього того, що заважало б слухачеві художньо сприймати і насолоджуватись. У творчій уяві виконавця відбувається корисний розлад між тим, що є, і тим, що обов'язково має бути. В процесі цього розладу і здійснюється творча переробка первинного переживання і повторне художнє переживання. В дослідженнях Д.Юник, Л.Котової щодо проблеми психологічних особливостей відтворення виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу зазначається, що артистизм, експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації і позитивно впливають на публіку, що сприяє досягненню високого рівня адекватності сприймання і розуміння художнього змісту твору слухачами.

Художній компонент майстерності дозволяє музиканту не тільки самою грою, ай рухами, мімікою, жестами позою представляти художню цінність музичного твору, передавати слухачеві його емоційний зміст, викликати адекватні почуття, які прагне передати виконавець, створюючи інтерпретаторську концепцію музичного твору відповідно із задумами композитора. Цей компонент є головним, адже сенс існування музики з давніх часів полягає у тому, щоб викликати у слухача певні переживання.

В музикознавстві Н. Корихалова [7], О. Рудницька [8], В. Холопова [9], термін “інтерпретація” визначають як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання; активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора; процес, що є похідним від двох факторів (виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми

суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в ряді конкретних одноразових виконань.

Отже, інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва.

Л. Мазель зазначає, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю. Творче осягнення музики виключає механічне застосування стандартних прийомів і правил. Безумовно, виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання та аналітичні навички, але передбачає розвинену інтуїцію, художнє чуття [9, 34].

Важливим феноменом інтерпретації, з позиції Н. Горюхіної, є інтонаційність, а засобом її осягнення виступає поетична стилістика. На думку вченої, основу музичного тексту складає сутність інтонації в її індивідуальному художньому перевтіленні. Зокрема, наявність таких компонентів як зв'язок, взаємодія елементів зумовлює цінність музики як такої [2, 79].

З музично-педагогічних позицій поняття “інтерпретація”, насамперед, передбачає індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. Н. Корихалова зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні [7].

Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність. Вона, як інтегральне явище, є раціональною сутністю ознак, властивостей, характеристик і структурних елементів, за допомогою яких музика виявляється як суспільна свідомість і мислення, як засіб пізнання і відображення дійсності, як художня форма і художній зміст, як художній процес і художній образ, що викликає у слухачів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, натхненність, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання; несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом

пізнання, приносить естетичну насолоду. Художність – це потенціал твору, а не об'єктивна реальність, і фіксується та здійснюється вона тільки у процесі художньо-інтерпретаційного виконання.

Художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності. Невід'ємною складовою досвіду, зокрема виконавського, є вміння, що зумовлюють здатність належно виконувати певні дії. Виконавський досвід є сукупністю знань і навичок, які безпосередньо впливають на продуктивність процесу самореалізації у професійній діяльності. Знання виступають особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності виконавця, шляхом глибокого усвідомлення авторської концепції.

Отже, інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення трактування художніх образів музичного твору під час виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодина Е. А. *Воспитательные функции музыки: эволюция и современные тенденции реализации: автореф. дис. доктора пед. наук / Е. А. Бодина - М., 1992. – 32 с.*
2. Гуренко Е. Г. *Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко – Новосибирск: Наука, 1982. – 98 с.*
3. Деркач А.А. *Акмеология: учеб.пособие/ А.Деркач, В.Зазыкин. – Спб.: Питер, 2003. – 256 с.*
4. Каган М. С. *Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств/ М. С. Каган – Л.: Искусство, 1970. – 350 с.*
5. Капустин Ю. В. *Музыкант-исполнитель и слушатель / Ю. В. Капустин. – Л.: Музыка, 1985.– 160 с.*
6. Коган Л.Н. *Цель и смысл жизни человека/ Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984.–252 с.*
7. Корыхалова Н. П. *Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979.-207 с.*
- Мазель Л. А. *Строение музыкальных произведений / Л. А. Мазель – М.: Музыка, 1979. – 215 с.*
8. Рудницька О. П. *Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти / О. П. Рудницька – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.*
9. Холопова В. Н. *Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова – М.: СПб: Лань, 2000. – 320 с.*

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ПОЛЬЩІ

Сухарь Аліса Олександрівна – концертмейстер кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Один із класиків польської педагогіки, Богдан (1882-1974), писав у своєму науковому дослідженні “Польське педагогічне мислення” (1938): “У звичайному розумінні в Польщі дують вітри, насамперед, із заходу. І в ідейному польському педагогічному світі сторіччями також панує західний вітер”.

У XVI столітті ідеї приходили з Італії та протестантських центрів у Німеччині та Швейцарії, у XVII та XVIII сторіччях – насамперед із Франції, у XIX столітті – з Німеччини, але також і з Франції, і в XX столітті – з Німеччини, Англії, Швейцарії, Бельгії та Сполучених Штатів. Цей факт свідчить про європейський орієнтир польської педагогіки. Насправді, розвиток освітньої системи дуже схожий в європейських країнах, як і розвиток педагогічного мислення та педагогічної діяльності взагалі.

Початок польської державності був тісно пов'язаний із загальноєвропейським розвитком. Поява шкільної системи одна із перших наслідків християнізації Польщі до кінця X століття так само, як і в Західній Європі створюються школи римо-католицької церкви. Навчальний план усіх шкіл складала гуманітарні науки; заняття тут містило в собі щонайменше три основних предмети, а саме латинську граматику, риторику та діалектику.

Освітній розвиток у Польщі було продовжено створенням університету у Кракові в 1364 році. Засновники університету прагнули побудувати його за зразком університету в Болоньї. Там навчали насамперед юристів і медиків. У 1400 році Краківський університет реформувався, відкрив теологічний факультет і став нагадувати за своєю організаційною структурою Паризький університет. Завдяки цьому відновленню Краківський університет став відомим

і визнаним в епоху Відродження, гуманізму й реформації по всій Європі як центр освіти та культури.

Першим кроком на шляху до створення національно-державних освітніх систем було скликання I конгресу викладачів (так званого “викладацького сейму”), що став у II республіці Польщі тим, чим була Шкільна конференція у Веймарській республіці, джерелом натхнення для сфери демократичного й політичного освітнього мислення. Так само, як і в інших галузях громадського життя, перед освітньою системою стояли важливі задачі, щоб уніфікувати різні системи по всій країні.

