

ISSN: 2664-1909 (Print)



# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

**УКРАЇНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**СЕРІЯ 14**

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА  
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**ВИПУСК 33**

ВИПУСК 33

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

СЕРІЯ 14



ISSN 2664-1909 (Print)  
doi.org/10.31392/UDU-nc.series14-2025-33

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Український державний університет імені Михайла Драгоманова**

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**  
**Українського державного університету**  
**імені Михайла Драгоманова**



***Серія 14***

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

***Випуск 33***

**КИЇВ**  
**Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова**  
**2025**

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення  
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів. Ідентифікатор медіа R30-01418 від 28.09.2023 № 932.  
Друкований збірник

Засновник і видавець: Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)

**ФАХОВЕ ВИДАННЯ – КАТЕГОРІЯ "Б"**  
**педагогічні науки, спеціальність 014**

наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2022 р. № 894 (додаток 2),  
зі змінами від 20.12.2023 р. №1543 (додаток 8).

Випускається двічі на рік

Вебсайт видання: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

**Редакційна рада:**

- Андрущенко В. П.* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (*Голова Редакційної ради*)
- Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор
- Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України
- Дробот І. І.* – доктор історичних наук, професор
- Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України
- Падалка О. С.* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
- Синьов В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
- Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*)
- Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

**Редакційна колегія:**

- Щолокова О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (*Голова Редколегії*)
- Комаровська О. А.* – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти
- Козир А. В.* – доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Олексюк О. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
- Расстригіна А. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Ішутіна О. Є.* – доцент кафедри теорії і практики навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- Стратан-Артишкова Т. Б.* – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
- Федоришин В. І.* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Мозгальова Н. Г.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Буларга Т. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Бельцького державного педагогічного університету (Молдова)

Відповідальний секретар:

- Забара М. В.* – кандидат мистецтвознавства, доцент; кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва / Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Н 34 **Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць]. – Випуск 33. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. – 233 с.**

Збірник присвячений актуальним проблемам мистецької освіти. Висвітлюються сучасні підходи до формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін та розвитку творчих якостей студентів, надаються методичні рекомендації з музичного виконавства, педагогіки та естетичного виховання учнівської молоді. Для студентів, аспірантів, докторантів, науковців і практичних працівників галузі мистецтва.

УДК 37.01:7(06)

Рекомендовано до друку Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 13 від 29 травня 2025 року)

## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-01

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:78

Таміла ГРИЗОГЛАЗОВА<sup>1</sup>

### Розвиток музичного слуху в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Розглядається сутність і значення професійного музичного слуху в системі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвиток музичного слуху у студентів-піаністів ґрунтується на здатності усвідомлено та диференційовано сприймати музичного звучання і функціонує на основі слухових уявлень, що забезпечує отримання звукової інформації для музичного мислення. Окреслено основні аспекти музичного слуху у виконавській діяльності. Охарактеризовано та висвітлено види музичного слуху, зокрема мелодичний, гармонічний, поліфонічний, тембровий та внутрішній слух, визначено ефективні методи та прийоми їх розвитку. Підкреслено, що музичний слух сприяє повноцінному сприйняттю й розкриттю художнього задуму музичних творів, їх творчому втіленню у виконанні та є необхідною умовою оволодіння виконавськими вміннями і навичками. Акцентовано увагу на важливості цілеспрямованого розвитку музичного слуху як основи інтерпретаційного осягнення, художньо виразного та якісного виконання музичних творів.

**Ключові слова:** музичний слух, фортепіанне навчання, майбутні учителі музичного мистецтва.

**Вступ.** У процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва особливої актуальності набуває проблема розвитку професійного музичного слуху, який визначає рівень виконавської культури, здатність до глибокого осягнення й розуміння музичного тексту, художньої інтерпретації, забезпечує точність інтонації, звукову виразність, багатство тембрової палітри.

Розвинений музичний слух сприяє повноцінному сприйняттю, розкриттю художнього задуму музичних творів, його творчому втіленню у виконанні; стає необхідною умовою оволодіння виконавськими вміннями й навичками.

Важливою складовою професійного музичного слуху є слухова рефлексія, яка безпосередньо пов'язана із активністю слуху та виявляється у здійсненні слухового самоконтролю щодо власного художнього виконання. Розвиток музичного слуху як важливої професійної якості студентів-музикантів має стати першочерговою метою, що визначає стратегію фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку музичного слуху здебільшого висвітлювалися в контексті дослідження музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема у працях в сфері психології С. Науменко, С. Пухно Т. Щербак, педагогіки Н. Гуральник, М. Давидова, С. Кваши,

<sup>1</sup> © Гризозлазова Таміла Іванівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-8214-0976>

М. Малахова, Ма Цзе, Н. Мозгальнової, О. Палаженко, І. Полубоярина, Т. Смирнової, Тун Лінґе, С. Цюлюпи, О. Щолокової. Вони зазначали, що розвиток музичного слуху і музичних здібностей є важливою основою успішного навчання й виконавської діяльності.

Для розуміння сутності музичного слуху цінними є праці сучасних зарубіжних науковців – D. Levitin, I. Peretz, A. Patel та P. Loui, – дослідження яких присвячені вивченню механізмів інтонаційного слуху, взаємозв'язку між емоційним сприйняттям і музичним слухом, мисленням і музичним слухом, що засвідчує комплексний і багатовимірний характер даного феномена.

Вагоме місце у фаховій підготовці студентів вищих закладів музичної освіти належить фортепіанному навчанню (І. Глазунова, Л. Гусейнова, Н. Гуральник, Т. Гризоглозова, Н. Згурська, Н. Мозгальова, О. Соколова, О. Щербініна, О. Щолокова), яке сприяє долученню їх до художньо-естетичних цінностей музичного мистецтва та забезпечує формування виконавської культури.

*Метою статті* є висвітлення особливостей розвитку музичного слуху в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

### **Основний виклад.**

Музичний слух – це інтегративна здатність сприймати, уявляти та відтворювати музичні звуки і структури за висотними, тембро-динамічними, гармонічними ознаками, що забезпечує інтонаційну точність, інтерпретаційне осмислення виконання музичних творів.

Розвиток музичного слуху у студента-піаніста ґрунтується на здатності до усвідомленого та диференційованого сприймання музичного звучання. Він забезпечує отримання звукової інформації для музичного мислення, яке функціонує на основі слухових уявлень. Здатність до конкретних звукових уявлень музичного матеріалу є одним із важливих компонентів музичного слуху. Відомий німецький педагог К. Мартінсен вважав єдиним правильним способом навчання – рух від слухового уявлення до звучання. Тобто необхідно, щоб музичний образ твору спочатку з'являвся у музично-слуховій уяві студента, а потім був втілений у реальному звучанні.

Цікавим є зауваження українського педагога і дослідника Б. Милича, який до окремих категорій музичного слуху відносив слухання-відчуття логіки синтаксичного членування музичної тканини, ритмічні співвідношення, динамічні й тембральні барви [5]. Відповідно, активне вслуховування лежить в основі формування художнього задуму, стимулює його конкретне звукове втілення та має завжди супроводжувати процес роботи над музичним твором.

Серед різновидів музичного слуху розглянемо мелодичний, гармонічний, поліфонічний, тембровий та внутрішній слух.

*Мелодичний слух* виявляється у сприйманні мелодії, осягненні її характеру, інтонаційних особливостей, жанрово-стилістичної природи та відтворенні її художньої якості у музичному виконанні. Цей різновид музичного слуху тісно пов'язаний з інтонуванням, від якого залежить змістовність виконання, а художнє інтонування, в свою чергу, є передумовою розвитку інтонаційно-мелодичного слуху.

В основі мелодичного слуху лежить відчуття ладу, що являє собою здатність розрізняти ладові функції звуків мелодії, характерні для кожного ладу інтонації, їх тяжіння, стійкість або нестійкість. Розвивається мелодичний слух значною мірою у

процесі художньої інтерпретації різнохарактерних, різножанрових і різностильових музичних творів, в яких студент опановує різні типи мелодій, що відповідають певному жанру, стилю чи характеру звучання.

*Гармонічний слух* – це прояв музичного слуху по відношенню до сприймання функціональних зв'язків між акордами, тональностями, гармонічною логікою музичного тексту. Опанування виражально-сміслових компонентів гармонічної сфери музичної мови твору є однією з ключових передумов адекватного розуміння та розкриття його художньо-образного змісту. Музичне мислення піаніста значною мірою залежить від рівня розвитку його гармонічного слуху. Тому педагогу важливо організувати навчальний процес таким чином, щоб студент зміг відчути красу гармонії, навчитися її оцінювати, усвідомлювати внутрішні смислові гармонічні взаємозв'язки та досягти їх у розвитку й динаміці формування цілісного музичного твору.

У процесі розвитку гармонічного слуху студентів доцільно застосовувати такі методи і прийоми: гармонічний аналіз музичного твору; програвання твору в повільному темпі із уважним слуховим осягненням гармонії, гармонічних комплексів, модуляційного плану для розуміння логіки фразування, динаміки тощо; визначення та відтворення у фортепіанному виконанні гармонічного колориту звучання як окремих співзвуч, так і їхніх взаємозв'язків; процесуальне осягнення гармонічної структури твору, завдяки чому уможливорюється цілісна уява й осягнення художньо-образного змісту музичного твору.

*Поліфонічний слух* – це здатність особистості одночасно сприймати, розпізнавати й осмислювати кілька самостійних музичних ліній (голосів), що звучать паралельно, зберігаючи при цьому їхню структурну та виразну індивідуальність, а також усвідомлювати взаємодію між ними в межах цілісного музичного твору. В репертуарі піаніста поліфонія займає особливе місце. Її виконання вимагає від музиканта не тільки здатності чути та сприймати окремі горизонтальні музичні лінії, але й їх вертикальне сполучення, які в цілому утворюють єдину музичну тканину. Саме завдяки розвиненому поліфонічному слуху можна відтворити на інструменті складну звукову єдність, зберігаючи при цьому своєрідну індивідуальність голосів, що стає головною метою піаніста.

Одночасне виконання кількох мелодійних ліній з властивою кожній з них інтонацією, динамікою і фразуванням пов'язане з підвищеною активністю поліфонічного слуху. Поза такого забезпечення активності гра студента-піаніста не буде художньо виразною та повноцінною. Розвиток поліфонічного слуху студента доцільно здійснювати поступово через стимулювання багатопланової спостережливості, диференційовано-цілісного чуття та розуміння фактури.

Сучасні педагоги-музиканти сходяться на думці, що поліфонічний слух є комплексним проявом мелодичного гармонічного, тембро-динамічного слуху виконавця. Складність його розвитку полягає в необхідності їх активізації. Базову основу поліфонічного слуху становить мелодичний слух, оскільки мелодія є першоосновою будь-якої поліфонії. Декілька мелодій, які взаємодіють по вертикалі, утворюють гармонічну вертикаль, сприйняття якої активізує гармонічний слух. Тільки розвинений поліфонічний слух дозволить музикантові втілювати поліфонічне багатоголосся в його тембральній мальовничості та художній цілісності.

Можна погодитися з думкою С. Кваши, який зазначає, що поліфонічна музика потребує розвитку внутрішнього слуху у «наступній послідовності: перехід

із пасивної форми в активну; розвиток здатності випереджати віддзеркалення та формування симультанних образів сприйняття, завдяки чому музика стає подібна просторовим явищам, які можна охопити одномоментним поглядом [2, с. 180].

Варто зазначити, що поліфонічний слух студента виявляється не лише по відношенню до виконання поліфонічних творів – насправді він є важливим і у роботі над творами гомофонно-гармонічного складу. Наприклад, при досягненні звукового балансу між басовою лінією, гармонією, мелодією або фактурними пластами. Тобто розшарування музичної тканини потребує відповідних функціональних проявів поліфонічного слуху.

Фортепіанній музиці взагалі притаманна звукова багатоплановість, “партитурність”. Тому викладач має постійно спрямовувати увагу студентів на слухове осягнення багатопланової музичної фактури. Як свідчить практика фортепіанного навчання, студенти, які демонструють уміння виконувати поліфонічні твори, часто не застосовують їх у процесі виконання творів гомофонно-гармонічного складу задля відтворення звукової багатоплановості, співвідношення елементів музичної тканини, що, зрештою негативно позначається на художній якості виконання.

Важливим компонентом поліфонічного слуху музиканта-професіонала є музичне мислення. В процесі осмислення поліфонії у свідомості студента виникають узагальнені уявлення про поліфонічні комплекси, закономірності поліфонічного розвитку. Тобто, мисленнева активність дає простір для розуміння й усвідомлення глибинної суті поліфонії.

Доцільним у розвитку поліфонічного слуху студентів є використання таких методів та прийомів: аналітичний аналіз, програвання кожного із голосів поліфонічного твору з метою осмислення інтонаційної природи та особливостей розвитку, програвання окремих пар голосів; «уявне» програвання у внутрішньому плані, слуховий самоконтроль.

Своєрідні характеристики має *тембро-динамічний слух*, який є проявом музичного слуху по відношенню до тембру та динаміки. Тембро-динамічний слух вимірюється категоріями художньо-естетичного порядку стосовно відчуття і уявлення виконавцем тембрів звукової палітри. У процесі навчання гри на фортепіано він набуває багатого тембро-динамічного потенціалу. Колосальні ресурси динаміки, величезний діапазон клавіатури, педаль, а також різні можливості звуковидобування дозволяють створювати колористичну, багатобарвну звучність у процесі гри на роялі.

Формування тембрового слуху студента благотворно впливає на розвиток сприймання, пам'яті, уяви, творчого підходу до роботи над інтерпретацією музичного твору та його виконанням. Тембр пов'язаний зі змістом музичного твору: зміна тембру веде до зміни образу. Завдяки тембру виразні особливості твору значно посилюються. Сформована здатність студента до осягнення колосальних можливостей динаміки, її діапазону, дозволяють йому створювати звукові ефекти, розкривати різні грані музичних образів. Для піаніста важливо сприймати динаміку як відображення звукової перспективи і реального простору.

Особливу значущість у розвитку тембро-динамічного слуху має педаль, за допомогою якої можливе досягнення бажаного звукового ефекту, колориту та динамічного діапазону. Різноманітне використання правої педалі у поєднанні з м'яким колоритом лівої створює багату палітру фортепіанних барв. Використання

педалі вимагає наявності особливо чутливого й вимогливого так званого «педального слуху».

У процесі розвитку тембро-динамічного слуху доцільно застосовувати такі методи: словесний метод (вербальні характеристики тембру, колориту, вдалі порівняння, метафори, образні асоціації); прослуховування музичних творів у виконанні оркестру; гра в ансамблі; метод конкретизації художніх вимог до звучання; практичний метод (використання різних видів туше, прийомів фортепіанної гри задля досягнення відповідного звучання).

Ще одним різновидом музичного слуху є *внутрішній слух*, який характеризується здатністю уявляти звуки і звукові образи поза їх реальним звучанням. Він дозволяє музиканту відтворювати, аналізувати та інтерпретувати музику ментально, спираючись на уявне звучання інтервалів, акордів, мелодій, гармоній, оперувати такими категоріями як динаміка, тембр, драматургія твору тощо. Внутрішній слух має дуже важливе значення для виконавця: він концентрує у собі всі моменти, пов'язані з інтерпретацією музичних творів. У процесі фортепіанної підготовки важливо розвивати у студентів здатність внутрішньо уявляти музичне звучання, оскільки художнє виконання ґрунтується на слуховій уяві – “звуковому прообразі”, який слугує імпульсом до виконавської дії. Й. Гофман наголошував на тому, щоб вся звукова картина спочатку склалась в голові музиканта до того, як буде відтворюватися у виконанні. Слухові уявлення визначають пошуки необхідного звучання й відповідних прийомів звуковидобування.

Внутрішньо-слухове осягнення студентом власної гри значно збагачує й поглиблює не лише реальне звучання твору, а й сприяє глибшому його розумінню, активізує звукову уяву, емоційне сприйняття та виконавську ініціативу.

Слід зазначити, що важливими функціями внутрішнього слуху піаніста-виконавця є критична, контролююча та коригувальна. Ці функції забезпечують цілісне, усвідомлене ставлення до музичного твору та його виконання. Внутрішній слух – це не тільки здатність “чути уявно” музику; це активний процес, який включає аналіз, оцінку й прогнозування звучання.

Критична функція полягає у здатності студента оцінювати якість власного виконання; контролююча – реалізується у процесі безпосереднього виконання музичних творів. Вона є необхідною для точного втілення художнього задуму, особливо в умовах концертного виступу, коли миттєве прийняття рішень є критично важливим; коригувальна функція полягає у здатності вчасно виявляти відхилення у виконанні та вчасно їх виправляти. Таким чином, внутрішній слух є ключовим елементом професійної підготовки студентів. Його розвиток повинен бути систематичним і цілеспрямованим.

Доцільним у розвитку внутрішнього слуху є використання таких методів та прийомів: художній аналіз музичного твору, метод образних асоціацій і порівнянь, попереднє “продумане” звучання музики “до того, як її передаватимуть руки” (Й. Гофман); диригентський метод (цілісне охоплення музичного твору внутрішнім слухом), робота над музичним твором “без фортепіано з нотами” та “без фортепіано і без нот” (Й. Гофман), тобто власною внутрішньою уявою.

**Висновок.** Розвиток музичного слуху у всіх різновидах становить невід’ємну складову фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки визначає рівень художнього виконання та професійних виконавських

умінь і навичок. Сформований музичний слух сприяє точному інтонуванню, виразній артикуляції, художній виразності виконання, узгодженості моторних і слухових реакцій, осмисленню художнього змісту музичного твору, досягненню інтерпретаційної цілісності, логіки музичного фразування та побудови драматургії твору. Крім того, він забезпечує розвиток здатності до самостійного аналізу, коригування та моделювання власного виконання.

#### **Література:**

1. Економова О.С., Гаркуша Л.І. Формування та розвиток музичного слуху у професійному розвитку студента-піаніста. Режим доступу: [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38830/Ekonomova\\_Harkusha.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38830/Ekonomova_Harkusha.pdf?sequence=1&isAllowed=y) С. 50-56.
2. Кваша С. І. (2018) Поліфонічний слух як предмет теоретичного осмислення в сучасній музичній науці. Молодий вчений, 11 (63), С. 178–181.
3. Корженевський А.Й. (2007) Питання теорії музичного виховання та методики навчання гри на фортепіано. Навчальне видання. К.: Видавництво "Купріянова О.О.", 266 с.
4. Ма Цзе. (2022) Тембро-динамічний слух в процесі виконавсько-інтерпретаторської практики майбутніх учителів музичного мистецтва в класі фортепіано / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 7-8 (121-122) С. 400-406.
5. Милич Б. (1971) Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів. К., 60 с.
6. Мозгальова Н.Г. (2015) Музичні здібності, їх сутність і розвиток у процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики [Електронний ресурс] / Педагогіка вищої та середньої школи, вип. 44. С. 98-104. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2015\\_44\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_19)
7. Мозгальова Н.Г. (2011) Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики: монографія. Вінниця., «Меркьюрі-Поділля», 486 с.
8. Палаженко О., Виткалов С., С.Цюлюпа. (2023) Особливості розвитку музичного слуху в процесі оркестрової підготовки музиканта-духовика / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 1, С. 62-71.
9. Полубоярина І. І. (2008) Музичні здібності як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів музики / Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Зб. наук. праць. Харків - Луганськ: СтильІздат, Вип. 11. С. 244–255.
10. Щербак Т.І., Пухно С.В. (2020) Дослідження музичних здібностей піаністів / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія - Психологічні науки, вип. 1, С.71-77.
11. Щолокова О. П. (2016) Художньо-аксіологічний напрям мистецької освіти. Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: зб. матеріалів наук. доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. Херсон, С. 30–35.
12. Aniruddh D. Patel. (2008) Music, Language, and the Brain. Oxford: OxfordUniversity Press.
13. Daniel Levitin. (2007) This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession Paperback – Illustrated, August 28.

#### **Tamila HRYZOHLAZOVA**

#### **Development of musical hearing in the context of piano training of would-be teachers of music majors**

The article examines the essence and significance of professional musical hearing in the system of piano training of teachers of musical art. The main aspects of musical hearing are outlined, which consist of the ability to perceive intonation perception, specific sound representation and its embodiment in musical performance. The types of musical hearing are characterized and highlighted, in particular melodic, harmonic, polyphonic, timbre, and inner hearing. *Melodic hearing* is manifested in the perception of melody, understanding its character, intonation features, genre-stylistic nature, and reproducing its artistic quality in musical performance. *Harmonic hearing* is a manifestation of musical hearing in relation to the perception of functional relationships between chords, keys, and the harmonic logic of a musical

text. *Polyphonic hearing* is the ability of an individual to simultaneously perceive, recognize, and comprehend several independent musical lines (voices) that sound in parallel while maintaining their structural and expressive individuality. As well as to realize the interaction between them within the framework of a holistic musical work. *Timbre-dynamic hearing* is a manifestation of musical hearing in relation to timbre and dynamics. Timbre-dynamic hearing is measured by categories of the artistic-aesthetic order in relation to the performer's perception and representation of timbres of the sound palette. *Inner hearing* is the ability to imagine sounds, sound images outside their real sound. It allows a musician to reproduce, analyze and interpret music mentally, relying on the imaginary sound of intervals, chords, melodies, harmonies, operate with such categories as dynamics, timbre, dramaturgy of the work, etc. Attention is focused on the importance of purposeful development of musical hearing as the basis of interpretive comprehension, artistically expressive and high-quality performance of musical works.

**Keywords:** musical hearing, piano training, teachers of musical art.

### **References:**

1. Ekonomova O.S., Harkusha L.I. Formation and development of musical ear in the professional development of a student pianist. [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38830/Ekonomova\\_Harkusha.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38830/Ekonomova_Harkusha.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [in Ukrainian].
2. Kvasha S. I. (2018). *Polyphonic hearing as a subject of theoretical understanding in modern musicology*. [in Ukrainian].
3. Korzhenevskiy A.I. (2007) *Questions of the theory of musical education and methods of teaching piano playing*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Ma Tszie. (2022). *Timbre-dynamic hearing in the process of performance and interpretation practice of future teachers of musical art in the piano class*. [in Ukrainian].
5. Mylych B. (1971). *About the formation and improvement of teaching skills of pianist teachers*. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Mozghalova N.H. (2015). *Musical abilities, their essence and development in the process of instrumental and performing training of music teachers* [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2015\\_44\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_19) [in Ukrainian].
7. Mozghalova N.H. (2011) *Theoretical and methodological principles of instrumental and performing training of a music teacher: monograph*. Vinnytsia, "Mercury-Podillia", [in Ukrainian].
8. Palazhenko O., Vytkaiov S., S.Tsiuliupa. (2023). *Peculiarities of the development of musical ear in the process of orchestral training of a wind musician*. [in Ukrainian].
9. Poluboiaryna I. I. (2008). *Musical abilities as the basis for the formation of professional competence of future music teachers*. Kharkiv - Luhansk: StyleIzdat. [in Ukrainian].
10. Shcherbak T.I., Pukhno S.V. (2020). *Research on the musical abilities of pianists / Scientific Bulletin of Kherson State University*. [in Ukrainian].
11. Shcholokova O. P. (2016). *Artistic and axiological direction of art education. Modern problems of performing training of teachers of art disciplines*. [in Ukrainian].
12. Aniruddh D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford: OxfordUniversity Press. [in English].
13. Daniel Levitin. (2007). *This Is Your Brain on Music. The Science of a Human Obsession* Paperback. [in English].

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-02

УДК 781.2-028.22

Володимир СЛЕПУХІН<sup>1</sup>

## Поняття візуалізації у контексті музичного мистецтва

У статті розкриваються сутнісні показники візуалізації в музичному мистецтві як важливого засобу пізнання та інтерпретації музичних творів. Визначено, що візуалізація реалізується на основі складних психічних процесів та механізмів (уяви, фантазії, асоціативного мислення, синестезії тощо), а також сприяє глибшому розумінню музичних образів, усвідомленню їх емоційно-структурної цілісності. У психології поняття «візуалізація музичних творів» трактовано в контексті перетворення свідомістю людини сприйнятої звукової інформації у візуально-образний змістовий контекст, який залежить від творчої активності та має яскраво виражений індивідуальний характер. Проаналізовано концепцію візуалізації К. Г. Юнга, ідеї інших представників психології (Т. Адорно, Г. Руссо, М. Торнтон, Д. Хілман, М.-Л. Франц, Р. Ассаджолі та ін.). Розглянуто практичний досвід та творчі експерименти музикантів у галузі візуалізації музичних образів (М. Чюрльоніс, О. Мессіан, Г. Шенкер, Д. Боуї та ін.). Описано сучасні засоби, методи, у тому числі цифрових технологій для візуалізації музичних образів, серед яких: відеографіка, кольорові діаграми та спектрограми, анімовані хвилі, інтерактивні спецефекти та ін.

**Ключові слова:** візуалізація; музичний образ; творча уява; синестезія; художня інтерпретація музики; цифрові та мультимедійні технології.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Феномен візуалізації набуває великого значення в різних галузях людської діяльності, зокрема в науці, освіті, мистецтві та ін. Він є важливим інструментом для перетворення певної інформації в інші форми, допомагаючи зрозуміти приховані або абстрактні процеси, і надати їм виразної змістовності та наочності. Однак, попри численні дослідження, досі залишається недостатньо розробленими питання, що стосуються впливу візуалізації на свідомість людини, формування специфічних психоемоційних механізмів, сприймання та обробки образів реальних або уявних об'єктів подій чи явищ.

Особливий інтерес для учених представляє те, яким чином механізми візуалізації використовуються для створення музичних образів і як це впливає на емоційне сприйняття музики. Враховуючи різноманіття підходів до візуалізації (суб'єктивного та об'єктивного), постає проблема глибшого розуміння цього процесу на стику науки та мистецтва, а також з'ясування того, яким чином візуальні образи, викликані музикою, можуть сприяти креативності, психічному розвитку або покращенню емоційного стану людини. Важливим є також вплив новітніх технологій, таких як віртуальна та доповнена реальність – на розвиток нових форм візуалізації музичних та мистецьких образів. Таким чином, проблема полягає у вивченні комплексного впливу візуалізації на когнітивні процеси та емоційне сприйняття людиною мистецьких образів, зокрема музичних, в умовах сучасних технологій і культурних змін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері візуалізації музичних образів демонструє широкий спектр напрямків, які збагачуються завдяки новітнім технологіям, психологічним і когнітивним науковим підходам, а також розвиткові мистецьких практик. Ось

<sup>1</sup> © Слепухін Володимир Павлович, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, аспірантура. <https://orcid.org/0009-0008-4392-2351>

кілька ключових напрямків, які активно розвиваються: нейронаука і когнітивне сприйняття (Д. Хаббард, Ю. Лебедєв, І. Шевченко та ін.); музикотерапія і психотерапевтичні засоби (М. Торнтон, А. Штогрін, А. Тютюник та ін.); синестезія як наукове явище (Р. Сайпріс, Л. Мартинова, К. Броугер, О. Меттіс, Д. Стрік та ін.); музика та візуальні медіа (О. Коган, О. Афоніна, О. Берегова та ін.). Загалом, останні дослідження в сфері візуалізації музичних образів показують, як нові технології та психологічні підходи дозволяють створювати нові можливості для інтеграції звуку і зору, що відкриває нові шляхи для розуміння, дослідження та творчості у музичній та мистецькій сферах.

*Мета статті* – дослідити сутнісні характеристики візуалізації образів у музичному мистецтві, їх роль у сприйманні, інтерпретації та емоційному впливі на свідомість музичних творів, а також проаналізувати сучасні методи візуалізації музичних образів на основі сучасних комп'ютерних технологій та засобів мультимедіа.

### **Виклад основного матеріалу.**

На сьогодні проблема феномену візуалізації є більш помітною у спеціальних наукових дослідженнях, соціальній сфері, освіті та мистецтві. «Людина з усього розмаїття інформації «схоплює» найбільш яскраві фрагменти, які апелюють до її свідомості і формують таким чином ланцюжок рівнів сприйняття інформації «зображення – заголовок – текст – розуміння», де візуальна компонента інформації виступає сполучною ланкою від одного до іншого і забезпечує інформаційний зв'язок» [5, с. 161]. Ефект візуалізації проник у більшість сфер людської діяльності і став одним із засобів подання інформації у зрозумілій та доступній формі.

Термін «візуалізація» має різні трактування у наукових та тлумачних словниках. Відповідно до тлумачного словника сучасної української мови: «Візуалізація – подання видимого зображення яких-небудь предметів, явищ, процесів, недоступних для безпосереднього спостереження» [3, с. 186]. Вона відіграє важливу роль у науці, допомагаючи представити невидимі процеси, наприклад, проходження електричного струму по проводах або рух повітряних потоків уздовж корпусу літального апарату.

У психології та когнітивних науках візуалізація допомагає формувати внутрішні образи, що сприяють мисленню, запам'ятовуванню та творчому процесу. «Візуалізація – процес створення або уявного відтворення образів, який використовується у психотерапії, тренуванні пам'яті та когнітивних процесах» [7, с. 826]. Вона є важливим інструментом у медитації, психотерапії та навчанні, оскільки дозволяє людині моделювати ситуації, працювати з емоціями або покращувати навички через ментальне тренування.

У сфері освіти використання схем, діаграм, зображень та інших візуальних матеріалів значно полегшує розуміння складних концепцій, сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, розвитку просторового мислення та активізації креативності, стимулюючи учнів до створення нових ідей. Феномен візуалізації дозволяє зробити матеріал для передачі інформації більш привабливим та донести складні дані до аудиторії завдяки інфографіці (для показу статистики, порівняння даних або пояснення складних процесів), карти даних (для відображення географічної інформації), відео та анімації (використовуються для пояснення складних подій, а також для створення захопливих візуальних історій).

Одним із засновників аналітичної психології, який приділяв багато уваги ефекту візуалізації, був К. Г. Юнг. Він вважав, що візуалізація та образ є важливим

інструментом для розуміння несвідомого. У його навчанні візуалізація дуже часто проявляється через активну уяву. Активна уява у розумінні К. Юнга, це усвідомлене «спостереження» за образами, що спливають в уяві, своєрідний діалог між свідомістю та підсвідомістю, який відбувається через образи, фантазії та спонтанні уявлення. Завдяки цьому методу глибинної психології з'явилась можливість роботи з несвідомим.

Активна уява використовується в психоаналізі, арттерапії та творчих практиках. Вона допомагає не лише у психологічному самопізнанні, а й у розвитку творчого мислення, відкриваючи нові джерела натхнення. Візуалізація допомагає досягнути глибокого розуміння себе та своїх внутрішніх процесів, допомагає в активних процесах творіння, де людина самотійно може впливати на перебіг подій. У своїх наукових роботах «Червона книга», «Символи трансформації», «Психологічні типи», «Активна уява», «Психологія та алхімія» К. Г. Юнг завжди використовував тему образів та їх вагомість в контексті активної уяви та роботи з несвідомим. Всі ці роботи доказують важливість візуалізації на шляху до психічного розвитку та розуміння архетипових структур, присутніх в культурі та психіці людини.

Вивчення візуалізації продовжували видатні психологи, психотерапевти та дослідники:

- Джеймс Хілман у своїх роботах «Re-Visioning Psychology» та «The Dream and the Underworld» вважав, що образи є основною мовою душі, а візуалізація та фантазія стають головними інструментами в роботі з несвідомим.

- Марі-Луїза фон Франц у дослідженні «Архетипи казок» активно використовувала візуалізацію в терапії і вивчала, яким чином образи зі сновидінь і міфів можуть бути корисними для становлення особистості.

- Роберто Ассаджолі, італійський психіатр завдяки візуалізації допомагав людині досягати інтеграції різних частин особистості.

Отже, робота з візуалізацією продовжувала розвиватися після К. Юнга в різних напрямках, кожен з яких по-своєму інтегрував та поглиблював його ідею про роботу з образами. Візуалізацію почали сприймати не тільки як спосіб створення наочних матеріалів. Цей феномен розглядали з різних боків, і тому психологічний аспект візуалізації став невід'ємною частиною цього процесу. Особливо це стосується галузі мистецької діяльності людини (створення музичних творів, театральних вистав).

Візуалізація образів в музичному мистецтві є багатогранною темою, яка охоплює більшість аспектів, починаючи з класичної музики та закінчуючи сучасними мультимедійними інсталяціями. В хореографічному мистецтві, завдяки можливості візуалізації, образи доносяться через рухи, жести, пластику і взаємодію танцюристів з простором та музикою. Саме через візуальні аспекти хореографії стало можливим створювати багатопланові і глибокі сенси, які можуть бути зрозумілими для різних культур і націй. Таким чином, процес візуалізації перебуває на стику між наукою і духовністю, хоча механізм його дії все ще не повністю вивчений.

У ХХ столітті психологи почали вивчати, як людина уявляє музику. «Музичне мистецтво є мистецтвом організації звуків і сприйняття цієї організації є не простою справою. Слух має зорієнтуватися у звуковому розмаїтті, знайти зв'язки між музично-ритмічними елементами, тембровими особливостями тощо. Тому, як розібратися у цьому різноманітті, стає актуальною справою. Серед основних

питань, які впливають на сприйняття слухачами музичних творів, є візуалізація образів. Важливо з'ясувати, наскільки вона допомагає формуванню видовищності, яка домінує у сучасному культурно-мистецькому просторі і наскільки від цього залежить популярність твору» [1, с. 173].

Дослідження К. Юнга та його концепція «активної уяви» вплинули на розвиток ідей щодо візуалізації музичних образів як способу роботи зі свідомістю. Саме в цей час поняття візуалізації музичних образів почало формуватися як науковий термін, хоча його корені можна знайти в більш ранніх ідеях про взаємозв'язок мистецтв, зокрема музики та образотворчого мистецтва.

Однією з найбільш вдалих спроб візуалізації музики через поєднання із засобами образотворчого мистецтва стала творчість видатного литовського композитора і художника Мікалоюса Константінаса Чюрльоніса (1875–1911). Він був представником символізму в живопису і автором картин, присвячених музиці («Соната сонця», «Морська соната», «Фуґи», «Прелюдії» тощо). Також Чюрльоніс створив низку пейзажів у музиці («Ліс», «Море»), які стали хронологічно першими зразками жанру симфонічної поеми в литовській музиці» [2, с. 37-38].

Яскравим прикладом взаємозв'язку мистецтв стала ідея синестезії у ХІХ столітті). Так, науковці відмічали: «Стан синестезії, зазвичай, вважається досить рідкісним. Найбільш часто документована форма - кольоро-графемна синестезія (за якою написані слова або літери сприймаються як такі, що мають певні кольори) зустрічається в одного з 2000 осіб» [6, с. 383-384]. «В історії світової музики траплялися унікальні випадки музично-кольорової синестезії як рідкісної фізіолого-психологічної особливості слуху у деяких композиторів. «Кольоровий слух» – це суб'єктивне уявлення про колір, яке викликане тими чи іншими звуками, акордами, тональностями, тембрами і, навпаки, звукові уявлення, що виникають при спогляданні різних кольорів і барв природи» [2, с. 37].

Здатність сприймати музику через кольори або форми використовував у своїй творчості Франц Ліст (1811-1886). Він описував певні акорди чи звуки через візуальні образи за допомогою ідеї «кольорової музики». Його опис виконання оркестрових творів включав згадки про кольорову палітру, яку викликала у нього музика. Французький композитор і синестетик Олів'є Мессіан (1908-1992) також бачив кольори під час слухання та створення музики. Він використовував кольорові асоціації для формування гармонійної структури своїх композицій. Його цикл «Квартет на кінець часу» має елементи, де тональності й акорди асоціюються з конкретними кольорами.

У рок-музиці Девід Боуї (1947-2016) експериментував із візуалізацією музики, особливо у відеокліпах і сценічних виступах. Його музика часто була описана як «кольоровий досвід», що підсилювалося світловим шоу. Серед сучасних прикладів використання ідеї синестезії можна виділити композитора Філіпа Глассо з його мінімалістичною музикою, яка часто викликає відчуття кольору через повторення гармонійних структур. У ісландської співачки Бьорк альбоми завжди супроводжуються потужною візуальною естетикою, яка інтегрує кольори, форми та звуки.

У середині ХХ століття ідеї візуалізації музичних образів набули популярності в музикознавстві та естетиці. Вчені аналізували, як музика викликає уявні картини чи емоції. Теодор Адорно у своїх дослідженнях розглядав музику як процес, що взаємодіє з соціальними структурами та свідомістю слухача. Він пояснював, що слухачі можуть проектувати музику на внутрішній «екран свідомості». Це в свою

чергу створює уявні сцени, які асоціюються із життєвим досвідом, а також візуальні картини, які співвідносяться з динамікою твору. Адорно наголошував, що музика здатна викликати візуальні уявлення завдяки контрастам у тембрах і динаміці, які нагадують зміну світла та тіні, а також завдяки структурі музичних творів, що може сприйматися у вигляді руху в просторі або композиції візуальних елементів. У його книзі «Філософія нової музики» описано музику як мову, яка передає сенси через структури, текстури та гармонії, а не через конкретні слова. Ця «мова» створює у слухача естетичний досвід, який часто має візуальний характер.

У психології також проводились дослідження, які показали, що візуалізація музичних образів має вплив на стан людини та її здатність до уяви. Музика не тільки викликає емоції, але й стимулює процеси уяви, дозволяючи людям створювати у своїй свідомості візуальні образи завдяки біологічним та когнітивним механізмам. Біологічне мислення пов'язує музику з конкретними спогадами, образами природи чи життєвими подіями, а креативна візуалізація часто викликає уявлення пейзажів чи стихій (наприклад, музика композиторів-імпресіоністів, таких як Дебюссі). Дослідницькі роботи Габріеля Руссо (2005) довели, як музика викликає уявні образи через комбінацію емоцій і когнітивних процесів.

Отже, психологічні дослідження підтверджують, що музика допомагає не лише змінювати емоційний стан, а й стимулювати уяву. Створені позитивні візуальні образи через використання музики, знижують тривогу та покращують настрій. Музикотерапія ефективна у створенні позитивних образів у пацієнтів із тривожними розладами, що доводить практична робота Майкла Торнтон (2018). Музика виявляється унікальним стимулом для уяви та емоції і це робить її незамінним інструментом у психології.

На даному етапі розвитку мистецтва музика виступає не лише звуковим явищем, а й інтегрованим елементом, який доповнюється візуальними ефектами для створення багатогранного досвіду. Ця синергія звуку та зображення стала основою для багатьох напрямків у сучасному мистецтві. Яскравим прикладом інтеграції музики та візуальних образів є музичні кліпи. Вони створюють візуальну історію, яка відображає ідеї та емоції, закладені в пісні. Складними світловими ефектами, лазерами, відеоінсталяціями супроводжуються і сучасні концерти. Всі ці ефекти підкреслюють ритм і настрій музики, створюючи повне занурення.

Завдяки сучасним технологіям віртуальної реальності слухачі можуть «бачити» музику. Наприклад, музика може супроводжувати тривимірні анімації, що реагують на її ритм. Через пристрої доповненої реальності слухачі можуть бачити віртуальні об'єкти, які синхронізуються з музикою. В кіно музика доповнюється візуальними ефектами для створення глибших емоцій. Тут зображення та музика працюють синхронно, створюючи єдиний образ. Наприклад, у фільмі «Інтерстеллар», музика Ганса Ціммера підсилює масштабність космічних сцен.

У телевізійному форматі одними з перших, хто використав у своєму виступі ефект доповненої реальності, були Мадонна та колумбійський співак Малума. «Головною особливістю цього ефекту стало те, що його можуть бачити тільки телеглядачі або глядачі на спеціальних трансляційних екранах у концертному залі. Під час прямої трансляції премії «Billboard Music Awards 2019» на сцені, за допомогою комп'ютерної графіки двійниками Мадонни були відтворені її образи з кліпу на пісню «Medellín». Чотири «віртуальні» Мадонни з'явилися, а потім зникли зі сцени,

танцюючи поряд з Малумою та реальною Мадонною. Це створювало ілюзію миттєвого переміщення співачки на сценічному майданчику» [4, с. 209].

У створенні, сприйнятті та обробці уявних образів нам допомагають процеси механізмів візуалізації. Вони можуть бути як спонтанними, так і спеціально спрямованими на досягнення чітких цілей. Одним з прикладів процесу візуалізації музичних образів є інтуїтивна візуалізація. Процес, за яким людина уявляє музику через образи, підсвідомо пов'язуючи звуки з асоціаціями, кольорами, формами або рухами. Це відбувається на перетині емоційного, когнітивного і сенсорного сприйняття. Емоції, які стимулюються музикою, автоматично проєктуються у візуальні, рухові та почуттєві образи. Наприклад:

- радісна музика може викликати уявлення про яскравий сонячний день;
- меланхолійна мелодія часто асоціюється із сумерками чи дощем.

Інтуїтивна візуалізація музики є потужним інструментом для розуміння і переживання звукового мистецтва. Вона залежить від емоцій, пам'яті, асоціацій і навіть фізіологічних особливостей слухача. Це робить музику унікальним засобом створення візуальних образів, які кожна людина інтерпретує по-своєму.

Іншим прикладом механізму візуалізації є формальна візуалізація музики завдяки представленню музики через графічні, символічні або математичні форми, що допомагають зрозуміти її структуру, ритміку та гармонію. Цей підхід застосовується як у традиційному нотописі, так і в сучасному музикознавстві через використання схем, графіків та візуальних моделей.

Це чудово продемонстрував Л. ван Бетховен у своїй симфонії, партитура якої представляє не лише музичну інструкцію, а й візуальну картину складної багатоголосої текстури. Ноти розміщуються на п'яти лініях (нотному стані), де висота звуку залежить від розташування ноти, а тривалість визначається її формою. Такий спосіб графічного зображення музики є основою для західної музичної традиції. Передати додаткові аспекти виконання допомагають символи, такі як паузи, штрихи, позначення темпу. Для візуалізації прогресії акордів використовуються графіки та діаграми.

Прикладом представлення складних ритмічних структур, таких як поліритмія або синкопація у вигляді візуальної діаграми, є робота музикознавця і теоретика Г. Шенкера (1868-1935), який створив схеми для аналізу глибокої гармонійної структури творів. Він розробив графічний метод аналізу музичних творів, що демонструє глибоку гармонійну структуру.

Розширити можливості формальної візуалізації вдалось завдяки сучасним технологіям. Такі програми для аналізу музики як Sonic Visualiser, Finale, MuseScore дозволяють створювати графіки, аналізувати частотні характеристики звуку та візуалізувати музичні структури. Ми можемо «бачити» музику через інтерактивні графіки, анімації чи схеми. Такі методи активно застосовуються у мистецтві, а також у дослідженнях для створення мультимедійного контенту. Технологічна візуалізація перетворює звукові дані (амплітуди, звукові коливання чи ритми) у візуальні форми, такі як:

- спектрограми;
- анімовані хвилі;
- відеографік.

За допомогою таких програм, як Adobe After Effects, є можливість створювати професійну відеографіку, включаючи музичну анімацію. Відповідно до

частот музичного треку налаштовується колір, форма та рух візуальних ефектів, створюючи графічне зображення звукової хвилі.

Поглиблений аналіз звуку через візуалізацію частотних спектрів допомагає відтворити програма Sonic Visualiser. Її використовують в саунд-дизайні, академічних дослідженнях для аналізу звукових коливань, гармоній і ритмічних особливостей музики. Технологічна візуалізація активно використовується для створення музичних кліпів, світлових шоу та інтерактивних інсталяцій. Завдяки сучасним програмам створюються музичні анімації для відео, брендингу або віртуальних подій в галузі мультимедіа та реклами. Розробники технологій для візуалізації Роберт Стоун, Андреас Трексель створили програми для аудіоаналітики та спектральної візуалізації, розробили алгоритми візуалізації музики у реальному часі. Вони створювали інтерактивні мультимедійні інсталяції, співпрацюючи із музикантами.

Візуалізація музичних образів – багатогранне явище, яке поєднує в собі як індивідуальні переживання, так і об'єктивний аналіз. Вона може відображати суб'єктивне сприйняття слухача або базуватися на точних звукових характеристиках, таких як частоти, амплітуда та ритм. Ці два підходи - суб'єктивна та об'єктивна візуалізація - доповнюють одна друга, створюючи повний спектр можливостей для розуміння та інтерпретації музики.