Музичне виховання у загальноосвітніх школах Польщі пройшло складний шлях еволюції. Після проголошення незалежності Польщі (1918 р.) предмет “Співи” увійшов до складу обов’язкових навчальних дисциплін у школі. Провідне місце у змісті програм з музики в той час посідали співи. Заняття з гри на музичних інструментах виходили за межі обов’язкових уроків і здійснювались у факультативній формі. З 1962/1963 навчального року змінилася назва предмета – із “Співів” на “Музичне виховання”, що було виявом більш високого рівня усвідомлення представниками польської педагогіки широкого спектру виховних функцій музики. Зміни у програмах з цієї навчальної дисципліни ознаменували значний крок уперед щодо вдосконалення змісту музичного виховання школярів.

З 1999 року в країні розпочата реформа освіти, яка стосується всіх її компонентів, зокрема музичного виховання школярів. Одним із головних напрямів цих змін стало реформування системи освіти, і, насамперед, загальноосвітньої школи. Незважаючи на складний період, який переживала польська освіта, викладання предмета “Музика” в школі не зазнало радикальних змін. Зміст навчальних програм з музики в основних школах тісно пов’язаний із національними традиціями музичного виховання учнів попередніх років; у них конкретизувався обов’язковий для опанування учнями обсяг знань та вмінь з музики, а реалізація змісту понад необхідний мінімум передана до компетенції педагога. Значно зросло практичне значення принципу індивідуалізації у музичній освіті школярів, відбулися позитивні зміни у

застосуванні мультимедійних засобів навчання. У цей період в Польщі розроблено Державні стандарти загальної середньої освіти, які передбачають уведення інтегрованого курсу “Мистецтво”, що об’єднує на дидактичних та методичних засадах різні види мистецтва, зокрема, музичне, хореографічне, образотворче, театральне. В основу обґрунтування змісту освітньої галузі та розробки навчальних програм для початкових та основних шкіл покладено принцип взаємозв’язку видів мистецтва, серед яких домінуючими залишаються музичне та образотворче.

Сучасна, поступово розпочата духовна освітня реформа стосується всіх ступенів освітньої системи (від дитячого садка до одержання вченого ступеня кандидата наук) і охоплює такі аспекти: система управління школою та шкільного нагляду з урахуванням особливого розподілу компетенції в цій галузі між воєводствами, районами та громадами, (наприклад, початкові школи та гімназії громади, ліцеї та професійні школи повинні підпорядковуватись району); навчальний план узагалі скерований на тему робити кожне заняття інформаційним заняттям, що виховує самостійність, стимулює самоорганізацію за допомогою інноваційних освітніх методів, розробка навчальних основ у загальноосвітньому процесі, створення освітніх стандартів, вихідним пунктом для яких стала розробка навчального планування кожного окремого заняття, запровадження альтернативних індивідуальних навчальних програм.

Нова освітня система здійснила можливість горизонтальної та вертикальної прозорості й не веде ні в який глухий кут. Оскільки мова йде про нову освіту та виховання у школі, вона була зафіксована конституцією Польської республіки, посилаючись на важливі міжнародні угоди, як суспільний резонанс на дотримання прав людини, Міжнародний факт про цивільні й політичні права та Міжнародну конвенцію про права дитини. Основу школи складають демократичні права, солідарність, доступність, плюралізм, свобода, індивідуальність з орієнтацією на цінності християнської системи. Саме це прагнення до включення християнських цінностей в освіту, традиційних католицьких цінностей були джерелами найсуттєвіших розбіжностей у доцільності введення занять із релігії та сексуального

виховання у школі. Ці обидва приклади вказують, що освітня сфера зазнає ідеологічного впливу. У ній іде боротьба консервативно-національних, католицьких і ліберальних сил

Потреба освітньої системі була підтверджена згодою між суспільними та партійними структурами. Сумніви були лише в тому, чи в ті терміни вона була розпочата та здійснена. Важливим фактором також були проблеми з фінансуванням даної реформи й інтенсивною підтримкою викладацького складу. Не був здійснений також власне науковий супровід багатьох результатів польських і міжнародних освітніх досліджень, що залишились неврахованими і, не в останню чергу, ігнорувалась велика критична пропозиція відкритої суперечки. У Польщі з 1999 року одночасно проводяться чотири реформи: на обласному рівні, соціального страхування, здоров'я, а також освітня реформа. Досвіди при реалізації перших трьох реформ не є оптимістичним, у той час як успіх четвертої переконливий – це доводять численні дослідження. Деякі спостереження свідчать про оздоровлення ринку робочої сили й успіх економічних реформ, що відносять на рахунок успіхів професійної освіти в усьому пакеті реформаторських заходів.

В Польщі проводяться освітні реформи з 1989 року навіть у суперечливим ринковим умовам. Обсяг, радикальність і темп у 1999 році початої реформи є дійсно значними. Це радикально відрізняється від того, що відбувалось у минулому, і безпосередньо стосується реформ в інших сферах життя суспільства. Важко уявити собі остаточний успіх усієї суспільно-політичної трансформації у країні, а також зусилля Польщі навколо інтеграції до ЄС без освітньої реформи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Федорик Ю. Реформи польської освіти: досягнення й протиріччя // Ю. Федорик // Педагогіка: Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 98-102.

2. Харченко А.В. Тенденции Развития Высшего (Университетского) Образования в Польше (1990-2003 гг.). [Електронний ресурс] – Доступний з http://charko.narod.ru/tekst/an8/II_4.htm.

3. Освітня система в Польщі: традиції та сучасність. – [Електронний ресурс]. – Доступний з <http://osvita.ua/school/theory/1016>

ОСНОВНІ ПИТАННЯ ОРКЕСТРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИКАНТА

Ветрова Наталія Вікторівна – викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету

Робота в оркестрі є ваговою частиною кар'єри музиканта-інструменталіста. Багато майстрів, таких як Д. Брайан, П. Дамм, Т. Докшицера, Дж. Алесси багато виступали і виступають як солісти, активно співпрацюють із студіями грамзапису, але не поривають із практикою гри в оркестрі. У наявності спрацьовує економічний фактор: попит на хороших оркестрантів є завжди, а ринок солістів невеликий і насичений. Але й творчий аспект є дуже важливий: в оркестрі, за чотири століття його існування, накопичився величезний, різноманітний і цікавий матеріал для творчої реалізації.