Суб'єктивна візуалізація базується на індивідуальному сприйнятті людини. Це образи, які створюються у свідомості слухача під впливом його емоцій, досвіду чи культурного контексту. В такому випадку одна й та сама музика може викликати у кожної людини різні асоціації чи образи. Вона активізує спогади або фантазії, що формують унікальні візуальні картини. Від виховання, культурного середовища та особистих смаків залежить спосіб сприйняття музики. Прикладом суб'єктивної візуалізації може бути процес, в якому лірична мелодія викликає у однієї людини образ природи, а у іншої — спогади про подорож чи подію.

На відміну від суб'єктивної, об'єктивна візуалізація базується на точних даних про звукові характеристики музики. Це створення графіків, схем чи інших візуальних моделей, які відображають музичні параметри без урахування суб'єктивних асоціацій. Візуалізація будується на основі вимірювань амплітуди, чистоти, ритму тощо. В такому випадку дані будуть однаковими для всіх спостерігачів, незалежно від їхніх емоцій та уяви. Але в реальному житті ці два підходи до візуалізації часто перетинаються. Багато мистецьких проєктів починаються з об'єктивної візуалізації звуку, але доповнюються емоційними та символічними елементами.

Візуалізація музичних образів у мистецтві має багату історію й проявляється у різних формах: від абстрактних полотен до мультимедійних інсталяцій і концертних шоу. Яскраві приклади цього явища — кліпи Бйорк «All is Full of Love» (1999) та Aphex Twin «Windowlicker» (1999), обидва режисовані Крісом Каннінґемом. Перший поєднує електронну музику з футуристичними візуальними ефектами, передаючи звуки через механічні рухи роботів, тоді як другий використовує ритмічні й текстурні аспекти музики для створення сюрреалістичних ефектів. Концертні шоу також активно застосовують візуалізацію музики. Наприклад, тур «The Wall» групи Pink Floyd поєднував музику з проєкціями, світловими ефектами та інтерактивними елементами, а «Renaissance Tour» (2023) Beyoncé включав 3D-графіку, лазери та інтерактивні екрани, які в реальному часі візуалізували ритм і емоції.

У кіно та анімації музичні образи часто відображаються через абстрактні й сюжетні анімації, що передають ритм і настрій. Це яскраво проявляється у класичному мультфільмі Disney «Фантазія» (1940), де музика супроводжується візуальними метафорами, а також у стрічці «Легенда про піаніста» (1998), де мелодії головного героя буквально оживають у вигляді пейзажів та емоційних сцен.

В Україні також є кілька дослідників, які займаються питанням візуалізації музичних образів, а також дослідженнями взаємодії музики, мистецтва та технологій. Так, професорка І. Шевченко, авторка досліджень в галузі теорії музики та музичного аналізу, працює над проблемами взаємодії музики з іншими видами мистецтва, зокрема візуальними, та питаннями музичної форми через різноманітні технології. О. Коган, український музикознавець і композитор, акцентує увагу на взаємозв'язках музичних образів та візуальних медіа, зокрема в процесі створення мультимедійних проєктів. С. Тараненко, дослідник електронної музики, зосереджується на вивченні інтерактивних візуалізацій музичних творів, аналізуючи їхній вплив на сприйняття музичного змісту. Ю. Лебедев, науковець у галузі музичних технологій, займається розробкою програмного забезпечення для створення інтерактивних музичних проєктів.

**Висновки.** У статті уточнено зміст поняття візуалізації в контексті музичного мистецтва, а саме: психологічних механізмів сприймання, опрацювання, творчого перетворення на унаочнення образів свідомості, створених під впливом музичних творів; оперування методами візуалізації музичних образів, зокрема на основі сучасних мультимедійних та інформаційних технологій (спектрограми, анімації, відеографіки тощо). Проведено аналіз історичних передумов виникнення та практичного досвіду використання в сучасній науці різноманітних видів, методів і форм візуалізації музичних образів. Подальшого дослідження, зокрема, потребують питання включення елементів візуалізації в якості інноваційних засобів навчання здобувачів різних рівнів мистецької, зокрема музичної освіти.

#### *Література:*

1. Афоніна О. С. (2024) Візуалізація образів і видовищність у музичних жанрах // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. № 3. С. 172-178. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313309>
2. Берегова О. М. (2017) Тенденції візуалізації в сучасній інструментальній академічній музиці в аспекті музичної комунікації // The Culurology IDAS. DOI: <https://www.culturology.academy/tendencii-vizualizacii-v-suchasnij-instrumentalnij-akademichnij-muzici-v-aspekti-muzichnoi-komunikacii.html> №11, С. 35-45.
3. Бусел В. Т. (2005) Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ «Перун», 186 с.
4. Кириченко А. О. (2020) Використання технологій віртуальної реальності в сучасних концертних шоу // Питання культурології. № 36, С. 206-218. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.36.2020.221068>
5. Тютюнник А. В. (2020) Технології візуалізації у світових дослідженнях // *Open educational e-environment of modern University*. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.13> № 9. С. 161-168
6. Kerry Brougher, Olivia Mattis, Jeremy Strick, Ari Wiseman Judith Zilzcer (2004). Visual Music: Synaesthesia in Art and Music // The MIT Press. DOI: [https://www.academia.edu/74040870/Visual\\_Music\\_Synaesthesia\\_in\\_Art\\_and\\_Music\\_Since\\_1900\\_with\\_contributions\\_by\\_Kerry](https://www.academia.edu/74040870/Visual_Music_Synaesthesia_in_Art_and_Music_Since_1900_with_contributions_by_Kerry), 381-390 p.
7. Reber, A. S. (2001) Dictionary of psychology. London, Penguin Viking. Third Edition, 826 p.

## *Volodymyr SLEPUKHIN*

### **The concept of visualization in the context of musical art**

The article explores key indicators of visualization in musical art, presenting it as an important tool for understanding and interpreting musical works. It highlights that visualization is grounded in complex mental processes and mechanisms—such as imagination, fantasy, associative thinking, and synesthesia—and enhances the comprehension of musical imagery, emphasizing both emotional and structural coherence. It is established that visualization in music is shown to be highly individual, depending on a person's creative activity and their ability to transform sound into meaningful mental images. In psychological terms, the visualization of music refers to the transformation of auditory information into a visual-figurative context. This process, shaped by individual creativity, allows listeners not only to perceive musical imagery but also to interpret it through mental tools like synesthesia. The article examines the work of psychologists, particularly the concept of visualization proposed by C. G. Jung, along with the ideas of other psychological theorists such as T. Adorno, G. Rousseau, M. Thornton, D. Hillman, M.-L. Franz, and R. Assagioli. This psychological perspective expands the possibilities of musical interpretation, allowing for an understanding of music not just through sound, but also through visual and symbolic associations. It also reviews the creative and practical experiments of musicians like M. Čiurlionis, O. Messiaen, G. Schenker, and D. Bowie, whose works demonstrate how complex musical ideas can be expressed visually, often reflecting personal emotions and experiences. The article distinguishes between two forms of visualization: formal (practical-applied) and intuitive (individual-subjective). Formal visualization translates sound into graphic, symbolic, or mathematical forms to reflect structural, dynamic, and compositional elements. Intuitive visualization, meanwhile, is described as a psychological method that fosters a deeper, more emotional understanding of a musical work's artistic and figurative content. In choreographic art, visualization is achieved through movement, gesture, plasticity and the interaction of dancers with music and space. These visual elements contribute to the creation of layered and immersive meanings that, in combination with music, form a holistic and multidimensional artistic image. The article also discusses experiments in visualizing music across various art forms—cinema, animation, music videos, light shows, advertisements, and interactive installations. It analyzes contemporary technical and digital tools and methods used in musical visualization, including video graphics, color diagrams, spectrograms, animated waves, and interactive effects. These innovations not only expand the horizons of creativity but also transform traditional notions of musical perception, opening up new opportunities for enriching and deepening the understanding of the artistic and figurative content of musical works.

**Keywords:** visualization; musical image; creative imagination; synesthesia; artistic interpretation of music; digital and multimedia technologies.

#### **References:**

1. Afonina, O. S. (2024). Vizualizatsiia obraziv i vydovyshchnist u muzychnykh zhanrakh [Visualization of imagery and theatricality in musical genres]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, (3), 172–178. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313309> [in Ukrainian]
2. Berehova, O. M. (2017). Tendentsii vizualizatsii v suchasni instrumentalnii akademichnii muzytsi v aspekti muzychnoi komunikatsii [Trends in visualization in contemporary instrumental academic music in the aspect of musical communication]. *The Culturology Ideas*, (11), 35–45. <https://www.culturology.academy/tendencii-vizualizatsii-v-suchasnij-instrumentalnij-akademichnij-muzyci-v-aspekti-muzichnoi-komunikatsii.html> [in Ukrainian]
3. Busel, V. T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Irpin: VTF “Perun”. [in Ukrainian]
4. Kyrychenko, A. O. (2020). Vykorystannia tekhnolohii virtualnoi realnosti v suchasnykh kontsertnykh shou [The use of virtual reality technologies in modern concert shows]. *Pytannia kulturolohii*, (36), 206–218. <https://doi.org/10.31866/2410-1311.36.2020.221068> [in Ukrainian]
5. Tiutiunyk, A. V. (2020). Tekhnolohii vizualizatsii u svitovykh doslidzhenniakh [Visualization technologies in global research]. *Open educational e-environment of modern University*, (9), 161–168. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.13> [in Ukrainian]
6. Brougher, K., Mattis, O., Strick, J., Wiseman, A., & Zilzcer, J. (2004). *Visual music: Synaesthesia in art and music since 1900*. The MIT Press. [https://www.academia.edu/74040870/Visual\\_Music\\_Synaesthesia\\_in\\_Art\\_and\\_Music\\_Since\\_1900\\_with\\_contributions\\_by\\_Kerry](https://www.academia.edu/74040870/Visual_Music_Synaesthesia_in_Art_and_Music_Since_1900_with_contributions_by_Kerry)
7. Reber, A. S. (2001). *Dictionary of psychology* (3rd ed.). London: Penguin Viking.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-03

УДК 781.21:37.013.43

Людмила СТЕПАНОВА<sup>1</sup>

Тетяна БОДРОВА<sup>2</sup>

## Проблема стилю в контексті музичної педагогіки

Розглядається процес формування поняття стилю в мистецтві та узагальнено погляди науковців щодо визначення сутності досліджуваного феномена. Незважаючи на безліч існуючих трактувань, єдиного визначення стилю немає. Розглянуто музичний стиль в історичному аспекті, у зв'язку з чим порушено питання взаємодії видів мистецтва відповідно до соціокультурного контексту історичної епохи. Проаналізовано зміст виконавського стилю у контексті виконавської інтерпретації на основі стильового підходу; стилю управління в межах стилю керівника колективу; педагогічного стилю з урахуванням стилів навчання відповідно до типів сприйняття інформації учнями. Виявлено, що осмислення поняття «стиль» у контексті музичної педагогіки пов'язано з розумінням стилю як найбільш загальної категорії художнього мислення, що впливає на формування індивідуального педагогічного стилю кожного фахівця.

**Ключові слова:** мистецький стиль, інтерпретація, стиль виконавський, стиль педагогічний, стиль навчання, стиль управління, майбутні вчителі музичного мистецтва, художнє мислення.

**Вступ.** Стиль як сукупність характерних властивостей, особливостей, притаманних тому чи іншому явищу, стає ознакою сучасного життя, проникає у всі його сфери. Поняття «стиль» завжди передбачає ті чи інші аспекти комунікації, виявляє здатність та уміння особистості щодо творчої самореалізації та самовираження у сучасному світі, комунікативні процеси в якому ґрунтуються на засадах багатовекторної діалогічності, світі, який сьогодні характеризується глобалізацією, інтеграцією, інтелектуалізацією, полікультурністю та поліхудожністю. Чим більш творчою і яскравою, здатною до активного спілкування є особистість, на формування якої спрямована сучасна освіта, тим більшої гостроти набуває проблема стилю, і тим більше місця ця проблема займає в науковій літературі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел показує, що комунікативний процес «...у залежності від фізичним, соціальним, історичним, психологічним і культурним контекстом» [3, с. 55]. Тобто він є надзвичайно складним явищем і охоплює усі галузі наукових досліджень. Тож питання стилю розглядаються українськими науковцями в сучасних дослідженнях у сфері філософії та психології, соціології, освіти та культурології. Зокрема, проблему стилю в галузі мовознавства розглядає С. Єрмоленко, в галузі менеджменту – В. Стадник, дизайну одягу – А. Наку, поняття стилю як найуживанішого поняття в історії та теорії мистецтвознавства розглядає Р. Михайлова. Індивідуально-стильові аспекти в галузі музичного авторства та виконавства досліджували Ма Лінь, В. Москаленко, О. Сидоренко, Ю. Ткач та ін.

Значна увага приділяється науковцями питанням комунікації, комунікативної компетентності та творчості. Зокрема, комунікативну компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування розглядають Г. Дегтярьова та Л. Руденко, в

<sup>1</sup> © Степанова Людмила Павлівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-9364-2373>

<sup>2</sup> © Бодрова Тетяна Олександрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-5359-2164>

контексті суб'єктно-вчинкової парадигми – О. Киричук. Художню комунікацію як різновид комунікації досліджує Л. Синявська.

Саме комунікативність і творчість є основними категоріями педагогіки мистецтва. Проблему творчості як розвиток творчих здібностей та обдарованості розкривають у наукових дослідженнях В. Моляко, О. Музика та ін. В галузі мистецької педагогіки означені питання розкриті О. Комаровською, Л. Масол, Г. Падалкою, О. Ребровою, О. Щолоковою та ін. Комунікативні аспекти мистецької освіти представлені у роботах О. Олексюк, В. Орлова, Є. Проворової, Я. Сверлюка.

Поняття стилю в різних аспектах музичної педагогіки досліджували Н. Гуральник, А. Козир, І. Малашевська, Ю. Найда та ін. Проте потрібно відзначити, що незважаючи на значний науковий доробок, досліджувана проблема лишається актуальною і потребує висвітлення та осмислення.

Узагальнюючи погляди науковців на розуміння поняття «стиль» в мистецтві, актуалізуємо дослідження поняття «стиль» у контексті музичної педагогіки, що й становить *мету даної публікації*.

**Виклад основного матеріалу.** У музичній педагогіці проблема стилю висвітлюється науковцями в основному з позицій дослідження діяльності вчителя музичного мистецтва як музиканта: виконавця (володіння інструментом та голосом), диригента, теоретика. Відтак у наукових дослідженнях акцентується потреба знань в галузі мистецтвознавства, де поняття стилю розглядається як «сукупність ознак, які характеризують мистецтво певного часу та напряму або індивідуальну манеру художника стосовно ідейного змісту й художньої форми» [1, с. 1392].

У культурології це поняття характеризує усталену форму художнього самовизначення епохи [8, с. 45]. Означена сукупність також охоплює художні принципи щодо засобів, методів та творчих прийомів створення (і втілення) художнього образу, можливості дослідження та аналізу змін художнього мислення митців певної історичної доби, їхні ідеали та мотиви творчості. Усе це, безумовно, надзвичайно важливо для якісної підготовки фахівця.

Проте, аналіз наукових джерел доводить, що на сьогодні поняття «стиль» має безліч різних аспектів у визначенні та розумінні його сутності та змісту. У різних аспектах поняття стилю налічує декілька сотень варіантів «від предмету застосування – до галузі діяльності», тому однозначного його трактування немає. У зв'язку з цим потрібно розглянути витоки розуміння стилю у теорії мистецтвознавства.

Варто нагадати, що основи розуміння стилю закладені І. Вінкельманом (1717-1768). Він вважається основоположником цього напрямку, а на його працях ґрунтуються філософські засади та методики сучасного мистецтвознавства. Досліджуючи античну культуру, німецький мистецтвознавець «висвітлював історію мистецтва як процес зміни стильових ознак, ... розумів, що цей розвиток не відбувається по прямій лінії. В історії мистецтва кожної епохи Вінкельман виділяв три фази – формування, розквіт і занепад» [2, с. 7]. Його праця «Історія стародавнього мистецтва» (1764), незважаючи на неповні відомості та деякі помилки, стала поштовхом для наступних досліджень у галузі теорії та історії мистецтва.

У контексті нашого дослідження доречно згадати швейцарського теоретика та історика мистецтва Г. Вельфліна (1864-1945), а також австрійського та німецького літературознавця О. Вальцеля (184-1944), які продовжували досліджувати проблему стилю, аналізуючи та класифікуючи твори мистецтва за їх стильовими ознаками. Отже, ураховуючи вищевикладене, можна сказати, що історія мистецтва відображає

історію художніх стилів. Тож, розглянемо детальніше проблему стилю в різних видах мистецтва і літератури у контексті музичної педагогіки.

Як історію розвитку стилів моделюють розвиток літературної мови її історики, серед яких І. Огієнко, В. Русанівський, В. Чапленко та ін. У своєму дослідженні історії української стилістики С. Єрмоленко зазначає, що вони «пов'язують цей процес із суспільно-політичними (позамовними, екстралінгвальними) умовами формування й функціонування української літературної мови» [4, с. 4]. Щодо поняття стилю науковця подає його як «різновид творчої мовної діяльності, тип мовомислення, мовної поведінки в різних колективно усвідомлених ситуаціях спілкування. У центрі розуміння динамічної моделі стилю – людина, яка і породжує, і сприймає (декодує) стильові різновиди мови» [5, с. 272].

На сьогодні існує шість основних стилів (науковий, художній, публіцистичний, офіційно-діловий, розмовний та сакральний), які потрібно враховувати майбутнім учителям музичного мистецтва у процесі педагогічного спілкування з учнями. При цьому стильові відмінності розуміються не як формальні ознаки стилю, а певні засоби висловлення, тобто як специфіка індивідуального мислення [4, с. 5]. Отже, «стиль» науковці розуміють як найбільш загальну категорію художнього мислення, що характеризує певний етап історичного розвитку.

Водночас розрізняють індивідуальний стиль автора, стиль окремого твору, стилі цілих епох, стилі окремих напрямків, певних видів мистецтва. Так, музичний стиль в історичному аспекті визначає «типологічні особливості музичної мови в загальному контексті або окремі напрямки розвитку музичного мистецтва» [15, с. 256], які пов'язуються, зокрема, з поняттям школа. Наприклад, Римська школа, власний стиль якої викристалізувався у 16-17 ст., представлена композиторами, які писали сакральну музику. Серед найвідоміших композиторів цієї епохи П. Палестрина. Неаполітанська музична школа 17-18 ст. охоплює творчість європейських композиторів, у доробку яких переважав оперний жанр. Яскравим представником і засновником зазначеної школи є Алессандро Скарлатті. Кожна має свої характерні ознаки та особливості, які відрізняють її від інших.

У контексті музичної педагогіки маємо усвідомлювати, що відображаючи в художніх образах об'єктивну реальність, мистецтво впливає на формування духовної культури людини, яка належить до тієї чи іншої епохи. Усі види мистецтва відповідають соціокультурному контексту історичної епохи, а тому тяжіють до взаємодії, про що свідчать дослідження науковців. Зокрема, Д. Наливайко зазначає, що різні види мистецтва «в кожному епоху ... створюють ансамбль, якому властива спільна векторність руху, спільні закономірності й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях. Без цього було б неможливим саме поняття художнього процесу, що охоплює і в певному розумінні об'єднує всі мистецтва» [10, с. 19].

Суголосною є думка Р. Михайлової. В галузі теорії образотворчого мистецтва вона визначає поняття стилю як спільність пластичної мови, художньої форми та інших засобів художньої виразності, що використовуються для визначення стилю кожного його виду (архітектури, скульптури та ін.), а також «певного художнього напрямку або напрямку мистецької школи та індивідуальної манери конкретного митця» [8, с. 45].

Водночас з усвідомленням мистецького стилю на початку ХХ ст. відкривається період осмислення питання синтезу мистецтв (О. Шикиринська). У

навчально-методичній літературі з мистецтвознавства як приклад моделі органічного синтезу мистецтв наводиться готичний собор, у якому з усіх видів мистецтва відсутня лише графіка. Але справжнім дивом робить готичний собор музика: «Душа будь-якого готичного храму, його нерв – це орган. Саме він примушує собор дихати і робить його неповторним, повним» [12, с. 10].

Варто відзначити, що на інтегративній стратегії ґрунтується сучасна українська педагогіка мистецтва. Її реалізація, на думку Л. Масол, забезпечує «розвиток творчого потенціалу особистості, критичного мислення, ціннісних орієнтацій, формування компетентностей, адекватних культурним реаліям техногенного суспільства. Нині естетизований медіапростір синтезує елементи візуальної, аудіальної, кінестетичної інформації, що стимулює формування в людини інтегративного типу мислення» [7, с. 19].

Мистецький стиль розуміється науковцями і як історично-обумовлена стійка образна система, у якій через сукупність творчих прийомів, притаманних певному періоду, виражається цілісне бачення світу. Тобто, стиль виступає «символічним вираженням світовідчуття» (О. Шпенглер). Саме це розуміння мистецького стилю приводить до усвідомлення поняття «виконавський стиль».

У довідниковій літературі «виконавський стиль» трактується у контексті понять «виконавство» – «творче виконання чого-небудь (музичного, літературного та іншого твору, певної ролі у театральній виставі, кінофільмі тощо)» і «виконавець» – «той, хто виконує музичний, літературний та інший твір або певну роль у театральній виставі, кінофільмі...» [1, с. 137]. Отже, виконавський стиль вважається притаманним виконавцю певного художнього твору. Власний виконавський стиль музиканта відображається в інтерпретації музичного твору.

У цьому зв'язку необхідно відзначити інтерес науковців до питань інтерпретації музичних творів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому вони розглядають інтерпретацію як одне з основних понять стосовно теорії та практики музичного виконавства, і поділяється, відповідно до завдань дослідження, на певні види: виконавську, композиторську, слухацьку, музикознавчу (Т. Бодрова), а також, художньо-педагогічну, художню та ін.

Зокрема, С. Коханська актуалізує питання стосовно формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва досвіду виконавської інтерпретації на основі стильового підходу. Як зазначає науковиця, «стиль, жанр та образність – основні фактори, що утворюють виконавський інваріант і можуть стати критерієм справжньої інтерпретації» [6]. Тому слід розрізняти: «стильність виконання» або «вірність стилю» (композитора) і «виконавський стиль» музиканта. Робота виконавця над інтерпретацією музичного твору проходить від відчуття стилю композитора до власного виконавського варіанту (за В. Москаленком). Говорити про виконавський стиль можна під час аналізу та узагальнення трактування музичних творів конкретним виконавцем через його «індивідуальну систему засобів музичної мови», що знаходить вираження в інтерпретації та порівнянні з іншими виконавцями.

Науковцями доведено, що на формування виконавського стилю впливають особистісні якості музиканта, приналежність його до певної виконавської школи з її традиціями аж до техніки звукоутворення, рівень освіченості, наявність художньо-естетичного смаку, широта мислення. Крім того, пам'ятаємо, що кожен виконавець належить певному часу (епохи), країні та нації.

Проте, в сучасних умовах майбутня професія педагога мистецької галузі охоплює не тільки наявність методичних знань, умінь практичної музичної діяльності, виконавський досвід. Наукові дослідження останніх років розкривають особливості педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням її складності, що потребує детального розгляду таких понять як «педагогічний стиль» та «стиль керівника колективу». Остання категорія, зважаючи на діяльність вчителя музичного мистецтва як керівника виконавського колективу (яким є вокально-хоровий ансамбль, хор, інструментальний ансамбль тощо), вимагає оволодіння навичками менеджера та «стилем управління», оскільки керівник колективу (у будь-якій галузі) бере на себе відповідальність за колектив, за організацію його роботи, результати діяльності тощо.

Розглядаючи стиль управління у галузі менеджменту (в якому розрізняють автократичний, демократичний, ліберальний стилі), знаходимо багато спільного з керівником музичного колективу. У кожному стилі науковці виділяють певні переваги та недоліки. Так, автократичний (авторитарний) – виправданий у ситуації, що вимагає терміновості і порядку, його перевага – у можливості передбачення результату. До недоліків відносять тенденцію керівника до пригнічування індивідуальної ініціативності членів колективу, тенденцію до одноособового керівництва, постійний контроль, невизнання критики.

Застосування демократичного стилю передбачає спільну спрямованість на результат, наявність індивідуальної ініціативи та відповідальності. Серед рис керівника такого типу відзначають повагу до колег, розумне сприймання критики, орієнтованість на можливості та інтелектуальний потенціал кожного члена колективу, на відносини на основі довіри. Недоліком вважаються значні затрати часу для досягнення консенсусу, відсутність єдиного погляду на вирішення проблеми.

У ході застосування ліберального стилю, початок роботи можливий без втручання лідера, проте напрямок і темп можуть бути втрачені, що засвідчує невизначеність початкової мети. Щодо рис керівника такого типу відзначається нездатність відстояти свою думку, недостатня вимогливість до підлеглих аж до майже повної відсутності контролю їхньої діяльності, нерішучість тощо.

Потрібно відзначити, що питання підготовки керівника музичного колективу висвітлювалися науковцями, зокрема Н. Андрієвською, Л. Бірюковою, А. Козир, Л. Паньків, І. Хомич, в дослідженнях яких розглядалася проблема професійно значущих якостей керівника, педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, стилю спілкування. Проте, означена проблема ще потребує додаткового дослідження, зважаючи на виняткову її важливість у підготовці фахівців.

Повертаючись до поняття «педагогічний стиль», наголосимо на його особливому значенні у контексті музичної педагогіки. Адже «педагогічний стиль» – поняття, що визначає і характеризує педагогічну майстерність, своєрідні риси, притаманні педагогу, визначає і регулює рівень відносин між суб'єктами навчання, забезпечує взаємини «на основі взаємодовіри, взаємопідтримки та взаємодопомоги, урахування особистісно-орієнтованого та діалогічного підходів для розвитку потенційних можливостей кожної дитини» [14, с. 147].

Це поняття включає і виконавський стиль, і стиль поведінки керівника, і стиль спілкування, і знання різних стилів навчання відповідно до типів сприйняття інформації учнями. Посилаючись на відому теорію МІ (множинний інтелект) Г. Гарднера, маємо на увазі наступні стилі навчання і наводимо їх з урахуванням деяких існуючих у різних

джерелах розбіжностей формулювання: аудіальний/музичний або (музичний/ритмічний); візуальний (просторовий); вербальний або (вербальний/лінгвістичний); логічний (математичний); кінестетичний (тілесний); соціальний (міжособистісний); усамітнений (внутрішньо-особистісний) [11]. Цьому вченому належить припущення стосовно володіння людиною набором «інтелектів». Він вважає, що у кожній людині превалює один або декілька з них і це дозволяє передбачити вірогідну майбутню професію. Пізніше науковець додав «натуралістичний інтелект», а Д. Гоулман додав дев'ятий, «емоційний інтелект», [11, с. 250].

Отже, аудіальний (музичний) стиль стосується учнів, що мають здібності до музики. Вони люблять слухати, мають гарний слух, надають перевагу груповому навчанню. Означений стиль підходить саме для навчання музики. Візуальний стиль підходить учням, схильних до малювання. Вони легко включаються в навчання за допомогою презентацій з графіками, таблицями тощо. Для їх навчання слід застосовувати кольори і різні форми. Для учнів, у яких переважає вербальний стиль, робиться опора на усне та писемне мовлення. Це учні-ерудити з великим словниковим запасом, любителі книг і читання, хороші оповідачі.

Логічний (математичний) стиль повністю виправдовує себе у роботі з учнями, схильними до логічного мислення і точних наук. Вони «дружать» з цифрами, здатні до класифікації та групування об'єктів. Означений стиль також підходить до навчання музики, адже вона – «сестра математики» і теж оперує точними величинами. Кінестетичний (тілесний) стиль – для дітей-кінестетиків, схильних до фізичної активності – майбутніх спортсменів, пожежників, тих, хто вчиться, спираючись на власний досвід і практику, покладаючись на свої відчуття. Є дані, що означений стиль підходить для навчання всього 5-ти відсоткам учнів. Соціальний/міжособистісний стиль – для яскраво виражених екстравертів з розвинутими навичками спілкування та емпатії, які також надають перевагу груповим формам та інтерактивним методам у навчанні. Вони із задоволенням шукають додаткову інформацію, щоб поділитися нею з однокласниками. Учні, які мають схильність до усамітненого (внутрішньо-особистісного) стилю навчання – це майбутні науковці, письменники, програмісти тощо. Його назва говорить сама за себе. Цей стиль характеризуються незалежністю, замкнутістю, самозаглибленістю, учні охоче працюють з підручником, схильні до самостійного вивчення матеріалу [13].

Однак, психологи зазначають, що наявність великої кількості учнів у класі не сприяє врахуванню особливостей всіх учнів, тож зважаючи на це, доцільно застосовувати змішаний підхід до навчання, який підходить багатьом дітям. Варто зауважити, що навчання за інтегрованим курсом «Мистецтво», відповідає типам сприйняття учнями інформації, – візуальної, аудіальної, кінестетичної.

Розуміння педагогічного стилю як певних рис майстерності (за С. Гончаренком) допомагає педагогу рухатися в напрямку досягнення акме-вершин у професії. Кожний педагог у процесі навчання, а потім і у ході педагогічної діяльності набуває індивідуальних рис, формує власний педагогічний стиль, який у контексті музичної педагогіки може розглядатися як «власний стиль викладання музики» у закладі загальної середньої освіти. Так його розглядає Ю. Найда, розуміючи означений феномен як інтегровану інноваційну «здатність суб'єкта освіти захоплювати і прилучати дітей та юнацтво до кращих національних і світових зразків музичної культури, формувати нову генерацію молоді» [9, с. 4].

**Висновок.** Отже, узагальнення поглядів науковців на розуміння сутності поняття «стиль» дозволяє зробити висновок, що зазначена категорія характеризується багатозначністю і не має єдиного визначення. Водночас відзначаємо актуальність осмислення поняття «стиль» у контексті музичної педагогіки. Усвідомлення того, що мистецтво відображує в художніх образах об'єктивну реальність і впливає на формування духовної культури людини, приводить до розуміння стилю як загальної категорії художнього мислення. У контексті музичної педагогіки це має вирішальне значення для створення художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів відповідно до стилю епохи, стилю окремого твору, індивідуального стилю автора, а також для формування виконавського стилю як вираження власного світогляду і світовідчуття; формування педагогічного стилю кожного фахівця у процесі музично-педагогічної діяльності.

### **Література:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
2. Вінкельман І.І. (1990). Про художній ідеал. прекрасного: Зб.: пер. з нім. Н. А. Дубина, Б.М. Гавришків. Київ: Мистецтво. 307 с.
3. Дегтярьова, Л., Руденко А. (2010). Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка. 192 с.
4. Єрмоленко С. Я. (2019) З історії української стилістики: від стилістики мовних засобів до інтегративної стилістики. *Українська мова*. №1. С. 17.
5. Єрмоленко С. Я. (1999). Нариси з української словесності: стилістика та культура мови. Київ: Довіра. 431 с.
6. Коханська С. В. (2020). Виконавський стиль як складова фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Tendances scientifiques de la recherche fondamentale et appliqué Volume 3*. 30 octobre 2020 Strasbourg, République française. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5415/5379>
7. Михайлова Р. Про змістовно-сміслові значення поняття стилю. *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасного дизайну»*. С. 45-48. URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/15993/1/APSD2020\\_V1\\_P045-048.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/15993/1/APSD2020_V1_P045-048.pdf)
8. Найда Ю. М. (2012). Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів. Дис. ... канд. пед. наук. Спец.: 13.00.02 – Київ. 233 с.
9. Наливайко Д. С. (2006). Література в системі мистецтв як галузь компаративістики. *Теорія літератури й компаративістики*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». С. 9-37.
10. Попович І., Стойка О. Роль навчальних стилів та стратегій у ефективній підготовці студентів. С. 247-251. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/52372/1/247-251.pdf>
11. Романенкова Ю. В. (2007). Всесвітня історія мистецтв (від первісного суспільства до XVII ст.): Навч. посіб. Київ: Книжкове видавництво НАУ. 405 с.
12. Сім стилів навчання: як завоювати увагу учнів. URL: <https://osvita.ua/school/method/85309/>
13. Степанова Л. П. (2021). Драматизація як метод музично-педагогічної взаємодії в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 12 (168). Чернівці: НУЧК. С. 147-151. DOI: 10.5281/zenodo.4769381
14. Юцевич Ю. Є. (2003). *Музика. Словник-довідник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 352 с.

### ***Liudmyla STEPANOVA, Tetiana BODROVA***

#### **The problem of style in the context of musical pedagogy**

The article highlights the process of forming the concept of style in art. The views of scientists on determining the essence of the phenomenon under study are summarized. The relevance of understanding the concept of style in the context of musical pedagogy is noted. In musical and pedagogical literature, the problem of style is considered in the context of the knowledge of art history necessary for teachers of musical art. Based on

the analysis of scientific sources, it is noted that today the concept of "style" has many different interpretations of its essence and content, but there is no single definition. The author of the publication considered musical style in the historical aspect, in connection with which the issue of the interaction of types of art in accordance with the socio-cultural context of the historical era was raised. It is noted that at the beginning of the 20th century a period of understanding on the issue of the synthesis of arts opens. Integrative strategies are introduced into art pedagogy, stimulating the formation of an integrative type of thinking in a person. The content of the performing style is analyzed in the context of performing interpretation based on the style approach. It is noted that the formation of a performing style is influenced by the musician's personal qualities, level of education, artistic and aesthetic taste, and breadth of thinking. The management style is within the style of the leader of a musical group. The pedagogical style in this article is presented taking into account the learning style according to the types of information perception by students. It was found that the understanding of the concept of "style" in the context of musical pedagogy is associated with the understanding of style as the most general category of artistic thinking, which influences the formation of the individual pedagogical style of each specialist.

**Keywords:** artistic style, interpretation, performance style, pedagogical style, teaching style, management style, future teachers of music, artistic thinking.

#### **References:**

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. K.; Irpin: VTF Perun. 2005. 1728 s.
2. Vinkelman I.I. (1990). Pro khudozhnii ideal. prekrasnoho: Zb.: per. z nim. N. A. Dubyna, B .M. Havryshkiv. Kyiv: Mystetstvo. 307 s.
3. Dehtiarova, L., Rudenko A. (2010). Teoretychni ta metodychni osnovy rozvytku komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia: navch.-metod. posib. Kyiv: Pedahohichna dumka. 192 s.
4. Iermolenko S. Ya. (2019) Z istorii ukrainskoi stylistyky: vid stylistyky movnykh zasobiv do intehratyvnoi stylistyky. *Ukrainska mova*. №1. S. 17.
5. Iermolenko S. Ya. (1999). Narysy z ukrainskoi slovesnosti: stylistyka ta kultura movy. Kyiv: Dovira. 431 s.
6. Kokhanska S. V. (2020). Vykonavskiy styl yak skladova fortepiannoï pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. *Tendances scientifiques de la recherche fondamentale et appliquée* Volume 3. 30 octobre 2020 Strasbourg, République française. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5415/5379>
7. Mykhailova R. Pro zmistovno-smyslovi znachennia poniattia styliu. *Materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Aktualni problemy suchasnoho dizainu*. S. 45-48.
8. Naida Yu. M. (2012). Formuvannia vlasnoho styliu vykladannia muzyky u studentiv vyshchychk pedahohichnykh zakladiv. *Dys. ... kand. ped. nauk. Spets.: 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia*. Kyiv. 233 s.
9. Nalyvaiko D. S. (2006). Literatura v systemi mystetstv yak haluz komparatyvistyky. *Teoriia literatury y komparatyvistyky*. Kyiv: Vydavnychi dim "Kyievo-Mohylianska akademiia". S. 9-37.
10. Popovych I., Stoika O. Rol navchalnykh styliu ta stratehii u efektyvniï pidhotovtsi studentiv. S. 247-251. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/52372/1/247-251.pdf>
11. Romanenkova Yu. V. (2007). Vsesvitnia istoriia mystetstv (vid pervisnoho suspilstva do XVII st.) : Navch. posib. Kyiv: Knyzhkove vydavnytstvo NAU. 405 s.
12. Sim styliu navchannia: yak zavoiuvaty uvahu uchniv. URL: <https://osvita.ua/school/method/85309/>
13. Stepanova L. P. (2021). Dramatyzatsiia yak metod muzychno-pedahohichnoi vzaiemodii v protsesi tvorchoho rozvytku uchniv mystetskykh shkil. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky*. Vyp. 12 (168). Chernihiv: NUChK. S. 147-151. DOI: 10.5281/zenodo.4769381
14. Iutsevych Yu. Ye. (2003). Muzyka. *Slovnyk-dovidnyk*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 352 s.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-04

УДК 378.22.016:[78.071.2:005.336.2]

ЧЖАН ЧЕНЬХУЕЙ<sup>1</sup>

## Стильовий аналіз творів музичного мистецтва як підґрунтя виконавської компетентності студентів магістратури

Увага приділяється особистісній системі цінностей майбутніх педагогів, її світоглядним пріоритетам, естетичним уподобанням, духовним орієнтаціям, оскільки в сучасному виконавському процесі інколи спостерігається тенденція до втрати логіки, краси та естетики. Автор звертає увагу на оволодіння технологіями формування виконавської компетентності студентів-магістрів у контексті стилістичного аналізу творів музичного мистецтва, який має свої завдання, методи, форми, засоби та особливості на зазначених етапах. Також зазначається, що протягом своєї історії фортепіанне виконавство зазнало якісних змін і трансформацій у змісті, формах, жанрах, стилях, адаптувався до культурно-історичного фону епох, формувало власну культуру і коди, які транслиували досвід, традиції та цінності різних епох, зокрема бароко, класицизму, романтизму, імпресіонізму та модерну.

**Ключові слова:** фортепіанне мистецтво, виконавство, компетентність, музичний стиль, стильовий аналіз, традиції, студенти-магістранти.

**Актуальність теми.** Сучасна стратегія розвитку мистецької освіти спрямована на усвідомлення її змісту і структури, конверсії мислення і синектики викладання фахових дисциплін на другому рівні вищої освіти. У контексті досліджуваного феномена привертають увагу праці науковців (Т. Багрій, Л. Гаврілової, І. Коханик, Н. Мосенко, Б. Сюти, С. Шипа), в яких висвітлюються різні аспекти розвитку музичних стилів і стильового аналізу музичних творів, а також деякі аспекти фахової компетентності вчителів музичного мистецтва. Разом з тим дана проблема вимагає більш глибокого і всебічного вивчення та осмислення.

**Мета статті** – висвітлити сутність стильового аналізу творів музичного мистецтва у студентів магістратури в процесі фахової підготовки.

Набуття виконавської компетентності магістрантами є вельми довготривалим процесом – від розбору твору з обов'язковим опануванням жанрово-стильової специфіки, деталізованої копіткої роботи над технічно-художніми завданнями до оригінальної інтерпретації у власному виконанні. Означений контент ми розуміємо як найвищий рівень у репрезентації фортепіанного досвіду, жанрово-стильової обізнаності, методичної зрілості та набуття інтелекту (музичного, екзистенційного, візуально-просторового, логічного, тілесно-кінестетичного, внутрішньо-особистісного (за Г. Гарднером), а також емоційного та ін.) з музичного, зокрема й фортепіанного фонду різних століть.

У концептуальній базі дослідження нами виявлений багатий джерельний масив праць щодо музично-виконавської та професійної компетентності магістрантів, майбутніх вчителів музичного мистецтва, в яких виокремлюються дослідження сучасних українських та зарубіжних науковців: Т. Багрій [1], Л. Гаврілової [2], О. Горбенко [3], Люй Ц. [7] О. Щолокова [13]. У цих працях

<sup>1</sup> © Чжан Ченьхуей (Zheng Chenhucui), аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. КНР.

розв'язуються проблеми *музично-виконавської компетентності* в контексті завдань сучасної мистецької освіти (Н. Мосенко [8]) і фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Горбенко [3]) Означені сентенції ми корелюємо з наповненням змісту виконавської компетентності у студентів магістратури на засадах стильового аналізу творів музичного мистецтва.

Осмисленню ролі стильового аналізу для формування виконавської компетентності у студентів магістратури сприяло занурення у історико-філософські та художні смисли музичного мистецтва [11], виявлення їх інтелектуального ресурсу для образного відображення у творах, зокрема й аргументації у обранні еталонів для наслідування. У даному випадку ми погоджуємося з думкою М. Конової, яка розмірковує, що означені концепти створюють інтерпретаційну модель твору з технічною реалізацією виконавських засобів і стають безперечним інструментом в оцінюванні, аналізі та порівнянні звукових ідеалів виконавства.

Дослідниця звертається до *еталонних виконавських версій, жанрово-стильових еталонів виконання, типів виконавської інтерпретації* творів минулих епох та сучасності [4], що можна вважати одним з генеральних векторів у формуванні виконавської компетентності здобувачів вищої музичної освіти, опанування жанрово-стильового грифу як ефективного балансиру виконавського процесу. Саме від інтелектуального осмислення даної естетики вибудовується загальна концепція відтворення епохи, образу, інтонації, а також коректне створення автентичних й змістовних інтерпретаційних смислів.

Послідовність технології у формуванні виконавської компетентності магістрантів у контексті стильового аналізу творів музичного мистецтва має свої завдання, методи, форми і відбувається у наступних етапах:

- *аналітико-підготовчий* – аналіз рівня виконавської підготовки здобувача; визначення індивідуальних технічно-художніх особливостей; вивчення стилістичних особливостей виконуваних творів; аналіз їх форми, структури, гармонійних співвідношень, метро-ритмічних особливостей, динамічних побудов тощо;

- *технічний* – вдосконалення прийомів гри на фортепіано: артикуляції, штрихів, динаміки, фактури; позиції верхніх кінцівок, синхронізації, координації рухів, жестів, афтактів; вивчення пасажів, *glissando*, прикрас; відтворення метро-ритму у художньому відчутті часу, образно-поетичному мисленні, емоційному навантаженні; опанування прийомів звуковидобування та осмислення поліфонічної структури, яка у своєму розвитку набула логіки варіативної музично-художньої еволюції (*підголоскова, імітаційна, контрастно-тематична, гомофонно-гармонічна*);

- *художньо-інтерпретаційний* – поглиблений аналіз твору з визначенням епохи, жанру, стилю, авторської концепції; осмислення художнього образу й створення власної інтерпретації; зосередження на музично-виразних засобах – темпі, фразуванні, агогіці згідно зі стилістикою і жанровою побудовою твору та емоційному наповненні власного виконання. Художнього втілення вимагає робота над педалізацією як одного з найбільш складних елементів у фортепіанному мистецтві, що акумулює почуття епохи, жанру та стилістики. Залежно від епохи, жанру, стилю активізується контроль над роботою з правою, лівою і середньою педалями та їх поєднання з артикуляційними прийомами.

- *сценічно-виконавський* – вдосконалення сценічної витривалості та психологічної стійкості; використання репетиційного формату для попереднього оприлюднення виступів із сторонньою присутністю (викладачі, сокурсники та ін.) і обигрування програми;

- *психолого-емоційний* – формування рефлексії у взаємодії з аудиторією, сценічної культури, поступове уникнення внутрішніх та зовнішніх подразників та ін.;

- *рефлексивно-корекційний* – аналіз виконаної роботи, обговорення досягнень і недоліків; застосування відео, репрезентацій виступів для коригування виконавської техніки; вдосконалення власного виконавського стилю; формування навичок самоаналізу та професійного зростання.

Зазначені ланки художньо-технічної підготовки магістрантів є взаємообумовленими; вони стають важливим ресурсом для формування виконавської компетентності й оволодіння стильовим спектром у процесі аналізу творів музичного мистецтва.

В іншому ракурсі розглядає цю проблему В. Степурко. Вона надає характеристики музичним засобам виразності та їх взаємодії (звуко-фонічні, колористичні, ритмо-інтонаційні та ін.), що мають безпосередній вплив на реципієнта у процесі виконавства. Автор структурує їх за *основними* (звук, інтонація, фраза, колір), *центральною* (тембр, лад, нюанс фарби) і *периферійними* (висота звука, швидкість руху, зіставлення фонем, кольорова гама) категоріями [9, с. 72]. Степурко зосереджує увагу на вивченні «музичних семантичних «знаків» у творчості композитора, що є складною проблемою. Вона пропонує створювати інтонаційний словник епохи або окремого композитора [там само, с. 7].

Формування виконавської компетентності у студентів магістратури на засадах стильового аналізу творів музичного мистецтва – це процес, який озброює їх вмінням передавати глибокий зміст і емоції твору, в тому числі й демонструвати художньо-технічну майстерність, доносити до слухача художній образ через виражальні засоби, динаміку, артикуляцію, агогіку та ін. Контекст досліджуваного явища вимагає поглибленого занурення до його епохальних стилістичних особливостей, характерних якостей, інтелектуального опанування ментальності даних естетик, що насичує зміст підходів до навчання піаністів з фахових дисциплін, зокрема їх культурологічну та мистецтвознавчу ерудицію, художній світогляд, логічне мислення.