У західноєвропейській освіті існує поділ на виконавську і оркестрову діяльність під час навчання. Студент займається виконавською діяльністю на заняттях з педагогом приділяючи увагу сольній кар'єрі. В оркестровому класі збільшено обсяги оркестрових годин, а отже і обсяги вивчення оркестрових партій, що безумовно сприятливо позначається на становленні оркестрового музиканта. Вивченню оркестрових партій у вузах України відведено дуже мало часу, і студенту доводиться складно розпочинати діяльність оркестранта.

В ракурсі вищезазначеного слід зупинитися на кількох аспектах підготовки студента-інструменталіста до оркестрової діяльності: самостійна робота, що базується на порадах і зауваженнях викладача; робота над оркестровими труднощами (індивідуально, у складі оркестрової групи інструментів, у складі усього оркестру); концертні виступи (зосередженість у роботі з диригентом, досконале вивчення та знання оркестрових партій, тонке відчуття динамічної палітри, колективне відтворення художнього образу твору).

Головною метою усієї роботи музиканта в оркестрі є – розуміння виконавцем функціональної ролі інструменту в оркестрі, усвідомлення

загальної форми твору, функцій груп в її будові і розвитку, ролі кожної групи в окремих фрагментах, що відрізняються архітектонікою оркестрової фактури.

Актуальні проблеми оркестрової гри складають ті, що виникають в ході реалізації виконавського задуму композитора, протиріччя між цим задумом і наявними виконавськими засобами, між складністю музичного матеріалу і професійним рівнем виконавців, між самооцінкою звучання, оцінкою колег і слухачів; подолання протиріч торкається як проблеми технології, так і проблеми психології виконання.

Вивчення оркестрових партій – є найпершим завданням оркестранта, і необхідно звернути увагу на технологію опрацювання цього виду діяльності. Далеко не кожен твір, який належить виконувати, містить важкі сольні фрази, "відкриті місця", широкі інтервальні скачки та інші речі, гідні докладного вивчення. Часом партія інструменту складається з педалей, простеньких сигналів і акордів в tutti. Якісне виконання такого матеріалу залежить від технологічної та музичної підготовки музиканта [2, с. 105].

Є три основні завдання в оркестрових партіях - нюанс, інтонація і штрих. Найбільш поширена помилка - грати другорядний матеріал голосно, "помітно". Правда, часом грати тихо важко, але це абсолютно необхідно. Інакше звучання оркестру втрачає прозорість і обростає непотрібними "подробностями".

Питання інтонації, займає одне з перших місць, бо немає нічого жахливішого за фальшиве звучання. Слід пам'ятати, що оркестр звучить нетемперований, і деякі навички гри з фортепіано доведеться переглянути. У домашній роботі над оркестровою партією допоможе тюнер, апарат, що показує правильність інтонації. Під час гри в оркестрі часто доводиться підлаштовуватися під загальний стрій оркестру.

Розучування уривків з оркестрових партій або "оркестрових труднощів", має бути рутинної щоденної роботою. Розділений на маленькі фрази, перетворений на міні етюди уривок стає з кожним програванням зручнішим.

Спочатку оркестрової практики важливим є знання типових помилок, як подальшої запоруки їх швидкого виправлення. Вивчивши свою партію, доцільно ознайомитись із аудіозаписом музики. Гра в оркестрі потребує зосередженості, самоволодіння, перебування у стані підвищеної концентрації

уваги, підлаштовування до інших інструментів (в унісон чи акордах), визначення сольних моментів, або другорядного матеріалу. Несподіванки чекають і при погляді на диригента - потрібно навчитися одночасно слідкувати за нотним текстом і стежити за рухами диригента. Темп і силу звуку визначає саме диригент і тому оркестрантам необхідно гнучко реагувати на його жест.

Ще дуже важливий аспект: розподіл сил під час гри. Готуючись до репетиції або концерту необхідно правильно розрахувати сили в заняттях. Не можна працювати без відпочинку, інакше скрипача неодмінно чекає втома, а у духовиків "сядуть" губи. Крім того, готуватися до виконання симфонії, наприклад, і до акомпанементу оперних арій треба по різному. Незважаючи на такі завдання і труднощі гра в оркестрі - величезне задоволення, з часом складності будуть відходити на другий план і можна буде відчувати себе повноцінним професійним, оркестровим музикантом.

На думку Т.Докшітцера, при грі в оркестрі необхідно звертати увагу на ритмічну точність, хорошу інтонацію, якість звуку, музичне розуміння. Необхідними якостями оркестранта мають бути увага, гнучкість, самоволодіння, привітність і ввічливість. Батько Ріхарда Штрауса, оркестровий музикант, одного разу сказав йому: "По тому, як ти підійшов до подіуму, ми вже знаємо тобі ціну", цей вислів акцентує увагу на те, що музиканта оцінюють не тільки по грі, а й за людськими якостями [1, с. 48].

Звичайно це не всі сторони початкової оркестрової практики музиканта. Кожен оркестр має свою специфіку виконання, робочого часу та виконавського процесу. Кожен вимагає індивідуального підходу, тим самим завдання які будуть поставати перед оркестрантом матимуть специфічний характер, залежно від того який оркестр музикант обрав. До всього бути готовим неможливо, але існують загальні вимоги та критерії виконання, «оркестрові закони», які необхідно знати, і вміти користуватися ними. Тому, настільки необхідним та важливим аспектом стають набуті оркестрові навички в процесі навчання.

Змістове наповнення орієнтованості на творчість у поліаспектній діяльності оркестрового колективу створює фундамент творчого потенціалу кожного його учасника, а також забезпечує доведення художнього задуму до визначеного результату. Переважна більшість студентів не повною мірою

обґрунтовують власний підхід до розкриття емоційно-естетичної програми музичного твору, не адекватно усвідомлюють його виражальні засоби. Значна частина студентів не вбачає сенсу використання діалогової взаємодії в колективному інтерпретаційному процесі, проте усвідомлює доцільність актуалізації латентних творчих можливостей майбутніх музикантів-виконавців в ансамблевій формі репетиційних занять оркестрового класу.

Через це, слід визначити низку педагогічних умов здатних забезпечити ефективність процесу формування творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі, а саме: *формування духовної атмосфери* в студентському оркестровому колективі; *етапність педагогічного впливу*, що сприяє ефективному становленню потенціалу майбутніх музикантів-виконавців; *застосуванням варіативних форм* в організації поліаспектної музично-виконавської діяльності студентського оркестрового колективу з орієнтацією на становлення творчого потенціалу його учасників; *організація діалогічної взаємодії* між учасниками художньо-творчого процесу в оркестровому колективі; *зорієнтованість оркестрового колективу на опанування широкого діапазону навчального репертуару* [3, с. 14].