У контексті нашого дослідження доцільно зазначити, що упродовж своєї історії фортепіанна стилістика зазнала якісних змін і трансформацій у змісті, формах, адаптувалася до культурно-історичного фону епох, сформувала власні культурні коди, що передавали досвід, традицію, цінності; вона змінювалася під впливом винаходів у механіці фортепіано, відповідаючи запитам суспільного та слухачького споживання. Вона пройшла славетний шлях від виникнення клавикорду і клавесину до сучасних електронних моделей, в яких головними достеменними якостями залишаються колористичні можливості. Унікальні можливості фортепіано зробили його улюбленим інструментом багатьох композиторів і виконавців різних епох.

Дослідницькі розвідки актуалізували історичні етапи розвитку фортепіанного континууму в культурі бароко, класицизму, романтизму, модернізму. У цьому процесі розглянемо художню еволюцію, динаміку жанрових схем, трансформацію

художніх засобів, пріоритетність певної стилістики, а також виправданість їх застосування видатними композиторами й виконавцями. Це дозволяє зрозуміти, як формувалася мистецька традиція і як сьогодні вона впливає на формування виконавської компетентності у студентів магістратури в процесі стильового аналізу творів музичного мистецтва.

Отже однією їх важливіших епох виявляється епоха *бароко*, для якої характерною стилістичною особливістю було застосування поліфонії і багатоголосся, великої кількості прикрас, фіоритур, пасажів, використання орнаментики (тремоло, форшлаг, мордент, трель) за умови збереження чіткої артикуляції й дотримання строгої ритмічної пульсації без вільного *rubato* і зайвої педалізації. Славетні композитори означеної епохи – Й. Бах, Д. Скарлатті, Г. Гендель, А. Вівальді, Ж.-Ф. Рамо – використовували поширені у той час форми фуги, прелюдії, інвенції, токати, пасакалії, фугети, а також більш розгорнуті – сюїти, концерти, сонати, фантазії, варіації.

Зокрема Й. С. Бах (1685-1750) вважається одним з найвидатніших композиторів у світовому музичному просторі, майстром поліфонії і контрапункту, інтелектуальним й духовним гідом у гармонійному інструментальному полі. Композитором створено понад 1000 шедеврів. Його неперевершені твори представляють вищий розвиток органної музики, в яких розкривається багатшаровий синтез філософських смислів, емоційно-афективного багатства, духовно збагачених контекстів, глибокого внутрішнього й драматичного зосередження. Бах об'єднав різнопланову естетику органної імпровізаційної токати, фантазії (прелюдії) та поліфонічної фуги, в яких використав увесь тембрально-динамічний ресурс інструмента

(<https://youtu.be/R2G4Q0M3T0w?si=CSuXcQXoQuORG1Bd>).

Інноваційні ідеї Баха вражають розмахом і масштабністю, він першим звернувся до написання концертних творів для клавіру як самостійного інструменту; створив яскраві *opus'* для клавесина й клавикорда, запровадив нові клавірні шляхи, зокрема у двотомному «Добре темперованому клавірі», «Хроматичній фантазії та фузі», Маленьких прелюдях, Англійських та Французьких сюїтах, токатах у виконанні яких сучасні піаністи демонструють блискучий віртуозний стиль, красу і драматизм

(<https://youtu.be/zMG7eSyJlrs?si=BpxFpOs-e2GcSWoE>).

Культурно-естетичного контексту набула творчість італійського композитора і клавесиніста цієї епохи Д. Скарлатті (1685-1757) – одного з найвидатніших представників клавірної музики XVIII ст. У цього видатного майстра сонати (створено більше п'яти сотень) знайшли відображення італійські, іспанські, португальські музичні традиції (характерна ритміка фламенко, фанданго, болеро, імітаційний реверс звуку гітари з акордовою фактурою та специфічними арпеджіо, іспанські народні звороти та ін.). Його непересічний талант у створенні віртуозної техніки, поєднання барокової поліфонії з гомофонно-гармонічною стилістикою, застосування новаторських прийомів гри мали величезний вплив на розвиток європейської клавірної музики, зокрема і на стиль гри на клавесині та фортепіано. Його твори залишаються і сьогодні в репертуарі піаністів усього світу. Означені відомості ми корелюємо з насиченням змісту формування виконавської компетентності здобувачів другого рівня вищої освіти як необхідної якості опанування культури звуку, віртуозності, логіки та інтелекту.

Застосування стильового аналізу музичних творів барокової доби має якісний вплив на формування виконавської компетентності у студентів магістратури, а також їх навички роботи з поліфонією, коректне використання стильової орнаментики й педалізації, логічне мислення у створенні оригінальної інтерпретації, розуміння трикутної динаміки та метро-ритмічні особливості, бароковий афект й риторику в музиці. Всебічний аналіз стилістики барокової музики допомагає студентам зрозуміти принципи формування музичних структур і знайти власний стиль для вдосконалення виконавської піаністичної культури.

Наступний етап розвитку фортепіанного мистецтва узагальнився в епоху *класицизму*, релевантними ознаками якої стали ясність, симетрія, врівноваженість, чітка структура, логічне розгортання тематичного матеріалу, збалансованість музичних фраз. Вона знаменувала відхід від барокової поліфонічної складності до більш прозорої гомофонно-гармонійної мови, пріоритетності гармонійної стрункості без надмірної орнаментики, обґрунтоване зростання та спадання динаміки, контрастність. Ця доба подарувала світу імена видатних австрійських композиторів В. А. Моцарта (1756-1791), Й. Гайдна (1732-1809) і Л. В. Бетховена (1770-1827). Їх альянс сформував *Віденську класичну школу*, яка для всесвітньої музичної культури стала одним з найпопулярніших і впливовіших еталонів.

Глибинне занурення до класичної естетики Моцарта надає розуміння створеного ним окремого світу музики, в якому набули розвитку практично усі музичні форми (понад 600 творів). Стилістичне тлумачення ментальності творів Моцарта сприяло опануванню чистоти його стилю, форми, мелодики, гармонії, тонального фону, а уніфікована класична мова, краса і логіка стали канонем, *класичного стилю* для наступних поколінь, зокрема й студентів магістратури у процесі формування їх виконавської компетентності.

Яскравим представником цієї епохи був і Й. Гайдн – основоположник симфонії (104), струнного квартету (83), а також створювач яскравих фортепіанних сонат (52) тощо. До новацій композитора належить і створення форми *рондо-сонати*, в якій увиразнилася синергія принципів сонатної форми і рондо.

Оскільки сам Гайдн не був віртуозом-виконавцем, він створював сонати для своїх учнів, що пояснює їх багатоаспектні рівні витонченості та художньо-технічної складності. Саме тому вони широко використовуються у фортепіанному репертуарі здобувачів різних освітніх рівнів, які володіють різними виконавськими навичками. Разом з тим потрібно мати на увазі, що у цих здавалось би невігадливих текстах композитор вкладав інші підходи до інтерпретацій, культури звуку, дотику до клавіш, які демонструють деякі сучасні піаністи.

Означена епоха була пов'язана з історією створення та розвитком одного з найвпливовіших музичних інструментів в історії музичної культури, який поєднав виражальні можливості динаміки, різнокольорову тембральну палітру і віртуозні можливості – фортепіано. На відміну від попередніх інструментів фортепіано набуло необмежених колористичних можливостей. Його постійне удосконалення призвело до того, що у XIX ст. виник новий тип інструменту – романтичне фортепіано – з металевою рамою, що сприяло сильнішому натягу струн й отриманню потужного звучання. Також було покращено механіку правої педалі, а фірми *Steinway & Sons*, *Bösendorfer*, *Bechstein* почали масове виробництво роялів. У XX-XXI ст. сучасні фортепіано мають стандарти з вісімдесяти восьми клавіш (семи октав і чотирьох нот).

Ключовою фігурою у період між класицизмом і романтизмом стала постать Л. В. Бетховена. Багатогранність генія композитора відобразилася у різноманітності його стилю. У своїх фортепіанних творах він не тільки створив свій яскравий і самобутній стиль, а й немов би передбачив стиль багатьох видатних композиторів, які жили та творили після нього. Його унікальна музична мова поєднала стилістику віденського класицизму й раннього романтизму, класичну форму (сонатна, симфонічна, варіаційна) з новаторським змістом, в якому зосередилась афективна драматичність. Найбільш значущими для світового мистецького опанування стали інструментальні твори з динамізацією музичної форми у фортепіанних, скрипкових, віолончельних сонатах, концертах для фортепіано (скрипки), а також квартетів, увертюр, симфоній. Творчість митця значно вплинула на подальший розвиток й збагачення симфонізму в XIX і XX ст.

Стилістичний аналіз фортепіанних сонат Бетховена надає пояснення досконалості піаністичного мистецтва у досягненні балансу між технічною майстерністю і емоційною виразністю, чітким фразуванням, дотриманням формоутворюючої симетрії, використанням динамічного нюансування, створенням окремого мистецького світу у формуванні виконавської культури, зокрема й компетентності студентів магістратури

(<https://youtu.be/9oIdtq9E2ZU?si=0p2LID2LgYhtnqtq;>  
[https://youtu.be/511Max4MJo8?si=0coV0\\_BqClSkJu-w;](https://youtu.be/511Max4MJo8?si=0coV0_BqClSkJu-w;)  
[https://youtu.be/511Max4MJo8?si=0coV0\\_BqClSkJu-w\).](https://youtu.be/511Max4MJo8?si=0coV0_BqClSkJu-w;)

Непересічний композиторський і драматичний талант Бетховена створили неоціненне підґрунтя для подальшого розвитку музичного, зокрема фортепіанного мистецтва, Нові музичні ідеї вплинули на всю подальшу композиторську традицію і мали величезний вплив на композиторів романтиків – Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Й. Брамса, Е. Гріга та ін. Вони використали бетховенську експресивність, виразність, емоційність, фактурність, колористику для насичення своїх творів і створили наступний етап розвитку музичної культури – *романтизм*.

У порівнянні з класицизмом романтична естетика відзначалась вільнішою структурою, використанням хроматизмів, модуляцій, нестійких акордових функцій, складних технічних прийомів, блискучих пасажів, багатой гармонії й широкого динамічного амбітусу. Фортепіано вдосконалювалася, його клавіатура розширювалася, з'явилися нові педалі, що допомагало музиці романтизму набувати нових якостей. Це проявлялося в артикуляції, штрихах, плавному *legato*, гнучкості фразування, багатому звуковому спектрі, використанні *rubato* як вільного художньо-ритмічного руху залежно від логіки мови, колористики фортепіанних педалей, широкого динамічний діапазону – від найтоншого *pianissimo* до вибухового *fortissimo*, створюючи драматичний ефект. Новими виявилися й використання композиторами форм мініатюри – ноктюрнів, прелюдій, експромтів, балад та ін., а також інтеграція орнаментики романтичної музики у мелодійний контекст, зміна метру, створення асиметричних фраз.

Наш дослідницький імператив спрямував до творчості видатного українського композитора С. Борткевича (1877-1952), володаря премії Шумана, яку він отримав після закінчення Лейпцизької консерваторії (клас викладача А. Райзенауера). Не дивлячись на те, що композитор створював свої твори в епоху імпресіонізму (кінець XIX – початок XX ст.) та модернізму (XX ст.), вони презентують чисто романтичні зразки. Борткевич виражав огиду до атональної,

какофонічної музики і на противагу створив свій індивідуальний музичний стиль, який має витoki з романтичної рельєфності Ф. Шопена, Ф. Ліста та ін. В його творчому доробку – різні за жанрами *opus*’, серед них і багато творів для фортепіано (концерти з оркестром, сонати, *Pensees Lyriques* (шість ліричних думок), етюд для фортепіано, *Lamentations et Consolations* (дві книги), ноктюрни, п’єси, камерні твори та багато ін.).

Стильовий аналіз музики композитора виявив, що вона складна за фактурою, наскрізь пронизана різними видами поліфонії, симфонічним мисленням та репрезентує високий інтелект, культуру, гармонічну злагодженість, благозвуччя. Духовно збагачений зміст творів С. Борткевича та їх філософське осмислення корелюють з ґрунтовною професійною підготовкою композитора, поліфоніста, майстра мелодики й гармонії з проявом такту та інтелігентності, що дозволяє визначити його як геніального композитора.

[https://youtu.be/Cv9bsOP\\_48U?si=58RtPs9wowPnZ0C2;](https://youtu.be/Cv9bsOP_48U?si=58RtPs9wowPnZ0C2)  
[https://youtu.be/ymXza\\_rMR5M?si=sUXbr960KfWT3\\_cl;](https://youtu.be/ymXza_rMR5M?si=sUXbr960KfWT3_cl)  
[https://youtu.be/sbBrKano384?si=2nXDmutJ7LB5gO6f.](https://youtu.be/sbBrKano384?si=2nXDmutJ7LB5gO6f)

Стилістичний аналіз творів композитора надають підстав вважати, що музика С. Борткевича має бути присутньою в репертуарі здобувачів-піаністів закладів вищої освіти, що сприятиме якісному формуванню їх виконавської компетентності як віддзеркалення їх музичної культури й технічної досконалості у виконавстві.

*Імпресіонізм* у музиці виник під впливом однойменного живописного напряму як прагнення передавати миттєві враження, атмосферу, колірні відтінки звуку, а також відмови від традиційної мелодійно-гармонічної логіки попередніх епох. У ньому узагальнилися розмитість форми, нечіткі конструкції, модальна гармонія з використанням цілотонового й пентатонного звукорядів, застосування домінантних функції без розв’язання, паралельних квінт, квартсекстакордів, вільних нових гармонійних структур і зворотів. З’явилися тембральні ефекти, легкість і прозорість фактури, тонка динаміка й гнучкий ритм у нерегулярних акцентах, *rubato*, складні метричні комбінації.

Яскравими представниками даної епохи стали композитори Е. Саті, К. Дебюссі, М. Равель та ін., які експериментували у жанрах фортепіанних мініатюр, прелюдій, етюдів, ноктюрнів, ескізів, поем – камерних п’єс, що були орієнтовані на колористику й живописну образність. Проведений стилістичний аналіз дозволив збагатити уявлення про виконавську специфіку музики композиторів-імпресіоністів, яка вимагає певного дотику до клавіш фортепіано як «вимальовування пензликом» пастельних тонів, нечітких ліній, двоїстості, щось невловимого, тінеподібного з плавним *legato*, але чітким контуром фраз. Характерними її особливостями також вважаємо використання тонких штрихових переходів – *portato*, *non legato*; нюансування й багатошарову палітру відтінків між *forte* й *piano*, що постійно змінюються, а також застосування *sotto voce*, синкоп, тріольних ритмів, поліметрії, легкої й прозорої педалізації для створення живописної атмосфери й акварельного ефекту

[https://youtu.be/IGM1T0t7qts?si=\\_ZIUvt5b-NSTb7jT;](https://youtu.be/IGM1T0t7qts?si=_ZIUvt5b-NSTb7jT)  
[https://youtu.be/7ASYm3K\\_PwM?si=ZEmhNq269p1ZqVf2;](https://youtu.be/7ASYm3K_PwM?si=ZEmhNq269p1ZqVf2;)  
[https://youtu.be/oOTpQpoHhAw?si=UCyB7NtCzT3En\\_AL\).](https://youtu.be/oOTpQpoHhAw?si=UCyB7NtCzT3En_AL)

Славетні імена С. Прокоф’єва, І. Стравінського, Б. Бартока, Д. Лігеті представили епоху *модернізму* (XX ст.) у інноваційному мисленні, декламаційному

й монодійному стилі, атональності, полігармонії, експериментах з ритмами, їх геометричній точності, нетрадиційних прийомах звуковидобування, контрастній динаміці. У процесі стилістичного аналізу нами було виокремлено деякі виконавські особливості: артикуляційна чіткість, іноді жорстке звуковидобування, незвичні ритмічні структури, асиметричні розміри, мінімалізм у використанні педалі, акцентуація ритмічної виразності, що може містити певну складність за умови недосконалої технічної бази студентів магістратури та позначитись на якісному формуванні їх виконавської компетентності

(<https://youtu.be/JqCwQ9clHec?si=NSN-hUbvgtidVO-t;>  
[https://youtu.be/3OQ95q64BVc?si=4HnsQ8D7TJmIv\\_bw;](https://youtu.be/3OQ95q64BVc?si=4HnsQ8D7TJmIv_bw;)  
<https://youtu.be/lpIlo8tGbSo?si=2GyCeDCbkJtiiuui>).

У контексті висвітлення проблеми формування виконавської компетентності у студентів магістратури вважаємо за необхідне розробити методику роботи над музичними творами на засадах стильового аналізу. Така робота передбачає не тільки послідовне і досконале оволодіння здобувачами художньою технікою, а й глибоке комплексне розуміння стилістичних особливостей різних історичних періодів музики, а також доцільність коригувати власне виконання твору відповідно до епохи, в якій він був створений. Наголошуємо також на важливості відчувати драматургію твору на основі його гармонічно-ритмічної будови, уникати механічного відтворення нотного тексту, формувати власне інтерпретаційне бачення.

#### *Література:*

1. Багрій Т. (2020) Виконавська компетентність як ресурс творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, № 1. С. 53-59.
2. Гаврілова Л. Г. (2017) Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2017. № 2. С. 71-82.
3. Горбенко О. Б. (20129) Музично-виконавська компетентність у структурі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки, № 3. С. 24-26.
4. Кононова М. В. (2009) Ідеальне та еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва (Дис. на зд. ... канд. мист.). Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 285 с.
5. Коханик І. М. (2002) Музичний твір: взаємодія стабільного і мобільного в аспекті стилю. Наук. вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського, Вип. 20. С. 44-51.
6. Ле Х. (2019) Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом (Автореф. дис. ... на зд. канд. пед. наук). Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 18 с.
7. Люй Ц. (2017) Концертно-виконавська компетентність: теоретичний аналіз. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2017. № 2. С. 134-142.
8. Мосенко Н. (2014) Музично-виконавська компетентність в контексті завдань сучасної мистецької освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя, № 10 (3). С. 173-178.
9. Степурко В. (2020) Аналіз музичних творів. Навчальний посібник. Київ: НАКККіМ, 140 с.
10. Сюта Б. Є. Деякі аспекти аналізу сучасної музики. Студії мистецтвознавчі, 2008. № 4 (24). С. 120-124.
11. Шип С. Теорія художніх стилів. Монографія. (2023). Суми, 138 с.
12. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти // Науково-методичний журнал "Педагогіка і психологія професійної освіти". Львів, 2004, С. 151-158.
13. Щолокова О.П. Компетентнісна парадигма мистецької освіти/Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей. – Чернівці: Зелена Буковина, вип. 3. 2011 р. с. 42-46.

**ZHENG CHENHUEU****Style analysis of works of musical art as a foundation  
of performing competence of master's students**

The article defines the strategy for the development of professional art education in the 21st century, which promotes awareness of modification of its content at the second level of higher education. In the context of the studied phenomenon, the historical path of the professional piano school is emphasized as a resource for pedagogical and artistic training of master's students, searching for personal paths in original interpretations. Special attention is paid to the personal value system of future teachers, its worldview priorities, aesthetic preferences, spiritual orientations, since in the modern performing process there is sometimes a tendency to lose logic, beauty and aesthetics. Retrospective analysis of a large source array of works on instrumental performance and music pedagogy allowed us to identify the necessary competencies of master's students, in which the research of modern Ukrainian and foreign scientists stand out. Solving the identified tasks required immersion in the historical-philosophical and cultural-artistic spiritual meanings of piano art, the identification of intellectual resources for reflecting the figurative content in the works, reasoning in the choice of standards for imitation, spiritual landmarks, and aesthetic directions in performance. The author draws attention to mastering the technologies of formation of performing competence of master's students in the context of stylistic analysis of works of musical art, which has its tasks, methods, forms, means and features at the specified stages. It is also noted that throughout its history, piano performance has undergone qualitative changes and transformations in content, forms, genres, styles, adapted to the cultural and historical background of eras, formed its own culture and codes that transmitted the experience, traditions, and values of various eras, including baroque, classicism, romanticism, impressionism, and modernism.

**Keywords:** piano art, performance, competence, musical style, stylistic analysis, traditions, graduate students.

**References:**

1. Bagriy, T. (2020). Vikonavskaya competence as a resource for the creative development of a future music teacher. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: pedagogy, 1, 53-59.
2. Gavrilova, L. G. (2017). Professional competence of future music teachers as a pedagogical phenomenon. Spirituality of specialness: methodology, theory and practice, 2, 71-82.
3. Gorbenko, O. B. (2012). Musical-Viconian competence in the structure of faculty training of future teachers of musical art. Bulletin of Cherkasy University. Series of Pedagogical Sciences, 3, 24-26.
4. Kononova, M. V. (2009). Ideal and standard in the system of categories of musical and Vikonian mysticism [Dis. on the ... cand. of Art History, National Music Academy of Ukraine named after P.I. Tchaikovsky]. Kiev.
5. Kokhanik, I. M. (2002). Piece of music: interaction between stable and mobile in terms of style. Scientific Bulletin of National Music Academy of Ukraine named after P.I. Tchaikovsky, 20, 44-51.
6. Le, H. (2019). Formation of polyphonic-vykonavs'koho minds of future teachers of musical mysticism based on a stylistic approach [Author's abstract of thesis... at the candidate of pedagogical sciences, DZ "Pivdennoukrainsky National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"]. Odessa.
7. Lyu, Ts. (2017). Concert-vykonavs'ka competence: theoretical analysis. Current nutrition of mystical education and medicine, 2, 134-142.
8. Mosenko, N. (2014). Musical-vykonavs'ka competence in the context of the task of daily mystical enlightenment. Problems of daily teacher training, 10 (3), 173-178.
9. Stepurko, V. (2020). Analysis of musical works. Chief assistant. Kiev: National Academy of Culture and Arts Management.
10. Syuta, B. E. (2008). Various aspects of the analysis of daily music. Art history studios, 4 (24), 120-124.
11. Ship S. Theory of artistic styles. Monograph. (2023). Sumy, 138 p.
12. Shcholakova O.P. Peculiarities of training master's students in the system of art education // Scientific and methodological journal "Pedagogy and psychology of professional education". Lviv, 2004, p. 151-158.
13. Shcholakova O.P. Competency paradigm of art education/Pedagogical skill as a system of professional and artistic competences. - Chernivtsi. Zelena Bukovyna, vol. 3. 2011 with. 42-46.

## РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-05

УДК 378.147.091.3:78.071.2.087.68]:004

Олена БАБІЙ<sup>1</sup>  
Юлія КОЛЯДА<sup>2</sup>

### Використання традиційних та цифрових методів навчання на заняттях з хорового диригування

Висвітлюється проблема інтеграції цифрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема у викладанні хорового диригування як складової мистецької освіти, є центральною темою дослідження. Особлива увага приділяється цифровій трансформації мистецької освіти, у цьому контексті підкреслюється важливість оновлення змісту та методичного забезпечення освітнього процесу шляхом впровадження цифрових інструментів, платформ, мультимедійних ресурсів і віртуальних середовищ, що сприяють більш гнучкому, індивідуалізованому та інтерактивному навчанню. Поєднання традиційних та інноваційних підходів позитивно впливає на розвиток диригентських навичок, художнього мислення, творчої інтерпретації музичного твору, а також загальної музично-педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** цифрові технології, хорове диригування, інтерактивні платформи, дистанційне навчання, музично-педагогічна освіта.

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій поряд з традиційними методами навчання зростає потреба інтеграції інноваційних ресурсів у процес викладання хорового диригування. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання, що підкреслює різноманітність, самостійність, активність студента, інтерактивність та адаптивність, є особливо актуальною в музично-педагогічній освіті. Впровадження цифрових інструментів створює насичене освітнє середовище з доступом до численних навчальних матеріалів та інтерактивних вправ, забезпечуючи рівні можливості для всіх здобувачів освіти.

Традиційні методи навчання ефективні та мають широке застосування, зокрема у передачі знань від викладача до здобувача освіти. Однак для підвищення мотивації все більше використовуються альтернативні методи навчання. Отже постає нагальна потреба широкого впровадження інновацій у навчальний процес [10, с.105]. Цифрові технології активно інтегруються в освіту, в тому числі в музичну педагогіку. У вивченні «Хорового диригування» поряд із традиційними методами все частіше застосовуються цифрові технології, що підвищують якість навчання, дають доступ до онлайн-ресурсів, створюють умови для гнучкого розкладу, індивідуалізації навчальних програм, реалізації навчання в очному,

<sup>1</sup> © *Бабій Олена Василівна*, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. <https://orcid.org/0009-0006-8474-2379>

<sup>2</sup> © *Коляда Юлія Анатоліївна*, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. <https://orcid.org/0000-0002-5589-8976>

дистанційному та змішаному форматі, розвитку цифрових компетентностей, покращуючи комунікацію з викладачами.

Специфіка формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та мистецтва в процесі фахової підготовки потребує певного підґрунтя, а саме: комплексу методичного забезпечення з диригентсько-хорових дисциплін; педагогічних умов для набуття професійного досвіду у процесі теоретично-практичної роботи [1, с. 152].

*Мета дослідження* полягає в обґрунтування теоретичних і методичних засад використання цифрових технологій у викладанні хорового диригування та визначення ефективних форм і засобів навчання для підвищення якості мистецької освіти, виявленні та характеристиці традиційних і інноваційних методів навчання, описі цифрових платформ та особливостей їх застосування в процесі викладання хорового диригування, а також у дослідженні їх впровадження з метою трансформації професійної підготовки.

З огляду наукових джерел можна дійти висновку, що тема впливу цифрових трансформацій на різні форми музичного мистецтва, зокрема вокально-хорову його царину, більш розроблена в зарубіжному музикознавстві. Якщо ж говорити про українську парадигму розроблення цього питання, то бракує праць, які би давали комплексне розуміння перспектив розвитку вокально-хорового мистецтва під дією цифрових трансформацій сучасної ери. Навіть з огляду на досвід, який виявляє як загрози, так і нові можливості, які продукує діджиталізація [6, с. 51].

Видатний український композитор і диригент М. Колесса (1093-2006) досліджував традиційні методи музичного навчання, зокрема в контексті хорового мистецтва та диригування. Він наголошував на важливості використання народно-пісенної основи у формуванні музично-слухових навичок, розвитку внутрішнього ритму й чуття ансамблю – як базових компонентів для підготовки майбутніх диригентів. М. Колесса відзначав ефективність усного навчання, імпровізації та колективного співу як засобів удосконалення диригентських умінь. У подальшому дослідники З. Величко-Соломенник, Н. Величко, А. Бондаренко, Ю. Кириленко, Л. Шумська почали аналізувати, яким чином глобалізація та цифровізація змінюють процеси викладання, популяризації та розвитку українського хорового мистецтва. Через використання новітніх технологій, аналітичних і статистичних методів, вони вивчають, як ці інновації можуть покращити якість культурних та етнічних аспектів українського хорового мистецтва [2].

Так, Н. Мальцева у дисертації «Методика диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв на основі традицій Київської хорової школи» досліджує вплив традицій Київської хорової школи на підготовку майбутніх хорових диригентів. Вона виділяє системний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний та творчий підходи до навчання, що сприяють формуванню професійної майстерності студентів [9].

В. Шульгіна аналізує значення інноваційних технологій у професійній діяльності педагога-музиканта, акцентуючи увагу на їх важливому впливі в умовах сучасного розвитку освітнього процесу [13].

Фахова дисципліна «Хорове диригування» є частиною навчального циклу, спрямованого на розвиток професійних навичок і творчих якостей майбутнього вчителя музики в галузі хорового співу. Працюючи зі студентами викладач цієї дисципліни має на меті виявити та розвинути їх здібності за допомогою

традиційних та інноваційних методів навчання, стимулюючи теоретичне мислення, вдосконалення практичних навичок і формування гармонійної особистості студента.

Традиційні методи навчання ґрунтуються на інформаційно-ілюстративній діяльності викладача (розповідь, бесіда, лекція, наочність та практичні завдання). Знання подаються в «готовому» вигляді, тому у студентів переважно працює асоціативна пам'ять. Головний недолік традиційних методів навчання – отримання студентами знань, які швидко забуваються і не пов'язуються з їх застосуванням [12].

Метод розповіді активує слухове сприйняття та уяву, розвиває інтерес та вміння дотримуватися послідовності. Сильні сторони розповіді – факти, логіка, докази, образи. Сюди відносимо пояснення та роботу з підручником. Метод бесіди застосовується для повторення вивченого матеріалу та подачі нового. Він містить запитання, дискурс, спонукає мислити та озвучувати відповідь, яка може бути сформульована та доповнена викладачем. Натомість лекція як метод навчання завжди передбачає односторонню комунікацію. Позитивною її стороною є можливість охоплення інформацією великої аудиторії, а з іншого боку, нажаль, низькою активністю слухачів.

До практичних методів відносяться: вправи, лабораторні, практичні та дослідні роботи, дидактична гра, обговорення проблемної ситуації. Здобувачі освіти виконують індивідуальні дослідницько-творчі проєкти – написання тез, статей та анотацій, відповіді на питання колоквиуму. Робота у малих групах – це завжди інтерактивна взаємодія: взаємовідвідування занять, де студенти мають змогу обмінятися досвідом та набути технічними навичками. Такий вид діяльності стимулює та мотивує. Дидактична гра містить практичну ситуацію чи кейс та потребує розв'язання поставленої задачі.

На заняттях з хорового диригування застосовуються усі вище названі методи: долання інтонаційних труднощів під час співу хорових партій, гра партитури (слуховий); показ викладача, застосування вправ (наочний), бесіда або розповідь про хоровий твір, композитора або історико-стилістичний аналіз; музично-теоретичний аналіз твору як частина анотації, що є дослідницьким проєктом студента, а сам репетиційний процес включає формування практичних навичок, зокрема роботу над диригентськими труднощами: метро-ритмічна структура, особливості афтактів, темп виконання, виконавські штрихи, фразування, визначення місцевих і загальних кульмінацій, художнє трактування образу, власна інтерпретація.

Завдяки використанню викладачем цифрових технологій стало можливим запровадити оновлені творчі завдання: підбирати доцільні аудіо- та відеоматеріали до занять чи створювати інтерактивні навчальні презентації в нескладних програмах. Доцільно й урізноманітнити способи перевірки рівня засвоєних знань: скласти мультимедійні опитування чи провести онлайн тестування, результати якого надходять на електронну пошту викладача, або розробити контрольні завдання в системі дистанційного навчання Moodle. Зрозуміло, використання засобів цифрового мистецтва вимагає опанування низки програм. Зокрема, для підготовки мультимедійних презентацій необхідні навички роботи в програмах PowerPoint, ProShow Producer, Canva, для редагування та монтажу відео з додаванням треків, звукових ефектів, зображень – у відеоредакторах Windows

Movie Maker, Pinnacle Studio 15 тощо, для розроблення інтерактивних комп'ютерних тестів – у програмах ADTester, Google Forms, на платформі «Всеосвіта» тощо [7, с. 95].

Цифрові технології навчання – це комплекс інструментів, методів та ресурсів, що ґрунтуються на використанні сучасних інформаційних та комунікаційних технологій для підтримки та удосконалення освітнього процесу. Ці технології включають як апаратні засоби (комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки), так і програмне забезпечення (онлайн-платформи, мобільні додатки, освітні симулятори), що забезпечують доступ до навчальних матеріалів, проведення занять, тестування та здійснення зворотного зв'язку. Їх впровадження сприяє значному розширенню доступу до освітніх ресурсів через інтернет, електронні бібліотеки та спеціалізовані платформи. Вони також створюють умови для інтерактивної взаємодії між студентами та викладачами, зокрема через проведення онлайн-курсів, відеоконференцій і використання віртуальних платформ.

Окрім того, цифрові технології дають змогу індивідуалізувати навчальний процес, адаптуючи його до потреб і темпів кожного студента з використанням штучного інтелекту, навчальних алгоритмів і аналітичних інструментів. Завдяки мультимедійному контенту, симуляторам і віртуальним лабораторіям підвищується ефективність засвоєння матеріалу, що сприяє більш глибокому розумінню навчальних дисциплін. Студенти можуть отримувати миттєвий фідбек, що сприяє покращенню рівня розвитку навичок в реальному часі.

Хорове диригування – це освітній компонент (або його частина), вивчення якого вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань, але й розвитку практичних навичок, зокрема координації рухів, управління колективом і музичною виразністю. Традиційні методи навчання, такі як індивідуальні заняття з викладачем та репетиції з хором колективом, залишаються базовими елементами освітнього процесу. Проте впровадження цифрових технологій відкриває нові можливості для розширення освітнього потенціалу студентів і викладачів, надаючи сучасні інструменти для вдосконалення навичок диригування та розвитку професійних компетентностей.

Цифрові технології значно сприяють полегшенню багатьох аспектів навчання хорового диригування, зокрема в управлінні хором колективом, аналізі виконання, створенні та редагуванні партитур, а також у розвитку власної техніки диригування. У порівнянні з традиційними методами, цифрові інструменти підвищують точність і систематичність навчального процесу, водночас спрощуючи доступ до навчальних матеріалів і зворотного зв'язку. Це дозволяє студентам отримувати більш об'єктивну оцінку свого виконання, сприяючи ефективнішому вдосконаленню виконавських навичок і підвищуючи загальний рівень професійної підготовки в сфері хорового мистецтва.

Однією з найважливіших проблем цифровізації освіти є те, що інновації в цифровому освітньому просторі є не тільки технічними й технологічними інноваціями, а й змінами у змісті та організації освітнього контенту, в структурі та організаційних принципах діяльності закладів освіти. Це вимагає перегляду концептуальних положень, змісту категорій і понять усталеної педагогічної науки, їхньої адаптації (або розроблення нового змісту) до цифрового освітнього простору [11].

Розглянемо перелік найпоширеніших цифрових ресурсів для занять з хорового диригування:

1. Віртуальні хорові практики стають важливим інструментом для розвитку навичок диригування завдяки спеціалізованим програмам, які дозволяють студентам керувати віртуальним хоровим колективом, що реагує на жести диригента в реальному часі. Ці програми моделюють поведінку хорового колективу, надаючи можливість студентам тренувати свої навички диригування навіть за відсутності фізичного хору. Такий підхід є особливо корисним для індивідуальних занять та самотійної роботи.

Для впровадження віртуальної хорової практики існує кілька спеціалізованих платформ, які надають можливість студентам управляти хоровим колективом в реальному часі. Серед них можна виділити:

- Smart Music – програма, яка дозволяє музикантам грати або співати разом із записами, надаючи зворотний зв'язок про точність виконання. Вона підтримує функцію інтерактивного виконання.

- Chorus Connection – платформа, спеціально розроблена для управління хоровими колективами, що дозволяє диригентам організовувати репетиції, розподіляти партитури та здійснювати дистанційне навчання.

- Virtual Choir – концепція, реалізована на різних платформах (таких як YouTube), де співаки з усього світу можуть записувати свої виступи та об'єднувати їх у відео хору.

Кожна з цих платформ має свої особливості, що дозволяє обирати оптимальний інструмент залежно від навчальних потреб здобувачів освіти та викладачів.

2. Віртуальні платформи для репетицій та самотійних занять. Віртуальні платформи для репетицій та самотійних занять є важливими інструментами для розвитку навичок хорового диригування. Використання програмних продуктів для симуляції хорових репетицій дозволяє студентам тренуватися з віртуальним хором у режимі реального часу. Програми, такі як Conducting Masterclass, надають можливість моделювати різні хорові колективи, варіюючи їх склад, динаміку та інтерпретацію твору. Це суттєво розширює можливості для індивідуальної практики, оскільки не вимагає присутності реального хору.

3. Програмне забезпечення для створення і редагування партитур. Такі програми як «Sibelius», «Muscore» або «Finale», дозволяють здобувачам освіти та викладачам створювати, редагувати й аналізувати партитури у цифровому вигляді. Це значно спрощує роботу з нотним матеріалом та дозволяє швидко вносити зміни, що є зручним під час занять і підготовки до репетицій.

4. Мультимедійні засоби для навчання техніці диригування. Використання відео для аналізу та самоперевірки є ефективним інструментом для вдосконалення техніки диригування. За допомогою камер або смартфонів студенти можуть записувати власні репетиції або заняття, а потім переглядати записи, звертаючи увагу на жести, координацію та інтерпретацію. Відео також дозволяє викладачам давати точний зворотний зв'язок, підкреслюючи моменти, що потребують корекції.

5. Онлайн-платформи для дистанційного навчання та зворотного зв'язку. Викладачі можуть використовувати платформи на кшталт Zoom, Google Classroom або Microsoft Teams для проведення дистанційних занять. Це особливо важливо в умовах дистанційного навчання або для студентів, які не мають змоги відвідувати

заняття очно. Онлайн-платформи дозволяють не лише проводити індивідуальні заняття, але й організовувати дистанційні хорові репетиції, де студенти можуть диригувати віртуальним хором, долучатися до занять з будь-якого місця перебування (що особливо актуально в наш час), переглядати навчальні відео, отримувати зворотний зв'язок від викладачів та взаємодіяти з колегами.

Впровадження цифрових технологій, попри їх численні переваги, супроводжується низкою викликів. Одним із ключових є проблема технічного забезпечення. Не всі навчальні заклади або студенти мають доступ до сучасного програмного забезпечення та обладнання, що може спричинити нерівність у можливостях отримання освіти. Крім того, важливо враховувати, що цифрові технології не можуть повністю замінити живе виконання або безпосередню взаємодію з хором. Технології мають виступати доповненням до традиційного навчання, а не його заміною, забезпечуючи баланс між цифровими та практичними методами розвитку професійних компетенцій.

Традиційні методи навчання, зокрема індивідуальні заняття з викладачем та репетиційна практика в хоровому колективі, залишаються фундаментальними компонентами підготовки фахівців у сфері хорового диригування. Водночас, у контексті трансформацій освітнього простору та впровадження інноваційних підходів, цифрові технології набувають дедалі більшого значення як засіб підвищення ефективності навчального процесу. Їх використання створює умови для вдосконалення диригентських навичок, забезпечуючи нові можливості візуалізації, моделювання та аналізу диригентської діяльності. Застосування цифрових інструментів у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва відкриває перспективи модернізації освітніх практик, що стане предметом подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Така інтеграція вимагає від усіх учасників освітнього процесу відкритості до змін, готовності до постійного самовдосконалення та адаптації до нових умов. Майбутнє диригентської освіти в багатьох аспектах залежатиме від того, наскільки ефективно вдасться поєднати класичні підходи з новітніми технологічними рішеннями, створюючи синергію між традиційним мистецтвом і інноваціями [3, с. 557].

Цифрові технології відкривають нові горизонти у навчанні хорового диригування, сприяючи підвищенню доступності, гнучкості та індивідуалізації навчального процесу. Використання віртуальних хорів, мультимедійних матеріалів та онлайн-ресурсів значно підвищує якість освітнього процесу і дозволяє студентам розвивати свої диригентські навички на новому рівні. Проте, варто акцентувати увагу на важливості живої практики з хоровим колективом, яка залишається незамінним елементом хорового мистецтва, забезпечуючи глибоке розуміння виконавської майстерності та сприяючи формуванню диригентсько-хормейстерських професійних компетенцій майбутніх вчителів музичного мистецтва та мистецтва.

#### *Література:*

1. Білоус О., Заячківська З. Формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва // Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції / ред. З. Гнатів, Т. Медвідь. – Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2024. – С. 295. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[https://drive.google.com/file/d/1WWhyYdrA4\\_8jnkbb1gW\\_uUPJKZyhSs32/view](https://drive.google.com/file/d/1WWhyYdrA4_8jnkbb1gW_uUPJKZyhSs32/view) (дата звернення: 17.04.2025).

2. Величко-Соломенник З., Величко Н., Бондаренко А., Кириленко Ю., Шумська Л. Розвиток українського хорового мистецтва в умовах цифровізації // *Amazonia Investiga*, 2022. – Т. 11, № 58. – С. 151–160. – <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.16>

3. Гордєєва-Ковальчук Т., Костенко Л., Ороновський А., Цмур І. Роль технологій у сучасній диригентській підготовці магістрів: виклики та перспективи // *Наука і техніка сьогодні* (Серія «Педагогіка»), № 4(32), 2024. – С. 551–561. – [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4\(32\)-551-561](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-551-561)

4. Енциклопедія сучасної України. Колесса Микола Філаретович. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-5629> (дата звернення: 03.04.2025).

5. Захарченко В. Методика викладання хорового диригування : навч. посіб. – Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2015. – 180 с.

6. Кириленко Я., Ороновська Л., Лан С. Цифрові трансформації вокально-хорового мистецтва: досвід та нові можливості – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/prlwkp> (дата звернення: 27.01.2025).

7. Колоскова Ж. Цифрові технології в музичній освіті як засіб формування творчої особистості майбутнього фахівця-музиканта – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/uzqblu> (дата звернення: 27.01.2025).

8. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України – [Електронний ресурс] : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 трав. 2021 р. № 371-р. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorennya>

9. Мальцева Н. Методика диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв на основі традицій Київської хорової школи : дис. ... д-ра філософії : 014 Середня освіта (музичне мистецтво) / Український держ. ун-т ім. М. Драгоманова. – Київ, 2024. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://udu.edu.ua/images/data\\_file/viddil\\_aspirant/Doctor\\_filosofii/Maltcheva/Maltseva\\_\\_dis.pdf](https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Maltcheva/Maltseva__dis.pdf) (дата звернення: 18.04.2025).

10. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпро : Акцент ПП, 2014. – 416 с.

11. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. – Київ : Національна академія педагогічних наук України, 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/2545/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/) (дата звернення: 17.04.2025).

12. Традиційні методи навчання – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://multycourse.com.ua/ua/page/19/67#4> (дата звернення: 17.04.2025).

13. Шульгіна В. Інноваційні технології у діяльності педагога-музиканта // *Музична освіта в Україні: теорія і практика: зб. ст.* – *Наук. вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 2003. – Вип. 29. – С. 115–125.

***Olena BABII, Yuliia KOLIADA***

### **Using traditional and digital teaching methods in choral conducting classes**

The central focus of this study is the integrating digital technologies issue into the professional future art teachers training, particularly in the choral conducting context as a key component of arts education. The digital technologies rapid development, the digitalization of all spheres of social life, and the challenges currently facing the educational sector necessitate traditional approaches reconsideration to the specialists training in the field of art education. The relevance of this research is determined by the need to form not only a professional knowledge's and practical skills high level among students but also to develop digital competencies that enable them to effectively perform professional activities in a digital learning environment.

Special attention is given to the digital arts education's transformation in accordance with the provisions of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2021-2031, which identifies the integration of modern information and communication technologies at all education levels as one of its priorities. In this context, the importance of the content and methodological support of the

educational process updating – particularly in the choral conducting teaching – through the digital tools introduction, platforms, multimedia resources, and virtual environments is emphasized. These tools contribute to more flexible, individualized, and interactive learning.

It is noted that the traditional and innovative approaches effective combination has a positive impact on the conducting skills development, artistic thinking, creative interpretation of musical works, and overall music-pedagogical mastery of future professionals. The study outlines promising directions for the educational process digitalization, which include not only the use of technical teaching aids but also the creation of conditions for active interaction between students and digital content. The electronic learning courses use, digital simulators, rehearsal video recordings, interactive score editors, and specialized software enhances the conductor's training quality and opens new opportunities for the student's creative development.

**Keywords:** digital technologies, choral conducting, interactive platforms, distance learning, music-pedagogical education.

### References:

1. Bilous O., Zaiackivska Z. (2024). Formuvannia dyrygentsko-khorovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Formation of choral and conducting competence of a future music teacher]. Drohobych: DDPU im. Ivana Franka, p. 295. [ukr.]. [https://drive.google.com/file/d/1WWhyYdrA4\\_8jnkhh1gW\\_uUPJKZyhSs32/view](https://drive.google.com/file/d/1WWhyYdrA4_8jnkhh1gW_uUPJKZyhSs32/view)
2. Velychko-Solomennyk Z., Velychko N., Bondarenko A., Kyrylenko Yu., Shumska L. (2022). Rozvytok ukrainskoho khorovoho mystetstva v umovakh tsyfrovizatsii [Development of Ukrainian choral art in the context of digitalization]. Amazonia Investiga, 11(58), 151–160. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.16>
3. Hordieieva-Kovalchuk T., Kostenko L., Oronovskyi A., Tsmur I. (2024). Rol tekhnolohii u suchasni dyrygentskii pidhotovtsi mahistriv: vyklyky ta perspektyvy [The role of technology in modern conducting training of master's students: challenges and prospects]. Nauka i tekhnika sohodni (Seriiia «Pedahohika»), 4(32), 551–561. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4\(32\)-551-561](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-551-561)
4. Kolesa M. (n.d.). Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy. Mykola Filaretovych Kolesa [Encyclopedia of Modern Ukraine. Mykola Filaretovych Kolesa]. <https://esu.com.ua/article-5629> [ukr.]. (Accessed: 03.04.2025)
5. Zakharchenko V. (2015). Metodyka vykladannia khoroho dyryhuvannia [Methods of teaching choral conducting]. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho, 180 p. [ukr.]
6. Kyrylenko Ya., Oronovska L., Lan S. (n.d.). Tsyfrovi transformatsii vokalno-khorovoho mystetstva: dosvid ta novi mozhlyvosti [Digital transformations of vocal-choral art: experience and new opportunities]. <https://surl.li/prlwkn> [ukr.]. (Accessed: 27.01.2025)
7. Koloskova Zh. (n.d.). Tsyfrovi tekhnolohii v muzychnii osviti yak zasib formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho fakhivtsia-muzykanta [Digital technologies in music education as a means of shaping a creative personality of a future music specialist]. <https://surl.li/uzqblu> [ukr.]. (Accessed: 27.01.2025)
8. Kabinet Ministriv Ukrainy (2021). Kontseptsiiia tsyfrovoy transformatsii osvity i nauky Ukrainy [Concept of digital transformation of education and science of Ukraine]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennya-kontseptsiiyi-tsifrovo-a371r> [ukr.].
9. Maltseva N. (2024). Metodyka dyrygentsko-khorovoi pidhotovky studentiv fakultetiv mystetstv na osnovi tradytsii Kyivs'koi khorovoi shkoly: dys. ... d-ra filos. / Ukrainyskyi derzh. un-t im. M. Dragomanova [Methods of conducting and choral training of art students based on the traditions of the Kyiv choral school: dissertation ... PhD]. Kyiv. [ukr.]
10. Gladush V. A., Lysenko H. I. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher education pedagogy: theory, practice, history]. Dnipro: Aktsent PP, 416 p. [ukr.]
11. Sysoieva S. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorytety [Digitalization of education: pedagogical priorities]. Kyiv: NAPNU. [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/2545/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/) [ukr.]. (Accessed: 17.04.2025)
12. Tradytsiini metody navchannia [Traditional teaching methods] (n.d.). <http://multycourse.com.ua/ua/page/19/67#4> [ukr.]. (Accessed: 17.04.2025)
13. Shulhina V. (2003). Innovatsiini tekhnolohii u diialnosti pedahoha-muzykanta [Innovative technologies in the activity of a music teacher]. Muzychna osvita v Ukraini: teoriia i praktyka: zb. st. – Nauk. visnyk NMAU im. P. I. Chaikovskoho, 29, 115–125. [ukr.]

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-06

УДК 378.015.31:784.4(=161.2)

Людмила *ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА*<sup>1</sup>

Анетта *ОМЕЛЬЧЕНКО*<sup>2</sup>

Ірина *СІДОРОВА*<sup>3</sup>

## Формування професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва засобами української народної пісні

У дослідженні висвітлені сучасні підходи до розуміння сутності поняття «професійна компетентність вчителя мистецтва», визначено роль народної пісні як засобу національного виховання та розвитку художньо-педагогічних умінь здобувачів вищої освіти. Важливим етапом фахового становлення здобувачів вищої музично-педагогічної освіти є музично-виконавська підготовка, спрямована на розвиток в студентській молоді художньо-інтерпретаційних компетенцій, компетентностей та досвіду у сфері музичного виконавства української народної пісні. Така підготовка здійснюється передусім у процесі вивчення теоретичних і практичних освітніх компонентів освітньо-професійної програми. Розкрито ключові напрями музично-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів, серед яких прослуховування та перегляд видатних виконавців народної пісні, технічний розвиток, формування здатності до творчої інтерпретації музичних творів. Запропоновано шляхи та методи реалізації цих напрямів на заняттях з музично-виконавських дисциплін. Запропоновано проведення майстер-класу «Живе слово пісні: мистецтво інтерпретації української народної пісні».

**Ключові слова:** професійна компетентність, учитель мистецтва, українська народна пісня, мистецька освіта, музично-педагогічна діяльність.

**Вступ.** Сучасні вимоги до вчителя мистецтва передбачають не лише володіння професійними знаннями та методиками викладання, а й глибоке розуміння цінності національної культури, традицій та мистецької спадщини. Вивчення української народної пісні є одним із ключових компонентів у підготовці фахівців, здатних прищепити любов до рідної культури учням початкових класів. У цьому контексті важливими є кілька взаємопов'язаних напрямків роботи. Одним із дієвих засобів формування таких якостей є українська народна пісня – носій духовності, історії та естетики народу. Українська народна пісня виступає унікальним джерелом формування професійних компетентностей через розвиток естетичних почуттів; виховання патріотичних цінностей; формування навичок роботи з вокальними творами та ансамблевого музикування; вдосконалення сценічної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі формування професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва присвячені праці Л. Гаврілової, М. Мороз, Л. Пастушенка, Т. Пухальського та інших. Вчені Л. Варнавська, М. Вікторова, О. Горбенко, В. Кузьмічова, Г. Падалка, О. Щолокова та інші висвітлюють різні аспекти музично-виконавської підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. В українській педагогіці питання формування

<sup>1</sup> © *Василевська-Скупа Людмила Павлівна*, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-1989-7175>

<sup>2</sup> © *Омельченко Анетта Іванівна*, Бердянський державний педагогічний університет. <https://orcid.org/0000-0001-6463-8714>

<sup>3</sup> © *Сидорова Ірина Сергіївна*, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-9212-1701>

професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва засобами української народної пісні досліджували такі науковці: І.Артюх, Л.Василевська-Скупа, І.Мартиненко, М.Ткаченко, М.Томашівська, Б.Розумний та інші. Проте, не зважаючи на низку представлених досліджень, недостатньо вивченим залишається потенціал українського народного музичного мистецтва в поєднанні з сучасними технологіями з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва у закладах вищої освіти.

*Метою статті* є теоретичний аналіз особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва засобами української народної пісні.

### **Виклад основного матеріалу.**

В сучасних науково-педагогічних дослідженнях висвітлено різні підходи до розуміння сутності та змісту професійної компетентності учителів музичного мистецтва. Так, на думку Л. Пастушенка, професійна компетентність педагога-музиканта – це «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає наявність досконалих теоретичних знань і практичних навичок, уміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо та нестандартно вирішувати проблемні ситуації, бути відповідальним за наслідки своєї роботи, а також прагнення до професійного зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти»[2; 136]. Особливого значення набуває вивчення української народної пісні у професійній підготовці майбутнього вчителя мистецтва. Це дозволяє здобувачам не лише засвоїти традиційні музичні форми, а й розвивати вокальну культуру; інтонаційно-ритмічне мислення; навички ансамблевого співу; здатність до емоційної виразності.

Так, Мар'яна Мирославівна Томашівська у своїй дисертації «Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва» обґрунтовує теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Дослідниця розробила структурно-функціональну модель формування цієї компетентності, яка включає особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Особливу увагу вона приділила ролі українського народного музичного мистецтва у цьому процесі [6; 109]. У статті «Формування національної самосвідомості у майбутніх викладачів музичного мистецтва засобами української народної пісні» І. Артюх та І. Мартиненко досліджують роль української народної пісні у формуванні національної самосвідомості майбутніх викладачів музичного мистецтва. Вони підкреслюють значення народної пісні як засобу формування духовності та національної ідентичності студентів [1; 48-54]. У праці Б. Розумного і М. Ткаченко «Українська народна пісня як засіб формування національної самосвідомості майбутнього фахівця» розглядається взаємозв'язок між опануванням українською народнопісенною культурою та формуванням національної самосвідомості майбутніх фахівців. Автори акцентують увагу на важливості включення народної пісні у навчальний процес для розвитку патріотичних почуттів у студентів[5; 198]. Ці дослідження підкреслюють значущість української народної пісні у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва тому, що саме вони покликані реалізувати у своїй професійній діяльності відповідальні завдання, спрямовані на передачу національної культурної спадщини прийдешнім поколінням. Водночас у процесі

професійної підготовки майбутні фахівці повинні засвоїти багату культурну народну спадщину, сформувати певний рівень власної естетичної свідомості та національної культури в процесі вивчення українського народного мистецтва, а також оволодіти навичками та вміннями для трансляції народної естетичної культури і духовності в оточуючому соціумі. У зв'язку з цим важливого значення у нашому дослідженні набуває проблема формування професійних компетентностей майбутнього учителя музики, сформованих на засадах української народної пісні.

Саме спілкування з народним музичним мистецтвом активізує емоційно-почуттєву сферу людини, залучаючи її до надбань національної духовної культури. Адже народна пісня, яку вирізняють з усіх видів мистецтва через особливу емоційність, витонченість і щирість, якнайбільше впливає на чутливість слухача, його уяву, спостережливість. Разом з тим, народно-пісенне мистецтво продукує важливі структури особистісного буття, що стають опорою для внутрішнього втілення гармонійності особистості, її відкритості, творчої активності.

Слід зауважити, що використання в якості навчального матеріалу народного музичного мистецтва в професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва активізує процес навчання, робить його привабливим, цікавим, сприяє більш легкому засвоєнню теоретичних знань з музично-теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних форм), оволодінню практичними вміннями й навичками.

Здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Вінницького державного педагогічного університету під час вивчення українських народних пісень на навчальних дисциплінах: «Постановка голосу», «Практикум з народного співу», «Основи вокальної роботи в закладах середньої освіти» опановують вокально-технічні вправи, які мають на меті вдосконалити чистоту інтонування, виразну дикцію, звукоутворення і співацьке дихання. Прикладом можуть бути наступні вправи: вправа "Дихання піснею", коли потрібно співати короткі народні фрази на одному диханні без напруження; вправа "Чиста квінта", де співаються у парах інтервали, характерні для народних мелодій; промовляння скоромовок на спів: тренування дикції через спів народних примовок ("Ой біжить, стрибає зайчик").

Водночас народнопісенний матеріал використовується з метою розвитку чистоти інтонування, ритмічної чіткості, розвитку співацького дихання. Прикладом може слугувати вивчення щедрівок: «Щедрик», «Щедрівочка щедрувала» і пісні «Коломийки заспівати». Здобувачі знайомляться з методикою роботи над піснею, використовуючи наочні засоби, зокрема малюнок хвильок-двотактів та рисочок. При розучуванні веснянки «Вийди, вийди сонечко» увага звертається на вимову відкритих та закритих голосних, співацьке дихання і чітку дикцію у дітей молодшого шкільного віку. Наступною групою вправ може бути інтерпретаційні вправи, коли через вокальне виконання здобувачі навчаються передавати художній образ. Це може бути завдання «Знайди образ», коли перед виконанням пісні студент описує її головний художній образ (веселий, сумний, урочистий) і підбирає відповідну манеру виконання або інсценізацію пісні за її змістом.

Прикладом можуть бути ігри, за допомогою яких розвиваються співацькі вміння, зокрема чистота інтонування, ритмічна чіткість, а саме народні пісні «Дощик, дощик... капає дрібненько», «По дорозі жук, жук... – по дорозі чорний», «Ой ходила дівчина бережком», «Грицю, Грицю до роботи». Увага звертається на емоційне, артистичне виконання української пісні. Впродовж гри перемогу отримує

той виконавець, хто доспіває фразу і закінчує пісню чисто інтонуючи мелодію. Наступна група вправ пов'язана з етнографічними завданнями, де поглиблюються знання про традиції та обряди. Особливу увагу в цій групі слід приділяти роботі над діалектними особливостями виконання пісень різних регіонів України (з використанням аудіозаписів або розповідей носіїв традицій), що формує у здобувачів шану до національно-культурної різноманітності України.

Ефективними методичними прийомами під час використання української народної пісні в освітньому процесі є: аналіз поетичного тексту та мелодії (допомагає глибше зрозуміти смислове навантаження твору); інтерпретація вокального твору (розвивається вміння художньо передавати музичні образи); створення власних вокальних обробок (сприяє формуванню творчого мислення); інтеграція з іншими мистецтвами (декламування, театралізація – впливає на розвиток міждисциплінарних компетентностей). Ці вправи ефективні у поєднанні з реальними піснями, записами автентичного співу та інтерактивними методами.

У підготовці майбутніх учителів мистецтва важливими є такі напрямки роботи з вивчення української пісні: вивчення історії та жанрового розмаїття народної пісні; практичне виконання автентичних творів; організація фольклорних експедицій; участь у тематичних конкурсах і фестивалях.

Здобувачі мистецького напрямку повинні ґрунтовно володіти знаннями стосовно історичного походження українських пісень, їх ролі у житті народу, обрядовості та традиційності. Ознайомлення з жанрами – календарно-обрядовими, родинно-побутовими, історичними, жартівливими, ліричними – дозволяє краще орієнтуватися у змісті пісенного матеріалу і свідомо добирати твори для роботи з дітьми. При цьому акцент варто робити на регіональних особливостях пісенних традицій.

Виконавська практика є обов'язковою складовою фахової підготовки майбутніх учителів. Адже живе виконання автентичних пісень сприяє розвитку музичного слуху, вокальних навичок, артикуляції, тембрової виразності. Важливо, щоб здобувачі не лише відтворювали пісні, а й розуміли їх зміст, інтонаційне забарвлення, характер виконання, що дозволить учителю у роботі з дітьми передавати автентичність і настрої твору.

Важливим також є організація конкурсів, фестивалів, оглядів самодіяльності, адже це не лише форма самореалізації, а й стимул для зростання фахової майстерності майбутніх педагогів. Підготовка до виступу включає глибоке опрацювання пісенного матеріалу, сценічну культуру, ансамблеву взаємодію. Участь у таких заходах здобувачів вищої освіти формує артистизм, відповідальність, вміння презентувати українську культуру в сучасному освітньому просторі.

Методичний супровід включає вправи з розвитку вокальної техніки, інтерпретації пісенного матеріалу, створення навчальних програм із використанням народної творчості, а також проведення майстер-класів із автентичного співу; організацію фольклорних гуртів при закладах мистецької освіти; вивчення народних пісень на уроках мистецтва у закладах загальної середньої освіти; підготовку концертних програм і творчих проєктів на основі народнопісенного репертуару.

До методичного супроводу в роботі над українською народною піснею ми виділяємо наступні складові: розвиток вокальної техніки, інтерпретацію пісенного матеріалу, розробку навчальних програм з вивченням народної творчості для здобувачів I (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво), організацію майстер-класів з автентичного співу,

коли запрошуються учасники фольклорних ансамблів і демонструють народні вокальні техніки (відкритий звук, грудне звучання, багатоголосся).

Прикладом майстер-класу може бути захід, який проводився для здобувачів 3 курсу спеціальності 014 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) «Живе слово пісні: мистецтво інтерпретації української народної пісні». Метою майстер-класу було формування у здобувачів вищої освіти умінь художньої інтерпретації народної пісні, розвиток вокальних навичок та сценічної виразності, ознайомлення з основними принципами роботи з автентичним фольклорним матеріалом. Завданнями майстер-класу були: навчити здобувачів аналізувати зміст пісні перед виконанням, відпрацювати техніку автентичного співу, формувати емоційно-образну передачу змісту пісні. Для того, щоб під час даного заходу була створена атмосфера автентики, використовувалися вишиті рушники, елементи народного вбрання, а також роздатковий матеріал з текстами пісень, короткими характеристиками регіональних особливостей.

Структура майстер-класу будувалася з 4 частин. На початку першої вступної частини заходу ведуча надала інформацію на тему: «Роль української народної пісні в професійній діяльності вчителя мистецтва» і запропонувала прослухати фрагмент автентичного співу весняного циклу «Ой прийди, весно-красно». Під час бесіди зазначалося, що українська народна пісня – це не лише музичний твір, а носій історії, мови, духовності та національного характеру. Для вчителя мистецтва вона є ключовим інструментом у формуванні естетичних смаків учнів, розвитку їхньої національної самосвідомості та художньо-образного мислення.

Після слухання веснянки увага приділялась аналізу обрядової пісні, яка виконувалась під час зустрічі весни. У доповіді було зазначено, що веснянки є частиною календарно-обрядового фольклору і мають не тільки вокальні, а й хореографічні елементи. Особлива увага при аналізі веснянки приділялась ключовим особливостям виконання: функціональному призначенню, вокальним особливостям твору, характеристиці тексту. Так, було підкреслено, що пісня виконується з метою закликання весни, пробудження природи, переходу від зими до літа та символізує оновлення життя, родючість, радість.

Разом з тим надавалась характеристика засобів музичної виразності, зокрема підкреслювалося, що мелодійний розвиток веснянки побудований на плавному звуковеденні, пісня виконується хором без музичного супроводу. Щодо текстових особливостей, акцентувалась увага на зверненні до весни як до живої істоти: «Ой прийди, весно-красно», підкреслювались символи природи: зелень, квіти, птахи. Ведуча заходу підкреслила, що веснянки супроводжуються хороводами, рухами по колу, жести і рухи часто символізують пробудження природи, зокрема розквіт квітів, приліт птахів. Участь в цих дійствах беруть переважно дівчата, хоча іноді – усі члени громади. Виконання обрядових народних пісень - це не просто музичний акт, а ритуальна дія, що має глибокий символізм та соціальне значення.

Друга частина майстер-класу – теоретична, під час якої була проведена міні-лекція "Основні характеристики української народної пісні" (жанри, інтонаційні особливості, образність). Після проведення міні-лекції було організовано обговорення на тему: "Як змінюється інтонація та характер виконання залежно від регіону?" Увага акцентувалася на регіональній самобутності української пісні. Було підкреслено, що кожна частина України має свої особливості інтонації, манери виконання, мелодики та характеру пісень, які формувалися під впливом історичних, географічних та етнокультурних факторів.

Третя частина заходу була присвячена роботі над народною піснею, а саме розспіву на народному матеріалі, аналізу і роботі над текстом (читання тексту без мелодії, визначення емоційного настрою пісні, відпрацювання виконавської інтерпретації). Для цього етапу роботи була запропонована українська пісня «Ніч яка місячна». Здобувачі були ознайомлені з текстом пісні, їх увагу спрямовували на поетичні образи: ніч, зорі, річка, любов. Під час роботи над мелодією увага акцентувалась на фразуванні з використання плавного звуковедення (*legato*), правильній артикуляції і опорному диханні. Здобувачі виконували пісню у різних емоційних варіантах: ніжно, весело, журливо. Працюючи в групах, вони створювали міні-інсценізації пісні.

Завершальна частина майстер-класу була присвячена обговоренню результатів в процесі проведення круглого столу, а саме: «Що нового я відкрив під час вивчення народної пісні?». На цьому етапі використовувався метод зворотного зв'язку, де відзначалися сильні сторони кожного учасника. В результаті був зроблений висновок: для того, щоб майстер-клас пройшов цікаво, потрібно робити акцент на автентичності, але не забувати про творчість, підтримувати атмосферу емоційної відкритості та поваги до народної спадщини, орієнтувати здобувачів на практичне застосування народної пісні у своїй майбутній педагогічній діяльності. Адже «сьогодні стає очевидним, що розбудова системи освіти в Україні вимагає забезпечення її національного характеру на основі відтворення в її змісті національних традицій, осмисленням культурно-історичного та художнього значення здобутків українського народу, зокрема народнопісенного мистецтва, виявлення його впливу на розвиток національної культури підростаючого покоління, яке має творити добро в нашій державі» [2; с.105].

**Висновки і пропозиції.** Отже, за результатами проведеного дослідження можна констатувати, що професійне становлення здобувачів вищої музично-педагогічної освіти неможливе поза музично-виконавської підготовки, спрямованої на засвоєння студентською молоддю теоретичного та практичного змісту освітніх компонентів з використанням засобів українського народного музичного мистецтва. Нами висвітлено напрями такої підготовки та запропоновано дієві методи навчання, реалізація яких у процесі вивчення майбутніми учителями музичного мистецтва музично-виконавських дисциплін сприятиме формуванню їх професійної компетентності. Перспективним напрямком подальших наукових розвідок є аналіз зарубіжного досвіду формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва у процесі вивчення народної пісні.

#### *Література:*

1. Артюх І. О., Мартиненко І. І. Формування національної самосвідомості у майбутніх викладачів музичного мистецтва засобами української народної пісні. Час мистецької освіти. Проблема творчості у сучасній мистецькій освіті : зб. тез та матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 28-30 берез. 2018 р. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; заг. ред. Т. А. Смирнової. Харків : ХНПУ, 2018. С. 136–138.
2. Василевська-Скупа Л.П., Лаврінчук О.В. Розвиток національної культури особистості засобами українського народнопісенного мистецтва. Проблема освіти: наук.-метод. збірник. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Вип.86. С.101-105.
3. Василевська-Скупа Л. П., Швець І.Б, Остапчук Л. О. Шляхи формування національної самосвідомості підростаючого покоління засобами українського музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Випуск 204. С. 99-104.

4. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с

5. Розумний Б. Ю., Ткаченко М. О. Українська народна пісня як засіб формування національної самосвідомості майбутнього фахівця. Час мистецької освіти. Проблема творчості у сучасній мистецькій освіті : зб. тез та матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 28-30 берез. 2018 р. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; заг. ред. Т. А. Смирнової. Харків : ХНПУ, 2018. С. 180–182.

6. Томашівська М.М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.04. Житомир, 2020. 309 с.

*Liudmyla VASILEVSKA-SKUPA, Anetta OMELCHENKO, Iryna SIDOROVA*

**Professional competencies' formation of would-be  
art major teachers through the means of Ukrainian folk song**

This paper addresses the development of teachers' professional competencies in arts disciplines through the comprehensive acquisition of both theoretical knowledge and practical experience in studying Ukrainian folk songs. The research outlines contemporary approaches to understanding the concept of professional competence in the field of art education. It emphasizes the role of folk songs as a means of national identity formation and a tool for developing arts and pedagogical skills in higher education students. The study demonstrates that musical performance training is a vital component in the professional development of prospective music educators, as it fosters interpretive competencies, artistic expression, and practical experience in performing Ukrainian folk music. It is noted that such training is primarily conducted within the framework of theoretical and practical components of the educational and professional curriculum. Key areas of performance-based training for future music teachers are identified, including the analysis of performances by renowned folk singers, technical skill development, and the cultivation of creative interpretation abilities. Specific methods and strategies are suggested in the article to implement these elements in music performance courses. The importance of independent work is also emphasized as a factor contributing to the formation of professional competence. Methodical recommendations for incorporating Ukrainian folk songs into the educational process within higher establishments are provided. In addition, the article suggests conducting a practical workshop titled "The Living Word of the Song: The Art of Interpreting Ukrainian Folk Songs" to enrich students' interpretive and performance skills.

**Keywords:** professional competence, art teacher, Ukrainian folk song, art education, music and pedagogical activity.

**References:**

1. Artiukh I. O., Martynenko I. I. Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti u maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva zasobamy ukraïnskoi narodnoi pisni. Chas mystetskoi osvity. Problema tvorchoosti u suchasniï mystetskii osviti: zb. tez ta materialiv VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 28–30 berezn. 2018 r. / Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody; zah. red. T. A. Smyrnova. Kharkiv: KhNPU, 2018. S. 136–138.

2. Vasilevska-Skupa L. P., Lavrinchuk O. V. Rozvytok natsionalnoi kultury osobystosti zasobamy ukraïnskoho narodnopislennoho mystetstva. Problema osvity: nauk.-metod. zbirnyk. Instytut modernizatsii zmistu osvity MON Ukrainy. Kyiv, 2016. Vyp. 86. S. 101–105.

3. Vasilevska-Skupa L. P., Shvets I. B., Ostapchuk L. O. Shliakhy formuvannia natsionalnoi samosvidomosti pidrostaïuchoho pokolinnia zasobamy ukraïnskoho muzychnoho mystetstva. Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2022. Vypusk 204. S. 99–104.

4. Pastushenko L. A. Pedahohichna tekhnolohiia rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Rivne, 2017. 244 s.

5. Rozumnyi B. Yu., Tkachenko M. O. Ukraïnska narodna pisnia yak zasib formuvannia natsionalnoi samosvidomosti maibutnoho fakhivtsia. Chas mystetskoi osvity. Problema tvorchoosti u suchasniï mystetskii osviti: zb. tez ta materialiv VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 28–30 berezn. 2018 r. / Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody; zah. red. T. A. Smyrnova. Kharkiv: KhNPU, 2018. S. 180–182.

6. Tomashivska M. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy ukraïnskoho narodnoho muzychnoho mystetstva: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyr, 2020. 309 s.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-07

УДК 378.091.322-021.464:7]:005.336.2

Сергій ГОРБЕНКО<sup>1</sup>

## Розвиток особистісних компетентностей студентів у процесі самостійної мистецької діяльності

Компетентнісний підхід є одним із пріоритетних у сучасному освітньому просторі. Зосереджується увага на особистісному типі навчального процесу, цільовій спрямованості підготовки спеціалістів. Особистісна компетентність базується на саморозвитку, самовдосконаленні студентів, практичній самореалізації набутих знань і вмінь. Пропонується визначення сутності особистісної компетентності, механізми, важливі складові та умови її розвитку. Визначено ряд особистісних здібностей майбутніх фахівців, що мають стратегічний характер. Виокремлюються і характеризуються типи самостійної роботи, акцентується увага на важливості модульно-рейтингової системи навчання (диригування, музичний інструмент, вокал, методика музичної освіти; постановка народного, класичного, бального танців; малюнок, рисунок тощо) для розвитку особистісної компетентності студента.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, особистісні якості, професійний саморозвиток, мистецька освіта, гуманізація, творча активність.

**Постановка проблеми.** Сьогодні перед системою вищої освіти стоїть завдання пошуку адекватних та ефективних шляхів одержання знань. Одним із них є утвердження основ компетенції кожного фахівця, в тому числі й педагогічного. Саме тому одним із напрямів модернізації освіти в сучасних умовах є широке застосування компетентнісного підходу, що пов'язано з формуванням професійних навичок діяльності в конкретних педагогічних ситуаціях. Компетентнісний підхід органічно поєднується і доповнюється іншими методологічними підходами (системним, діяльнісним, розвивальним, суб'єкт-суб'єктним тощо), створюючи таким чином, підґрунтя для подолання застарілих форм і методів навчання. Слід зазначити, що серед актуальних глобальних тенденцій світової освіти дослідники виокремлюють її неперервність масовість, орієнтованість на задоволення потреб і вподобань особистості, посилення виховної компоненти. У контексті зазначених тенденцій виник новий особистісно орієнтований тип освіти, який спрямований на підтримку фахових особистісних можливостей і бажань студента, надання йому свободи вибору змісту і шляхів отримання освіти, толерантне і взаємоповажливе спілкування з учасниками освітнього процесу тощо. Принципова відмінність компетентнісної освітньої парадигми полягає в цільовій спрямованості вищої освіти, ціннісних орієнтирах суб'єктів навчання, очікуваних результатах освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців [4].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема компетентнісного підходу в контексті фахової підготовки майбутніх спеціалістів висвітлювалась такими українськими вченими як І.Бех, Н.Бібік, О.Дубасенюк, І.Зязюн, О.Пометун, Н.Сідельник, Л.Хоружа та ін. Останнім часом ця проблема знайшла своє відображення в публікаціях мистецького спрямування Т.Борисової, О.Калюжною

<sup>1</sup> © Горбенко Сергій Семенович, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-2336-2616>

(формування мистецької компетентності в учнів закладів загальної середньої освіти); С.Кулікової, М.Михаськової, М.Мороз, О.Олексюк, І.Ратинської, Н.Сулаєвої (пошук інноваційних моделей розвитку фахової компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей); Л.Пастушенко, А.Татарінової, Т.Совік (формування технологічної, професійної компетентності студентів-музикантів); Б.Тимків, О.Юрченко (розвиток професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва); О.Манюк, А.Мартинюк (методи формування мистецьких компетентностей) та ін.

Значна увага приділяється науковцями вивченню різних напрямків самостійної роботи студентів в процесі набуття компетентнісних якостей. Важливими її аспектами є здатність до самовизначення, творчого самовираження, саморозвитку та самоосвіти (І.Зязюн); реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці (В.Буряк, В.Король, О.Олексюк, Н.Миропольська, В.Мусієнко, О.Ярошенко); організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання (В.Луценко, І.Полубоярина); організація самостійної навчальної діяльності студентів ЗВО (О.Малихін); принципи художньо-методичної культури викладача мистецьких дисциплін (Г.Падалка, Г.Сотська); системний підхід в організації самостійної роботи студентів (К.Бабенко, Л.Клименко, О.Олексюк); управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів (В.Бондар, В.Паламарчук, М.Солдатенко) та ін.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні та розкритті важливих факторів, що впливають на розвиток особистісної компетентності студента і місця в ній самостійної мистецької діяльності.

#### **Виклад основного матеріалу.**

В «Енциклопедії освіти» компетенція трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [1, с.409]. Результатом набуття компетенції є компетентність, «яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [там само]. Якщо вести мову про навчання, то це коло питань, у яких індивід достатньо обізнаний. Він здатний практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній галузі. Важливим завданням закладів вищої освіти є не лише якісна професійна підготовка кадрів, а й формування особистісної компетентності студентської молоді, виховання в неї моральної за змістом та активної за формою життєвої позиції.

Аналіз змісту поняття «компетентність» та досвід нашої педагогічної роботи свідчить, що вона формується, розвивається і проявляється в процесі конкретної діяльності, включає як основні характеристики, так і знання та досвід.

Значне місце у даному процесі займає самостійність, активізація механізмів загального і професійного саморозвитку індивіда. У цьому зв'язку можна говорити про те, що компетентність є «вмінням та культурою здійснення певної діяльності»[5]. Але такі вміння у кожної людини мають особистісний характер і проявляються в процесі активних самостійних дій людини, спрямованих на її розвиток. Це означає, що ми можемо виокремити *особистісну компетентність* яка, з нашої точки зору, базується на «самостях», прагненні індивіда до постійного

підвищення своєї освітньо-фахової компетентності через саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію, саморегуляцію тощо.

Спробу розробити цілісну модель особистісної компетентності здійснив американський психолог, автор теорії потреб David McClelland. На його думку, основна потреба індивіда проявляється в бажанні демонструвати свою компетентність. Він виділив та схарактеризував кілька її рівнів: до *першого* відніс інструментальні знання і навички; до *другого* – соціальні та комунікативні уміння, здатність орієнтуватися в середовищі; *третьій рівень* включав норми, цінності, стандарти поведінки, моральні критерії, володіння правилами етикету і самооцінку своїх дій [6].

Під «особистісною компетентністю» майбутнього фахівця мистецького напрямку (музика, хореографія, образотворче мистецтво) нами розуміється

інтегральна характеристика майбутнього фахівця, єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності. Причому, педагогічна і мистецька складові є інтегральним чинником, підставою для об'єднання усіх фахових знань і вмінь. Ця інтегральність засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї життєдіяльності й укладених в неї особистісних зусиль.

За нинішніх умов критеріями оцінки стану сформованості особистісної компетентності слугують такі фактори, як міра реалізації майбутнім фахівцем свого інтелектуального, емоційно-ціннісного, духовно-морального, волевого та рефлексивного потенціалів; прояви самостійного мислення і практичних дій, творчої активності, високої продуктивності навчальної та педагогічної діяльності тощо. Тож освіта не можлива поза зверненням до розвитку особистісних якостей індивіда, але важливо визначитись із роллю, що відводиться їй – *мети чи засобу*.

Особистісна компетентність як складова фахової компетентності, набуває в практичній роботі якісно нового змісту. Механізмами розвитку цього феномену є рефлексія, смислотворення, свобода вибору, автономність, відповідальність, творчість тощо. Студент за цих умов постає середовищем становлення і розвитку якісно нового особистісного досвіду, особливістю якого є спрямованість саме на *мету* діяльності.

Ми розглядаємо особистісну компетентність як характеристику студента з боку оволодіння комплексом професійно значущих особистісних якостей: здатність до самовизначення, творчого самовираження, саморозвитку та самоосвіти, уміння самостійно здійснювати доцільні види дій, спрямовані на особистісний, творчий розвиток майбутнього фахівця.

Окрім того, процес розвитку особистісної компетентності, на наш погляд, включає, *по-перше*, створення в навчальному закладі середовища, для якого характерна високогуманна творча атмосфера та співпраця. *По-друге*, сприяння організації освітнього процесу такого змісту, котрий забезпечував би вільний розвиток студента в ході освоєння фахових мистецьких дисциплін (музичних, хореографічних, образотворчих). *По-третьє*, набуття професійних якостей, основою яких є високий рівень сучасних знань, навичок, способів мислення набутих мотивованою самостійною діяльністю.

У контексті особистісно орієнтованого навчання до особистісних компетентностей майбутнього фахівця мистецького профілю ми відносимо

сформованість ставлень до сучасних завдань мистецько-освітнього процесу, які проявляються в ряді здатностей студента і мають стратегічний характер:

- виявляти людські риси і мистецькі здібності тих, хто навчається, зародки їх духовно-естетичної позиції;
- включати життєвий досвід до процесу сприймання творів мистецтва;
- усвідомлювати необхідність та особливості практичної вибудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками мистецько-освітнього процесу;
- усвідомлювати і реалізовувати на практиці систему оцінювання навчальних досягнень індивіда на основі творчої самостійності;
- вільно управляти особистою фаховою діяльністю, реагувати на педагогічні інновації, технології, методичні прийоми які можуть бути реалізовані ним у його власній діяльності;
- виявляти інтерес та здатність до самостійного набуття професійних знань, умінь і навичок та сформувати особистісне ставлення до сучасних завдань мистецької освіти.

Однією з головних навичок, яка має бути притаманна кожному високо кваліфікованому фахівцю в будь-якій галузі, є здатність до самостійної діяльності. Самоосвіта у вищому навчальному закладі – це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність студента, яка слугує для вдосконалення арсеналу його компетентностей, задоволення потреб у самореалізації, підвищення освітньо-професійного і науково-методичного рівнів [2]. Особливого значення вона набула з об'єктивних та суб'єктивних причин в останні роки. Основна її мета полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно опрацьовувати, аналізувати і осмислювати навчальний матеріал; формувати у них пізнавальну активність, потребу безперервного самостійного поповнення сучасних знань і вмінь. Тобто підвищувати рівень своєї особистісної компетентності.

Один із засновників гуманістичної психології Абрахам Маслоу вказував на те, що серед усіх основних потреб особистості найвище місце займає потреба в самоактуалізації. Він наголошував, що «всі самоактуалізовані люди прагнуть розібратися в собі»[3, с.18]. Людина прагне максимально реалізувати свій потенціал здібностей, щоб самоствердитись за рахунок включення цілого комплексу особистісних функцій – рефлексії, колізійності, мотивації, смислотворчості тощо. Самостійність навчає студентів бути вільними учасниками навчального процесу, здатними приймати рішення, визначати пріоритети та розпоряджатися своїм часом. Як свідчать наші спостереження, це потребує додаткових фахових якостей, які значною мірою сконцентровані у понятті «особистісна компетентність» і відносяться до найважливіших напрямів гуманізації мистецько-освітнього процесу.

У навчально-науковій літературі наголошується на існуванні ряду типів і видів самостійної роботи студентів. Ми виокремлюємо три таких типи.

*Перший* включає домашні завдання, що передбачають опрацювання інформаційних джерел, підручників, посібників, конспектів лекцій та ін. Спільним для цього типу є те, що у всіх завданнях повинен бути представлений спосіб виконання.

*Другий* тип передбачає формування знань, які дозволяють розв'язувати типові завдання, так звані знання-копії. При цьому самостійна діяльність студента полягає у відтворенні і частковому реконструюванні, зміні структури і змісту засвоєної раніше навчальної інформації. До самостійних робіт такого характеру

можна віднести, наприклад, написання курсових робіт з методики музичної освіти, анотацій на хорові твори, спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру. Характерна особливість цього типу полягає в обґрунтуванні мети, шляхів її досягнення і відповідних методів.

*Третій тип* передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів, накопичення і прояв нового для них досвіду на базі раніше засвоєного. Цей тип самостійних робіт реалізується, як правило, при виконанні завдань науково-дослідного характеру, включаючи курсові та дипломні (бакалаврські, магістерські) роботи з усіх мистецьких спеціальностей.

Як свідчить наш досвід, процес розвитку особистісної компетентності в ході самостійної діяльності передбачає здійснення комплексу наступних дій:

- створення педагогічного середовища для вільного інтелектуального, емоційного і творчого зростання кожного студента, продуктивної самоактуалізації та умов для формування його уявного та реального професійного «Я» [2];
- стимулювання майбутніх фахівців до постійного професійного саморозвитку, пошуку та засвоєння знань, умінь і механізмів свого фахового самовдосконалення на основі нової освітньої парадигми;
- опора на сучасні гуманістичні технології мистецького навчання, що базуються на мотивації до самостійного набуття знань;
- надання майбутнім спеціалістам можливості самореалізації власного творчого потенціалу в процесі освоєння ними фахових дисциплін;
- орієнтація на самобутність і неповторність кожного студента, налагодження атмосфери віри у його професійні можливості.

Ефективний розвиток особистісної компетентності в процесі самостійної діяльності студентів потребує певного методичного забезпечення, до якого відносимо: програми з усіх навчальних дисциплін; інструктивно-методичні матеріали (рекомендації, вказівки, тексти практикумів тощо); інформаційні ресурси (інтернет, довідники, підручники, навчально-методичні посібники та ін.); наукова, фахова періодична література; теми науково-дослідницьких проєктів і методичні рекомендації щодо їх виконання; теми рефератів чи доповідей; завдання до практичних і семінарських занять з методики музичної освіти, методики постановки танців, контрольних робіт і тестів з хорознавства для самоконтролю з боку студентів та ін.; зразки оформлення самостійних завдань та критерії їх оцінювання.

Важливе місце в розвитку особистісної компетентності студентів належить *модульно-рейтинговій системі* організації навчання, яка вимагає в значній мірі самостійної підготовки та усвідомлення її важливості. В педагогіці навчальний модуль – це функціональний вузол освітнього процесу, цілісний блок інформації, який оптимізує розвиток того, хто вчиться, контролює і підвищує рівень компетентності.

Модульно-рейтингова організація навчання за своєю суттю базується на засадах суб'єкт-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Інтенсивність свого навчання, індивідуальну програму одержання знань визначає сам студент за допомогою викладача. Навчання має рівномірно розподілений, послідовний характер та забезпечує, значною мірою, здобувача вищої освіти від професійної непридатності після завершення навчання. Ця система активізує і стимулює

самостійну роботу студентів, робить її ритмічною та систематичною впродовж семестру; має значний вплив на формування позитивної мотивації навчальної діяльності, орієнтує на самостійну пошукову діяльність, змагальність; сприяє компетентнісному розвитку особистості, зменшує навантаження під час іспитів та заліків. Самостійне виконання модульних завдань студентом сприяє його активності, відповідальності, творчості.

**Висновки.** Отже, особистісна компетентність є інтегральною характеристикою майбутнього фахівця мистецького напрямку, яка засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї фахової діяльності. Вона характеризується розвитком власних рефлексивних рис, мірою самостійно вкладених у неї особистісних зусиль, набутим досвідом творчо самовиражатися, реалізовувати потенційні можливості, орієнтуватися на духовні цінності, самостійно добувати знання та домагатися фахового успіху. У подальших дослідженнях цього напрямку значну увагу слід приділити організаційно-методичному аспекту розвитку особистісної компетентності студентів на основі їх самостійної діяльності, важливо розробити ряд методичних рекомендацій, методик об'єктивного самоконтролю навчальних досягнень майбутніх фахівців. Самостійна робота, таким чином, поступово перетворюється з важливої форми навчального процесу на його основу.

#### *Література:*

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Кремень. (2008). К.: Юрінком Інтер, 1040 с.
2. Ісаєва С.Д., Соловей Н.В., Летуновська І.В. (2023) Самостійна робота студентів як запорука ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти *Грааль науки*. № 28. С.45-48.
3. Маслоу А. (1994) Самоактуалізація личности и образования / Пер. с англ, предисл. Г.Балла. Киев-Донецк, 49 с.
4. Румянцева С., Дреєва Ю. (2020) Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. №70, Т.3. С.222-226.
5. Яланська С.П. (2012) Творча компетентність педагога як умова ефективності професійної діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії. Збірник. наук. праць*. Київ-Полтава, №4. С.74-85.
6. McClelland D. (1961) Theory of needs. [http://www.12manage.com/methods\\_mcclelland\\_theory\\_of\\_needs.html](http://www.12manage.com/methods_mcclelland_theory_of_needs.html)

**Serhii HORBENKO**

#### **Development of students' personal competencies through independent artistic activities**

The article addresses the issue of the competency-based approach in the professional training of students in the field of arts. A theoretical analysis is conducted on the pedagogical works of renowned Ukrainian scholars such as I. Bekh, N. Bibik, O. Dubaseniuk, I. Zyazyun, O. Pometun, M. Mykhaskova, M. Moroz, O. Oleksiuk, and N. Sulaieva. Based on their findings, it can be asserted that the competency-based approach is one of the priorities in today's educational space. It is argued that the fundamental difference of the competency-based educational paradigm lies in the goal-oriented nature of higher education, the value-based orientation of learners, and the expected outcomes of students' educational and professional training. Personal competence is interpreted as an integral characteristic of a future specialist, demonstrated through their ability to consciously motivate, organize, regulate, control, and adequately assess the effectiveness of their life activities and the personal efforts invested.

The article advocates the idea that a key task of higher education institutions is not only to ensure high-quality professional training but also to foster the development of students' personal competence and to nurture a morally grounded and actively engaged life stance. The criteria for assessing the level of personal competence formation include the extent to which a future specialist realizes their intellectual, emotional-value, spiritual-moral, volitional, and reflective potential; displays independent thinking and practical actions, creative activity, and high productivity in academic and pedagogical endeavors. It is shown that in today's context, personal competence is based on "self-" processes, such as the individual's desire for continuous improvement of their educational and professional competence through self-development, self-improvement, self-realization, and self-regulation.

The article emphasizes the personal type of the educational process and the goal-oriented training of specialists. A range of strategically important personal abilities for future professionals is identified, such as: recognizing the human qualities and artistic abilities of learners; integrating life experience into the process of perceiving works of art; understanding the necessity and specific nature of building subject-subject relationships among participants in the artistic-educational process; creating a developmental environment within the learning process; effectively managing one's professional activity; demonstrating interest and ability in independently acquiring professional knowledge, skills, and abilities; and forming a personal attitude toward the current objectives of art education. Types of independent work are highlighted and described, with particular attention given to the importance of the modular-rating system of instruction (conducting, musical instrument, vocal performance, methods of music education; staging of folk, classical, and ballroom dances; drawing, sketching, landscape painting, etc.) in fostering students' personal competence.

**Keywords:** competency-based approach, personal qualities, professional self-development, art education, humanization, creative activity.

#### **References:**

1. *Encyclopedia of Education* / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Chief Editor V. Kremen. (2008) Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p.
2. Isaeva S.D., Solovey N.V., Letunovska I.V. (2023) Independent Student Work as a Key to Effective Organization of the Educational Process in Higher Education Institutions. *Graal of Science*. No. 28. S. 45–48.
3. Maslow A. *Self-Actualization of Personality and Education* / Trans. from English, Preface by G. Ball. Kyiv-Donetsk, 1994. 49 p.
4. Rumyantseva S., Dreieva Yu. The Essence and Content of Professional Competence of Future Music Teachers. *Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and General Education Schools*. 2020. No. 70, Vol. 3. S. 222–226.
5. Yalanska S.P. Teacher's Creative Competence as a Condition for the Effectiveness of Professional Activity. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*. Collection of scientific works. Kyiv-Poltava, 2012. No. 4. S. 74–85.
6. McClelland, D. (1961) Theory of needs. [http://www.12manage.com/methodsmcclelland\\_theory\\_of\\_needs.html](http://www.12manage.com/methodsmcclelland_theory_of_needs.html).