Отже, оркестрова виконавська практика має величезне значення для студента-інструменталіста. Саме оркестрове музичне виховання сприяє підготовці музично-слухового та м'язово-рефлекторного апарату виконавця. Здатність оркестрово мислити, чути співзвуччя тембральних барв партитурного викладу, дозволяє музиканту швидше засвоювати музичний матеріал, вміти аналізувати виклад не тільки своєї партії, але й партитури в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Докшицер Т. *Путь к творчеству* /Т. Докшицер. – М.: Муравей, 1999. – 216 с.
2. Докшицер Т. *Трубач на коне* / Т. Докшицер. – М.: Композитор, 2008. –232 с.
3. Федоришин В.І. *Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02* / В.І. Федоришин. – К., 2006. – 18 с.

КОНЦЕНТРАЦІЯ УВАГИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОЦІ ХОРУ

Роша Петро Іванович – вчитель вокально-хорових дисциплін, вчитель вищої категорії, старший вчитель Херсонського Таврійського ліцею мистецтв

Робота з хором досить складний процес, що вимагає помітних спільних зусиль від керівника і виконавців. Координація, засвоєння і закріплення психофізіологічних дій спрямованих на розвиток вокально-хорових навичок, охоплює як свідомі, так і підсвідомі центри сприйняття.

З перших хвилин уроку концентруємо увагу учнів. І хоча в молодших класах дітей з абсолютним музичним слухом практично немає, як правило, ноту «Ре», а потім і мажорний тризвук, учні співають без допомоги фортепіано і досить чисто. І коли тональність вже відчувається внутрішнім слухом, йде процес привітання. На кожному наступному уроці, вітання можна змінювати як в ритмічному відношенні так і в звуковисотнім, використовуючи не тільки стійкі ступені, а і всього мажорного звукоряду.

Разом з привітанням робимо фізичні вправи. Переплетені пальці рук, опустили глибоко донизу (I ступінь – нота «Ре»); витягли перед собою (III ступінь – нота «Фа дієз»); високо підняли над головою (V ступінь – нота «Ля»). Перенесення уваги на руки допомагає розслабленню співочого апарату.

Робота за схемою-малюнком, у вигляді восьми сходинок позначених цифрами-щаблями і намальованими ручними знаками з релятивної системи, що йдуть в гору, де біля маленького будиночка стоїть П'ятачок. Вирізану фігурку Вінні-Пуха можна фіксувати на будь-якій сходинці.

Одночасне відчуття сильної і слабкої долі, необхідної для засвоєння метроритму, досить складне для малих діточок. Знайомимо учнів з чоботарськими цвяхами. Виявляємо легкість (відчуття слабкої долі), з якою цвях може увійти в гуму, дошку, а імітування забивання молотком (сильної долі) вже набагато легше. Поспівка «Тук, тук чобіток».

Поведінка старших учнів є прикладом для молодших, «перетворимо їх на вчителя-диригента». Активне тактування, добре і як фізичні вправи на розслаблення рук. На дві чверті - «махаємо крилами, відлітаючи на південь» - восени; взимку - «витушуємо снігову перину»; навесні - «граємо в баскетбол». На три чверті - «на санчатах з'їжджаємо з гори» (1 доля); обходимо гору (2 доля); «піднімаємося на гору» (3 доля). Точно також стрибаємо у воду з вишки. Чи просто обіймаємо себе - на першу долю; на другу – відмахуємось долонями від себе в сторони – на другу долю; і на третю долю піднімаємо руки вгору долонями донизу.

Набагато швидше запам'ятовуються умовно намальовані на дошці слова пісень. Здібні учні, з першого разу, самі можуть повторити і показати на дошці все указкою.

Метод асоціацій – це перший і основний метод розвитку пам'яті, він є складовою частиною більшості методів ефективного запам'ятовування. Педагогічні праці Л. Толстого доводили, що діти «більше мислять образами, фарбами, звуками, що на початкових ступенях навчання, мислення образами переважає над логічним мисленням. Використаний педагогом образ може для дитини вміщувати набагато більший обсяг інформації при початковому навчанні, ніж логічна думка».

Вчимо слова уявними образами з заплющеними очима. Додаємо – мелодію.

Ускладнюємо метод асоціативних образних уявлень, доповнивши його розслабленням. Метод релаксації є хорошим прийомом для зняття збудження учнів після перерви, особливо після закінчення уроків загальноосвітніх дисциплін. Розглянемо деякі варіанти розслаблення.

Розслаблення диханням. Краще всього використовувати співоче дихання: нижнереберне, його називають ще діафрагмальне або черевне. Молодшим школярам необхідно говорити зрозумілою мовою: «набираємо повітря як під час співу, не потрібно піднімати плечі, вдих треба робити носом, трохи опустивши нижню щелепу, і коротко. Вдих повинен бути глибокий, але спокійний і безшумний. На мить затамувавши подих видихаємо значно триваліше, (у два-три рази) ніж вдих і також спокійно і рівномірно».

Розслаблення через уявлення цифр. Можна ще більше ускладнити відлік методом уяви дій і предметів схожих на цифри. Для цього показуються плакати, щоб діти згодом змогли уявити собі предмети із заплученими очима.

Більш старшим дітям можна запропонувати зосередити увагу на відчуттях і уявленнях окремих частин свого тіла від голови до стоп або навпаки.

Можна уявити як пара або вода (теплі, приємні), поступово покриває наше тіло.

Для першокласників після перерви складно сконцентрувати увагу або змусити закрити очі, необхідно час для того щоб збудження вляглося.

Багато малят на початковому етапі, не можуть розслабитися, не можуть закрити очі. Тому ми вчимося одягати «непрозорі окуляри» (пальмінг).

Фізкультхвилинки проводити використовуючи чіткі, розміренні рухи, удосконалюючи метрорітмічні навички.

На уроках хору діти мають можливість не лише сидіти і стояти згідно співочої установки, але і ритмічно ходити, бігати на носочках, сидіти навпочіпки, стояти на колінах, і, навіть лежати, на хорових станках тощо... За умови, використання ігрових моментів для ефективного засвоєння навчального матеріалу та поліпшення психофізичного здоров'я учнів.