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-08

УДК 378.091.313:7.01

Оксана ГУСАЧЕНКО<sup>1</sup>

## Підготовка здобувачів вищої освіти факультетів мистецтв до проєктної діяльності в мистецько-освітній сфері

Дефініція "проєкт" розглядається із зазначенням основних позитивних моментів даної форми активності (діяльність, тимчасовість, командність, злагодженість, креативність, делегування повноважень, платформа для самореалізації). Розглянуто змістовне наповнення мистецько-освітніх проєктів та теоретично-методичні засади залучення до них студентів факультетів мистецтв. Описано види освітніх та мистецьких проєктів із зазначенням завдань, способів інтеграції художньо-естетичної, культурно-освітньої бази з різними прагматичними, підприємницько-комерційними видами діяльності, такими як менеджмент, гібридний бізнес, які просякнуті процесами технократії та інформатизації. Наголошено, що спільна діяльність фахівців різного профілю надає унікальності конкретному тимчасовому заходу та колективу, створює виняткову енергетику та творчу атмосферу, орієнтує до партнерських стосунків, реалізує діалог між різними видами мистецтва, включає зразки високого мистецтва, популяризує досягнення різних жанрів і стилів культур на стику усталених і нових позицій, сприяє самореалізації його учасників, надає широкій громадськості можливість ознайомитися з найкращими роботами. Підкреслено, що залучення студентів до мистецько-освітніх проєктів орієнтує їх до набуття нових навичок, глибокого розуміння культурних норм, передачі цінностей, встановлення етичних рамок, збереження творчої автономії. Продемонстровано синтетичну органічність фізичного та віртуального вимірів, синтезу освіти, мистецтва та інтерактивних платформ у сучасних публічних просторах творчої співпраці над проєктами.

**Ключові слова:** креативний простір, арт-хаб, здобувачі мистецької освіти, проєктивна діяльність, творча самореалізація, художній продукт, цінності, інтерпретація.

**Вступ.** Сучасний розвиток суспільства зумовлює оновлення інструментарію професійної мистецької освіти, одним із елементів якого є використання проєктивної діяльності у рішенні проблеми творчого самовизначення та самореалізації студентів факультетів мистецтв. Залучення здобувачів вищої мистецької освіти до проєктивної діяльності має низку переваг, адже даний процес спонукає їх до випробовування власних сил, прояву ініціативи, самопроєктування і найголовніше - підтвердження правильності вибору професійного шляху.

Проєкти мистецько-освітньої сфери передбачають прояв самостійної творчої думки, планування дій згідно неї, прийняття рішень з позиції особистісно-творчої причетності та ціннісних орієнтирів, прогнозування результатів своєї діяльності як у соціумі, так і у художньому вимірі, співпрацю, удосконалення своїх знань у різних галузях, гнучку адаптацію до змінних соціально-економічних та культурних умов. У світлі зазначеного підготовка і залучення студентської молоді факультетів мистецтв до проєктної діяльності у культурній і освітній сферах постає однією з пріоритетних ліній розвитку сучасної мистецької освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зауважимо, що питання проєктної діяльності є відносно новим у науково-методичній літературі, адже сучасного

<sup>1</sup> © Гусаченко Оксана Петрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-5963-7984>

тлумачення воно набуло лише у ХХ столітті. Втім, окремі аспекти даної ланки мистецького виміру розглядаються з позиції соціології Н.Головач, Н.Івановською, Р.Жиленко та ін., у контексті менеджменту представлені у роботах Є.Баканова, Н.Костенко, В.Іванова та ін., в рамках бізнес-реалізації проєктів подані С.Бушуєвим, Т.Олейніковою, Т.Прокопенко та ін., у галузі мистецтвознавства висвітлені в роботах І.Драча, М.Поплавського, О.Комарницької та ін., культурологічні положення містяться в наукових розвідках К.Давидовського, В.Шульгіної та ін., у психолого-педагогічній сфері параметри сфокусовані в низці робіт Т.Кузнецової, О.Туриніної, у галузі освіти і зокрема мистецької освіти Т.Бодровою, С.Садовенко, А.Дубрівною та ін.

*Метою статті є висвітлення особливостей підготовки та залучення здобувачів вищої освіти факультетів мистецтв до проєктної діяльності в мистецько-освітній сфері.*

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої популярності набуває така форма синтезу мистецтва і освіти як проєктна діяльність. Її прототипом можна вважати театральні антрепризи, - своєрідні різновиди реалізації задумів мистецької діяльності через тимчасову організацію людей, споріднених єдиним задумом у процесі його виконання. Такі форми інтеграції різних видів мистецьких практик були поширені на початку минулого століття у Європі, а тепер трансформувалися у явище дещо іншого типу.

Необхідно зазначити, що проєктна діяльність сьогодення органічно поєднує у собі художньо-естетичну, культурно-освітню базу, водночас активно задіює інтеграцію з різними прагматичними, підприємницько-комерційними видами діяльності, такими як менеджмент, гібридний бізнес, просякнуті процесами технократії та інформатизації, що уможливує синтетично вкрапляти фізичний світ у віртуальний вимір і навпаки. Залучення до проєктної діяльності спеціалістів різного профілю забезпечує унікальність конкретного тимчасового заходу та існування окремого колективу, утворює виняткову енергетично-творчу атмосферу, сприяє самореалізації її учасників, вдало поєднує різні прошарки споживацької аудиторії.

Для того, щоб зрозуміти сутність і переваги залучення здобувачів вищої проєктної діяльності саме в мистецько-освітній сфері, розглянемо основні позиції даної форми активності. Уніфікованим для різних сфер діяльності, на наш погляд, є визначення, надане дослідником С.Бушуєвим. Він говорить, що «проєкт – це тимчасова дія, що виконується для створення унікального продукту чи послуги» [1, с. 4]. Автор підкреслює характеристики, які є визначальними у даній дефініції, а саме часові рамки процесу та унікальність дій. Окрім зазначеного, науковець підкреслює, що проєкти можуть виконуватися на різних організаційних рівнях і поставати стратегічною лінією розвитку організації чи громади.

Ціннісними думками С.Бушуєва є пояснення управлінських зв'язків проєктів, які утворюються в процесі реалізації задуму і можуть надавати додаткові «бонуси-винагороди» як матеріального, так і більш високого порядку. Серед них автор розглядає знання, навички, методи і засоби для задоволення або перевищення потреб і бажань зацікавлених осіб проєкту [1]. Екстраполюючи дану інформацію у площину мистецької освіти, ми можемо стверджувати, що такі переваги є жаданими для здобувачів вищої мистецької освіти, адже вони можуть отримати унікальний

досвід і встановити культурно-творчі зв'язки, що у подальшому підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Звернемо увагу на те, що у своїй науковій розвідці О.Кийков також акцентує саме управлінську складову проєктної діяльності. Він апелює до того, що сучасний гібридний менеджмент уможлиблює поєднання різних управлінських парадигм та методів, які є відповідними поточним викликам та потребам суспільства, тобто орієнтовані на еволюцію як економічних показників, так і цінностей [4]. Зазначені позиції можуть практикуватися здобувачами вищої мистецької освіти у проєктній діяльності завдяки виконанню різнорольових функцій, а саме делегуванню їх повноважень як організаторів, виконавців і як учасників.

О.Кийков також зосереджується на моделях, ураховуючих попередній досвід, який складає фундамент для прийняття рішень в умовах невизначеності. Це має бути динамічний і відкритий до нових ідей та стратегій управлінський підхід у проєкті, який не зупиняється на статичних прототипах. Окрім цього, нам імпонує думка дослідника, що управлінська функція не обмежується лише технічними завданнями взаємозв'язку, а має розглядатися як соціальний процес, поле для соціалізації засобами обраних комунікацій [4, с.100]. Відтак, підкреслюється роль самоактуалізації, самопрезентації, саморозвитку та самозростання.

Ми вважаємо, що саме мистецька галузь резонує з даними поглядами науковця, адже здобувачі вищої мистецької освіти транслиують результати своєї діяльності публіці у вигляді цінностей духовного плану. Такі культурні надбання подаються як специфічні артефакти чи інтеракції, збагачують світогляд індивідів, активізують їхній внутрішній світ, орієнтують до роздумів, емоційно насичують. Втім, напружене обдумування інтерпретаційних версій завжди включає оперування архетиповими зразками, винайденими попередніми митцями, отже має місце процес зіставлення з вузько спеціалізованими стандартами і нормами, художніми прообразами, в результаті чого відбувається поєднання сталої і рухливої площини у творчій діяльності.

Цікавим, на наш погляд, є тлумачення феномена проєктної діяльності, яке надає М.Поплавський. Він вбачає цінність такого формату мистецтва для здобувачів вищої освіти саме у процесуальній дії, де оригінальність зміщується із задуму у вимір реалізації. Також унікальність освітнього та мистецького проєкту, згідно думки практика, полягає у широкому колі залучених учасників та скоординованості їхніх дій. Автор прогнозує, що налагодження таких зв'язків дозволяє у майбутньому збільшувати масштаб подій-заходів, сприяє утворенню певного мистецького конгломерату. Зокрема, він говорить, що «проєктна діяльність у сфері культури на новому рівні «підключила» українське мистецтво до світових художніх тенденцій, кардинально змінила картину буття художньої культури» [7, с. 253]. Ключовою думкою дослідника у даному аспекті є акумулювання особистісного творчого досвіду студентами, їх включення до мистецької практики у реальному вимірі, розширення культурних меж, поява майданчику для самореалізації.

Суголосно звучать думки авторів колективної монографії «Мистецька освіта в культурному просторі України XXI століття», які у освітніх мистецьких проєктах вбачають реалізацію діалогу різних видів мистецтв, утворення особливого мікроклімату, впровадження партнерських стосунків для тих, хто навчає, і тих, хто навчається [6]. Важливим маркером-наслідком проєктної діяльності науковцями

виділяється просвітництво, адже відбувається долучення до зразків високого мистецтва, активно популяризуються здобутки класичної культури, формуються сприятливі умови для ознайомлення з високим художнім рівнем цікавих робіт широкій публіці. Необхідно підкреслити, що проєктна діяльність спонукає класифікувати поточні заходи згідно їх рангу, напряму і допомагає студентам орієнтуватися у сучасному потоці інформації у сфері культури і освіти.

Спільною є позиція науковців щодо появи і включення у вітчизняний мистецький простір проєктів, які втілюють симбіоз не лише класичного мистецтва, але і музики (хореографії, графіки, кіномистецтва і т. пр.) так званого третього пласту [6]. Завдяки цьому своєрідна мистецька «селекція», яка має місце у різних прошарках соціального споживання (еліта, маси; професійне, аматорське; традиційне, авангардне та ін.), може інтегруватися під гаслом мета-ідеї, отже розширюються кордони аудиторії, що свідчить про неабиякий художньо-виховний потенціал означеного феномена.

У контексті зазначеного ми наголошуємо, що студентство у ролі прогресивного прошарку суспільства здебільшого є представником маргінальної культури, яка, у разі еволюціонування її напрямів, може поступово набувати ознак традиційної. Відтак, альтернативні класичному, андеграундні інноваційні форми мистецтва, популярні серед молоді, вносять у загальний потік свіжі та незвичні ідеї, концепції, прочитання відомих творів мистецтва, відмінні від традиційних. Актуально стоїть питання щодо розширення кордонів інтерпретаційних версій, адже саме на стику сталих і новітніх позицій та світоглядів народжуються неперевершені шедеври, з'являються нові засоби художньої виразності, зароджуються невідомі форми трансляції творчості студентів публіці.

Важливим аспектом у такому підході є те, що ми не закликаємо до пропагування примітивної художньої продукції, навпаки, наголошуємо на тому, що «селекцію» проходять лише такі форми мистецької діяльності, котрі мають змістовний і потужний творчий потенціал. Відповідно, новітні форми інтегруються з культурними запитами соціуму і набувають якісно нового тлумачення завдяки їх сплаву із традиційними перевіреними мистецькими моделями. Тож, здобувачі вищої мистецької освіти мають розвивати і проявляти особливу чутливість до виокремлення із сучасних тенденцій найбільш прогресивних і «життєздатних» із них, а також налаштовуватися на певне випередження культурних трендів творчого виміру.

Зважаючи на множину класифікацій творчих проєктів мистецького напрямку, підкреслимо, що ми, здебільшого, диференціюємо їх у нашій науковій розвідці за домінантним ядром призначення й задуму. Доцільно у такому ракурсі скористатися пропозицією К.Давидовського, який закликає виокремлювати навчальні та позанавчальні проєкти. Дослідник відносить до навчальних «такі, які доповнюють та закріплюють досягнення навчально-виховного процесу й паралельно стверджують й популяризують ці здобутки як мистецький продукт» [3, с.159-160], а позанавчальні проєкти виходять за межі нормативних вимог до навчального закладу.

Керуючись даним параметром, можна залучати здобувачів вищої освіти до навчальних та культурних проєктів на рівні кафедр, факультету мистецтв, університету. Це можуть бути заходи у класах і залах вищого навчального закладу педагогічної та мистецької освіти, які трансформують культурно-мистецьке

середовище завдяки самим студентам і залученим до проєктної діяльності митцям-професіоналам. Нагадаємо, що освітні проєкти мають пріоритетними завданнями закріплювати і реалізовувати практичні навички та знання, отже це апріорі охоплює всі форми контролю виконавської діяльності студентів. Мова йде про академічні концерти, заліки та екзамени з мистецьких дисциплін (наприклад, класичного танцю, диригування, постановки голосу та ін.), державні екзамени.

Позанавчальні проєкти є додатковим ресурсом-майданчиком для прояву творчої ініціативи, мистецької зрілості, експериментальною лабораторією здобувачів вищої мистецької освіти. Відмітимо, що подібні проєкти можуть бути різних масштабів і призначення. Яскравий приклад такого роду активності описаний у науковій публікації Г.Кондратенко. Серед найбільш типових різновидів позанавчальної діяльності автор виокремлює: концерт, конкурс, музичну виставу, фестиваль, літературно-музичні композиції, студентські театральні студії, гуртки та ін. [5].

Цінною є думка дослідниці-практика, що «залучення студентів до відповідної діяльності дає змогу включити кожного в систему ролей відповідно до його здібностей, усвідомити свою роль для колективу і власного розвитку, створити власну інтерпретацію музичного твору з урахуванням толерантного ставлення до творчості та збереження стилю композитора» [5, с.209]. Г.Кондратенко серед позитивних результатів вбачає орієнтування студентської молоді на професійний розвиток, включення їх у соціум на основі гуманістичних високодуховних засад із збереженням індивідуальності кожного, націленням на продуктивну комунікацію і співіснування у світі мистецтва.

Доречним буде впровадження у практику такої діяльності, яка передбачає підготовчі бесіди, тематичні розмови, дискусії щодо сценічної діяльності видатних митців з демонстрацією живого виконання. У процесі роботи мають активно використовуватися спостереження і аналіз подібних заходів, задіюватися обговорення результатів і зіставлення інтерпретаційних версій. Залучення студентів факультетів мистецтв до освітньо-мистецьких проєктів може проходити у різних формах, але завжди передбачає прояв творчої ініціативи від самих здобувачів вищої мистецької освіти.

Перевагами мистецько-освітніх проєктів є те, що вони вдало поєднують навчальну і творчу складові. Подібні сторони дозволяють утримувати баланс теоретичної і практичної підготовки, де знання і навички, набуті протягом певного часу, можуть бути випробувані студентами безпосередньо у проєктній діяльності і збагачувати професійний мистецький досвід. Такі «творчі експерименти» дозволяють здійснювати рефлексивні дії і удосконалювати необхідні сторони художнього досвіду. Відповідно цей досвід постає результатом і вихідним пунктом даного процесу. Якщо освітньо-мистецькі проєкти складаються з серії заходів (тривалі проєкти), це уможлиблює творче зростання здобувачів вищої освіти і розширення їхніх мистецьких кордонів та орієнтирів під час навчання.

Серед традиційних форм освітньо-мистецьких проєктів факультетів мистецтв ми можемо виокремити щорічні фестивалі, конкурси, концертні заходи, присвячені пам'ятним подіям та популяризації науково-педагогічного спадку діячів вищого навчального закладу освіти. Нам імпонує думка К.Давидовського, що «мистецькі проєкти, що діють на постійній основі, створюють свою знаково-смыслову систему культурних і художніх взаємодій» [3, с.161]. Отже, мистецький резонанс,

прецедент, навіть «експес» є важливими гаслами кожного заходу. Крім цього, подібні події та інтеракції, здебільшого, передбачають комунікацію з лідерами у різних галузях мистецтва, що також є «живим» орієнтиром для студентства.

Як приклад, наведемо щорічні масштабні освітньо-творчі проекти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Чорнобиль – молодь буде пам'ятати» (Концерт-реквієм), «Україна в Європейському просторі: спільні цінності освіти та мистецтва», Міжнародний фестиваль-конкурс «Пролісок», Міжнародний фортепіанний конкурс «Art-Klavier», Міжнародний хоровий форум імені академіка А.Авдієвського «Як серцю виспівать себе», конкурс шкільної пісні «Дитячі мрії», Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.Рудницької та багато інших.

Доцільно буде висвітлити у нашій роботі інформацію про діяльність нових локацій і мистецьких центрів, де відбуваються освітні та культурні проекти. Це можуть бути фізичні пункти-місцезнаходження (адресна локація), а також віртуальні координати проєктивних центрів у інформаційному вимірі. У кожному разі, залучення студентів до освітньо-мистецьких проєктів передбачає розвиток у них нових навичок, глибоке розуміння культурних норм, трансляцію цінностей, встановлення рамок етики, включення особистісної відповідальності, збереження власних і загальних інтересів, урахування наслідків впливу творчих продуктів.

Разом із звичайними традиційними мистецькими майданчиками і віртуальними платформами, на яких відбувається проєктна діяльність, ми можемо побачити появу нових локацій, такі як освітні хаби. На погляд Л.Скрипник, «освітній хаб – це середовище для «спеціальної» спільної діяльності», яка здійснюється у сучасному технологічно орієнтованому світі інформаційно-комунікаційних технологій, «де є можливість ефективно та оперативно акумулювати інтелектуальний потенціал, розвиватися та набувати компетентності незалежно від віку та статусу» [9, с.199]. Освітні хаби орієнтовані на різні типи і рівні колаборацій (мікро; мезорівня; макрорівня), де є фізична реальна локація (приміщення) та віртуальний онлайн простір.

Їх особливістю є спільна концепція, що реалізовується через єдиний ключ побудови, постановки окремого завдання або реалізації макропроєкту. У освітніх хабах працюють студенти, викладачі, також залучаються різні організації та установи (міністерства, спонсори, лідери, бізнес-партнери та ін.), тобто вони стають центром проєктної діяльності. На відповідних інтерактивних платформах освітніх хабів розташовуються навчальні матеріали, відбувається трансляція культурних заходів, демонструються новітні ресурси у різних напрямках.

Окрім освітніх хабів, які сьогодні існують у більшості університетів європейських країн, в тому числі України, розрізняють так звані «креативні хаби», «мистецькі хаби», «art-hubs». Тобто це різного роду мистецькі майстерні, лабораторії, коворкінги, інкубатори, кластери, модулі, які є публічними просторами для творчої співпраці нового типу. У нашій статті ми спираємось на пояснення даного феномена, надане Т.Сенько. Автор розглядає дане явище у вигляді «творчого багатофункціонального центру або території, який надає простір та забезпечує умови для творчої роботи; спосіб організації роботи, в основі якого лежить динамічне поєднання різноманітних талантів, дисциплін та навичок для посилення інноваційного потенціалу певного проєкту» [8].

Завершуючи огляд проблеми підготовки здобувачів вищої освіти факультетів мистецтв до проєктної діяльності в мистецько-освітній сфері, маємо зазначити, що дана тематика є перспективною для науковців, адже включає аспекти новітніх методик і форм залучення студентів у творчий вимір. Особливо цікавими є точки перетину мистецьких позицій з іншими галузями, які уможливають створення творчого симбіозу та мистецького продукту нового типу, зацікавлюються молодь, сприяють професійному еволюціонуванню здобувачів вищої мистецької освіти і загалом позитивно впливають на розвиток педагогічної науки.

#### *Література:*

1. Бушуєв С. Управління проєктами (керівництво з питань проєктного менеджменту) – К: Інститут проєктного менеджменту США, 2000. 166с.
2. Гриценчук, О.О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. Інформаційні технології і засоби навчання, 2020. 5 (79). С. 341-360.
3. Давидовський К. Семантика мистецького проєкту (на прикладі творчих ініціатив Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра 1990-2000-х років) / К. Давидовський // Культурологічна думка. 2013. № 6. С. 160-164.
4. Кийков О. Гібридний менеджмент як соціально-філософська стратегія: прагматизм, моральна рефлексія та адаптація до глобальних викликів // Мультиверсум : філософський альманах : зб. наук. праць / Інститут філософії імені Г.С.Сковороди НАН України. – К: Український Центр духовної культури. Випуск 2 (180) Том.1. 2024. С.96-113.
5. Кондратенко Г. Г. Формування толерантної особистості в процесі позанавчальної музичної діяльності // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп., м. Київ), 2011. С. 208-210.
6. Мистецька освіта в культурному просторі України ХХІ століття: Зб. матеріалів Міжн. наук.-творч. конф., Київ, Одеса, 28-30 квітня 2015 р. – К. : НАКККіМ, 2015. 367 с.
7. Поплавський М.М. Мистецький проєкт: дискурс художньої культури початку нового тисячоліття (у точці перетину – crossover point) [Електронний ресурс] / М. М. Поплавський // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2019. № 1. С. 248-254.
8. Сенько Т. В. Хаби як інноваційна складова соціокультурного простору. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. 2022. № 4. С. 35–41.
9. Скрипник Л. Інноваційні хаби як дієва складова модернізації освіти / Л. Скрипник // Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та науковців (м. Дніпро, 25 березня 2021 р.). – Дніпро, 2021. С. 198–201.

***Oksana GUSACHENKO***

#### **Educating majors at the arts faculties to engage in projective activities in the field of art education within higher establishments**

The article reveals the essence of educating majors at the arts faculties of higher establishments to engage in activities in the field of art educational projects. The views of modern scientists on the concept of "project" are highlighted, indicating the main positive aspects of this form of activity (uniqueness, temporary nature, team spirit, coordination, creative atmosphere, delegation of duties and powers, a platform for self-realization, etc.). The content of art and educational projects and the theoretical and methodical principles of involving art education students in such activities are considered. It is emphasized that the joint activities of specialists of various profiles ensure the uniqueness of a specific event and team, create an exceptional energetic and creative atmosphere, and introduce partnership relations for those who teach and those who study, implement a dialogue between different types of art. It includes examples of high art, popularizes the achievements of various genres and styles of cultures at the junction of established and new positions, promotes the self-realization of its participants, provides the public with the opportunity to familiarize themselves with the high artistic level of interesting works and

thus successfully combines different segments of the consumer audience. It is observed that involving students in educational and artistic projects involves developing new skills, a deep understanding of cultural norms, and expectations regarding their presentation of creativity at an event. The transmission of values, the creation of ethical frameworks, the inclusion of personal responsibility, the safeguarding of one's own and common interests, and the consideration of the consequences of creativity are shown. Incorporating each of them into the role-based hierarchy based on their abilities allows for their individual fulfillment of their role within the team and personal growth, as well as their unique contribution to a project. To look for new avenues of artistic expression, to produce novel forms of broadcasting originality, which facilitate the integration of the current state of information in culture and education. Typical types of educational and arts projects are described. Indicating the tasks and methods of integrating the artistic, aesthetic, cultural, and educational base with various pragmatic, entrepreneurial, and commercial activities, such as management and hybrid business, which are permeated by the processes of technocracy and informatization. The synthesis of the physical and virtual dimensions, the synthesis of education, art, and interactive platforms in modern public spaces of creative collaboration on projects is demonstrated.

**Keywords:** creative space, art hub, art education, projective activity, creative self-realization, art product, values, interpretation.

### **References:**

1. Bushuiev S. Upravlinnia proektamy (kerivnytstvo z pytan proektnoho menedzhmentu) – K:Instytut proektnoho menedzhmentu SShA, 2000. 166s.
2. Hrytsenchuk, O.O. Tsyfrovi osviti khaby dlia pidtrymky hromadianskoi osvity yak skladova informatsiino-tsyfrovoho navchalnoho seredovyscha: dosvid Niderlandiv, Belhii ta Ukrainy. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 2020. 5 (79). S. 341-360.
3. Davydovskyi K. Semantyka mystetskoho proektu (na prykladi tvorchykh initsiatyv Kyivskoho instytutu muzyky im. R. M. Hliiera 1990-2000-kh rokiv) / K. Davydovskyi // Kulturolohichna dumka. 2013. № 6. S. 160-164.
4. Kyikov O. Hibridnyi menedzhment yak sotsialno-filosofska stratehiia: prahmatyzm, moralna refleksii ta adaptatsiia do hlobalnykh vyklykiv // Multyversum : filosofskyi almanakh : zb. nauk. prats/ Instytut filosofii imeni H.S.Skovorody NAN Ukrainy. – K: Ukrainskyi Tsentrukukhnoyi kultury. Vypusk 2 (180) Tom.1. 2024. S.96-113.
5. Kondratenko H. H. Formuvannia tolerantnoi osobystosti v protsesi pozanavchalnoi muzychnoi diialnosti//Liudski tsinnosti i tolerantnist u suchasnomu sviti: mizhkontynentalnyi dialoh intelektualiv: mater. Mizhnarod. nauk.-prakt. konf., (16 lystop., m. Kyiv), 2011. S. 208-210.
6. Mystetska osvita v kulturnomu prostori Ukrainy KhKhI stolittia: Zb. materialiv Mizhn. nauk.-tvorch. konf., Kyiv, Odesa, 28-30 kvitnia 2015 r. – K. : NAKKKiM, 2015. 367 s.
7. Poplavskyi M.M. Mystetskyi proekt: dyskurs khudozhnoi kultury pochatku novoho tysyacholittia (u tochtsi peretynu – crossover point) [Elektronnyi resurs] / M. M. Poplavskyi // Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriiv kultury i mystetstv. 2019. № 1. S. 248-254.
8. Senko T. V. Khaby yak innovatsiina skladova sotsiokulturnoho prostoru. Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriiv kultury i mystetstv : nauk. zhurnal. 2022. № 4. S. 35–41.
9. Skrypnyk L. Innovatsiini khaby yak diieva skladova modernizatsii osvity / L. Skrypnyk // Suchasna vyshcha osvita: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen : tezy dopovidei II Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta naukovtsiv (m. Dnipro, 25 bereznia 2021 r.). – Dnipro, 2021. C. 198–201.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-09

УДК 378.537.016:78

ЖЕНЬ ЦЗІНЬЯНЬ<sup>1</sup>

## Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка

Проблема готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи як одного з провідних напрямків фахового навчання студентів факультетів мистецтв розглядається на основі аналізу поняття «готовність» у психологічному, педагогічному, етнопедагогічному та музично-педагогічному аспектах. Виявляється зв'язок із проблематикою інших мотиваційних утворень: потреб, інтересів, психологічних установок. Формування установки на провадження вокально-хорової роботи ґрунтується на педагогічному стимулюванні стійких інтересів до комплексу ідей, принципів, засобів і методів функціонування шкільного хорового колективу, забезпечуючи постійне розширення обсягу художньо-естетичних потреб. Усвідомленість набутої студентами факультетів мистецтв вказаної установки на успішне провадження фахової діяльності засвідчує ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до повноцінної самостійної вокально-хорової роботи.

**Ключові слова:** готовність, вокально-хорова робота, майбутні вчителі музичного мистецтва, мотиваційні утворення, інтерес, художньо-естетична потреба, психологічна установка.

**Вступ.** Значущість проблематики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи постійно підвищується одночасно із зростаючим запитом сучасної молоді на провадження вокально-хорової діяльності. Означений запит простежується як у бажанні щодо систематичного слухання вокальних та вокально-хорових творів у виконанні солістів-вокалістів та вокально-хорових колективів, так і у бажанні самостійно виконувати означені твори. Спостерігається стійка тенденція перманентного підвищення зацікавленості школярів та студентів в освітніх закладах всіх рівнів до участі у вокальних та вокально-хорових конкурсах та фестивалях, яка супроводжується зростанням кількості бажаючих отримати знання, уміння та навички у галузі вокально-хорової діяльності, зокрема. у царині сольного, ансамблевого та вокально-хорового співу. Окреслені тенденції ставлять нові вимоги до формування вокально-хорових умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, потребують новітніх підходів до розроблення відповідного методичного інструментарію [8], [9]. Це й зумовило актуальність проблематики науково-теоретичних та методичних розробок щодо теорії та практики формування готовності майбутніх педагогів музикантів до вокально-хорової роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи являється провідним напрямком фахового навчання студентів факультетів. Адже вокально-хорова робота провадиться вчителем музичного мистецтва як під час комбінованих уроків музики, так і в позаурочній діяльності у шкільних хорових колективах, шкільних вокальних ансамблях тощо [14].

<sup>1</sup> © *Жень Цзіньянь* (Ren Jinyan), аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. КНР. <https://orcid.org/0009-0004-9877-8781>

Проблематиці готовності як одного з мотиваційних утворень зокрема і проблематиці мотивації в цілому присвятили свої наукові праці Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, Ю. Гіппенрейтер, С. Гончаренко, О. Горбенко, І. Зязюн, Є. Ільїн, Г. Костюк, В. Кремень, Л. Ланге, А. Ліненко, Л. Люта, М. Магомед-Емінов, Н. Мозгальова, К. Мадсен, А. Маслоу, Г. Нагорна, Г. Падалка, В. Томас, Д. Узнадзе та ін. Проблематиці фахового вокально-хорового навчання майбутніх педагогів-музикантів присвятили свої праці В. Антонюк, А. Болгарський, Д. Болгарський, Т. Жигінас, П. Ковалик, А. Козир, І. Колодуб, О. Кошиць, Л. Куненко, Л. Масол, Н. Можайкіна, Є. Проворова, О. Стахевич, Л. Тоцька, О. Хоружа та ін.

*Мета статті* полягає у висвітленні сутності та специфічних властивостей готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи.

### **Виклад основного матеріалу.**

Дослідження сутності й специфіки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи доцільно, на нашу думку, починати із аналізу цього феномену в різних аспектах: психологічному, педагогічному, етнопедагогічному, музично-педагогічному тощо.

Психологічний аспект проблематики готовності особистості як мотиваційного утворення представлено у дослідженні А. Ліненко. Авторка визначає готовність людини до провадження різних видів діяльності в якості сформованого психічного стану, який є запорукою успішності й ефективності її виконання, тобто необхідною засадничою умовою результативності діяльності. Водночас авторка окреслює таку специфічну властивість психічного стану готовності як її щільний зв'язок із діяльністю [4].

Педагогічний аспект означеної проблематики, поданий в Українському педагогічному енциклопедичному словнику, визначає це поняття в якості «інтегральної якості особистості, яка характеризується прагненням постійно розширювати діапазон сприймання життя з метою більш глибокого його розуміння і здатності до систематичної навчальної діяльності» [1, 102].

Етнопедагогічний та музично-педагогічний аспекти цієї проблематики розкрила О. Хоружа, яка дослідила її в контексті фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. Дослідниця схарактеризувала цей феномен «...в якості психічного стану особистості, який формується на основі синтезу педагогічного, етнопедагогічного, пізнавального, музично-педагогічного, виконавського та просвітницького видів діяльності, залучених у процесі фахової підготовки» [11, 80], [12].

Розгляд проблематики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи щільно пов'язаний із проблематикою таких мотиваційних утворень як потреби, інтереси, психологічні установки тощо. Зокрема, перманентне художньо-естетичне потребове збудження студентів факультетів мистецтв актуалізується шляхом педагогічного підтримання стійкості інтересів студентства до вивчення вокально-хорових творів, до збагачення концертного вокально-хорового репертуару, до набуття умінь вокально-хорової роботи із хором колективом тощо.

Поняття «інтерес», яке має латинське походження (від лат. interest – те, що має значення, є важливим), трактується Українським педагогічним енциклопедичним словником як «форма прояву пізнавальної потреби, яка

забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [1, 200].

Інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорового мистецтва, до пізнання музичного репертуару у цій галузі, який є важливим елементом формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до вокально-хорової роботи, доцільно окреслити як забарвлене позитивною емоцією відношення до провадження означеної роботи. Інтерес до вокально-хорової роботи означає, що ця робота є цінною, важливою для студентів в особистісному сенсі; вона відображується в захопленні її змістом і самим процесом провадження, стимулює загальну мотивацію поведінки тощо.

Інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи формується у процесі їх фахового навчання у відповідності до наступних напрямів:

- до загального музично-культурного напрямку, який інтегрує у своєму змісті пізнання цінностей вокально-хорового мистецтва як важливого сегменту музичної культури людства;

- до педагогічно-виховного напрямку, який спрямовує увагу студентства на музично-естетичне виховання учнів, на формування в них духовної культури загалом і музичної культури зокрема;

- до музично-виконавського напрямку, який забезпечує когнітивну активність студентів щодо набуття фундаментальних знань і практичних умінь у галузі хорознавства, хорового диригування, керівництва хоровими колективами, організації колективного вокально-хорового музикування в закладах середньої освіти тощо.

Для ефективного формування у студентів факультетів мистецтв готовності до вокально-хорової роботи, на нашу думку, принциповим є педагогічне стимулювання розвитку інтересів згідно до вищезазначених напрямів з опорою на ціннісне підґрунтя вокально-хорового мистецтва.

Педагогічний інструментарій для розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва інтересу до вокально-хорової діяльності оперує сукупністю методів мотивації вокально-хорового навчання, серед яких: інтерактивні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, евристичні, дискусійні методи, методи схвалення, заохочення та рейтингового ранжування вокально-хорових досягнень тощо. Означені методи мотивації вокально-хорового навчання забезпечують найбільшу результативність, якщо застосовуються у комплексі із образно-демонстраційними, проєктивними, вербальними методами, а також із методами вокально-хорового вправлення.

Продовження дослідження такого мотиваційного утворення як інтерес, зокрема, у контексті досліджуваної проблематики готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи засвідчує *триєдність* інтересів у сфері вокально-хорового навчання, хормейстерської підготовки майбутнього керівника шкільного хорового колективу, а саме:

- до розширення інтонаційного вокально-хорового тезаурусу у галузі навчально-педагогічного репертуару хорових колективів;

- до оволодіння мистецтвом вокально-хорового виконавства, музично-виконавської майстерності, артистизму, яскравої музичної комунікації тощо;

- до організаційно-практичної сфери функціонування шкільних хорових та вокальних колективів.

Комплексна педагогічна стимуляція триєдності означених інтересів, що забезпечується на базі залучення комплексу наведених вище мотиваційно-розвивальних методів вокально-хорового навчання, надаючи потребовому художньо-естетичному збудженню стійкого, перманентного характеру, забезпечує розширення обсягу художньо-естетичних потреб.

Словник визначає потребу як «стан... людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь... і є рушійною силою їхньої активності» [1, 370]. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-естетичних потреб щодо вивчення й виконання зразків вокально-хорового мистецтва пов'язано з педагогічним стимулюванням триєдності наведених вище інтересів, а також із підтриманням їх стійкості.

Враження, отримані майбутнім учителем музичного мистецтва в процесі засвоєння знань у галузі провадження вокально-хорової роботи і набуття практичних умінь у галузі хорового диригування, прилюдного вокально-хорового виконавства, накладаються на існуючу в студента художньо-естетичну потребу щодо вивчення й виконання зразків вокально-хорового мистецтва, яка спочатку на певному рівні задовільняється, підвищуючи результати фахового навчання, але надалі ще поглиблюється, утримуючи інтерес на високому рівні або сприяючи його підсиленню.

У той же час, психологічна установка на провадження майбутніми хормейстерами вокально-хорової роботи формується у тому випадку, коли коло художньо-естетичних потреб студентів факультетів мистецтв постійно розширюється й деталізується, а саме:

- коли потреба щодо ознайомлення із новими вокально-хоровими творами переростає в потребу запровадити ці нові твори до концертної програми хорового колективу;
- коли потреба щодо якомога більш інтонаційно-точного виконання хором музичного твору переростає в потребу його майстерного виконання як у сенсі художньої інтерпретації, так і у сенсі виконавського артистизму учасників;
- коли потреба щодо забезпечення учасників гарними костюмами переростає в потребу створення цілісного іміджу хорового колективу тощо.

Саме розширення обсягу художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства, а також перманентний характер потребового збудження в майбутніх учителів музичного мистецтва, слугує основою створення психологічної *установки* на провадження вокально-хорової роботи.

Загально-психологічна теорія щодо психологічної установки як мотиваційного утворення досліджувалася Ю. Гіппенрейтер, Є.Іллінім, Д. Узнадзе та ін. Ця теорія визначала установку інструментом, опосередкованою ланкою у взаємозв'язках особистості й середовища. А. Кузьмінський у словнику-довіднику трактує поняття «установка» в якості внутрішнього, неусвідомленого стану готовності до тієї чи іншої дії [3].

Формування у студентів факультетів мистецтв установки на провадження вокально-хорової роботи ґрунтується на педагогічному стимулюванні у процесі фахової підготовки стійких інтересів до комплексу ідей, принципів, засобів і методів функціонування шкільного хорового колективу, а також до цінностей вокально-хорового мистецтва у цілому. Це, в свою чергу, уможлиблює постійне розширення обсягу описаних вище художньо-естетичних потреб. Саме установка,

сформована у майбутніх учителів музики під час навчально-виховного процесу, визначає особистісну спрямованість студентів на вокально-хорову роботу, утворює позитивне емоційне тло для вивчення вокальних, вокально-хорових та диригентських навчальних дисциплін.

Водночас усвідомленість студентами факультетів мистецтв набутої психологічної установки на успішне провадження фахової діяльності вчителя музичного мистецтва загалом і на ефективну хормейстерську діяльність зокрема засвідчує набуття ними сформованої *готовності* до ефективного виконання вокально-хорової роботи.

Ретельний аналіз поняття «готовність студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи» вимагає розгляду вектору спрямованості особистості майбутнього керівника хорового колективу на процес створення, належної організації й успішного функціонування означеного колективу, тобто безпосередньо на процес його діяльності. Цей вектор, базуючись на мисленнєвій функції цілеутворення, відповідає за вибір мети вокально-хорової діяльності, за модель поведінки майбутнього хормейстера, керівника вокального колективу, педагога-вокаліста тощо.

Вибір мети вокально-хорової роботи забезпечує інтеграцію таких мотиваційних утворень як інтереси, художньо-естетичні потреби, психологічні установки із готовністю студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи. Забезпечуючи їх синтезовану мотиваційну констеляцію, вона дозволяє вибудувати у свідомості майбутніх фахівців-музикантів конкретні уявлення щодо образу майбутнього результату вокально-хорової діяльності.

Таким чином, дефініції «мета», «особистісна спрямованість» та «готовність» є невіддільними від дефініції «діяльність» [2], [7], [10], оскільки мета являє собою, на думку С.Гончаренка, «...передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність людини ...» [1, 277]. На думку В.Шахова, мета складає ідеальне уявлення майбутнього результату праці [13], а на думку А.Маркової «...пошук і осмислення мети забезпечують реальне виконання дії» [5,35]. У той же час, особистісна спрямованість та готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи детермінуються саме метою фахової діяльності.

З огляду на зазначене вище, усвідомленість набутої студентами факультетів мистецтв установки на успішне провадження фахової діяльності вчителя музичного мистецтва загалом і на ефективну хормейстерську діяльність зокрема засвідчує утворення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до повноцінного провадження вокально-хорової роботи.

Таким чином, проведений сутнісно-термінологічний аналіз поняття «готовність вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової роботи» показав, що означений феномен має досліджуватися виключно у контексті мотиваційної сфери особистості, яка інтегрує певні групи мотиваційних утворень на кшталт інтересів, мотивів, потреб, цілей тощо. Тобто досліджуване поняття «готовність» безпосередньо «вмонтовано» у мотиваційний процес.

Інтегрованість мотиваційного утворення «готовність» разом із іншими розглянутими вище мотиваційними утвореннями у складний динамічний мотиваційний процес щодо провадження майбутніми учителями музичного мистецтва вокально-хорової роботи передбачає забезпечення його стадіальності під

час практичного формування досліджуваного феномену у відповідності до послідовного перебігу наступних позицій:

– педагогічне стимулювання спеціального методично-організованого «поштовху» для появи потребового збудження щодо набуття знань у галузі вокально-хорової діяльності, необхідних для успішного її провадження як під час навчального процесу, так і у подальшій роботі на посаді вчителя музичного мистецтва, на підставі усвідомлення студентом дефіциту необхідної інформації з цього питання;

– педагогічне стимулювання потребового спонукання щодо набуття знань у галузі вокально-хорової діяльності шляхом цілеспрямованого педагогічно-організованого підтримання інтересу до означеної групи знань, що надаються у процесі викладання навчальних курсів «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Методика викладання хорового диригування» тощо на основі залучення методів розвитку інтересу до вокально-хорового навчання;

– педагогічне стимулювання поширеного кола художньо-естетичних потреб щодо вивчення й виконання зразків вокально-хорового мистецтва, а також поглиблення означених потреб на основі залучення методів мотивації вокально-хорового навчання, поєднаних із вербальними, теоретичними, образно-демонстраційними та іншими методами;

– педагогічне стимулювання щодо створення у майбутніх учителів музичного мистецтва психологічної установки на засвоєння вищезазваної групи знань у галузі вокально-хорової діяльності, а також практичних умінь для успішного провадження вокально-хорової роботи;

– педагогічне стимулювання усвідомленості студентами факультетів мистецтв означеної установки як основи формування готовності до вокально-хорової роботи.

З огляду на наведений стадіальний перебіг мотиваційного процесу у відповідності до послідовності поданих вище позицій, слід зазначити, що сформованість готовності студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової діяльності є логічно-завершеним результатом педагогічного стимулювання їх мотиваційної спрямованості на повноцінне оволодіння фахом вчителя музичного мистецтва, одним із найважливіших сегментів якого є ефективне провадження роботи із шкільними хоровими та вокальними колективами.

У **висновках** доцільно зазначити, що внаслідок проведеного аналізу змісту таких інтегрованих мотиваційних утворень як інтереси, художньо-естетичні потреби, психологічні установки тощо, було розроблено авторське уточнення сутності поняття «готовність до вокально-хорової роботи» в якості інтегральної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Воно фіксує чітку усвідомленість сформованої на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки і виконавства, а також психологічну установку на провадження вокально-хорової діяльності.

Специфіка формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи полягає у її невіддільності від мети фахової діяльності, яка утворює цільовий вектор особистісної спрямованості на ефективне провадження цієї діяльності, а також від вокально-хорового навчального середовища в цілому. Сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва

готовності до вокально-хорової роботи являє собою кінцевий результат педагогічно змодельованого в цьому середовищі мотиваційного процесу.

### *Література:*

1. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
3. Кузьмінський А.І. (2002). Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів. Черкаси: ЧДУ ім. Б. Хмельницького. 48 с.
4. Ліненко А.Ф. (1996). Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ. 403 с.
5. Маркова А.К. (1977). Психологічні критерії ефективності навчального процесу. Питання психології. №4. С. 40-51.
6. Мойсеюк Н.Є. (2001), Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ«КДНК». 608с.
7. Нагорна Г.О. (1995), Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореферат дисертації на здобуття ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 41 с.
8. Падалка Г.М. (2004) Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Випуск 1 (6). Київ, С. 15-20.
9. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
10. Руденко Ю.Д. (2003), Основи сучасного українського виховання. Київ: Видавництво імені Олени Теліги. 328 с.
11. Хоружа О.В. (2009), Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 7 (12). С. 116-122.
12. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.
13. Шахов В.И. (1992), Формирование педагогического мышления у студентов педагогического вуза: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. Киев. 196 с.
14. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

### **REN JINYAN**

#### **Readiness of would-be teachers of music art for vocal-choir work: essence and specifics**

The article reveals the problem of readiness of would-be teachers of music art for vocal-choir work. One of the leading areas of professional training of students at faculties of arts is shown based on the analysis of the concept of "readiness" in psychological, pedagogical, ethnic-pedagogical, and musical-pedagogical aspects. The author considers the readiness of would-be teachers of music art for vocal-choir work in connection with other motivational formations such as needs, interests, and psychological attitudes. It argues that the pedagogical stimulation of stable interests in the complex of ideas, principles, means, and methods of functioning of the school choir is the foundation for developing a positive attitude towards vocal and choral work, which enables aesthetic growth. The awareness of the attitude acquired by students of faculties of arts for the successful implementation of the professional activity of a teacher of music testifies to the formation of readiness of teachers of music for the full implementation of vocal-choir

work. The article defines the essence and specifics of the formation of readiness of prospective musical teachers for vocal and choir activity in the context of inseparability from the goal of professional doings, from the vector of personal orientation to the effective implementation of this activity within the art educational environment as a whole.

**Keywords:** readiness, vocal-choir activity, musical art teachers, motivational formations, interest, aesthetic need, psychological attitude.

**References:**

1. Honcharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. 2 editions. Rivne: Volyn amulets. 552 p.
2. Zyazyun I.A., Sagach H.M. (1997), The Beauty of Pedagogical Action: A Study Guide. Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. 302 p.
3. Kuzminsky A.I. (2002). Dictionary-reference book of pedagogical and psychological terms. Cherkasy: Cherkasy State University named after B. Khmelnytsky. 48 p.
4. Linenko A.F. (1996). Theory and practice of developing students' readiness for professional activity in pedagogical universities: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01, 13.00.04. Kyiv. 403 p.
5. Markova A.K. (1977). Psychological criteria for the effectiveness of the educational process. Questions of psychology. No. 4. Pp. 40-51.
6. Moiseyuk N.E. (2001), Pedagogy: a study guide. Kyiv: OJSC "KDNK". 608p.
7. Nagorna G.O. (1995), The formation of professional thinking among students of pedagogical universities: the abstract of a dissertation for the acquisition of sciences. degree of doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy". Kyiv. 41 p.
8. Padalka H.M. (2004) Priority directions for the development of modern art education. Theory and methods of art education: a collection of scientific works. National Pedagogical University named after M. Dragomanov. Issue 1 (6). Kyiv, pp. 15-20.
9. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and methodology of teaching art disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
10. Rudenko Yu.D. (2003) Basics of modern Ukrainian education. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. 328 p.
11. Khoruzha O.V. (2009), Component structure of ethnopedagogical thinking of a future music teacher. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 14. Theory and methodology of art education: Collection of scientific papers. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Issue 7 (12). Pp. 116-122.
12. Khoruzha O.V. (2010), Methodological principles of the formation of ethnopedagogical thinking of the future music teacher. Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Specialty 13.00.02. Theory and method of music education. Kyiv. 254 p.
13. Shakhov V.I. (1992), Formation of pedagogical thinking among students of a pedagogical university: Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. Kyiv. 196 p.
14. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-10

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78

Наталія ЗГУРСЬКА<sup>1</sup>

## Фортепіанне виконавство як засіб формування творчо-інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

У статті розкриваються особливості фортепіанного виконавства, надаються його специфічні характеристики, підкреслюється творча природа та інтерпретаційна основа, проводиться розгляд фортепіано як універсального інструменту. Фортепіанне виконавство є важливим засобом розвитку творчо-інтегративного мислення майбутніх педагогів-музикантів, оскільки має високий духовний і творчий потенціал, особливі засоби художньої виразності, велику популярність у світі. Інтегративний характер фортепіанного виконавства підкреслюється поєднанням діяльності соліста-інструменталіста з ансамблевою та концертмейстерською роботою. У межах фортепіанного виконавства творчо-інтегративне мислення може формуватися у процесі роботи над музичним твором й передбачає врахування етапності та послідовності. При розучуванні музичного твору, яке проходить у три головних етапи, відбувається оволодіння музично-виконавськими навичками та історично-теоретичними знаннями, які виступають важливими складовими виконавської діяльності на основі взаємопроникнення та поєднання. Фортепіанний твір, як явище культури, містить у собі елементи інтегративності: художній зміст й образ; виразність інтонування; оригінальність інтерпретації; особливість звуковидобування; технічні завдання. У межах фортепіанного виконавства цілісна взаємодія мисленневих операцій і практичних умінь створюють необхідне середовище для успішного розвитку творчо-інтегративного мислення студентів вищих мистецьких закладів. Формування творчо-інтегративного мислення майбутнього педагога-музиканта у межах фортепіанного виконавства включає активність педагогічного впливу й творчого пошуку, цілісність мисленневої діяльності, широкий культурний світогляд, досвід сценічного виконання.

**Ключові слова:** виконавська діяльність, фортепіанне виконавство, інтерпретація музики, етапи роботи над музичним твором, творчо-інтегративне мислення, вчителі музичного мистецтва.

**Постановка проблеми.** Фортепіанне виконавство належить до вершин світової музичної культури та містить високий духовний і творчий потенціал. Завдяки своїм специфічним особливостям фортепіанне виконавство має широкі виховні можливості й слугує ефективним засобом формування інтегративного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва. Даний процес максимально сприяє розвитку особистості студентів, підвищенню їх професійної майстерності, що можна віднести до актуальних питань вдосконалення сучасної системи вищої мистецької освіти. Здатність мислити цілісно й оригінально стає запорукою успіху подальшої професійної діяльності на засадах комплексного підходу в межах підготовки сучасного спеціаліста.

**Мета статті** полягає у розкритті фортепіанного виконавства як важливого засобу формування інтегративного мислення майбутнього педагога-

<sup>1</sup> © Згурська Наталія Миколаївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0001-5273-4178>

музиканта, яке дозволяє аналізувати характерні особливості гри на фортепіано та визначати їх творчий характер.

**Методологією дослідження** стали положення щодо цілісності усіх явищ й процесів, а також унікальність людської особистості, її неповторність й креативний характер. До концептуальних засад дослідження відноситься також теорія музичного виконавства, що підкреслює творчу основу фортепіанної гри (індивідуальне прочитання авторського нотного тексту), її своєрідність і самобутність. Саме фортепіанне виконавство, збагачуючи своїм особистим досвідом, надає необхідну основу для цілісних музично-мисленневих операцій, сприяє їхньому розвитку. Цей досвід через власне виконання музики володіє цінними якостями практичного характеру, які виходять з безпосередніх ігрових дій. Опора на виконавську практику максимально впливає на формування інтегративного мислення та креативних якостей, розширює багаж спеціальних знань та умінь, розвиває музичні здібності, дозволяє використовувати рефлексивні моменти, забезпечує самовдосконалення. Гра на фортепіано збагачує особистість комплексно, відображуючи цілісний характер світосприйняття, художню й технічну досконалість виконання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових досліджень свідчить, що формування інтегративного мислення є досить складною й недостатньо вивченою проблемою. Деякі аспекти інтегративних процесів, покладених в основу діяльності мислення педагога – музиканта, досліджувалися у площині інтегрованого навчання. Так, останнім часом активізувались теоретичні дослідження різних напрямків інтеграції змісту педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай та ін.); методичного керівництва освітнього процесу засобами інтеграції знань (В. Бондар, Л. Куненко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.). У їх дослідженнях розвиток мислення відбувається у процесі творчої діяльності й пов'язується з пошуком нових знань й умінь.

Доволі широко інтеграційні підходи у галузі музично-педагогічної освіти представлені у працях А. Козир, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.). Також можна зазначити, що зросла увага науковців до розкриття методичних основ інтеграції мистецьких знань та їх впровадження в шкільну практику (О. Соколова). Цікавими є наукові пошуки у сфері розробки інтегративних уроків музики в початковій школі (О. Лобова, Л. Масол, О. Хижна, Л. Хлебнікова, та ін.). Однак розвиток інтегративного мислення педагога-музиканта у процесі музичного, зокрема фортепіанного виконавства студентів вищих мистецьких закладів, у науковій літературі висвітлено недостатньо.

**Виклад основного матеріалу.** Фортепіанне виконавство є вагомою частиною музичного мистецтва, його перлиною зі світовим значенням. Разом з тим, фортепіанне мистецтво виявляється унікальним явищем, здатним виражати найрізноманітніші почуття й слугувати взірцем досконалості форм й виразних засобів. Завдяки специфічним особливостям під час навчання гри на фортепіано відкриваються широкі можливості для виконання майже усього музичного репертуару, від простих народних мелодій до масштабних симфонічних та оперних творів. Тому фортепіано називають універсальним інструментом; йому доступні багатоголосся й чарівні мелодичні побудови. різні тембри, барви і гармонії.

Фортепіанне виконавство має багатовікову історію. Воно осяяне творчістю видатних композиторів й музикантів-виконавців різних епох. Для фортепіано писали свої шедеври В.А. Моцарт, Л.В. Бетховен, Ф. Ліст, Р. Шуман, Ф. Шопен, Ф. Шуберт, Е. Гріг та інші композитори. Геніальні митці вбачали у фортепіано ідеальний інструмент, якому доступні різнобарвні звукові світи. Його унікальні характеристики слугували створенню натхненних образів, осяяних різноманітністю тембральних характеристик. Ф. Шопен по праву вважається «душею» фортепіано, якому він присвятив усю свою творчість. Відкривши особливе обертонове звучання, Ф. Шопен розкрив у фортепіано чарівні барви, збагатив новими технічними прийомами. Фортепіанна творчість композитора стала взірцем світової культури, привнесла особливу значущість у світ музики.

У цілому фортепіанне мистецтво має усі ознаки творчої діяльності й підпорядковане її закономірностям. Головним завданням у межах фортепіанного виконавства є вирішення інтерпретаційних моментів, спрямованих на індивідуально-образне прочитання композиторського тексту. Даний процес має естетичну першооснову, яка виражається у співпереживанні та почутті естетичної насолоди, досконалістю форми й засобів фортепіанного виконавства. Відповідно ставлення до музичного твору як до шедевра стає важливим для вирішення інтерпретаційних завдань і способом самореалізації музиканта.

Оскільки фортепіанне мистецтво має високий духовний потенціал і широку популярність у світі, його цілком природно можна розглядати як важливий засіб розвитку інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, фортепіано є універсальним інструментом, на якому можна заграти практично усю музику. Крім того, інтегративний характер фортепіанного виконавства підкреслюється поєднанням діяльності соліста-інструменталіста з ансамблевою та концертмейстерською роботою. Отже, багатоаспектність можливостей цього музичного інструменту зумовлює необхідність використання його для формування інтегративного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У межах фортепіанного виконавства інтегративне мислення може формуватися у процесі роботи над музичним твором, оскільки він як явище музично-виконавської культури містить елементи інтегративності, зокрема такі: художній зміст й образ; виразність інтонування; оригінальність інтерпретації; особливість звуковидобування; технічні завдання. Оволодіння музично-виконавськими навичками та історико-теоретичними знаннями у процесі розучування музичного твору виступають важливими складовими виконавської діяльності на основі їх поєднання. Швидкість роботи над фортепіанним твором залежить також від здібностей музиканта, його професійної підготовленості. Чим вище рівень виконавської майстерності, тим скоріше піаніст опрацює усі етапи вивчення музичного твору.

Керуючись працями відомих українських педагогів-музикантів (Н. Гуральник [1], Т. Завадська [2], О. Реброва [4], О. Рудницька [6], В. Шульгіна [7], О. Щолокова [8]), можемо виокремити у процесі роботи над музичним твором три етапи, а саме: перший – початково-ознайомлювальний, другий – фактурно-технічний, третій – цілісно-результативний. Презентовані етапи є умовними, адже в процесі роботи над твором вони постійно взаємодіють й доповнюються. Створення композиційної цілісності на основі інтеграції усіх елементів в його структурі і стають головною

метою роботи над фортепіанним твором. Схарактеризуємо більш ретельно визначені нами етапи.

Так, на першому (початково-ознайомлювальному) етапі відбувається сприйняття музичного твору та ознайомлення з ним. Тут здійснюється проникнення у змістову сутність музичних інтонацій, визначення жанрового характеру, розкривається емоційне ставлення й наповнення. Процес сприйняття музичного твору проходить у вигляді створення слухових уявлень і загальної інтерпретації[5]. На цьому етапі важливим є емоційний відгук на музику, що забезпечує оригінальність прочитання твору. Інтегративне мислення на даному етапі виражається у створенні цілісності звукових уявлень, на основі яких виникає своєрідна виконавська трактовка.

Другий етап (фактурно-технічний) є більш тривалим і характеризується роботою над фактурою твору та технічними завданнями. Оволодіння музичним твором проходить під час відбору правильних технічних прийомів, визначення драматургічних ліній і кульмінаційних моментів. Вибір засобів художньої виразності проходить на основі тривалої роботи над звуком, особливим туше. Робота інтегративного мислення на даному етапі зосереджена на визначенні технічних прийомів і засобів виразності, необхідних для реального втілення виконавської концепції. Тривале опрацювання кожного фрагменту твору сприяє вдалому втіленню індивідуальних творчих знахідок, досконалості виконання.

Третій етап (цілісно-результативний) роботи над фортепіанним твором означає його реальне виконавське втілення. Тут на перший план виступають художньо-творчі завдання і корекція виконання. Наприклад, уточнення педалізації, темпові характеристики, деякі аплікатурні моменти. На цьому етапі процес створення виконавської інтерпретації набуває цілісності й завершеності. Інтегративне мислення у межах заключного етапу відіграє синтезуючу роль, об'єднуючи окремі фрагменти у цілісні побудови, що супроводжується завершеністю художнього образу. Тут діяльність інтегративного мислення зосереджена на пошуках потрібного звучання і оригінальних виконавських прийомів, які відповідають авторському задуму.

Сценічне виконання є фінальним підсумком роботи над музичним твором. Під час концертного виступу розкриваються усі можливості піаніста, підвищується виразність інтонування і фразування. Завдяки артистичним якостям музичний твір оживає і стає справжнім мистецьким твором [3]. При цьому цілісність художнього образу досягається завдяки виконавській майстерності піаніста, його артистизму і особистісної оригінальності. Опрацювання означених етапів у класі фортепіано сприятиме формуванню інтегративного мислення, що передбачає послідовність творчого процесу й урахування індивідуальних особливостей музиканта.

Цілеспрямоване формування інтегративного мислення проходить звичайно у межах індивідуальної форми навчання. Урок фортепіано – це урок творчості, а також особливий вид проведення індивідуальних занять. Такий урок має цілісний й разом з тим розвивальний характер, що дає можливість максимально впливати на особистість студента. Ефективність індивідуального уроку проявляється в тому, що існує миттєвий зворотній зв'язок, швидке реагування на будь-які проблеми й труднощі навчання [4]. Метою уроку з фортепіано у вищій школі є оволодіння виконавською майстерністю, розкриття творчих здібностей, розширення досвіду, набуття нових знань й, звичайно, розвиток мислення, зокрема й інтегративного.

Одним з головних завдань на заняттях з фортепіано є спрямування студента на самостійну роботу над музичним твором, осмислення художнього змісту музики, її цілісності й неповторності. Форми роботи на цих заняттях включають сольне виконання, читання з листа, ескізне вивчення творів, гру в ансамблі, сценічне виконання. Такі форми роботи підкреслюють інтегративний характер фортепіанного навчання.

Своєрідність уроку фортепіано у вищій школі, його високий виконавський рівень, орієнтація на особистість студента дозволяє характеризувати гру на цьому інструменті важливим засобом розвитку інтегративного мислення студентів. Особливо цінним для підвищення інтегративного мислення у класі фортепіано є постать педагога, який стає взірцем для майбутніх педагогів-музикантів. Наділений творчою індивідуальністю, високою професійною майстерністю, він надихає студентів на творчу роботу, розвиток та самовдосконалення. Поєднання різних видів діяльності у фортепіанному класі складають основу для успішного формування досліджуваного феномена.

Слід зазначити, що інтегративність пронизує усі елементи фортепіанного навчання у вищих мистецьких закладах. Цей процес супроводжуються розвитком нових нетрадиційних методів, взаємопоєднанням близьких за змістом дисциплін. У результаті виникає зовсім новий вид навчальної роботи, яка ґрунтується на діяльності інтегративного мислення, цілісності творчих процесів.

Цілком природно, що дослідження механізмів розвитку інтегративного мислення майбутнього педагога-музиканта буде ефективним лише за умови, якщо воно буде реалізовуватися в контексті підвищення якості сучасної вищої мистецької освіти. Застосування в її межах інноваційних технологій дозволяють рухатися вперед, віднаходити нові прийоми й методи навчальної роботи.

Інтегративність фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта яскраво виявляється у поєднанні загально-педагогічних, теоретично-мистецтвознавчих та виконавських дисциплін. Такий професійний синтез забезпечує студента певним обсягом необхідних знань, володінням методичними прийомами та засобами художнього виконання творів у процесі навчальної діяльності. У якості основного музичного інструмента фортепіано відіграє провідну роль у комплексі дисциплін, що входять до циклу професійної підготовки майбутніх вчителів на факультетах мистецтв. Фортепіанна гра виступає однією з головних форм творчого навчання, у якому розвиваються музичні здібності, мислення, зміцнюються знання, уміння і навички. У процесі занять з інструментально-виконавської підготовки у студентів не тільки зростає професійна майстерність, а й відбувається культурне зростання та особистісне самовдосконалення.

Виконавство активізує всі форми музично-мисленнєвих дій і показує їх у повноті та цілісності. Гра на музичному інструменті, зокрема на фортепіано, збагачує студента у віртуозному плані, сприяє розвитку інтегративного мислення, поєднуючи різні види виконавської діяльності. Досвід виконання музичних творів у їх різноплановості та стилістичній різноманітності надає необхідну основу для розвитку інтегративних мисленнєвих операцій, оволодіння цілісною палітрою виконавських прийомів, результативністю практичної діяльності.

Креативно-цілісні процеси у ході виконання музичних творів стають максимально виразними й сприяють ефективному розвитку інтегративного мислення майбутнього вчителя. Гармонічна взаємодія мисленнєвих операцій й

практичних умінь створюють необхідне середовище для поєднання комплексу спеціальних знань й умінь на основі постійного взаємопроникнення. За цих умов формування інтегративного мислення забезпечує підвищення власної виконавської майстерності, посилення особистісних психологічних якостей, трактування фортепіано у вигляді універсального інструменту, який має унікальні можливості для виконання усього музичного репертуару.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначені позиції щодо потенціалу фортепіанного виконавства та його значення як засобу формування інтегративного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, наголосимо на важливості посилення виконавської майстерності, поєднання різних знань мистецького спрямування, цілісності педагогічного впливу на основі взаємопов'язаної навчальної діяльності викладача і студента, спрямованої на виявлення оригінальних креативних проявів, які реалізуються в умовах концертного публічного виконання. Цілісний процес формування інтегративного мислення майбутнього педагога-музиканта у межах фортепіанного виконавства засновується на оригінальності мисленневих проявів, поєднанні виконавської майстерності з широким культурним кругозором і досвідом сценічного виконання. Означені особливості досліджуваного процесу взаємопов'язані та взаємозумовлені і разом утворюють одне ціле.

***Література:***

1. Гуральник Н.П. (2008) Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти. Автореф. дис. доктора пед. наук. : НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 39 с.
2. Завадська Т.М. (1993) Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів - автореферат дис...канд.пед. наук / УДУ імені М.П.Драгоманова.К.: 1993- 23 с
3. Мозгалева Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис...д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.02 -Київ 2013-43 с.
4. Реброва О.Є. (2003) Специфіка формування науково-творчого компоненту мислення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Суми. Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2003.- С. 445-452
5. Ростовський О. Я. (2001) Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету, № 2 С. 15–22.
6. Рудницька О. П. та ін. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика (2010). Суми Сум ДПУ ім. А. Макаренка. 255 с.
7. Шульгіна В.Д. (2005) Українська музична педагогіка, підручник. К. : ДАККМ, 272с.
8. Щолокова О.П (1996) Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя // Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Монографія. К.: ВІПОЛ, С.62-76

***Nataliia ZGHURSKA***

**Piano performance as a means of forming integrative thinking  
for prospective teachers of musical art**

The features of piano performance are revealed, its specific characteristics are given, its creative nature and interpretative basis are emphasized, and the piano as a universal instrument is considered. The author proves that piano performance is an important means of developing creative and integrative thinking of prospective music discipline teachers because it has a high spiritual, creative potential, special means of thin expression, and great popularity in the world. The integrative nature of piano performance is emphasized by combining the activities of a soloist-instrumentalist with ensemble and accompanist work. The article proves that within the framework of piano performance, creative and integrative thinking can

be formed in the process of working on a musical piece, taking is to account the stages and sequence. When learning a musical work, which takes place in three main stages, mastery occurs musical and performing arts skills and historical-theoretical knowledge, which are important components of performing activity based on interpenetration and combination. A piano piece, as a cultural phenomenon, contains elements of integrativity: artistic content and image; expressiveness of intonation; originality interpretations; peculiarities of sound extraction; technical tasks. The study proves that within the framework of piano performance the holistic interaction of mental operations and practical skills creates the necessary environment for successful development of integrative thinking of students of higher art institutions. It is considered important that the formation of integrative thinking of teachers of musical art takes place as an increase in their own performing skills, strengthening personal elements of learning, taking into account the unique possibilities of piano sound and a wide repertoire palette. The article also emphasizes that the formation of creative and integrative thinking of a prospective teacher-musician, within the framework of piano performance, also includes the activity of pedagogical influence and creative search, the integrity of thinking activity, a broad cultural horizon, and experience of stage performance.

**Keywords:** performing activity, piano performance, music interpretation, stages of work on a musical piece, creative and integrative thinking, music teachers.

### **References:**

1. Guralnik N.P. Ukrainian piano school of the 20th century in the context of the development of the theory and practice of musical education. atroph . dissertation . Doctor of Pedagogical Sciences . : NPU named after M.P.Dragomanov .-K.: 2008-39p.
2. Zavadzka T.M. Formation of musical and aesthetic experience of younger schoolchildren - abstract Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences / M.P.Dragomanov UDU .- K .: 1993- 23 p.
3. Mozgaleva N.G. Theory and methods of instrumental and performing training of future music teachers: author's abstract . dissertation ...doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.02 -Kyiv 2013-43 p.
4. Rebrova O.E. Specificity formation scientific and creative component thinking future teachers artistic disciplines / O.E. Rebrova //Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works - Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko , 2003.- WITH. 445-452.
5. Rostovsky O. Ya. Professional training of future music teachers: problems and prospects / O. Ya. Rostovsky // Scientific notes of the Ternopil State Pedagogical University. Series: Pedagogy. – 2001. – No. 2 – pp. 15–22.
6. Rudnytska O. P. and others // Mystetska education in Ukraine: theory and practice ; total ed. O. M. Mykhailichenko . – Sumy : Sumy GPU them. AND. Makarenko, 2010. – 255 with.
7. Shulgina V.D. Ukrainian musical pedagogy, textbook / V.D. Shulgina -K.: DAKKKM, 2005 - 272p.
8. Shcholova O.P. Artistic and pedagogical interpretation as a component of professional training of future teachers / Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of future teachers. Monograph. K.: VIPOL, 1996, pp. 62-76

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-11

УДК 378.091.33:785]:7.071.2 (477)

Інна КОВАЛЕНКО <sup>1</sup>

## Особливості методики викладання хорового диригування у закладах вищої мистецької освіти

Розглядаються методичні принципи диригентської підготовки студентів вищих мистецьких закладів до роботи з хоровими колективами. Розкриті основні позиції: поступовість, повторність, системність і регулярність, індивідуалізація і специфічність тренувальних ефектів. Педагогічні умови навчання диригентському мистецтву базуються на активізації творчого процесу, з урахуванням взаємодії колективних та індивідуальних форм навчання. Обґрунтовуються ефективність методів викладання хорового диригування у вищих мистецьких закладах освіти за рахунок удосконалення сформованості диригентських умінь і навичок, із збільшенням обсягів індивідуальних завдань для майбутніх керівників хорових колективів.

**Ключові слова:** диригування, керівники хорових колективів, принципи, педагогічні умови, методи навчання, заклади вищої мистецької освіти.

Диригентсько-хорова підготовка є одним із видів фахового навчання і входить до циклу фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Гармонійне поєднання знань, вмінь і навичок становлять основу формування у студентів вищих мистецьких закладів бажаних результатів у галузі диригентсько-хорової підготовки, що дає можливість на високому рівні керувати хоровим колективом.

Змістом диригентсько-хорової підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів є теоретичні, методичні і практичні дисципліни, які викладаються в індивідуальній, груповій та колективній формах, зокрема такі як хорове диригування, практикум роботи з хором, хоровий клас, хорознавство, хорове аранжування. У них ставляться такі завдання: інтегрувати, аналізувати, диференціювати, систематизувати знання відповідно завданням навчально-виховного процесу; опанувати досвід видатних диригентів та проєктувати його на свою хормейстерську діяльність; набувати теоретичні знання з першоджерел мистецького та педагогічного спрямування з метою використання у навчально-виховному процесі; аналізувати, систематизувати і узагальнювати хормейстерській досвід [5, с.119].

Не викликає заперечень, що діяльність диригента вимагає комплексу фахових, психофізіологічних і характерологічних властивостей. Активна концертна практика диригента, на думку Т. Смірної, потребує гарного фізичного здоров'я, загартованості, м'язової активності і необхідності пластичного виразного передавання характеру музичних інтонацій [3, с.180]. Виходячи зі специфіки професії диригента, методика викладання диригування у вищих мистецьких навчальних закладів має специфічні особливості і потребує дослідження та удосконалення.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій

Різні аспекти методики та особливостей диригентської підготовки висвітлено в працях А. Козир, І. Парфентієвої, З. Софроній, Л. Шумської, науково-

<sup>1</sup> © Коваленко Інна Григорівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0003-2424-2725>

методичним розробкам у галузі диригентсько-хорового навчання студентів вищих навчальних закладів університетів присвятили свої дослідження науковці І. Топчієва, І. Хоміч та інші. З останніх наукових робіт в галузі диригентсько-хорової підготовки заслуговує уваги наукове дослідження Лінь Хай [2], в якому розглядаються шляхи підготовки майбутніх диригентів до практичної діяльності, а також наукові розробки Л. Теряєвої [4] стосовно методики формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування.

*Мета статті* – розкрити принципи навчання диригуванню та обґрунтувати педагогічні умови підготовки студентів вищих мистецьких закладів до майбутньої хормейстерської діяльності, а також надати методичну підтримку викладачам диригування у визначенні ефективних методів викладання та виявити особливості цієї методики.

### **Виклад основного матеріалу**

Підготовка у вищих мистецьких навчальних закладах майбутніх керівників хорових колективів потребує спеціальних досліджень, які включають: аналіз комплексу вмінь та навичок, необхідних для хормейстерської діяльності; спеціальні знання з психології та педагогіки для здійснення майбутньої фахової діяльності.

Розкриття сучасних методів викладання дисципліни «Диригування» вимагає обґрунтування принципів та педагогічних умов. Ми спиралися на світові і вітчизняні здобутки з проблем теорії та методики хорового мистецтва минулого, а також впровадження інноваційних здобутків диригентського мистецтва сучасності. Як відомо, диригентська підготовка майбутніх керівників хорових колективів потребує напрацювання мануальної техніки і постанови диригентського апарату. Це викликає необхідність введення на першому етапі навчання диригування впровадження спеціальних вправ і постійного тренування над визволенням скутості і зайвої напруги м'язів.

За основу принципів навчання диригуванню та роботою над постановкою диригентського апарату було покладено принципи спортивного тренування [1, с. 134-135]: *принципи поступовості, повторності, систематичності і регулярності, індивідуалізації, принцип специфічності тренувальних ефектів*. Розглянемо детальніше кожен з цих принципів та спираючись на них у навчанні диригуванню.

#### *Принцип поступовості*

Цей принцип передбачає послідовне ускладнення вивчення диригентських елементів, від простих до складних, поступове збільшення завдань. Обов'язковим для викладача є контроль за станом м'язів рук, голови, тулуба. Зайва напруга викликає скутість, біль у руках, неможливість диригування взагалі. Завдання на ускладнення підготовки диригентського апарату повинні бути поступові, без переобтяження і перенапруження як м'язів, так і нервової системи студента. Тому при навчанні диригуванню, ми вважаємо принцип поступовості одним з основних.

#### *Принцип повторності*

Важливий принцип для закріплення диригентських вправ і елементів. Кожен диригентський рух або вправа повинна бути повторена для зміцнення вивченого елементу. В основі цього принципу лежать фізіологічні закономірності, а саме виникнення рефлексу нервової системи у вигляді функціональних зв'язків при багаторазовому повторенні. Якщо диригентський елемент багаторазово не повторювати, функціональні зв'язки втрачаються.

### *Принцип систематичності і регулярності*

Важливість цього принципу полягає в тому, що досягнення результату у диригентському мистецтві не можливе без систематичного виконання окремих елементів і вправ на протязі навчання. Заняття з диригування повинні проходити регулярно та систематично. В якій мірі цей принцип перегукується із принципом повторності. Проте, принцип повторності використовується при багаторазовому повторенні одного і того ж диригентського елемента, а принцип систематичності і регулярності використовується при роботі над диригентськими елементами протягом більш тривалого часу.

### *Принцип індивідуалізації*

Важливий принцип урахування індивідуальних особливостей студентів, фізичного стану, базової попередньої музичної освіти студентів, типу нервової системи, особливості темпераменту. Принцип індивідуальності передбачає індивідуальний підхід до кожного студента.

### *Принцип специфічності тренувального ефекту*

Сутність цього принципу полягає в тому, що при систематичному повторенні певного диригентського елемента, руху, формується більш покращений результат, а специфічність проявляється у підвищенні ефективності диригентської вправи та тренування певних м'язів рук (чергування м'язової напруги і розслаблення). Специфіка використання цього принципу на перших кроках постанови диригентського апарату вимагає від викладача урахування індивідуального підходу до кожного студента. Необхідно при цьому звертати увагу на навчання студентів умінно адаптуватися до різних зовнішніх умов, що є важливим чинником для успішності виступу майбутнього диригента у різних умовах (концертних залах тощо).

Визначивши принципи навчання диригуванню перейдемо до обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх керівників хорових колективів до майбутньої фахової діяльності, що, на наш погляд, є необхідними для покращення результатів підготовки студентів, враховуючи як навчальний, так і творчо-художній аспекти. При визначенні педагогічних умов, необхідності дотримання до них, ми спиралися як на власний досвід, так і на досвід майстрів диригентського мистецтва, що мають крім мистецьких здобутків, велику практику у викладанні диригування у вищих мистецьких закладах освіти.

*Першою педагогічною умовою ми визначили активізацію творчого потенціалу студентів за рахунок підвищення ефективності сформованості диригентських вмінь та навичок.*

Реалізуючи цю умову, студенти залучались до активної творчої роботи як малими групами, так і всією групою, завдяки чому розширювався тезаурус з диригентсько-хорових понять, термінів, лексики. У процесі навчання викладач формує практичні навички та фахові вміння, активізує самостійність і креативність мислення. Використання колективних форм навчання долучає студентів до проявлення більшої активності та ініціативи, виявляє творчі потреби та інтереси. Студенти долають інертність, пасивність під час занять.

Різні форми організації навчання (індивідуальні, групові і малі форми груп) дозволяють орієнтувати студентів на пізнавальну і творчу активність, на набуття впевненості у правильності вибору професійного шляху. Робота в групах надала можливість реалізовувати власні творчі плани, проекти, допомагає відійти від репродуктивних до свідомих творчих методів. Кожен студент проявляє

диригентські здібності, має можливість висловити власні думки до розв'язання творчих завдань, висловити ставлення до проблемних питань, застосувати власний досвід. Таким чином, ми намагалися підняти рівень студента на більш активний, самостійний та креативний.

Спираючись на принцип індивідуалізації, *другою педагогічною умовою ми визначили впровадження індивідуалізації навчання.*

Урахування цієї педагогічної умови передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного студента, його потреби, нахили, інтереси, ціннісні установки та уподобання. Відомо, що студенти відрізняються рівнем музичної підготовки при вступі у вищий навчальний заклад, різними фізичними можливостями, типом сприйняття, темпераментом, особистісними характеристиками. На наш погляд, ця педагогічна умова вкрай важлива для ефективності і успішності навчання студентів. Підтвердженням цієї тези є науково-методичні роботи педагогів-практиків, які доводять, що впровадження індивідуальних форм навчання сприяє більш ефективній підготовці майбутніх спеціалістів до фахової діяльності.

Дотримання цієї педагогічної умови важливе ще й з тієї точки зору, що допомагає розвинути найкращі сторони індивідуальності, сформувати професійно-особистісні якості, необхідні для успішного здійснення диригентської фахової діяльності, розвиває здібності і природні нахили кожного студента. Ця педагогічна умова дає можливість за допомогою викладача усвідомити чинники, які заважають успішному оволодінню диригентським мистецтвом, тобто усунути негативні риси, на які, можливо, сам студент навряд би звернув увагу.

Дуже важливим з боку викладача є контроль за навчальним процесом студента, а також особистісна підтримка, віра в його сили і можливості. Викладач, працюючи індивідуально зі студентом, може побачити індивідуальну особливість, його родзинку і розвинути цю здібність. Отже індивідуальний контроль і оптимістична індивідуальна підтримка зі сторони викладача сприяє більш ефективному процесу підготовки студентів до майбутньої творчої хормейстерської діяльності.

*Третя педагогічна умова – необхідність організації самостійної роботи студентів на удосконалення сформованості диригентських умінь.*

Самостійна робота є невід'ємним напрямком організації навчального процесу, яка включає декілька напрямлень, а саме: пізнавальна, дослідницька, практично-виконавська, художньо-творча. Ці аспекти самостійної роботи студентів взаємозалежні і взаємопов'язані. Їх взаємозалежність та взаємопов'язаність, цілісність носять навчально-виховний характер. Вони знаходяться у взаємодії та єдності, зумовлених функціональними особливостями студента і викладача та мають певні обґрунтовані етапи, а саме: постановка конкретного самостійного завдання для студента викладачем, роз'яснення зі сторони викладача послідовності його виконання та етапів виконання, контроль за виконанням та перевірка успішності засвоєння, констатація викладачем правильності виконання, а також сформованості певних умінь та навичок з диригування, мотивація і стимулювання, заохочення до прояву самостійності, творчості і креативності.

Студент знайомиться з існуючими диригентськими інтерпретаціями, творчо застосовує попередній досвід виконання хорового твору, добирає оптимальні методи вирішення проблемних ситуацій під час виконання самостійного завдання. Самостійна робота допомагає відшліфувати диригентські уміння та навички, що край необхідні для майбутньої фахової діяльності.

Вважаємо ефективним у диригентському класі застосування двох форм навчання: колективної та індивідуальної. Необхідність поєднання цих форм у мистецькому вищому закладі визначає *четверту педагогічну умову – урахування і взаємодія колективних і індивідуальних форм навчання сприяє ефективності навчання.*

Колективні та індивідуальні форми навчання диригуванню поєднуються, взаємодіють і взаємодоповнюються. У колективному навчанні студент проявляє себе активною особистістю, яка шукає разом з іншими студентами креативні підходи до вирішення творчих завдань, проявляє оригінальне мислення, творчий пошук, розвиває творчу уяву, Викладач створює умови, що дуже близькі до майбутньої фахової діяльності. Це сприяє пошуку активних методів, формуванню в майбутньому адаптивних ресурсів до пошуку вирішенню різноманітних проблемних ситуацій у своїй майбутній фаховій діяльності. Викладач повинен активно залучати комунікативні форми навчання в художньо-творчий процес, що сприяє формуванню комунікативних навичок у команді. Цей процес розвиває уміння застосовувати знання з таких дисциплін як психологія, педагогіка, сприяє встановленню робочих стосунків у колективі, уміння вирішувати конфліктні ситуації, бути обізнаним у питаннях психології. Використання цієї умови готує студентів вищих мистецьких навчальних закладів як до викладацької діяльності, так і до майбутньої діяльності керівника хорового колективу.

Ми окреслили принципи, виявили педагогічні умови, за яких процес підготовки майбутніх хормейстерів до майбутньої фахової діяльності буде найбільш дієвим і ефективним. Перейдемо до висвітлення методів, використання яких, на наш погляд, будуть ефективними при підготовці майбутніх диригентів, керівників хорових колективів.

У викладанні дисципліни «Диригування» використовується різні методи навчання, а саме: *словесні, репродуктивні, ілюстративні, проблемно-пошукові, аналітичні, інтегративні методи.* Диригентська лексика та термінологія, пояснення загальних понять з керування хоровим колективом вимагає застосування *словесних методів.* Показ викладачем прийомів, засобів, диригентських елементів вимагає застосування *репродуктивних та ілюстративних методів навчання.* Викладач вищої школи повинен активно застосовувати *проблемно-пошукові і аналітичні методи,* необхідні для моделювання і корекції диригентських елементів і хормейстерських умінь та навичок. *Інтегративні методи* об'єднують вище перелічені методи, інтегрують як власний здобутий досвід у диригентській і хормейстерській діяльності, так і впровадження запозиченого досвіду відомих хормейстерів, диригентів минулого і сучасності, власний досвід керівництва навчальним хоровим колективом, тощо.

Ми пропонуємо використовувати методи навчання диригентсько-хоровому мистецтву, що мають за мету підвищити його мотивацію до фахової діяльності, розширити теоретичні знання, здійснити психологічну підготовку майбутнього хорового диригента, Крім того, запропоновані методи сприяють проявленню сильних й слабких сторін особистості, формують певні професійно-особистісні якості, необхідні майбутньому диригенту для практичної фахової діяльності. Розкриємо більш докладніше деякі з них.

*Метод бесід* використовувався для подачі теоретичного матеріалу під час практичних занять з диригування. Важливою умовою впровадження цього є необтяжливе навантаження теоретичними знаннями на практичних уроках з диригування. Під час подачі теоретичного матеріалу студенти мають можливість

усвідомити рівень теоретичної й практичної підготовки до майбутньої фахової діяльності, сформувані власні професійно-важливі якості для успішного здійснення хормейстерської діяльності.

*Метод відпрацювання диригентських рухів і елементів* є важливим для впровадження теоретичних знань з диригування на практиці. Цей метод є основним практичним методом, який включає декілька взаємопов'язаних етапів:

- фізична підготовка, тренуваність різних груп м'яз, підготовка до вивчення елементів диригентських рухів і елементів;
- безпосередня робота над хором твором, відпрацювання технічних елементів, пластики;
- робота над артистизмом та образом;
- психологічна підготовка майбутнього диригента до сценічної діяльності.

Цікавим для студентів виявився *метод віддзеркалення*, який ми використовували під час колективних занять. Особливість цього методу полягала в тому, що студенти по чергово обирали собі роль викладача з диригування, демонстрували іншим студентам за власним вибором різні диригентські рухи. Умовою виконання цього завдання було виявлення нестандартних рухів, незвичних, що сприяло виявленню творчої фантазії та креативності студентів.

#### *Метод спостереження та аналізу*

Сутність методу спостереження та аналізу полягає в тому, щоб спостерігати за виступами хорових колективів, аналізувати стиль керування хором, набуття досвіду, аналізування та критичного мислення, вміння робити висновки, обговорювання диригентських знахідок та творчих рішень. Звичайно, більш ефективними виявилися відвідування репетицій хорових колективів, таких як Національний заслужений академічний український народний хор України імені Григорія Верьовки, академічного камерного хору «Хрещатик», національна заслужена академічна капела України «Думка», камерний хор «Київ».

#### *Метод моделювання*

Завданням цього методу було розробка моделюючих завдань для підготовки до майбутньої фахової діяльності хорових диригентів. Завдання предметного спрямування проєктує тезаурус майбутньої професії, компетентнісні характеристики. Крім цього моделювалися стосунки і їх різноманітність, специфіка, що визначала певні правила, домовленості між хором диригентом і хором колективом, тощо. Одним з аспектів моделювання був пошук і впровадження оригінальних диригентських рухів, створення диригентських вправ, які можна було б виконувати вдома самостійно або безпосередньо у диригентському класі під керівництвом викладача. Кожен студент намагався створити цикл диригентських вправ, що потім обговорювалися в диригентському класі.

Викладач має створювати мотиваційну платформу для прояву творчих здібностей та креативності кожного майбутнього диригента як індивідуальності, при цьому важливо поєднувати індивідуальний підхід з колективним. Це формує навички та вміння працювати у команді, проявляти толерантність, вимогливість, співтворчість, розвивати міжособистісні відносини, тобто дуже важливі навички та професійно-особистісні якості для сучасних вимог ринку праці.

Метод моделювання використовувався також для виховання у майбутніх керівників хорових колективів таких особистісних характеристик як воля, артистизм, самопрезентація.

Успішним методом для ефективної підготовки майбутніх диригентів до фахової діяльності виявився *метод творчої уяви*. У диригентському класі викладачу потрібно націлювати студентів поступово відходили від репродуктивного сприйняття навчальної інформації і прагнути досягати художньо-творчого осмислення навчального процесу. Відпрацювання методу творчої уяви для керівника хорového колективу включала:

- уміння уявляти чіткий план досягнення поставленої мети, етапи вивчення і виконання хорového твору; загальний професійно-теоретичний аналіз завдання, вміння поділити його на відповідні етапи вивчення та виконання;
- уявлення змісту і послідовності виконання окремих диригентських елементів; вміння уявно поділити хоровий твір на окремі елементи, тощо;
- наповнення емоційним змістом кожного диригентського елементу;
- уявлення окремих елементів і бачення кожного окремого елементу і його ролі у цілісній диригентській інтерпретації;
- уявлення звучання кожної хорОВОї партії, супроводу;
- вміння оцінити і критично проаналізувати виступ себе як диригента, так і хорОВОГО колективу.

Крім цього, майбутній диригент повинен змоделювати образ ідеального керівника хорОВОГО колективу, вміти співставити себе з цим образом, виявити чого саме не вистачає йому, що потрібно відпрацювати, знайти шляхи досягнення себе ідеального. Цей метод ефективно відпрацьовується як самостійно, так і в диригентському класі викладача.

Наступним дієвим, сучасним методом підготовки майбутніх хорОВИХ диригентів до хормейстерської діяльності ми вважаємо *метод відеофіксації диригування хорОВОГО твору*, який особливо широко використовується під час онлайн навчання. Сутність цього методу полягає в тому, що студент записує власне диригування на камеру, а потім разом з викладачем чи самостійно виявляє помилки, коректує і оцінює своє диригування. Особливо доречно аналізувати себе не тільки з точки зору технічного виконання, а й аналізувати прояв таких якостей як артистизм, емоційність, переконливість передачі сценічного образу.

При підготовці майбутніх диригентів до сценічного виступу важливим етапом є психологічне налаштування на успіх. Дієвим методом відпрацювання цього аспекту належить психологічний тренінг. *Психологічний тренінг* дозволяє активізувати процес навчання, виховувати у майбутнього диригента витримку і стійкість. Цей метод застосовується для активного навчання, створення передумов для самовизначення і самореалізації особистості. Використання цього методу допомагало майбутнім диригентам визначити власну індивідуальність, відпрацювати власний диригентський стиль, розкрити внутрішній особистісний потенціал. Тренінг у групі сприяв адекватній самооцінці, надав можливість визначити рівень своєї диригентської підготовки, почути різні думки і оцінки своїх однокурсників, членів хорОВОГО колективу. Майбутні керівники хорОВОГО колективу набувають досвід взаємодії зі співаками, відпрацьовують знання з психології.

Таким чином, запропоновані методи сприяють ефективній підготовці майбутніх диригентів до практичної хормейстерської діяльності в мистецьких вищих навчальних закладах. Дотримання запропонованих педагогічних умов, урахування принципів, а разом з ними запропонованої методики, дозволяє дослідити зв'язки цих елементів у системі, розкрити особливості диригентської підготовки і довести її ефективність.

### ***Література:***

1. Земцова І.І. (2018) Спортивна фізіологія. Навчальний посібник: К.:Національний університет фізичного виховання і спорту України «Олімпійська література», 207 с.
2. Лінь Хай. (2006) Врахування особливостей виконавської діяльності у процесі підготовки диригентів хору. Наука і сучасність: збірник наук. праць НПУ імені М. Драгоманова. Том 56. Київ: НПУ, С.107-113.
3. Смирнова Т.А.(2008) Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія/Харків. нац. пед. ун-т імені Г. Сковороди. Горлівка: Ліхтар, 445 с.
4. Теряєва Л.А. (2017)Методичні рекомендації до формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка., 32 с.
5. Козир, А., Федоришин, В. (2023) Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, II частина. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 376 с.

***Inna KOVALENKO***

### **Peculiarities of the methods of teaching choir conducting in higher-art education establishments**

This article deals with the issues of choir conduct at the higher-art education establishments. In particular, it's about the prospective professional activity of teachers within readiness to conduct a choir. The principles of teaching choir conductors are outlined, including step-by-step, repetitive, systematic, and regular approaches, as well as specific teaching effects with a personalized approach. The pedagogical conditions of teaching the art of choir conduct are revealed. The development of a student's creative potential is dependent on the activation of their creative capacity, the implementation of personalized training, the necessity of facilitating their independent learning to amplify their formed conductor skill, and the consideration of the blending of group and personal training. The methodical conduct of teaching instructions in art higher education establishments is justified. The method of teaching that enables choir conduct is of a variety of methods, such as verbal, reproductive, illustrative, problem-solving, analytical, and integrated. In addition, the methods of communication, the practice of conducting movements and elements, observation and analysis, modelling, creative vision and videorecording of conducting choir pieces are implemented into the teaching of future choir conductors. Thus, following the provided pedagogical conditions, the considered principles, the psychological training, and the offered methods of choir conduct teaching at the higher arts institutions prove the interchange connections between these elements in a whole system, disclose the specificity, and shows the effectiveness of their applications.