Основою розвитку музичного слуху являється ладове почуття. Учням молодших класів це досить складно зрозуміти, але цьому можуть сприяти наочні матеріали з зображенням ступенів та кольорових геометричних фігур, стійкість яких відчувається у залежності від стійкості ступенів. I ступінь – плескатий прямокутник, III ст. – квадрат, V ст. – трикутник. Учені запам'ятовують будиночок з стійких ступенів. IV ст. – п'яти-семикутник, для хоровиків це відносно стійка ступінь. II ст. – куля, VI ст. – еліпс, VII ст. – ромб. Сім кольорів веселки чудово вписуються у сім ступенів гами. I-III-V ст. стійкі кольори – червоний, жовтий, блакитний. II-IV-VII ст. – змішані.

Корисно проводити на кожному уроці тренаж по п'ять-десять хвилин, використовуючи вокально-ладові вправи Д. Огородного для першого і другого класів та В. Кірюшина – для третього і четвертого класів.

Різноманітність навчального процесу протягом уроку дає учням можливість зосереджуватися на тривалий час.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ В УМОВАХ ЛІЦЕЮ МИСТЕЦТВ

Бузанова Інна Миколаївна – вчитель музичного мистецтва, вчитель вищої категорії Херсонського Таврійського ліцею мистецтв

*«Усіма можливими засобами
потрібно запалювати в дітях гаряче
прагнення до знань і навчання.»*

Я.А. Коменський

Мистецтво – важлива частина життя людини. І воно є одним із головних засобів прилучення дитини до культури і духовних цінностей. Твори мистецтва сприяють художньо-образному засвоєнню світу. Тому в ліцеї мистецтв багато уваги приділяється розвитку художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння й творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні.

Нова програма з музичного мистецтва дозволяє вчителю, спираючись на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя. І нові методи, які він використовує на уроці, можуть допомогти йому в досягненні мети.

На сьогоднішній день виникла потреба введення в практику роботи вчителя музичного мистецтва таких технологій, які б забезпечували можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу формування особистості учня, розвитку його самостійності, творчої ініціативи, стимулювання потреби у самовдосконаленні, виявленні моральної позиції, відповідальності за процес навчання.

Із цією метою вчителі використовують у своїй роботі методи та прийоми інтерактивного навчання. Інтерактивні (*«Inter» - взаємний, «act» - діяти*) технології дають змогу учням формувати характер; розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти й реалізовувати індивідуальні можливості; сприяють створенню атмосфери творчої співпраці. Інтерактивні

технології можна ефективно використовувати як під час засвоєння нових знань, так і під час застосування набутих знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу після викладення нового матеріалу, замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок або бути частиною уроку узагальнення.

Організаційні форми інтерактивного навчання – робота в групах, підгрупах, парах – спроможні посилити взаємодію між учителем та учнями, самими учнями в процесі занять.

Групова (кооперативна) навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує діяльністю кожного учня опосередковано, через завдання, за допомогою яких він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню вищих результатів щодо засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко та ефективно поєднується із традиційними формами й методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

Співпраця – це спільна діяльність із метою досягнення загальної цілі. У межах спільної діяльності діти намагаються досягти результатів, що є вигідними для них самих і для решти членів групи. Спільні зусилля сприяють досягненню всіма членами групи взаємної користі: учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на спільну долю ; успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів; усі члени групи пишаються успіхами одне одного.

У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність мети. Навчальну мету учнів можна структурувати по-різному: одні стимулюють спільні зусилля, другі – конкуренцію, треті – лише зусилля окремої особистості. На відміну від ситуації кооперативного навчання, ситуація конкуренції виникає, коли учні змагаються між собою для досягнення мети, що насправді є досяжною тільки для одного чи кількох

учнів. Вони зосереджуються на власних інтересах та персональному успіху, ігноруючи інших.

Метою групової роботи є не стільки розв'язувати, скільки віднайти, знайти, побудувати, визначити спосіб рішення. Саме тому замість індивідуальних рішень учні, пропонуючи одне одному різні способи розв'язання проблеми, обговорюють їх. Процес визначення мети змушує кожного учасника орієнтуватися щодо завдань, визначених групою під час обговорення. Зміст групової роботи – розглянути якнайбільше підходів до досягнення поставленої мети й критично оцінити кожен з них.

Звертаючись на уроках музики до методів інтерактивного навчання, вчителі прагнуть залучити ліцеїстів до активної творчої діяльності, спираючись на фахову спеціалізацію учнів: хореографію, театр, образотворче мистецтво. Наприклад, працюючи у групах, учні отримують завдання під час прослуховування музики перекласти музичний твір мовою фарб, відтворити художній образ через сінквейн або есе, створити психологічний портрет композитора, автора запропонованої музики.

Застосування методів залежить як від теми, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять. За допомогою методів інтерактивного навчання вчителі можуть швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру, підвести підсумок уроку.

Для логічного, поступового введення ліцеїстів до світу музичних образів використовується принцип образно-ігрового входження в музику. Він складається з образно-ігрових ситуацій, що потребують перевтілень, посилення фантазії, уяви. Тут доречними є інсценування, ігри, драматизації, імпровізації. Ми вчимося «зіграти пісню», «намалювати музику» тощо.

В арсеналі методичних прийомів кожного учителя ліцею мистецтв є багато цікавих форм роботи на уроці, які дозволяють учням не тільки глибше проникнути у світ музики, хореографії, театру і образотворчого мистецтва, а й творчо розкрити свій внутрішній світ, виявити все краще, що в них є. Діти починають розуміти, що духовна культура пробуджує в людині особистість, підносить саму людину та її роль у світі до найвищих цілей і завдань.

ДИРИГЕНТСЬКА ШКОЛА ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Солонець Олена Анатоліївна – магістрант кафедри музичного мистецтва
Херсонського державного університету (науковий керівник професор
С.Л. Марцинковський)

Найбільш діяльним і значним періодом розвитку музично-естетичної творчості у Галичині є ХІХ – початок ХХ століття. Він становить цілу епоху в розвитку української музики що характеризується загальним піднесенням національної духовності, становленням і зміцненням національної культури.