***Keywords:*** conducting, choir leader, principles, pedagogical conditions, methods, higher arts education.

### ***References:***

1. Zemtsova, I. (2018) 'Sportyvna phiziologiiia: Navchal'ny posibnyk' [Sport physiology: Coursebook]. K.: Natsional'ny universitet phizychnogo vyhovannia i sporty Ukrainy 'Olimpiiska literatura,' 207 p. [in Ukrainian].
2. Lin', Ch. (2006) 'Vrahuvannia osoblyvostei vykonavs'koi diyal'nosti v protsesi pidgotovky dyrygentiv horu' [Considerations on the specificity of performance activity during teaching choir conducts]. Nauka i suchasnist: zbirnyk naukobyh prats NPU imeni M. Dragomanova, Tom 56, Kyiv: NPU, p. 107-113. [in Ukrainian].
3. Smirnova, T. (2008) 'Teoriia ta metodyka dyrygents'ko-horovoi osvitu u vyschyh navchalnyh zakladah: psyhologo-pedagogichny aspekt: monographiia' [Theory and methodology of choir conduct education at the higher educational institutions: psychological and pedagogical aspect: monograph], Kharkiv nats. ped. un-t imeni G.S. Skovorydy, Horlivka: Lihtar, 445 p. [in Ukrainian].
4. Teryaeva, L. (2017) 'Metodychni rekomendatsii do formuvannia metodychnoi kompetentsii maibutnih uchyteliv na zaniattiah z horovogo dyryguvannia' [Methodological recommendations on the formation of methodological competence of future music teacher at the choir conduct classes], Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 32 p. [in Ukrainian].
5. Kozyr, A. and Fedoryshyna, V. (eds.) (2023) 'Transdystyplinarny vymir pidgotovky fahivtsiv mystetskogo profilu: kolektyvna monografiia' [Transdisciplinary dimension of teaching arts specialists: group monograph], II chastyna. Kyiv: UDU imeni Mykhailo Dragomanova, 376 p. [in Ukrainian].

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-12

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:793.3

Ксенія КОРОТКЕВИЧ<sup>1</sup>

## Творчий розвиток майбутніх педагогів-хореографів як напрям їх професійної підготовки

Сучасне суспільство орієнтує мистецьку освіту на формування високо кваліфікованих педагогів-хореографів, спрямованих на постійний творчий саморозвиток і самовдосконалення, реалізацію особистісного потенціалу в освітній та подальшій фаховій діяльності, у тому числі щодо спонукання своїх вихованців до креативності у процесі хореографічного навчання. У статті наведено думки закордонних і вітчизняних науковців стосовно природи людської творчості та психології творчої діяльності; уточнено сутність поняття творчості у контексті освітньої та професійної діяльності студентів-хореографів. На основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки студентів спеціальності 024 «Хореографія» у ЗВО України обґрунтовано важливість їх творчого розвитку та визначено, що він виступає наскрізним напрямом професійної підготовки, який пронизує всі види, форми, методи та засоби теоретично-пізнавальної, художньо-інтерпретаційної та практично-виконавської діяльності.

**Ключові слова:** творчість, творчий розвиток, креативність, хореографічне мистецтво, педагоги-хореографи, майбутні викладачі хореографічних дисциплін, професійна підготовка.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасне життя та його виклики вимагають від людини гнучкого мислення, вмінь знаходити нестандартні підходи до вирішення різноманітних проблем, бути активним та ініціативним. Все це характеризує творчу особистість, здатну до самостійного продукування нових оригінальних ідей, пошуку способів і засобів їх спрямованої і переконливої практичної реалізації. В галузі професійної підготовки фахівців мистецького профілю, зокрема майбутніх викладачів хореографічних дисциплін, проблема розвитку їх творчого потенціалу завжди знаходиться в центрі уваги науковців і танцівників-виконавців, адже «хореографічно-педагогічна освіта України на етапі сучасних перетворень зорієнтована на якісну підготовку фахівців із урахуванням замовлення суспільства і держави, метою і результатом якої є творчий тип особистості вчителя, підготовлений до інтеграції у сучасну систему професійної мистецької освіти» [1, с. 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти та особливості творчого розвитку майбутніх викладачів хореографічних дисциплін сьогодні актуалізуються, теоретично осмислюється та вирішуються в роботах сучасних закордонних та вітчизняних науковців і педагогів-практиків. Аналіз останніх досліджень свідчить про інтерес учених до проблем: формування творчого потенціалу студентів-хореографів у процесі професійної підготовки (Л. Андрощук, С. Куценко, Ю. Тараненко та ін.); розробки умов та засобів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів-танцівників (Л. Боремчук, І. Гутник, Т. Царик та ін.); дослідження креативних якостей танцівника в контексті

<sup>1</sup> © Короткевич Ксенія Єгорівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0003-1999-4618>

поліхудожньої освіти та здобуття художньо-творчого досвіду (О. Комаровська, В. Максименко, Н. Мозгальова та ін.).

Проблема творчого розвитку особистості цікавить також сучасних закордонних науковців – А. К. Brandt, R. Phillips, B. Vinther та ін. Недостатньо дослідженими поки що залишаються питання, пов'язані з розкриттям мети і завдань творчого розвитку студентів-хореографів як одного з важливих напрямків їх професійної підготовки та урахування творчої компоненти у реалізації різних видів навчально-пізнавальної, художньо-інтерпретаційної та практично-виконавської діяльності в умовах навчання здобувачів у мистецьких ЗВО.

#### **Формулювання цілей статті (постановка проблеми).**

*Метою даної статті є розкриття мети і завдань творчого розвитку майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі професійної підготовки.*

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема творчого розвитку особистості була і продовжує залишатися актуальною в різних галузях знання, зокрема у мистецькій освіті, психології художньої та інших видів діяльності. Спеціальні науково-практичні досягнення в цій галузі були продемонстровані у ХХ столітті представниками гештальтпсихології (М. Вергеймер, В. Келер, К. Коффка та ін.) та теорії художньої творчості (В. Клименко, В. Моляко, В. Рибалко, В. Роменець, Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Феномен творчої особистості як суб'єкта навчання також стоїть в центрі уваги науковців-педагогів (В. Сухомлинський, І. Бех, О. Отич, Н. Побірченко, С. Сисоєва, О. Шевнюк та ін.).

Сучасне розуміння поняття творчості відрізняється розмаїттям трактувань і залежить від предметно-галузевої специфіки та ракурсу наукового пошуку. Ознаками творчої особистості, на думку вчених, виступають: своєрідний і оригінальний характер сприймання, мислення та уяви; сміливість у створенні та реалізації власних ідей, задумів, проєктів; постійний пошук нових видів, форм і засобів діяльності; почуття емоційного піднесення та задоволення від творчої діяльності.

Творчість ніби кидає виклик конформізму і традиційному сприйманню оточуючої реальності. А. Brandt зазначає, що останнім часом поняття «новизни, корисності та доречності» як характеристик креативності в діяльності людини набуває перегляду та потребує уточнення. Оцінні судження щодо творчості, особливо у мистецтві, давно стали виходити за межі об'єктивної оцінки художнього змісту та ідеї творів. Сьогодні мова йде про індивідуалізацію і самовираження людини тими засобами, які вона обирає і використовує в якості своїх інструментів творчості [9].

Сучасний дослідник R. Phillips визначає творчість художника як таємничий та життєстверджуючий дар, який потребує запалу, ризику та здатності повністю розчинитися у власному творчому потенціалі [11]. За словами М.-А. Kohl, яка вивчає природу дитячої творчості, «творчість фокусується на процесі формування оригінальних ідей шляхом дослідження та відкриття. Творчість можна знайти вочевидь у мистецтві та музиці, проте її також можна знайти в науці та грі» (без). В. Vinther зазначає, що творчість – це рушійна сила усіх художніх процесів, і розуміння того, що саме означає «бути креативним», лежить в основі процесів створення і пізнання творів мистецтва. «Креативність – це ваша здатність створювати інноваційні зв'язки та вільні асоціації, які інші не можуть робити так, як це робите ви, і кожен раз заново вигадувати реальність» [12].

Наведемо думки сучасних вітчизняних дослідників стосовно природи творчості та особливостей розвитку творчого потенціалу людини. Так, В. Максименко вважає, що «творчість – це специфічна форма діяльності людини, духовне діяння, що не лише осягає навколишній світ та його організовує, пізнає, змінює, творить, але також визначає її власну здатність до можливих соціальних і предметних взаємодій, вказує на самостійність та індивідуальну силу особистості протистояти проблемному довкіллю» [4, с. 42]. І. Гутник зазначає: «Більшість авторів вважають, що творча особистість – це людина, якій притаманні певні якості, здібності, особливості психічних процесів, завдяки яким її діяльність відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним» [2, с. 201]. Л. Андрощук та С. Куценко трактують здатність до творчості у контексті творчого потенціалу особистості, а саме «як сукупність нереалізованих, але наявних у людини якостей і здібностей, які визначають нові шляхи творчого процесу, що ведуть до нестандартного бачення та оригінального вирішення проблем» [1, с. 19].

Креативний потенціал хореографічного мистецтва у підготовці фахівців даного профілю «виявляється у здатності танцю засобом впливу на естетичні почуття розвивати в особистості художні та творчі здібності; збуджувати її фантазію та стимулювати пошук власних хореографічних засобів її втілення; заохочувати творчу активність людини, викликати в неї бажання експериментувати з власним тілом, імпровізувати на задані хореографічні теми; знімати м'язове, емоційне та психічне напруження і завдяки цьому отримувати сенсорне задоволення від відчуття свого власного тіла, його гнучкості та краси» [8, с. 163].

У контексті проблеми професійної освіти здобувачів означеного профілю ми визначили наступне: «Професійна підготовка викладачів хореографічних дисциплін являє собою складно-структуровану систему, а специфіка організації і реалізації науково-теоретичного, практично-методичного, творчо-пошукового, художньо-виконавського напрямків навчальної діяльності пов'язана з майбутньою професією хореографів-педагогів та обумовлює урахування їх індивідуальних параметрів фізичного, психічного, інтелектуального і творчого розвитку особистості» [3, с. 69]. Творчий розвиток фактично відображає активний і спрямований процес кількісно-якісних змін і перетворень у особистісній сфері здобувачів хореографічної освіти, що призводять до вивільнення та повноцінної реалізації їх творчого потенціалу засобами танцювальної діяльності, зростання рівня виконавської майстерності та артистичності, формування інноваційного стилю мислення тощо.

Освіта та професійна діяльність майбутнього викладача хореографічних дисциплін цілком справедливо і беззаперечно вважається творчою, оскільки пов'язана зі сприйманням, переживанням, осягненням та виконавською інтерпретацією художньо-цілісного музично-пластичного змісту хореографічного твору. Опанування студентами хореографічних творів вимагає застосування індивідуально обраних або самостійно створених форм і засобів художнього втілення із застосуванням і реалізацією власних креативних ідей, складових імпровізації, акторської майстерності тощо.

Згідно освітніх стандартів, змісту освітньо-професійних програм, що розробляються та впроваджуються у ЗВО, професійна освіта педагогів-хореографів комплексно забезпечує підготовку компетентного і готового до подальшого творчого саморозвитку фахівця на основі:

✓ формування глибоких і системних знань, зокрема, в галузі історії, теорії та методики викладання хореографічних дисциплін; уявлень про художньо-творчі феномени та явища, про напрямки, стилі, жанри і форми танцювального мистецтва;

✓ удосконалення художньої техніки, розвитку виконавського апарату;

✓ всебічний розвиток творчо-особистісного потенціалу для втілення творчих ідей та художньої інтерпретації зразків академічної, народної та сучасної хореографії, реалізації творчо-постановочної роботи.

✓ формування індивідуального виконавського стилю власної виконавської манери, артистичних якостей;

✓ наповнення творчим змістом навчально-методичної та практично-викладацької діяльності з учнями різного віку на заняттях з хореографії.

Отже, творчий розвиток особистості студентів-танцівників виступає наскрізним напрямом професійної підготовки, який пронизує всі види, форми, методи та засоби теоретично-пізнавальної, художньо-інтерпретаційної та практично-виконавської діяльності здобувачів. Феномен творчої особистості розвивається через реалізацію завдань педагогіки хореографічного мистецтва та з урахуванням специфіки змісту базових компонентів хореографічної підготовки здобувачів вищої освіти та організації освітньої діяльності.

В освітньо-професійній програмі (проект) підготовки студентів-хореографів, розробленій колективом викладачів ЛНУ імені Івана Франка, визначено, що важливо формувати такі спеціальні компетенції майбутнього фахівця: «здатність використовувати креативний підхід до розв'язання завдань та вирішення проблем в сфері професійної діяльності; здатність творчо співпрацювати з учасниками творчого процесу; здатність використовувати традиційні та інноваційні методики для діагностування творчих, рухових (професійних) здібностей, їх розвитку відповідно до вікових психологічно-фізіологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу» [6, с. 6]. Програмні результати навчання студентів згідно ОПП «Хореографія» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника) передбачають здатність «відшукувати необхідну інформацію, критично аналізувати і творчо переосмислювати її та застосовувати в процесі виробничої діяльності» [5, с. 7]. а також «володіти принципами створення хореографічного руху, реалізуючи практичне втілення творчого задуму відповідно до особистісних якостей автора» [7].

Таким чином, творчий розвиток майбутніх викладачів хореографічних дисциплін, кінцевим результатом якого є формування їх творчої індивідуальності та самореалізації засобами танцювального мистецтва, реалізується у таких напрямках:

- розвиток творчої уяви, фантазії та мислення студентів-хореографів;

- формування уявлень про творчий доробок та художньо-виконавську спадщину вітчизняних і світових танцівників, педагогів і постановників, діячів хореографічного мистецтва;

- формування власного творчого стилю та виконавської манери;

- розвиток артистичних здібностей танцівників;

- опанування студентами основ творчої імпровізації як засобу індивідуального виконавського самовираження у хореографії.

Дані положення також підтверджуються дослідженнями науковців, які вивчають категорії і поняття, пов'язані з творчістю в галузі хореографії та професійній

освіті педагогів-танцівників. Так, І Гутник розуміє професійну підготовку студентів-танцівників як «процес із наявністю таких компонентів: професійного (фаховий), естетичного, творчого та педагогічного» [2, с. 202]. Вона розкриває творчий розвиток особистості через поєднання творчої та інформаційної функцій навчання. Авторка підкреслює, що комплексний характер підготовки включає спеціальні дисципліни і курси, спрямовані на формування творчих якостей здобувачів, розвиток їх творчого потенціалу («Мистецтво балетмейстера», «Хореографічний ансамбль», «Методика роботи з хореографічним колективом», різні види виробничої, виконавської, науково-дослідної практики та ін.). При цьому вона наголошує, що організація навчання, його зміст і сам процес викладання дисциплін мають творчий характер, адже забезпечують розвиток творчого мислення, уяви, сприймання, пам'яті студентів. Ці психічні механізми відіграють вирішальну роль на різних етапах навчання та становлення творчої особистості майбутнього фахівця, на їх основі формується готовність до розробки багатоваріантних рішень різноманітних освітніх та педагогічних завдань; генерування нових художніх ідей і задумів; реалізації власного творчого потенціалу шляхом імпровізації та розробки оригінальних засобів втілення хореографічних композицій і постановок.

Т. Царик і Л. Боремчук у контексті підготовки творчих учителів хореографії вказують, що «позашкільним закладам освіти потрібні педагоги, котрі уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу вихованця, а це характерно для вчителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії. Розвиток творчої індивідуальності практично неможливий без самої творчості. Для того, щоб людина набула певних навичок, сформувала в собі певні якості, набула певних практичних умінь, необхідна постійна і систематична творча діяльність» [8, с. 162].

Л. Андрощук вказує, що структуру творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа, «складають такі складові: індивідуально-творча – комплекс творчих здібностей студента-хореографа (творче мислення, творча уява та творча фантазія); діяльнісно-творча – творча активність студента-хореографа у процесі хореографічної діяльності. Сполучним компонентом структури творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії є креативність, яка є показником творчого розвитку та забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студента-хореографа» [1, с. 19].

Дослідниця висвітлює зміст зовнішніх та внутрішніх чинників, які уможливають вирішення проблеми творчого розвитку особистості студентів-танцівників: 1) художні можливості танцювального мистецтва, яке є продуктом творчості багатьох творців: виконавців, балетмейстера-постановника, педагога-хореографа, композитора, сценариста, режисера, костюмера, гримера, освітлювача та ін. спеціалістів; 2) роль хореографічної освіти, яка створює умови цілеспрямованого та систематичного художньо-педагогічного впливу та активізації персональної залученості у навчальний процес з метою розвитку професійних (хореографічних) компетенцій та творчих умінь майбутніх викладачів хореографічних дисциплін; 3) наявність позитивної мотивації студентів щодо розвитку власного творчого потенціалу, адже саме вона «відкриває доступні шляхи реалізації життєвих устремлінь особистості через засоби, умови та методи діяльності та визначається безкомпромісністю і впевненістю, твердим усвідомленням своїх завдань та необхідності їх реалізувати» [1, с. 56]. Мотивація

власного творчого розвитку лежить в самій природі творчості, адже вона закладена в людині як прагнення до діяльності перетворення, інновації, емоційного задоволення від досягнення творчих результатів.

**Висновки.** Отже, на різних матеріалах наукових досліджень ми проаналізували сутність людської творчості у контексті природи цього феномену та психологічних особливостей його вияву; на основі вивчення освітньо-професійних програм, а також сучасних наукових, у тому числі зарубіжних джерел, висвітлили актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу як важливого та наскрізного напрямку професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів; теоретично обґрунтували необхідність розробки та реалізації спеціальних педагогічних та організаційних впливів та свідомість здобувачів вищої хореографічної освіти з метою їх творчого розвитку; окреслили перспективи подальших розвідок у сфері психології хореографічної творчості та виконавства.

#### *Література:*

1. Андрощук Л. М., Куценко С. В. Теоретичні та методичні засади формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О. 2015. 165 с.
2. Гутник І. М. Педагогічні умови творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів. *Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні*. 2018. С. 198-209.
3. Короткевич К. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін: педагогічні принципи та умови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія Педагогічні науки*. Київ : КУіБГ, 2021. Вип. № 4 (69). С. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.8>
4. Максименко В. І. Формування художньо-творчого досвіду майбутніх викладачів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 284 с.
5. Освітньо-професійна програма «Хореографія». Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2020. [https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/06/024-Proekt-Horeografia\\_bak.pdf](https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/06/024-Proekt-Horeografia_bak.pdf)
6. Освітньо-професійна програма «Хореографія». Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка. 2025. <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/PROYEKT-V6-Osvitnia-prohrama-2025-bakalavr-KHoreohrafiia.pdf>
7. Проект освітньо-професійної програми Хореографія. Київ, КМАЕЦМ. 2021. <https://maesm.edu.ua/wp-content/uploads/opp-horeografiya-024-bakalavr-2021-3.pdf>
8. Царик Т. М., Боремчук Л. І. Розвиток творчої індивідуальності студента засобами хореографічного мистецтва. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. Вип. 15. Т. 2. 2019. С. 161-165.
9. Brandt A. K. Defining creativity: a view from the arts / *Creativity research journal*. 2021. [https://www.researchgate.net/publication/348203325\\_Defining\\_Creativity\\_A\\_View\\_from\\_the\\_Arts](https://www.researchgate.net/publication/348203325_Defining_Creativity_A_View_from_the_Arts)
10. Kohl M.-A. Bright ring publishing. <https://brihtring.com/about-us/>
11. Phillips R. Artist members explain the power of creativity. <https://www.healing-power-of-art.org/artist-members-explain-the-power-of-creativity/>
12. Vinther B. Creativity in art: the ultimate overview. <https://www.thepointlessartist.com/post/creativity-in-art-the-ultimate-overview>

***Kseniia KOROTKEVYCH***

#### **Creative developing of prospective teachers of dance and choreography as a direction of their professional training**

The article is devoted to the problem of creative developing of teachers of choreographic disciplines in the process of professional training. It is emphasized that modern society orients art

education to the formation of highly qualified choreographer-teachers aimed at constant creative self-development and self-improvement, the realization of personal potential in educational and further professional activities, including the motivation of their pupils to creativity in the process of choreographic training. The article presents the current opinions of modern foreign and domestic scientists regarding the nature of creativity and the psychology of creative activity. The essence of the concept of creativity in the context of educational and future professional activities of students-choreographers has been clarified. The importance of creative development of teachers of choreographic disciplines on the basis of the analysis of educational and professional programs for training students of specialty 024 – "Choreography" in higher education institutions of Ukraine has been substantiated; It is determined that creative development is a cross-cutting direction of their professional training, which permeates all types, forms, methods and means of theoretical-cognitive, artistic-interpretive and practical-performing activities. It is determined that the creative development of prospective teachers of choreographic disciplines, the final result of which is the formation of their creative individuality and personal and professional self-realization by means of dance art, is carried out in the following directions: formation of competence regarding the essence of choreographic creativity and the means of its implementation; development of creative imagination, fantasy and thinking of student choreographers; formation of ideas about the creative achievements and artistic and performing heritage of domestic and world dancers, teachers and directors, figures of choreographic art; formation of their own creative style and original performing style; development of artistic abilities; mastering the basics of creative improvisation by students as a means of individual performing self-expression in choreographic art.

**Keywords:** creativity, creative development, creativity, choreographic art, choreographers, teachers of choreographic disciplines, professional training.

#### **References:**

1. Androshchuk L. M., Kutsenko S. V. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafiï: monohrafiïa. Uman: FOP Zhovtyi O. O. 2015. 165 s. [in Ukrainian].
2. Hutnyk I. M. Pedahohichni umovy tvorchoho rozvytku maibutnikh pedahohiv-khoreohrafov. Psykholoho-pedahohichni ta orhanizatsiïni umovy zaprovadzhennia yevropeïskykh standartiv vyshchoi osvity v Ukraini. 2018. S. 198-209. [in Ukrainian].
3. Korotkevych K. Formuvannia umin navchalnoi samoorganizatsii maibutnikh vykladachiv khoreohrafichnykh dystsyplin: pedahohichni pryntsyipy ta umovy. Neperervna profesiïna osvita: teoriïa i praktyka. Seriïa Pedahohichni nauky. Kyiv : KUiBH, 2021. Vyp. № 4 (69). S. 68–75. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.8>
4. Maksymenko V. I. Formuvannia khudozhno-tvorchoho dosvidu maibutnikh vykladachiv khoreohrafiï u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriïa ta metodyka profesiïnoi osvity. Kyiv: UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 2024. 284 s. [in Ukrainian].
5. Osvitno-profesiïna prohrama «Khoreohrafiïa». Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka, 2020. [in Ukrainian]. [https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/06/024-Proekt-Horeografia\\_bak.pdf](https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/06/024-Proekt-Horeografia_bak.pdf)
6. Osvitno-profesiïna prohrama «Khoreohrafiïa». Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. 2025. [in Ukrainian]. <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/PROYEKT-V6-Osvitnia-prohrama-2025-bakalavr-KHoreohrafiïa.pdf>
7. Proïekt osvitho-profesiïnoi prohramy Khoreohrafiïa. Kyiv, KMAETsM. 2021. [in Ukrainian]. <https://maecm.edu.ua/wp-content/uploads/opp-horeografiya-024-bakalavr-2021-3.pdf>
8. Tsaryk T. M., Boremchuk L. I. Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studenta zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva. Innovatsiïna pedahohika. Teoriïa i metodyka profesiïnoi osvity. Vyp. 15. T. 2. 2019. S. 161-165. [in Ukrainian].
9. Brandt A. K. Defining creativity: a view from the arts / Creativity research journal. 2021. [https://www.researchgate.net/publication/348203325\\_Defining\\_Creativity\\_A\\_View\\_from\\_the\\_Arts](https://www.researchgate.net/publication/348203325_Defining_Creativity_A_View_from_the_Arts)
10. Kohl M.-A. Bright ring publishing. <https://brihtring.com/about-us/>
11. Phillips R. Artist members explain the power of creativity. <https://www.healing-power-of-art.org/artist-members-explain-the-power-of-creativity/>
12. Vinther B. Creativity in art: the ultimate overview. <https://www.thepointlessartist.com/post/creativity-in-art-the-ultimate-overview>

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-13

УДК 378.016:784.011.3: 124

ПЕН ЛЮ<sup>1</sup>

## Мотиваційно-ціннісний конструкт підготовки студентів факультетів мистецтв до мистецько-освітнього проєктування

У статті розглянуто думки вчених щодо мотиваційно-ціннісного конструкту у створенні сприятливих умов для саморозвитку особистості через залучення до креативного середовища. Організаційно-процесуальний структурний компонент охоплює компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії як результат розуміння та керівництва внутрішньою та зовнішньою динамікою існування мистецьких явищ, задіяння функціонального потенціалу, координації розвитку освітніх проєктів. Критерії та показники означеного феномена: міра ефективності та адаптованості у організації і рішенні різномасштабних проєктно-ділових завдань. Показники організаційно-процесуального компонента: спроможність студентів факультетів мистецтв до моделювання проєктів; володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій.

**Ключові слова:** мотиваційно-ціннісний конструкт, проєктування освітньої сфери, критерій і показники, творча взаємодія, саморозвиток особистості, креативне середовище.

**Вступ.** На початку ХХІ століття склався новий інформаційний тип культури. Він несе в собі суттєві соціокультурні зміни, що знаходять відображення у нових принципах взаємодії людей та їх комунікації зі світом, у широкому розвитку горизонтальних зв'язків завдяки інтернет-технологіям в організації культурного простору та здійсненні мистецьких практик в гуманітарних сферах життя. У такому контексті робота з практичного оновлення мистецько-освітньої справи дає свої позитивні результати та потребує ґрунтовного теоретичного забезпечення, філософського осмислення сучасних соціокультурних процесів та вироблення на цій основі програми оптимізації суспільної ролі мистецько-освітніх явищ. Діяльністю особливого типу, що забезпечує реалізацію соціокультурного та мистецько-освітнього досвіду суспільства, виступає проєктування. Саме проєкт сприяє успішному здійсненню актів переходу від теорії до практики, тому розкриття мотиваційно-ціннісного конструкту в проєктуванні освітньої сфери є на часі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналізу культурно-освітніх процесів в Україні та зарубіжжі присвятили свої дослідження Ю.Богуцький, С.Бушуєв, В.Іванов, І.Зязюн, Н.Дудняк, І.Єрмаков, Н.Капустіна, Н.Костенко, Н.Ничкало, І.Петрова, Г.Рудик, О.Семашко, М.Чепіль, Л.Чупрій, С.Шевцова, М.Шевчук, В.Шейко та ін. [1; 4; 5; 6; 7; 11; 12]. У художньому проєктуванні окремих мистецьких явищ та об'єктів художньої творчості набули практичного застосування наукові розробки таких учених як І. Безгін, С. Безклубенко, В.Іванов, О.Отіч, К. Станіславська, В. Редя, С. Цимбалюк, О.Щолокова та ін. Проєктуванню в освітній сфері присвятили свої дослідження С.Бушуєв, Т.Жигінас, Н.Івановська, Т.Подобєдова, О.Реброва, О.Рудницька, М.Шевчук, В. Шульгіна та ін. [1; 2; 3; 6; 7; 9; 10; 12; 13; 14]. Але сфера проєктування в соціокультурному та мистецько-

<sup>1</sup> © Пен Лю (Peng Liu), Український державний університет імені Михайла Драгоманова / аспірантура.

освітньому просторі з позиції мотиваційно-ціннісного конструкту є недостатньо розробленою.

*Метою статті* є розгляд мотиваційно-ціннісного конструкту в проектуванні освітньої сфери, що знаходить найбільш суттєвий прояв у підтримці активності учасників діалогічної взаємодії, у створенні сприятливих умов для саморозвитку особистості через залучення до креативного середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Організаційно-процесуальний компонент охоплює компетентність майбутніх учителів музики і хореографії як результат розуміння та керівництва внутрішньою та зовнішньою динамікою існування мистецьких явищ, знання станів, задіяння функціонального потенціалу, координації та ходу розвитку освітніх проєктів, їх системний ефект (одиничний та багатовимірний). Це володіння необхідним комплексом інформації, яка стає орієнтиром у кожному мистецько-освітньому просторі, адже включає урахування законів, порядку, тенденцій, логіки, активно залучає внутрішні і зовнішні каталізатори, субординаційні ролі учасників, переходить від одного стану (етапу, фази) до іншого, «життєвий» цикл проєкту та інші факти.

Відповідно *критерієм організаційно-процесуального* компонента ми виділяємо міру ефективності та адаптованості у організації і рішенні різномасштабних проєктно-ділових завдань. Показниками організаційно-процесуального компонента є: спроможність студентів до моделювання проєктів; володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікацій та організаційних дій.

*Перший показник* даного компонента дозволяє віддзеркалити різноаспектне бачення майбутніми учителями музики і хореографії поточної мистецької ситуації та втілити уявну модель мистецько-освітнього проєкту у реальну форму. Така спроможність до моделювання передбачає уявлення студентами максимально точних обставин, уявне наближення їх до алгоритмічного опису, включає володіння набором даних, характерних властивостям обраної системи та динаміці їх змін у часі. Екстраполюючи наукову думку Н. Костенко та В. Іванова [4] на площину мистецької сфери, можемо стверджувати необхідність здійснення студентами попереднього контент-аналізу комунікації, яка передбачається у рамках проєкту (заходу).

Автори відмічають, що контент-аналіз полягає у квантифікаційній обробці тексту (селективної мистецької поведінки; конкуренції інноваційних і традиційних зразків проєктів тощо) з подальшою адекватною інтерпретацією результатів, тобто унаочненні якісних ознак у кількісному вираженні, які містять внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження. Відповідно майбутні вчителі музики і хореографії мають ретельно вивчити мистецьке поле діяльності, де передбачається втілення проєкту, зрозуміти загальні закономірності і функціональні зв'язки для забезпечення «життєдіяльності» даного проєкту, сформулювати задум щодо плану дій, ідеї діяльності, спрогнозувати межі проєкту цілком і окремих його секцій (сегментів), розрахувати інші важливі параметри.

Доцільно в обґрунтуванні даного показника навести думку С. Бушуєва, який звертає увагу на відмінність проєкту від дій. Автор артикулює поняття проєкт наступним чином «це тимчасова дія, що виконується для створення унікального продукту чи послуги» [1]. Відповідно важливо, щоб студенти чітко усвідомлювали початок і кінець дій у проєкті і виокремлювали під час моделювання унікальність

даного проєкту, були спроможні зазначити, чим він буде принципово відрізнятись від інших аналогічних мистецьких продуктів.

Таке моделювання включає здійснення студентами прогнозування на всіх організаційних рівнях, адже мистецько-освітні проєкти можуть залучати від однієї людини до багатьох тисяч людей. Підмогою у цьому процесі може стати наявний життєвий та мистецький досвід студентів, оскільки моделювання дозволяє використання різних прототипів культурних заходів. Особливим параметром, на який майбутні учителі музики і хореографії мають зважати, є таке: команда, яка залучається до реалізації проєкту, по його завершенню (досягненню мети) може розпускатися. Це підкреслює необхідність урахування студентами мобільності багатьох осіб, чіткої визначеності їх функціональних обов'язків, точного встановлення меж залучення на різних етапах проєктування.

Згідно зазначеному, нагальними уміньми студентів у даному показнику ми вбачаємо спроможність виокремлювати елементи стратегії як стрижневі чинники організації мистецьких моделей, їх підрозділів, а також визначати ключові аспекти середовища: фази проєкту (загальна послідовність структури проєкту) і його життєвий цикл (які роботи мають бути зроблені по кожній фазі; хто має бути залучений до проєкту у кожній фазі; матеріальні витрати та кількість залученого персоналу); зацікавлені сторони проєкту; межі впливу виконавців та ін.

Окремо слід сказати про зацікавлені сторони проєкту, тобто таких осіб (організації), які активно до нього будуть залучатися. Отже, майбутні учителі музики і хореографії мають обов'язково включати у процес моделювання даний аспект, адже інтереси зацікавлених осіб можуть позитивно чи негативно вплинути на результат його виконання або успішність завершення. Здебільшого, зацікавлені особи можуть бути умовно поділені на сектори ймовірного впливу: урядові організації, які мають надавати дозвіл або заявляти про патронаж; засоби масової інформації; менеджери проєкту; учасники; споживачі; залучені працівники; спонсори та ін.

Ще однією фундаментальною стороною у спроможності студентів до моделювання проєктів ми розглядаємо створення власної мікро-культури, гасла, ідеї освітньо-мистецького проєкту, які візуально закріплюються у свідомості людей і проступають у спільних ціннісних установах, нормах і очікуваннях відносно етико-естетичної політики і процедур організації. У своїй сукупності обрані гасла, логотипи, імідж, мистецький «бренд» утворюють етико-культурний простір, який має тенденцію до розширення у разі грамотного моделювання.

Кожен проєкт працює в контексті однієї або більше культурних норм. Чим більш масштабним є мистецький проєкт, тим більше у ньому можуть виникати політичні, економічні, демографічні, освітні, етичні, етнічні, релігійні відносини, які мають бути включені у загальні параметри. Це потребує деталізації функціональної організації, де персонал буде згруповуватися за спеціальностями (музиканти та хореографи (виконавці, оркестр (концертмейстер); режисери-постановники; сценаристи; освітлювачі; звукорежисери; механіки сцени; костюмери, тощо). Необхідними позиціями стають: чітке делегування повноважень, вибір комунікації учасників проєктів (письмова/усна; внутрішня, зовнішня; формальна, неформальна; вертикальна і горизонтальна; спосіб зворотного зв'язку; засоби інформації).

Даний показник демонструє уявлення майбутніх учителів музики і хореографії про міжнародну співпрацю в процесі моделювання проєктів мистецької сфери. Ми поділяємо думку С. Бушуєва, що окрім традиційних питань змісту, вартості, часу та якості проєктів, студентам необхідно урахувати «вплив зміни часових зон у проєкті, національні та регіональні свята, питання закордонних поїздок для безпосередніх зустрічей учасників проєкту, питання використання телеконференцій, а також політичні відмінності, що часто зустрічаються» [1, 27].

Також ми виокремлюємо таку сторону спроможності студентів до моделювання проєктів як визначення центрального концепту (творчого задуму), зони діяльності (вузькоспеціалізована, широкоспеціалізована; виходить за межі професійної спільноти), включення поділу на вікові категорії (відсутності поділу), урахування різного ступеню складності завдань і вимог для учасників проєктів. Отже прагматична пресупозиція має містити важливі програмні установки, включати перспективи розвитку і мати репрезентативність з точки зору його просування.

Необхідно зважити і розуміти у моделюванні наявність оригінальної ідеї проєкту. Це передбачає включення принципово нових художніх актів, які можуть задати вектор поточній ситуації у мистецькому просторі. Також істотним є глибина і семантична сторона ідеї (багатошаровість), яка закладена у проєкт, її спроможність гнучко реагувати на зовнішні зміни, здійснювати «мистецьку експансію». Студенти мають включати у моделювання ланки, спроможної до внутрішньої еволюції творчих потужностей. Це можуть бути рекламні промоакції, залучення відомих постатей до діяльності, нагородження учасників та ін. Як слушно зауважує О. Реброва, проєктні технології у мистецькій освіті серед різних ролей відіграють «соціально-адаптаційну через створення позитивного комунікативного середовища», широкі можливості поповнювати порт-фоліо студентів-хореографів і музикантів, які вже працюють або лише починають свою самостійну творчу діяльність [9].

Другим показником організаційно-процесуального компонента ми визначили *володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних умінь для здійснення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій*. Ми вважаємо, що комплекс інтегрованих мистецько-педагогічних умінь уможливує мобілізацію необхідних спроможностей, виокремлення з широкого пласту потрібних знань, прояв професійної позиції у кожній конкретній ситуації і загалом для реалізації мистецько-освітніх проєктів. Це виявляється у певних установках майбутніх учителів музики і хореографії, контрольованому психічному стані, умінні доцільно об'єднувати змістову і процесуальну сторону внутрішньо-предметного та міжпредметного характеру фахової діяльності тощо.

Ми спираємось на той факт, що інтегровані мистецько-педагогічні уміння включають теоретичну і практичну готовність до здійснення художньої комунікації. Водночас вони містять у собі суб'єктивні якості особистості, такі як активність, емоційна гнучкість, відповідальність, комунікативність (інтеграція формальних і неформальних видів), автономність та ін. Перелічені якості більшою мірою спрямовані на забезпечення різнобічної художньої комунікації та організаційних дій, тобто на процесуальну сторону діяльності, в якій реалізуються окремі фахові та проявляються предметні компетентності.

Беззаперечним є те, що творчі проекти вимагають від майбутніх фахівців вільного володіння предметними знаннями, а також передбачають їхню спроможність до здійснення множинних комунікативних актів, включення імпровізації у налагодженні нових зв'язків та нетворкінгу. Саме прагматична сторона комунікації, на нашу думку, має ставати практичним інструментарієм у реалізації мистецько-освітніх проектів, адже одним з важелів з позицій успішності заходу є встановлення контактів, своєрідна «інвестиція» в стосунки з людьми.

Відмітимо, що розрізняють професійні стосунки, які чітко визначаються регламентом проектної діяльності, та неформальну сторону комунікації, котра інтегрує інформацію між людьми, об'єднаних спільними мистецькими (професійними, особистісними) інтересами у добровільному виявленні. Відповідно результативність діяльності зростає за рахунок швидкого вирішення різних організаційних завдань у силу спільних позицій, які набувають більшої ваги завдяки неформальній комунікації і підсиленню емоційного фактору, включення емоційного інтелекту. Тому, спроможність майбутніх учителів музики і хореографії будувати мережу професійних і особистісних контактів, які мають довготривалий запит на комунікацію, стає цінним умінням у вирішенні діяльнісних питань.

Доцільним є також різнобічний розгляд поняття художньої комунікації і рівнів її прояву у мистецько-освітніх проектах. Нам імпонує думка О. Отич, яка наголошує, що у тлумаченні сутності мистецтва, як знаково-семіотичної галузі людської культури, комунікація виступає засобом [7, 42]. Художня комунікація передбачає пропущення через свідомість «споживачів» певної інформації, а саме символів і образів, які трансформуються у ідеї і закарбовуються у координатах культури, мові, менталітеті, міфах, традиціях, релігії, цінностях.

У результаті поступово формується самостійність мислення, набувається самоконтроль під час входження в культурну комунікацію (між поколіннями, між автором і виконавцем, автором-виконавцем-аудиторією). Інтелектуальне напруження, витрачене на осягнення, декодування смислів і художніх сенсів, відкриває часові модули зв'язків (минуле, теперішнє, майбутнє), семіотизує простори людського життя, задає ідеали, системи пріоритетів, способи соціального визнання, критерії оцінок, що утворює складну і різнобічну художню комунікацію [7, 221].

Суголосно звучать позиції О. Рудницької, яка підкреслює діалогову природу художнього спілкування. Автор зазначає, що спілкування з творами мистецтва апіорі містить зустріч з іншими (чужими) свідомостями, з якими «можна тільки діалогічно спілкуватися» [6, 44]. Таким чином, згідно позиції дослідниці, відбувається внутрішньо-діалогова активність суб'єкта художньої діяльності, в результаті чого з'являється індивідуальна інтерпретація смислу твору і перебудова власної свідомості. О. Рудницька у поясненні сутності художнього спілкування артикулює форми міжособистісного та внутрішнього діалогу.

Внутрішня сфера полягає у художній комунікації зі своїми мотивами, інтересами, смаками. Зовнішнє, міжособистісне спілкування поширюється на дискусійні розмови, які «ефективно позначаються на загальному розвитку комунікативності і проявляються у здатності розуміти себе та інших партнерів по спілкуванню» [6, 45]. Отже, внутрішня і зовнішня сфери є взаємозалежними і взаємоосновлюваними сторонами художньої комунікації.

Зовнішня сторона художньої комунікації може проявлятися у комунікативних здібностях студентів. Доцільно у даному контексті навести думку Т. Жигінас, яка висуває ядром комунікативної ланки у підготовці студентів до концертно-освітньої діяльності уміння лектора-виконавця яскраво і виразно підносити матеріал, встановлювати контакт з публікою, створювати атмосферу доброзичливості і співпраці [2, 103]. Ми поділяємо думку дослідниці щодо необхідності уміння налагоджувати стосунки між виконавцями і аудиторією. Така взаємодія забезпечує співпереживання художніх образів, резонування та ідентичність відгуку між різними суб'єктами комунікації.

Як відомо, фундаментальними основами комунікації у мистецькій галузі є уміння створювати діалог, збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності, умінні розподіляти увагу на ключові аспекти, швидка реактивність, вибір необхідних реплік, прикладів, запуск асоціативного ланцюжку, здатність до ідентифікації з особливостями світосприйняття партнера, уміння триматися на сцені і репрезентувати власні уміння тощо. Завдяки ним художня комунікація стає можливою, а якісні характеристики спілкування забезпечується збалансованістю технічної бази і належними умовами учасників мистецько-освітніх проєктів.

Варто ураховувати, що особливої уваги у культурних проєктах потребують сполученість і збалансованість у них керівницьких, організаційно-технологічних, технічних аспектів з елементами художньо-творчого та духовного плану. Отже, художня комунікація включає спроможність майбутніх учителів музики і хореографії до віднайдення адекватних прийомів індивідуальної творчості (сценаристів, композиторів, головних режисерів та ін) та творчого виконавства (артистів, співаків, хореографів та ін.), діяльність яких інтегрується у новий культурний продукт.

Як ми зазначали вище, моделювання проєктів не є простим копіюванням нового досвіду або безсистемним просуванням культурного нововведення, адже виступає як розробка своєрідної матриці нових технологій. Тому щоразу перед студентами виникає необхідність проторення нових комунікаційних зв'язків проєкту, який містить специфічний комплекс організаційних дій, передбачає розробку технології координованої взаємодії між партнерами. Але головна роль у ньому належить майбутнім учителям музики і хореографії, оскільки вони мають сконцентрувати свої зусилля на збереженні художньої концепції проєкту. Варто ураховувати загальнокультурні і соціальні характеристики, позитивні духовні цінності й орієнтації.

У **висновках** доцільно зазначити, що студенти факультетів мистецтв мають ураховувати особливості творчої колективної діяльності. Перш за все це стосується масштабних проєктів, адже вони мають володіти нюансами артистичного менеджменту, тобто мотивувати артистів, не допускати у загальній роботі боротьби амбіцій, не розпалювати конфлікти між артистами. Особливо важливими якостями у студентів виступають уміння взаємодіяти і досягати ділових цілей у роботі з різними людьми, уміння налаштовувати інших на креативну діяльність. Активізації і рельєфного відображення потребують внутрішня культура, культура мовлення, уміння переконувати людей тощо. Зовнішній вигляд, манера триматися висуває свої специфічні умови. Так, зокрема певні деталі одягу, наявність прикрас підкреслюють зв'язок професійної праці з культурною місією, артистичним середовищем (сферою, заходом, проєктом). Водночас головні достоїнства, безумовно, пов'язані

не тільки із зовнішнім виглядом, а й культурою поведінки і внутрішньою культурою в цілому, з умінням бути професіоналом вищого класу.

**Література:**

1. Бушуєв С. (2000), Управління проектами (керівництво з питань проектного менеджменту). К: Інститут проектного менеджменту США. 166с.
2. Жигінас Т.В. (2014), Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К. 178 с.
3. Івановська Н.В., Шульгіна В.Д., Яковлев О.В. (2011), Соціокультурне проектування в мистецтві: теорія і практика: підручник. Київ: НАКККіМ. 195 с.
4. Костенко Н., Іванов В. (2003), Досвід контент-аналізу: Моделі та практики: Монографія. К.: Центр вільної преси. 200 с.
5. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник (2003). С. М. Шевцова, І. Г. Єрмаков. К.: Департамент. 430 с.
6. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. (2006), За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина. 224 с.
7. Отич О.М. (2008), Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія, за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина. 455 с.
8. Петрова І. В. (2007), Проектування в соціально-культурній сфері : навч. посіб. Київ: Вид-во КНУКіМ. 372 с.
9. Реброва О. (2024), Проектне навчання як тренд світового мистецько-освітнього простору. Південноукраїнські мистецькі студії № 1 (2024) С.42-49. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.8>
10. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
11. Чепіль М.М., Н.З. Дудник. (2012), Педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 224 с.
12. Шевчук М.О. (2013), Проектні технології у виховній діяльності: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя. 261 с.
13. Щолокова О. (2022), Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, с.65-72.
14. Havrilova L., Ishutina O., Kozyr, A., Khvashchevska O. (2020), & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.