Культурно-мистецькому життю Галичини присвячені наукові розвідки С.Людкевича, В.Барвінського, М.Загайкевич, М.Антоновича, В.Барвінського, М. Черепаніна, Л. Кияновської. Загальні засади аналізу диригентської діяльності розроблено в дослідженнях П.Чеснокова, О.Єгорова, М.Малька, М.Колесси. Окремі напрями творчості західноукраїнських композиторів висвітлено у дослідженнях першої половини ХХ ст., авторами яких є С.Павлишина, Й.Волинський, С.Грица, О.Рудницький, О.Михайличенко.

Підтвердженням активізації українського національного життя явилось виникнення мережі культурно-просвітницьких, співочих товариств «Просвіта», «Хор «Боян» у Львові, Дрогобичі та Бориславі», діяльність яких спиралася на національні, зокрема регіональні мистецькі традиції й істотно впливала на громадське життя.

У 1891 р. за почином А.Вахнянина, О. Нижанківського та невеликого гуртка любителів хорового співу у Львові було засновано співоче товариство «Львівський Боян». А. Вахнянин (1841–1908) став ініціатором, засновником та першим директором Вищого Музичного Інституту у 1903–1908 рр. Як диригент і керівник “Львівського Бояну” А. Вахнянин здійснив подорож Галичиною, прямуючи до Кракова та Праги. З 1892 року за його ініціативою при “Бояні”

було започатковане нотне видавництво. У 1903 р. С. Людкевич був одним з організаторів Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові, з яким надалі пов'язане все його життя. С.Людкевич увійшов в історію музичної культури як видатний композитор, музикознавець, фольклорист, педагог і музично-громадський діяч, постійно виступав як диригент хору “Львівський Боян” [2]. У 1920-х рр. диригував хорами “Львівський Боян” та “Бандурист”, був одним з ініціаторів створення у Львові українського Оперного театру і як диригент став на його чолі Л.Туркевич – диригент, педагог, музичний діяч [1].

Доля кожного справжнього митця тісно пов'язана з історією рідного краю. Його творчість допомагає зрозуміти, як мужнів і розвивався народ, як поступово піднімався рівень національної культури. У 20–30-их рр. ХХ століття з'явилася молода генерація симфонічних диригентів, які починали навчання у львівських музичних навчальних закладах, а закінчували диригентську освіту в музичних академіях Праги, Берліна, Кракова.

До таких митців української музики належить і М. Ф.Колеса – видатний український композитор, диригент, педагог, музично-громадський діяч. Свій талант М. Колеса виявив у багатьох жанрах музичної творчості, поєднуючи багатогранну композиторську діяльність, виконавську практику диригента, працю педагога, мистецтвознавця, науковця і активного громадського діяча. Поняття «Львівська диригентська школа» є невіддільне від імені М. Колеси: більшість випускників диригентського факультету консерваторії успішно працювали і працюють у різних містах України та за її межами, очолюючи провідні мистецькі колективи [1]. Видатний український педагог, диригент, композитор М.Ф.Колеса підкреслював: “Про жоден з видів музичного мистецтва немає, здається, таких суперечливих думок, як про диригування. Одні вважають, що диригування – це зовсім не мистецтво: що його, мовляв, немає потреби вчитися, а можна, ставши перед хором чи оркестром, обмежитися самим тактуванням чи метромуванням, тобто показом рукою окремих частин такту виконуваного музичного твору, і на цьому роль диригента закінчується. Інші обстоюють думку, що диригування ґрунтується на

самій лише інтуїції, що це якась магія, доступна лише одиницям, обдарованим надзвичайними, мало не надприродними особливостями, і тому, мовляв, диригувати не можна навчитися. Немає потреби доводити помилковість цих і до них подібних думок” (М.Ф.Колесса).

Отже, творчість українських музикантів Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ століття становить цілу епоху в розвитку національної культури. Це – період утвердження самобутності українського мистецтва та значного зростання рівня музичного професіоналізму в цьому регіоні. Діяльність українських музикантів створила умови для активізації музичного життя на Галичині та надала цілісності процесам опанування тих художньо-естетичних здобутків, які демонструвала європейська мистецька еліта.

Вітчизняна школа диригування посіла важливе місце завдяки високопрофесійній яскравій діяльності як видатних українських маестро, так і всесвітньо знаних митців, виконавська творчість яких була тісно пов’язана з Україною. Практичні та педагогічні здобутки засновників львівської диригентської школи М. Колесси та С.Людкевича дозволяють говорити про існування власної диригентської школи, яка поклала край аматорській практиці диригування, замінивши її професіоналізмом. Серед вихованців диригентського класу М. Колесси: С. Турчак, Ю. Луців, І. Гамкало, Є. Вахняк, Б. Антків, Я. Скибінський, А. Щур, Я. Колесса та багато інших.

ЛІТЕРАТУРА:

1. [Кияновська Л.](#) *Син століття Микола Колесса в українській культурі ХХ віку [Текст]: Сім новел з життя артиста /Любов Кияновська; Львівська держ. музична академія ім. М.В.Лисенка, Наукове товариство ім. Шевченка. – Л.: [б.в.], 2003. – 294 с.*
2. *Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини ХІХ ст./ М. Загайкевич. – К., 1960. – 191 с.*

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОНЦЕРТНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ В МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ

Крива Валентина Сергіївна – студентка IV курсу спеціальності "Музичне мистецтво" Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського (науковий керівник к.п.н., доцент Парфентьєва І.П.)

Було розглянуто та теоретично обґрунтовано проблематику концертної впевненості як елементу успішного протікання музично-виконавського процесу під час публічних виступів, яка є актуальною у системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Було визначено основні впливові причини та фактори, що обумовлюють формування та розвиток сценічної впевненості. З'ясовано, що подальшого вивчення потребують психологічні умови, що сприяють формуванню та розвитку сценічної впевненості майбутнього педагога-музиканта у період оволодіння ним професією та у продовж усієї професійної діяльності, а також виділення можливих емоційно-психологічних труднощів, що очікують музиканта на шляху реалізації свого творчого потенціалу.

Проблемам концертної невпевненості та сценічного хвилювання присвячені роботи багатьох видатних психологів і педагогів-музикантів, які займалися цією проблемою і узагальнили як власний професійний досвід, так і досвід своїх колег. Це роботи Г.Г.Нейгауза, Л.А. Баренбойма, Г.М.Когана, Г.М.Ципіна, А.Д.Алексєєва, Л.Л.Бочкарьова, В.Ю.Григор'єва, Г.П.Прокоф'єва, К.С.Станіславського, С.Е.Фейєнберга, Ю.А.Цагареллі. Різні аспекти психології музичної діяльності розкривають також А.В. Малинковська, А.І.Ніколаєва, В.І.Петрушин.

В працях видатних музикантів та педагогів – Л.А. Баренбойма, Г.Г.Нейгауза, Г.М. Когана, С.І. Савшинського представлені рекомендації щодо подолання концертної невпевненості та сценічного хвилювання, але вони не

систематизовані, і найголовніше – не дають ясного та чіткого аналізу послідовної періодизації в підготовці до публічного виступу.

Серед цінних людських якостей не тільки музиканта-педагога, але й кожної особистості в цілому, є впевненість в своїх силах та можливостях.

Слово «впевненість» походить від слова «віра» і від індоєвропейського «wēr» – істина. Впевненість є психологічною характеристикою віри і переконань людини. Найчастішим проявом впевненості особистості є впевненість в собі, ядром якого виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей і задоволення його потреб.

Відомо, що до публічних виступів, можуть бути включені різні форми виконавства, навіть в присутності одного чи декількох слухачів, відповідно до цього, кожному виконавцю доводилося стикатися з відповідним станом, який був викликаний хвилюванням та невпевненістю в своїх силах та можливостях, стикаючись з цим під час концертів, фестивалів, академічних виступів, прослуховувань, екзаменів. Але при цьому, публічні виступи сприяють формуванню і розвитку відповідних навичок в музично-виконавській діяльності.

Спираючись на концепцію динамічної структури особистості психолога К.К Платонова, можна *виявити всі компоненти виконавця*, які впливають не тільки на концертну впевненість, але й на загальний сценічний стан музиканта. А саме:

1. Психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності. Вона мобілізується в потребу в виконавському процесі, в потребі в спілкуванні зі слухачами, в активному емоційному відгуку слухача на музичний твір, через виконавський процес доносячи своє бачення світу, самовиражаючись та реалізуючись через творче спілкування з публікою.

2. Професійний досвід виконавця, набуті в процесі навчання професійні компетенції. Чим частіше виконавець виходить на сцену, чим більший виконавський досвід та публічні виступи, тим менша ймовірність відчутти сценічне хвилювання і невпевненість в своїх силах. Рівень інструментально-

виконавської діяльності музиканта безпосередньо пов'язаний з розвитком та образом його мислення.

3.Індивідуальні особливості психічних процесів, в тому числі виконавська сконцентрованість уваги, слухові представлення, оптимальний рівень емоційного збудження, перцепція, гнучкість психологічної адаптації до нових умов.

4.Біологічно обумовлені особливості, властивості вищої нервової діяльності (темперамент, задатки). Необхідно враховувати індивідуальні особливості психічних процесів, з урахуванням компонентів особистості, які формують загальне сценічне самовідчуття.

Інструментально-виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва *складається з трьох компонентів, що складають фундамент для концертної впевненості* під час публічного виступу це:

- ✓ технічна підготовка;
- ✓ майстерність виконання (артистизм);
- ✓ психологічна готовність, яка обумовлює надійне та впевнене протікання виконавського процесу.

Фактори, завдяки яким відбувається формування впевненості під час публічних виступів:

- 1.Зацікавленість і захопленість своєю професійною діяльністю.
- 2.Правильний підбір репертуару, має викликати зацікавленість у студента, викликати живий, емоційний відгук на музичний твір.
- 3.Сценічний досвід відіграє важливу роль в області музичного виконавства, бо він являє собою результат, накопичений за роки навчання, оволодіння необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками підготовки до публічного виступу.
- 4.Особливу роль відіграє регулярність, систематичність публічних та концертних виступів. Впевненість формується в процесі постійних виступів.
- 5.Повернення до пройденого матеріалу, тим самим привчаючи виконавця переходити з одного музичного образу в інший, викликаючи відповідний

емоційний стан, з оволодінням мінімальним за часом повної зосередженості та сконцентрованості виконавської уваги.

Однією із головних причин сценічної невпевненості є невідповідність до сценічного виконання музичного репертуару, з невідпрацьованими та не доведеними до автоматизму певних технічних фрагментів, які в свою чергу посилюють страх невдачі. Важливо пам'ятати, що саме страх невдачі є результатом технічної недосконалості та зривів під час публічного виступу.

Правильним є націлення на позитивне налаштування не тільки перед публічним виступом, але й в класі на заняттях з основного музичного інструменту, бо це є фундаментом для формування задоволеності від власного виконання на інструменті, переростаючи в спілкування через музичний твір з аудиторією.

Впевненість – це властивість людини, пов'язане з відчуттям внутрішньої сили, віри в себе, в свою здатність рухатися вперед, вирішувати завдання, долати труднощі, робити вчинки, і при цьому, не боячись помилитися.

Публічний виступ виступає не лише як перевірка витримки нервової системи та психічних процесів на міцність, але й результат отримання радості та задоволення від спілкування з публікою. Публічні виступи є результатом творчого натхнення та професійного розвитку та набуття професійної компетенції. Чим частіший вихід на сцену – тим більший прояв впевненості, бо публічні виступи – найдієвіший засіб від сценічного хвилювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. *Музыкальная педагогика и исполнительство*. – М.: «Музыка», 1974.
2. Бочкарёв Л. *Психология музыкальной деятельности*. – М.: «Институт психологии РАН», 1997.
3. Коган К. *«У врат мастерства»* М.; Музыка, 1969.
4. Петрушин В. *Музыкальная психология*. – М.: «Академический проект», 2008.
5. Станиславский К. С. *Собрание сочинений в 9-и томах. Т. 3. «Работа актера над собой в творческом процессе воплощения»*. М.: Искусство, 1990.
6. Фёдоров Е. *К вопросу об эстрадном волнении*. / *Избранные труды*. – Вып. 43. – М.: «ГМПИ им. Гнесиных», 1979. – С. 107–118.
7. Цытин Г. М. *Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества*. М.: Сов. Композитор, 1988.

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Матвійчук Катерина Олександрівна – студентка IV курсу спеціальності "Музичне мистецтво" Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського (науковий керівник к.п.н., доцент Парфентьева І.П.)

Процес формування вокально-виконавських здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває важливого значення у становленні всебічно розвиненої особистості. Зокрема вокальне навчання, яке є одним з ефективних засобів, що дозволяють розкрити якості творчої, здатної до культурного саморозвитку і самовизначення особистості. Процес формування вокально-виконавських здібностей є особливо актуальним, коли відбувається інтенсивне фізичне і соціальне становлення, орієнтація на розвиток духовності, самореалізації, самовираження, формується світогляд, необхідний в подальшому дорослому житті. Проаналізувавши різні методи вокального виховання, ми вважаємо найбільш дієвими такі: фонопедичний, концентричний і емпіричний. Кожен з них має певні переваги та недоліки, тому при виборі методу необхідно спиратись на індивідуальні особливості учня. З огляду на це видається принципово важливою розробка методики вокального навчання, яка була б спрямована на формування вокально-виконавських здібностей та сприяла б розкриттю здібностей кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва, враховуючи індивідуальні особливості.

Вокально-виконавська діяльність, на відміну від інших видів музичної діяльності, найбільш доступна для молоді. Ця доступність обумовлена тим, що незалежно від наявності добре розвинених музичних здібностей, його співацький інструмент завжди «при собі». Для того, щоб стати активним слухачем і виконавцем, правильно користуватися своїм природним інструментом як у вокально-виконавській діяльності, так і в мові, студенту необхідно оволодіти певною системою музичних компетенцій, засвоєння яких

може відбутися лише за умови планомірного, систематичного формування вокально-виконавських здібностей в процесі індивідуальної роботи.

Найбільш уживані, та, на наш погляд, найбільш дієві такі методи вокального навчання: фонопедичний, концентричний і емпіричний.

Ми почали експеримент (з лютого 2016 року), направлений на розробку методики вокального навчання з метою формування і подальшого вдосконалення вокально-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва. В експерименті приймають участь студенти 1 курсу спеціальності «Музичне мистецтво», заняття проводяться раз на тиждень. Під час настановчого заняття були виявлені наступні проблеми: невелика сила звуку, немає «опори звуку», неправильне дихання (переважно ключичне), неточність інтонування.

Одне з основних завдань, яке стоїть перед педагогом і студентом в процесі формування вокально-виконавських здібностей – це постановка і розробка правильного співацького дихання. Дихання у початківців нерідко буває мляве або форсоване. Мляве дихання – це нерозвинені м'язи, недостатній вдих, млявий видих. Форсоване дихання пов'язано з надмірною активізацією дихальних м'язів, вдих шумний, з перебором дихання, видих з зайвим напором. Для педагога на початку роботи з студентом є вкрай важливим звертати увагу на якість вдиху та видиху. Найскладніше завдання співацького дихання – це контрольований і регульований видих, що і забезпечується володінням діафрагмою, так як саме вона допомагає регулювати і розподіляти повітряний струм, зберігати об'єм грудної клітки. Спочатку треба навчити майбутнього вчителя не скидати відразу все дихання на перших звуках фрази, а розподілити його до кінця, поступово подаючи рівним потоком, що забезпечує і рівний звук. Для розробки і тренування правильного співацького дихання ми використовуємо вправи дихальної гімнастики за методикою О.М.Стрельникової [4] у комплексі з доповненнями – вправи С.М.Бутенко, з яких зручно розпочати роботу. Дихальна гімнастика використовується при навчанні естрадному, джазовому, академічному вокалу, тому що дихальні вправи є базовими на таких заняттях.

Другим етапом заняття є комплекс фонопедичних вправ за методикою В.В.Емельянова, який ми розпочинаємо з артикуляційної гімнастики. Перші п'ять вправ по В.В.Емельянову розігрівають мовний апарат: язик за допомогою покусання, цокання т.д., подальші вправи розминають губи і щелепи, далі йде гімнастика м'язів обличчя круговим масажем подушечками пальців. Після артикуляційної гімнастики слідує інтонаційно-фонетичні вправи, метою яких є встановлення координації та ефективного тренування голосового апарату студента для вирішення мовних і співацьких завдань. На заняттях ми вводимо вправи поступово, розпочинючи з перших п'яти. Після того, як студент зможе правильно засвоїти та відтворити запропоновані рухи, підключаємо більш складні вправи.

Дослідницьким шляхом доведено, що використання фонопедичних вправ збільшує силу звучання, розширює діапазон, посилює насиченість звуку, змінюється характер вібрато, з'являється легкість та свобода співацького процесу, що позитивно впливає на розвиток вокальної техніки.

Розспівування є необхідною складовою частиною заняття. Правильно підібрана система розспівок дає можливість цілеспрямованого і послідовного розвитку вокальної техніки. Це найкраща форма закріплення основних співацьких навичок, яка також створює тонус для приведення голосового апарату в робочий стан. Вправи для розспівок дозволяють вибірково зупинитися на окремих елементах вокальної техніки, опрацювати їх до автоматизму, поступово ускладнюючи елементи технічного навантаження.

На кожному уроці мають бути присутні розспівування, спрямовані на розвиток різних елементів вокальної техніки, і в той же час необхідно приділити трохи більше уваги чомусь одному, наприклад вправам на розвиток "довгого" дихання.

Під час експерименту на даному етапі заняття ми використовуємо концентричний метод М.Глінки. Практичним шляхом доведено, що розспівування доцільно починати з примарних тонів діапазону – це дасть змогу без напруження «розігрівати» голосовий апарат у зручній теситурі.

Враховуючи досвід як сучасних педагогів, так і педагогів попередніх поколінь, можна стверджувати, що цілеспрямоване та поетапне використання дихальної гімнастики, спрямованої на формування навичок співочого дихання, є хорошим помічником у вокальній роботі з студентами-початківцями різного віку. Практичним шляхом доведено, що фонопедична методика за В.В.Емельяновим, концентричний метод М.Глінки, дихальна гімнастика за методикою О.М.Стрельникової та вправи С.М.Бутенко є дієвими у процесі формування вокально-виконавських здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. *Вопросы музыки в школе. Сб. статей под ред. И. Глебова, Л., 1926.*
2. Владімірова І.Г. "Детский певческий голос, его постановка" – <http://mcc-krasnodar.ru/mcc/metodiki/83-detckii-golos>
3. Деряжний В.О. *О принципах и методах советской вокальной педагогики // Вопросы вокальной педагогики. – М.: Музыка, 1967. –184 с.*
4. Щетинин М. «Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой». *Издательство «Метафора», 2007 год, 2-е издание.*
5. Юссон Р. *Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. – М.: Музыка, 1974. – 263 с.*