**PENG LIU**

**Motivational and value construct of training students of arts faculties  
for artistic-projective educational skills**

The article considers the opinions of scientists on the importance of the motivational and value construct of training students of arts faculties for artistic-projective educational skills. It most significant manifestation is in supporting the activity of participants in dialogical interaction in creating favorable conditions for the self-development of the individual through involvement in a creative environment. From this position, the organizational and procedural structural component is considered, which encompasses the competence of future teachers of musical art and choreography as a result of understanding and managing the internal and external dynamics of the existence of artistic phenomena, knowledge of states, the involvement of functional potential, coordination, and the course of development of educational projects, their systemic effect (single and multidimensional). The criterion and indicators of the specified phenomenon are determined, namely, the measure of efficiency and adaptability in organizing and solving various-scale business tasks. Indicators of the organizational and procedural component are the ability of students of the faculties of arts to model projects and possession of a complex of integrated artistic and pedagogical skills for the implementation of versatile artistic communications

and organizational actions. The article provides a qualitative description of the criteria and indicators of the specified phenomenon.

**Keywords:** motivational and value construct, projective educational sphere, criteria and indicators, creative interaction, self-development of the personality, creative environment.

**References:**

1. Bushuev S. (2000), *Project Management (Guide to Project Management)*. K: Institute of Project Management USA. 166p.
2. Zhiginas T.V. (2014), *Methodology for Training Future Music Teachers for Concert and Educational Activities among Children and Youth*. K. 178 p.
3. Ivanovska N.V., Shulgina V.D., Yakovlev O.V. (2011), *Sociocultural Project Education in Art: Theory and Practice: Textbook*. Kyiv: NAKKKiM. 195 p.
4. Kostenko N., Ivanov V. (2003), *Experience of Content Analysis: Models and Practices: Monograph*. K.: Center for Free Press. 200 p.
5. *Project Method: Traditions, Prospects, Life Results: A Practice-Oriented Collection (2003)*. S. M. Shevtsova, I. G. Yermakov. Kyiv: Department. 430 p.
6. *Art in Personality Development: Monograph*. (2006), Ed., Foreword and Afterword by N. G. Nychkalo. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. 224 p.
7. Otych O.M. (2008), *Art in the development of the teacher's individuality: historical and methodological aspects: monograph*, ed. by I. A. Zyazyun. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. 455 p.
8. Petrova I. V. (2007), *Design in the socio-cultural sphere: a manual*. Kyiv: KNUKiM Publishing House. 372 p.
9. Rebrova O. (2024), *Project-based learning as a trend in the world art and educational space*. South Ukrainian Art Studies No. 1 (2024) P.42-49. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.8>
10. Rudnytska O.P. (2005), *General and artistic pedagogy: a manual*. – Ternopil: Textbook Bogdan, 2005. 360 p.
11. Chepil M.M., N.Z. Dudnik. (2012), *Pedagogical technologies: a textbook*. Kyiv: Akademydav, 2012. 224 p.
12. Shevchuk M.O. (2013), *Project technologies in educational activity: a textbook for students of higher education*. Nizhyn: Mykola Gogol National University. 261 p.
13. Shcholokova O. (2022), *Synergetic orientation of the educational process in the system of professional training of future teachers of musical art: Transdisciplinary dimension of training of specialists of artistic profile: collective monograph, under the general editorship of A.Kozyr*. Kyiv: M.P.Dragomanov National University, 2022, p.65-72.
14. Havrilova L., Ishutina O., Kozyr, A., Khvashchevska O. (2020), & Chuhai, S. *Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano*. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-14

УДК 378.22.091.3:780.616.432(=581)

Алла СКОПИЧ<sup>1</sup>

## Підвищення мотивації китайських студентів-магістрантів до концертмейстерської діяльності для удосконалення виконавської майстерності

У статті висвітлені умови підвищення мотивації китайських студентів-піаністів до концертмейстерської діяльності під час навчання у магістратурі. Мотивація має потужний вплив на позитивне ставлення студентів-піаністів з Китаю до концертмейстерської та ансамблевої діяльності. Вона спонукає їх до цілеспрямованої активності, зумовлює вибір певної лінії поведінки. Аналіз наукової літератури за напрямом дослідження дозволив виявити ментальні особливості, пов'язані з неповторними традиціями китайського народу. Китайські студенти потребують всебічної допомоги у процесі адаптації до нових соціокультурних умов у процесі навчання в закладах вищої музично-педагогічної освіти. Це зумовлено тим, що майстерність концертмейстера-піаніста вимагає від виконавця поліфункціональної діяльності і передбачає засвоєння знань та умінь у роботі з вокалістами, струнними і духовими інструменталістами, а також з хоровими колективами і виконавцями на народних інструментах. Мотивація китайських студентів до концертмейстерської діяльності розглядається як система специфічних та необхідних спонукань, необхідних для ефективного опанування мистецтва концертмейстера та використання у подальшій виконавській і педагогічній діяльності.

**Ключові слова:** мотивація, мотивація навчання, формування мотивації, концертмейстерська діяльність, концертмейстер-піаніст, ансамблева гра, художня інтерпретація, виконавська майстерність.

**Вступ.** Сьогодення вражає своєю бурхливою трансформацією, складністю, переважаністю подій для кожної особистості окремо та суспільства всього світу взагалі, диктує необхідність зміцнювати свої ціннісні орієнтири, бажання різноманітними засобами висловлювати свою думку.

Увага до проблеми удосконалення виконавської майстерності китайських студентів значно зросла в контексті становлення і модернізації музично-педагогічної освіти Китаю, адже професія «вчитель музичного мистецтва» у цій країні є відносно новою. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення китайських студентів-піаністів до концертмейстерської діяльності у процесі навчання в магістратурі збагачує шлях творчої особистості до успіху у подальшій професійній діяльності, надає вагомого ресурсу в концертно-просвітницькій діяльності, поглиблює жанрово-стильові знання, розширює виконавський репертуар, спрямовує водночас на підтримку національних традицій та інтеграцію у світовий простір. Вмотивоване включення китайських студентів у концертмейстерську діяльність в процесі навчання у магістратурі підкріплює їх уявлення щодо власних можливостей, а позитивні результати додають впевненості у вирішенні творчих і виконавсько-інтерпретаційних завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У поле зору нашого дослідження увійшли праці вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів: Д. Брунера, І. Зязюна, Г. Костюка, А. Маслоу, Н. Нічкало, В. Сухомлинського, Е. Фрома, Х. Хекгаузена, П. Якобсона; дослідження з проблем концертмейстерської діяльності та ансамблевого

<sup>1</sup> © Скопич Алла Володимирівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

виконання вітчизняних педагогів та мистецтвознавців: А. Водовоза, Т. Карпенко, О. Люблінського, Т. Молчанової, Л. Ніколаєвої, Л. Повзун, М. Серіка, Н. Скоробагатько, Н. Слупської, Н. Строчан, О. Щолокової, та інших. Разом з тим потрібно зазначити, що попри наявність численних наукових праць, присвячених мотиваційній сфері особистості та концертмейстерській майстерності, досліджень, присвячених формуванню мотивації китайських студентів-піаністів до концертмейстерської діяльності в процесі навчання у магістратурі, ми не знайшли.

*Мета статті.* Спираючись на здобуті наукові дослідження і на власний досвід роботи з китайськими студентами-піаністами розкрити умови підвищення їх мотивації до концертмейстерської діяльності у процесі навчання в магістратурі.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні молодь Китаю проявляє значний інтерес до навчання музичному мистецтву в педагогічних закладах вищої освіти України. Це зумовлено тим, що українська музично-педагогічна освіта визнана у всьому світі, а навчання у цих закладах допомагає студентам здобути якісну професійну підготовку. Разом з тим існують певні труднощі та ускладнення, які пов'язані з набуттям музичної освіти китайськими студентами. Спираючись на досвід науковців, які багато років працювали з китайськими студентами (Н. Гуральник, Н. Кьон, А. Козир, О. Реброва, О. Щолокова), можна виокремити наступні:

- ментальні особливості, пов'язані з неповторними традиціями китайського народу;

- відмінність китайської культури від західної, зокрема – української;
- особливості попередньої музичної освіти у Китаї;
- проблеми мовленнєвого спілкування.

Ці науковці звертають увагу на те, що китайські студенти потребують всебічної допомоги у процесі адаптації до нових соціокультурних умов у процесі навчання в закладах вищої музично-педагогічної освіти, а саме:

- позитивно сприймати нове суспільство з іншою культурою, духовними цінностями і традиціями;

- діяти у новому середовищі відповідно до норм прояву цих традицій;

- досягати своєї мети в освіті та творчій самореалізації, не втрачаючи національної ідентичності. [5, 24 с.]

Сучасний науковець Мен Ян зауважує наступне: аби досягти успіху у подоланні цих перешкод, потрібно залучати китайських студентів до різних форм освітньо-мистецького спілкування і взаємодії. У цьому сенсі концертмейстерська діяльність є потужним джерелом такої взаємодії. У процесі її опанування студенти китайські студенти не тільки пристосовуються до нового освітньо-культурного середовища, а й відчують себе активними суб'єктами майбутньої викладацької та виконавської діяльності.

Він відмічає, що концертмейстерська діяльність містить в собі систему взаємодій викладача, студента і соліста, в процесі якої студент-концертмейстер набуває професійно-спрямованих виконавських умінь і навичок; рефлексивного усвідомлення себе як виконавця-концертмейстера і викладача; здатності до творчої самореалізації, адекватної самооцінки, корекції своєї майбутньої професійної діяльності [5, 24 с.].

Зауважимо, що згідно музичного словника Ю. Юцевича поняття «концертмейстер» [нім. *Konzertmeister*] має такі трактування: перший скрипаль, соліст симфонічного або оперного оркестру; музикант, який очолює одну із

струнних груп симфонічного або оперного оркестру; піаніст, який акомпанує на концерті та вивчає партії разом із солістами» [10, с. 263]. Для нашого дослідження найбільш цікавим є саме третє визначення цього поняття, оскільки музиканти-піаністи часто зустрічаються з таким видом професійної діяльності.

Сама історія професії концертмейстера має доволі довгу історію. Акомпанування ще з античних часів супроводжувало сольний і хоровий спів, підтримувало гру на інших інструментах. Але тільки у ХІХ столітті композиториромантики надали концертмейстеру-піаністу рівноправну партію з солістом. Такими композиторами були Й. Брамс, Е. Гріг, Ф. Мендельсон, Ф. Шуберт, Р. Шуман; в Україні М. Лисенко, Н. Нижанківський. Вони не тільки створювали прекрасну ансамблеву музику, а й самі виступали концертмейстерами-піаністами, виконуючи власноруч свої твори з вокалістами, інструменталістами тощо.

Тоді виявилася потреба у висококваліфікованих концертмейстерах і постало питання підготовки музикантів-піаністів до цієї професії. Збільшення потреби у висококваліфікованих концертмейстерах сприяло тому, що педагоги, які працювали у консерваторіях Парижу, Лейпцигу, Мюнхена, Відня, Кельна, Брюсселя, почали звертати увагу на цей вид діяльності. Не було жодного піаніста-віртуоза, який би не набув досвіду виконання перед публікою у якості концертмейстера.

У кінці ХІХ і ХХ століттях мистецтву концертмейстера присвятили свою діяльність такі піаністи як І. Гофман, Ф. Бузоні, А. Корто, М. Лонг, Дж. Мур, Дж. Ньюмарк, Е. Спірі, в Україні – В. Барвинський, С. Борткевич, О. Козаренко, В. Косенко, Б. Лятошинський, Н. Нижанківський, С. Туркевич-Лукіянович, І. Шамо та багато інших.

Таке зацікавлене ставлення до виконавської майстерності концертмейстера зумовило виокремлення у середині ХХ століття концертмейстерського класу у вищих навчальних закладах України. Кафедри концертмейстерства були відкриті в Національній музичній академії України ім. П. Чайковського, Одеській національній музичній академії ім. А. Нежданової, Львівській національній музичній академії ім. М. Лисенка. Їх випускники стали блискучими концертмейстерами-піаністами. Серед них відзначимо К. Донченко, С. Саварі, Я. Матюху, Б. Дрималика, Л. Остріна, З. Максименко, Н. Скоробогатько, Є. Дублянську, Б. Ентіна та ін.

На сьогодні майстерність концертмейстера-піаніста вимагає від виконавця поліфункціональної діяльності, яка складається з широкого спектру компонентів: професійно-виконавських, психолого-педагогічних, творчо-організаційних. У своїх наукових статтях Н. Строчан зауважує, що виконавська майстерність концертмейстера передбачає сформованість навичок ансамблевої гри, вмінь акомпанувати голосу або різним інструментам, знань в галузі стильових і жанрових відмінностей різних творів, особливостей їх виконання, наявності вольових і емоційних якостей особистості [9, с. 25].

Стосовно концертмейстерської підготовки магістрів-піаністів зазначимо, що вона передбачає засвоєння таких знань та умінь:

1) з вокалістом – передбачає наявність знань щодо звуковисотних, тембрових та динамічних особливостей голосу, його можливостей та обмеження; наявність уяви стосовно співочого поєднання звуків, виразного фразування, ладового інтонування, пов'язаного з мовленням слова; вміння взяти цезуру для вільного дихання і вдалої інтерпретації; - потребує накопичення вокального

репертуару, вміння транспортувати, робити купюри, орієнтуватися в партії соліста (знання літературного тексту вокального твору);

2) зі струнними інструментами – передбачає знання особливостей кожного інструменту, вміння підлаштовувати звуковидобування під темброві особливості інструменту (наприклад, тембр скрипки, який відрізняється від альту та віолончелі), намагання постійно працювати над новим репертуаром, розвивати власну техніку різними штрихами, вміти співпадати з солістом, коригувати агогіку під час виконання творів різних стилів та жанрів;

3) з народними інструментами гра концертмейстера також має свою специфіку. Такі інструменти як домра, цимбали, бандура відрізняються своєю віртуозністю, вони мають красивий, але невеликий за силою звук. Тому в швидкому темпі звук концертмейстера має бути польотним і тихішим ніж у соліста. Також важливо виділяти басы для ритмічного орієнтуру і використовувати дуже тендітну, так би мовити, «аскетичну» педаль;

4) у роботі з духовими інструментами (дерев'яні і мідні) прийоми звуковидобування концертмейстера наближаються до вокалістів завдяки регулярному диханню, конкретну атаку звуку; дерев'яні духові потребують більш стриманого за динамікою акомпанементу, в той час як мідні – більш сміливішого та яскравого супроводу; необхідно також орієнтуватися в ключах, позначеннях флажолетів, мелізмів, тощо; репертуар виконавців на цих інструментах дозволяє піаністу найкраще проявити себе.

5) робота з танцівниками вимагає від піаніста особливого почуття ритму, занурення у театральну діяльність, володіння термінологією, знання рухів і особливостей їх виконання; бути готовим до щоденного виконання «екзерсисів», швидко і чітко реагувати на зміну темпу, ритму і гучності супроводу; знати багато фрагментів з класичних танців та вміти робити стильові імпровізації у запропонованому жанрі;

6) у роботі з хором колективом концертмейстеру допомагати у вивченні окремих партій хору, володіти різними фактурами, агогічним диханням, робити цезури, підлаштовувати рояль під різні оркестрові тембри. [9, с. 26]

Спираючись на вищезазначене маємо зауважити, що формування мотивації китайських студентів-піаністів до концертмейстерської діяльності під час навчання у магістратурі є виробничою необхідністю для їх повноцінного професійного становлення і зростання. У даному випадку ми спираємося на думку О. Журавльової, яка до умов створення позитивної мотивації навчання відносить наступні:

1) відповідність тим цілям, які ставить студент перед собою;

2) задоволення пізнавальних інтересів і потреб студентів у навчальній діяльності;

3) наявність ініціюючих факторів навчання – новизни, дослідницьких і творчих елементів;

4) актуалізація когнітивних, потребових, регуляційних, виконавчих функцій і параметрів мотивів;

5) диференційованість типів мотивації у різних формах навчання, враховуючи їх взаємодію;

6) розходження попередньої мотивації яка у студента до початку навчання, і власне мотивація навчання, яка регулюється викладачем;

7) посилення дії спонукальних мотивів, самоствердження і самореалізації в умовах соціального запиту (духовного, інтелектуального і професійного) [6].

Концертмейстерська діяльність студентів-магістрантів допомагає вирішити всі ці питання і задовольняти їх професійні та духовні потреби. Як комунікативний процес, концертмейстерська діяльність виступає джерелом для отримання потрібної інформації і практичних навичок. Помітним стає, що в процесі взаємодії вчителя-магістра-соліста, здійснюється обмін інформацією, досвідом, художніми уподобаннями. Цей захоплюючий процес має динамічний характер і розвивається за етапами формування знань та використання інформації у всіх напрямках.

*Спираючись на вищезазначені положення, мотивацію китайських студентів до концертмейстерської діяльності ми розглядаємо як систему специфічних та необхідних спонукань, необхідних для ефективного опанування мистецтва концертмейстера і використання у подальшій виконавській та педагогічній діяльності.*

Усвідомлене прагнення китайських студентів до концертмейстерської діяльності в процесі навчання у магістратурі виявляється у вигляді музичного інтересу, який, в свою чергу, стає мотивом і виступає збудником ансамблевого виконання на концертах та конкурсах. Інтерес до ансамблевої гри породжує особисто стійку та відносно тривалу увагу для задоволення своїх професійних потреб. Інтерес виступає необхідною реалізацією потреб, породжуючи стимул до активної діяльності.

Включення концертмейстерського класу до навчального процесу допомагає китайським студентам-магістрам вирішити наступні завдання: розширити виконавський тезаурус; накопичити виконавський репертуар; набути навички самостійного обрання репертуару та його опрацювання; розкрити свою самосвідомість та самоактуалізацію в процесі концертмейстерської діяльності; отримати знання про жанрові та стильові особливості творів європейських, китайських та українських композиторів, які обрали для виконання.

Відсутність інтересу до концертмейстерської діяльності, знижує мотивацію китайських студентів. Ми звертаємо увагу на фактори, які не сприяють підвищенню мотивації магістрів з Китаю. До них відносяться:

1) фактори, які залежать від викладача: неправильний підбір репертуару, недостатнє володіння сучасними методиками навчання; нерозуміння стилістики творів. В процесі концертмейстерської діяльності викладач повинен мати достатню фахову компетентність та враховувати індивідуальні особливості китайських студентів-магістрів.

2) фактори, які залежать від китайських студентів: не достатня сформованість мотивів до концертмейстерської діяльності; відсутність знань про самостійне опрацювання репертуару; низький рівень підготовки; відсутність навичок виконавської комунікації, тощо.

3) до третьої групи факторів відносимо ті, які підсилюють складність мотивації до концертмейстерської діяльності: недостатньо розвинуті технічні навички, що відповідають за швидкість читання з аркушу; слабка музична пам'ять, недостатньо розвинутий гармонічний слух, відсутність слухових уявлень про еталонне виконання. До таких недоліків також відносимо не достатнє вміння інтонувати мелодію, ритмічно виокремлювати баси, підтримувати соліста тощо [8].

На наш погляд, організація навчального процесу під час опанування концертмейстерської діяльності повинна бути систематизованою і вмотивованою. Це стає можливим за наявності наступних видів спонукань: 1) чітко поставлені цілі, окреслені перспективи; 2) наявність пізнавальних інтересів, які формують досвід опрацювання різного за жанрами та стилями репертуару, особливі слухацькі та

виконавські навички; 3) потреба у спілкуванні зі слухачами в умовах концертмейстерської діяльності (участь у конкурсах, концертах і фестивалях у якості піаніста-концертмейстера).

Для досягнення успіху китайських студентів-піаністів та цілеспрямованого підвищення мотивації до концертмейстерської діяльності в процесі навчання у магістратурі ми використовували наступні форми роботи: самостійний цілеспрямований вибір ансамблевого репертуару для концертного виконання; читання з аркушу перекладів симфонічної музики для фортепіано у 4 руки, а також вокальних романсів, арій, вокалізів; транспортування вокальних творів на терцію, секунду вище/нижче; концертне виконання; самостійне вивчення творів; участь у фестивалях, концертах, Міжнародних конкурсах (Туреччина, Німеччина, Швейцарія).

Під час підготовки китайських студентів до міжнародних конкурсів, мотивація була скорегована на високий рівень виконавської майстерності, зацікавивши студентів найкращими зразками еталонних виконань і яскравими інтерпретаційними рішеннями, що дозволило досягти успіху у підготовці китайських студентів до конкурсів у номінації «Концертмейстер». Так, за період 2023-2024 н. р. були отримані наступні результати: 15 дипломів лауреатів 1 премії, 2 диплома лауреатів 2 премії, 2 диплома лауреатів 3 премії, що свідчить про результативність і доцільність впровадження у процес навчання вище зазначених рекомендацій.

**Висновок:** Таким чином, аналіз та узагальнення опрацьованих джерел, практичного досвіду та отриманих нагород дають змогу стверджувати, що концертмейстерська діяльність китайських студентів-магістрантів має бути свідомою і спрямованою на повну самореалізацію як особистості у музично-виконавській та соціальній сфері, тобто діяльності викладача, концертмейстера і виконавця. Оскільки стійка мотивація є одною з провідних умов підвищення інтересу до концертмейстерської діяльності магістра-піаніста, логічно постає питання щодо цілеспрямованого її формування. Таке навчання потребує професійного зростання з позитивним емоційним забарвленням та конкретними практичними результатами.

#### *Література:*

1. Авдюшкіна Т. (2010) Робота концертмейстера і студента-вокаліста над твором. Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, С. 14–16
2. Економова Є.К. (2002) Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», Одеса, 20 с
3. Журавльова О. І. Сучасні проблеми мотивації педагогічної діяльності в процесі навчання у вищій школі/ [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_2/doc\\_pdf/juravleva.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/juravleva.pdf)
4. Грінченко Т.Д. (2017) Історія виникнення та ставлення професії піаніст-концертмейстер. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. Вип. 49, с. 280-284.
5. Мен Ян (2020). Підготовка китайських студентів у педагогічних університетах України до вокально-виконавської діяльності на засадах соціокультурної адаптації: Автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса: ДЗ Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 24 с.
6. Пономарьова Л.М. Сучасні вимоги до професійної роботи концертмейстера. URL <https://naurok.com.ua/suchasni-vimogi-do-profesijnoy-roboti-koncertmeystera-237754.html>.
7. Сергієнко С.М. (2018) Концертмейстерська компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва. Young Scientist №12 (64), С.453-456.

8. Скопич А.В. Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 228 с.
9. Строчан Н.М. Специфіка концертмейстерської роботи в контексті творчої співпраці із солістом. Науковий часопис. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. НПУ імені М. Драгоманова, Київ, Вип. 20 (25). С. 24-28
10. Умрихіна О, Подолян А. (2017) Роль піаніста-концертмейстера в педагогічній освіті. Збірник наукових праць. Випуск 2, – с. 286-294.
11. Юцевич Ю.Є. (2003) Музика: словник-довідник, Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 352 с.

### *Alla SKOPYCH*

#### **Increasing the motivation of Chinese master students to become accompanists to improve their performing skills**

The article highlights the importance of motivating Chinese piano students to participate in concertmaster activities during their master's studies. Motivation has a powerful influence on the positive attitude of piano students from China toward concertmaster and ensemble activities. Firstly, it encourages purposeful activity of the individual and determines the choice of a certain line of behavior. The analysis of scientific literature by research direction allows us to reveal significant historical aspects and the essence of concertmaster activity. Practical experience draws attention to the fact that Chinese pianists-concertmasters have individual performance techniques and repertoire preferences, which allows them, thanks to an in-depth genre and style analysis, to expand the repertoire, deepen theoretical knowledge, and expand practical skills to implement a successful embodiment of artistic interpretation, to improve their performance skill.

**Keywords:** motivation, learning motivation, formation of motivation, concertmaster activity, concertmaster-pianist, ensemble playing, artistic interpretation, performing skill.

#### **References:**

1. Avdyushkina T. The work of the concertmaster and student vocalist on the work. Executive interpretation and the modern educational process: materials III Vseukr. science and practice conf. Luhansk: Publishing House of LDIKM, 2010. P. 14–16
2. Ekonomova E.K. Joint activities of a singer and a concertmaster in the professional training of a student-vocalist: autoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: specialist 13.00.04 "Theory and methodology of professional education" / Ye. K. Economova. - Odesa, 2002. - 20 p
3. Zhuravlyova O. AND. Modern problems of motivation of pedagogical activity in the process of learning in higher education / [Electronic resource]. - Access mode: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_2/doc\\_pdf/jypravleva.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/jypravleva.pdf)
4. Grinchenko T.D. The history of the emergence and attitude of the pianist-concertmaster profession. Scientific works of the Faculty of History of Zaporizhzhya National University, 2017. Issue 49. С 280-284.
5. Meng Yang Preparation of Chinese students in pedagogical universities of Ukraine for vocal and performing activities on the basis of sociocultural adaptation: Author's abstract. thesis Ph.D. ped. of science Odesa: DZ South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2020. – 24 p.
6. Ponomaryova L.M. Modern requirements for the professional work of a concertmaster. URL <https://naurok.com.ua/suchasni-vimogi-do-profesiyno-roboti-koncertmeystera-237754.html>.
7. Sergienko S.M. Concertmaster competence of future music teachers. Young Scientist No. 12 (64), 2018, P.453-456.
8. Skopych A.V. Formation of motivation to study modern piano music in the process of professional training of the future teacher: dissertation. ... candidate ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv. 228 p.
9. Strochan N.M. The specifics of concertmaster work in the context of creative collaboration with a soloist. Scientific journal. Series 14. Theory and methods of art education. State University named after M. Drahomanova, Kyiv, Vol. 20 (25). 24-28
10. Umrykhina O, Podolyan A. The role of the pianist-concertmaster in pedagogical education. Collection of scientific papers. Issue 2, 2017. – p. 286-294.
11. Yutsevich Y.E. Music: dictionary-reference / Y.E. Yutsevich. Ternopil: Educational book – Bohdan, 2003. 352 p.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-15

УДК 378.091.3:78.07

Ірина ХОМИЧ<sup>1</sup>

## Формування готовності студентів факультетів мистецтв до роботи з навчальним хоровим колективом

Висвітлюються теоретичні та методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з навчальним хоровим колективом. На основі аналізу та узагальнення наведених джерел готовність студентів до педагогічної взаємодії з навчальним хором визначається як складне, цілісне, особистісне, динамічне утворення, що визначає спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва на успішне співробітництво, оптимальну, цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність. Доведено, що готовність до продуктивної фахової роботи з хоровим колективом є однією із складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва і ключовим вектором у формуванні професійно значущих особистісних якостей студентів, тобто, являється сутнісною характеристикою результату професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Готовність до продуктивної роботи з навчальним хором передбачає, насамперед, самостійну навчально - пізнавальну діяльність студента: від розв'язання низки технічних та творчих завдань до об'єктивної самооцінки результатів діяльності та їх корекції. Це вимагає від викладача створення умов для творчої діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток особистості та професійну самоорганізацію, актуалізацію придбаних практичних знань та набуття практичного виконавського досвіду.

**Ключові слова:** готовність до фахової діяльності; студенти факультетів мистецтв; навчальний хоровий колектив; особистісно орієнтована освіта.

**Вступ.** Кардинальні зміни, які відбулися в суспільно - політичному житті України в кінці ХХ і у першій чверті ХХІ ст. значно вплинули на роль, зміст, форму та функції системи вищої освіти. Інформаційна, комунікаційна, технологічна революції та поява глобального ринку праці обумовили пріоритетність освітньої галузі як двигуна економічного та соціально - культурного розвитку країни. Тому саме педагогічна наука стає базовою основою для глобальних перспективних соціально- економічних змін в країні. Згідно звітам ООН «Освіта має бути спрямована на новий розвиток людської особистості, збільшення поваги до прав людини та її основних свобод» [8].

Стратегія розвитку мистецької освіти в сучасній Україні ґрунтується на пошуку шляхів формування творчо – активної особистості, що вимагає якісних перетворень у всіх ланках освітньої системи. Нормативні документи, якими керується вища школа України, зокрема «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.» [6] визначають, що студент є активним суб'єктом освітнього процесу. Але, як доводять результати досліджень, на практиці студент вищого навчального закладу більшою мірою є об'єктом педагогічного впливу, ніж активним суб'єктом педагогічного процесу. Саме тому пошук шляхів наповнення якісної професійної підготовки студентів мистецьких вузів суб'єктивним змістом сьогодні є актуальною проблемою. Тому у формуванні готовності майбутнього

<sup>1</sup> © Хомич Ірина Миколаївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0001-7453-8610>

вчителя музичного мистецтва до продуктивної фахової діяльності пріоритетного значення надається усвідомленню студентом себе як суб'єкта, а його особистісні якості мають відповідати соціально-етичним, моральним та професійним нормам суспільства.

Як зазначають дослідники, в усіх країнах світу реформування системи професійної підготовки здійснюється з урахуванням професійної компетентності випускників. Підготовка майбутніх фахівців, зорієнтована на розвиток рівня їх готовності до професійної діяльності, є головним напрямком в удосконаленні їх кваліфікації [2; 7; 9; 11].

Можна констатувати, що готовність до роботи з хоровим колективом є однією із складових професійно – педагогічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва і ключовим вектором у формуванні професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців – тобто виявляється сутнісною характеристикою результату фахової підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У працях таких українських філософів та педагогів В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Лугового, В. Лутая готовність до фахового становлення особистості розглядається як філософська проблема, яка досліджує цей процес через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, цілісності, діалогу тощо. Психолого-педагогічні аспекти становлення особистості у комунікативних процесах розглядали дослідники І. Бех, В. Єфименко, В. Моляко, В. Рибалко, В. Семиченко, Т. Ткачук, а також закордонні науковці – С. Куфлер, Дж. Николас, Дж. Ліндсей, Д.Норман та ін.

Проблемам формування готовності майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу присвячені дослідження А. Зайцевої, Т. Гризоголазової, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової та ін. Важливим доробком у проблемі формування готовності студентів факультетів мистецтв до роботи з хоровим колективом стали праці видатних хормейстерів та педагогів-практиків А. Авдієвського, А. Болгарського, Л. Венедиктова, П. Ковалика, А. Мархлевського, К. Пігрова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як одного із головніших, при цьому особливо підкреслювали значення готовності до її здійснення.

*Мета дослідження* полягає у висвітленні теоретичних та методичних аспектів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з навчальним хоровим колективом.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному динамічному етапі розвитку нашого суспільства особливо гостро постає завдання пошуку нових фундаментальних підходів до побудови освітнього процесу, становлення нової парадигми навчання та виховання молодого покоління. Дослідники зазначають, що в усіх країнах світу реформування системи професійної підготовки здійснюється з урахуванням компетентності випускників. Підготовка майбутніх фахівців зорієнтована на розвиток рівня їх готовності до професійної діяльності і стає головним напрямком удосконалення їх кваліфікації [13, с.185].

Отже, метою сучасної вищої освіти стало формування конкурентоздатного фахівця високого рівня, готового до інноваційної діяльності та професійної праці на рівні світових стандартів і здатного до творчого самовиявлення, саморозвитку та

самореалізації як у професійної діяльності, так і в інших сферах життєдіяльності й життєтворчості.

У сфері музично-педагогічної вищої освіти це завдання вирішується шляхом орієнтації на творчо-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Найважливішою складовою цієї підготовки стає готовність до роботи з творчим колективом (зокрема з хором). При цьому зазначимо, що під поняттям «готовність» ми розумітимемо особливий психічний стан, що виражається в наявності у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. Розглядаючи готовність, маємо на увазі діяльність, що вимагає змін та інновацій. У цьому аспекті потребує розкриття поняття «готовність до професійної діяльності».

Готовність до професійної діяльності розглядається науковцями В. Єфименко, І. Солодиловою, І. Яценко, Л. Лежніною як комплекс теоретичних знань, практичних умінь, особистісних властивостей і професійно значимих якостей, зумовлених вимогами до викладача. Вони дозволяють регулювати його діяльність; особливий особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання; психічний стан особистості, що характеризується наявністю установки на усвідомлення мети, завдань, визначенням способів діяльності. Незважаючи на деякі розбіжності в теоретичних підходах до інтерпретації феномена «готовність до професійної діяльності» та її структури, вона розглядається у всіх дослідженнях як первинна і обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності. Наприклад, із позицій функціонального підходу готовність до фахової діяльності розглядається Н. Байбековою як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень під час виконання роботи [1, с.24].

Дослідники визначають довготривалу готовність як стійкий комплекс особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності в різних ситуаціях. Така система якостей стабільна і є передумовою регуляції роботи в цілому. Готовність до роботи розглядається як довготривалий стан, який принципово визначає можливість успішного здійснення професійної діяльності. Готовність є результатом цілеспрямованої підготовки до певної роботи [1, с. 24]. При цьому психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, наявність яких ... має сприяти успішній професійній діяльності та взаємодії всіх її суб'єктів [3].

Отже, у наукових джерелах проблема готовності до фахового становлення серед інших сфер суспільного життя (соціальної, політичної, культурної) виокремлюється як найважливіша психолого–педагогічна сфера, в якій готовність виражається в єдності професійно важливих якостей та спрямованості студента на подальшу фахову діяльність [2;4;9;10;11].

У психолого–педагогічній та методичній літературі структура готовності до педагогічної взаємодії представлена певними якостями особистості фахівця, серед яких слід виділити такі складові:

- емоційну (почуття, емпатійні переживання, емоційне ставлення до професійної діяльності взагалі та окремих конкретних ситуацій зокрема);
- вольову (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідним ставленням до художньо–педагогічної діяльності.

Здатність до прийняття рішень для конкретних дій на шляху фахового становлення);

- інтелектуальну (професійна компетентність, знання, вміння, навички, власний досвід, педагогічна майстерність, художньо–педагогічна творчість та рефлексійність), спрямовану на перетворення себе і умов (обставин), в яких здійснюється професійна діяльність» [10, с.120].

Отже, на сучасному етапі готовність досліджують у зв'язку з емоційно – вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психічному, соціальному, якими визначається його поведінка [4]. Таким чином, готовність визначається як цілісне вираження усіх підструктур особистості, орієнтованих на повне та успішне виконання різних функцій викладача.

Методичне спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності в роботі з навчальним хоровим колективом базується на провідних вітчизняних методиках музичного виховання з урахуванням актуальних світових досягнень у цій сфері. Науковими дослідженнями (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) визначається обмеженість традиційної педагогіки як предметно-центриської системи, на заміну якій повинна прийти особистісно орієнтована культуро-відповідна освіта. Сучасний процес формування готовності до фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва визначає необхідність впровадження нових технологій, прогресивних методик навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, глибокого оновлення змісту та форм навчання. Так, дослідниця А. Линенко, базуючись на новітньому праксиологічному підході [14;15] формулює принципи готовності майбутніх вчителів до продуктивної педагогічної взаємодії:

- цілепокладання педагогічної діяльності (визначення головних, другорядних, проміжних, кінцевих цілей виховання та освіти);
- вміння співвідносити, порівнювати, аналізувати поставлену ціль та одержані результати;
- прогнозування результатів діяльності;
- планування подальших дій;
- підготовка майбутньої діяльності, яка включає тренувальну роботу для придбання вмінь, навичок в освітній діяльності;
- інвігіляція (не керуватися у своїй діяльності як перебільшеною опікою, так і автократичним тиском на учня) [5].

Можна констатувати, що готовність до продуктивної фахової роботи з хоровим колективом є однією із складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики і ключовим вектором у формуванні професійно значущих особистісних якостей студентів, тобто, являється сутнісною характеристикою результату професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формування готовності майбутніх учителів музики до продуктивної взаємодії з навчальним хоровим колективом передбачає створення таких педагогічних ситуацій, які забезпечують можливість зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним втіленням. Першочергове завдання полягає у здобутті майбутнім фахівцем власного виконавського досвіду та досвіду роботи з

навчальним хором колективом. Воно має будуватися не тільки на інтеграції спеціальних дисциплін вокально-хорового циклу (хоровий клас, хорознавство, практика роботи з хором, диригування, постановка голосу, вокальний ансамбль), які забезпечують у комплексі фахову підготовку студента і посилюють його професійну спрямованість, а й на єдності методичних підходів до викладання предметів вокально-хорового циклу [12].

Сучасні передові методики орієнтовані на адаптацію загально педагогічних інтерактивних методів, на пошук засобів інтеграції мистецтв. Наприклад: метод демонстрації одного твору на заняттях з різних тем; метод порівняння у процесі формування установки на сприйняття творів різних жанрів мистецтв; аналітико-синтетичний метод, що об'єднує всю художньо-творчу діяльність студента. Це передбачає інтеграцію змістовно-практичних складових як предметів вокально-хорового циклу, так і загально-музичних дисциплін та предметів культурно-світоглядної спрямованості у підготовці майбутнього фахівця до роботи з хором колективом. Такі форми роботи забезпечують глибоке розуміння студентом під час роботи з навчальним колективом хорових та вокальних завдань щодо виконуваного твору, можливість удосконалення його знань та вмінь шляхом практичних показів та вправ.

Виникнення стану готовності до роботи з хором колективом починається з постановки і чіткого усвідомлення мети для здійснення педагогічної взаємодії. Мета формується на основі потреб та мотивів суб'єктів педагогічного процесу. В подальшому відбувається вироблення плану, схем, моделей дій і втілення готовності в предметні творчі дії.

Специфікою фахового становлення майбутніх вчителів музичного мистецтва, їх готовності до продуктивної творчої роботи з хором колективом є спілкування в системі «хормейстер (студент старших курсів) – твор мистецтва – учасники хорового колективу (студенти молодших курсів)», що передбачає здійснення діалогу саме мовою мистецтва (образами, інтонаціями, специфічними засобами виразності, необхідністю урахування в роботі стилістичних особливостей твору тощо). Діалог з приводу художньо-педагогічних явищ передбачає наявність у керівника хору системи знань про індивідуальні і особистісні якості учасників творчого колективу (хору) на різних етапах їх професійного розвитку, а також знання про шляхи подолання певних педагогічних і художніх проблем, що виникають в процесі роботи з творчим колективом.

**Висновок.** Готовність до педагогічної взаємодії є складним, цілісним, особистісним, динамічним утворенням, яке визначає спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва на успішне співробітництво, оптимальну, цілеспрямовану спільну музично-педагогічну діяльність. За умови гуманістично-особистісної орієнтації учасники навчального процесу виступають паритетними, рівноправними партнерами. Таким чином, формування готовності до продуктивної педагогічної взаємодії з навчальним хором колективом передбачає насамперед самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента: від розв'язання низки технічних та творчих завдань до об'єктивної самооцінки результатів діяльності та їх корекції. У цьому контексті задача викладача полягає в створенні умов для творчої діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток його особистості, професійну самоорганізацію, актуалізацію придбаних знань та практичний виконавський досвід.

### ***Література:***

1. Байбекова Н. (2013) Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Зб. наук.праць Уманського державного педагогічного університету. Ч. 3. С. 22– 27.
2. Бех І. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. К.: ІЗМН, 204 с.
3. Жванія Т. В.(2012) Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 190 с.
4. Линенко А. Ф. (1995) Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. Web IPBIS..№1 С.125-133
5. Линенко А.Ф.(2017) Матеріали міжнародної наукової конференції «Психолого-педагогічні засади професійного становлення майбутнього вчителя» ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. Одеса.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. Освіта. (2002).
7. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004) Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник. К.,: Знання України, 264 с.
8. Організація Об'єднаних Націй. Офіційні звіти першої частини третьої сесії Генеральної Асамблеї. А/ 810.С. 39-42.
9. Падалка Г. (2008) Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник. Київ: Освіта України. 274 с.
10. Пехота О.М. (1992) Індивідуалізація професійно–педагогічної підготовки учнів: монографія. К.: Вища школа, 139 с.
11. Рудницька О.П. (2010) Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 255 с.
12. Смирнова Т.А. (2002) Вища диригентська хорова освіта в Україні: минуле та сучасність. Харків: Константа, 256 с.
13. Хомич Л.О.(1998) Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Ін–т педагогіки і психології проф. освіти. К.:Магістр, 200 с.
14. Tadeusz Kotarbinski (1985) Traktat o dobrej robocie. Warsaw, 222 s.
15. Ruskowski J., Gornics E., Zurek M. (2004) Leksykon integracji europejskiej. Warsaw: Wydawnictwo naukowe PWN, 636 s.

### ***Iryna KHOMYCH***

#### **Forming the readiness of students of the faculties of arts to work with an educational choir team**

The article highlights the theoretical and methodological aspects of developing the readiness of future musical art teachers for practical work with an educational choir team. Based on the analysis and generalization of the cited sources, the students' readiness for pedagogical interaction with the educational choir is defined as a complex, holistic, personal, dynamic formation that determines the focus of future musical art teachers on successful cooperation, optimal targeted joint musical and pedagogical activity. It has been proven that readiness for productive professional work with a choral team is one of the components of the professional and pedagogical training of future musical art teachers and a key vector in the formation of professionally significant personal qualities of students, that is, it is an essential characteristic of the result of the professional training of a future musical art teacher. Readiness to work productively with an educational choir presupposes, firstly, the student's independent educational and cognitive activity: from solving a number of technical and creative problems to objective self-assessment of the results of activity and their correction. This requires the teacher to create conditions for students' creative activity aimed at personal self-development and professional self-organization, updating acquired practical knowledge and acquiring practical performing experience.

**Keywords:** readiness for productive professional work; students of the Faculty of Arts; educational choral team; personality-oriented education.

**References:**

1. Baibekova, N. (2013). Formation of readiness of future psychologists for consulting work in higher pedagogical educational institutions. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, (3), 22–27. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1998). *Personality-oriented education: Scientific and methodological manual*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
3. Zhvaniya, T. V. (2012). *Emotional readiness of future psychologists for professional activity* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Kharkiv. [in Ukrainian].
4. Linenko, A. F. (1995). Readiness of future teachers for pedagogical activity. *Pedagogy and Psychology*, (1), 125–133. [in Ukrainian].
5. Linenko, A. F. (2017). *Materials of the international scientific conference "Psychological and pedagogical principles of professional development of a future teacher"*. Odesa: PNPU named after K. D. Ushinsky. [in Ukrainian].
6. National doctrine of the development of education in Ukraine in the 21st century. (2002). *Education*. [in Ukrainian].
7. Oleksiuk, O. M., & Tkach, M. M. (2004). *Pedagogy of the spiritual potential of the individual: The sphere of musical art: A textbook*. Kyiv: Knowledge of Ukraine. [in Ukrainian].
8. United Nations. (1948). *Official reports of the first part of the third session of the General Assembly* (A/810, pp. 39–42).
9. Padalka, G. (2008). *Pedagogy of art: Theory and methods of teaching artistic disciplines: A textbook*. Kyiv: Education of Ukraine. [in Ukrainian].
10. Pekhota, O. M. (1992). *Individualization of professional and pedagogical training of students: Monograph* (I. Zyazyun, Ed.). Kyiv: Higher School. [in Ukrainian].
11. Rudnytska, O. P. (2010). *Art education in Ukraine: Theory and practice* (O. V. Mykhailichenko & G. Y. Nikolay, Eds.). Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko. [in Ukrainian].
12. Smirnova, T. A. (2002). *Higher conductor choral education in Ukraine: Past and present*. Kharkiv: Constanta. [in Ukrainian].
13. Khomych, L. O. (1998). *Professional and pedagogical training of primary school teachers*. Kyiv: Magister. [in Ukrainian].
14. Kotarbinski, T. (1985). *Traktat o dobrej robocie*. Warsaw. [in Polish].
15. Ruzzkowski, J., Gornics, E., & Żurek, M. (2004). *Leksykon integracji europejskiej*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN. [in Polish].

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-16

УДК 378.016:784

ЧЖАО ЮЙЛУН<sup>1</sup>

## Співацька розвиненість студентів факультетів мистецтв як синергетична система у контексті бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми синергетичного підходу

Розкриваються методичні переваги розбудови системи співацької розвиненості студентів факультетів на основі бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми синергетичного підходу. До характерних властивостей системи належать самоорганізованість, відкритість, когерентність, емерджентність, флуктуація. Конкретизується сукупність модифікованих і адаптованих до тематики співацької розвиненості бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми, що уможливорює отримання методичних переваг та синергетичних ефектів у пришвидшенні динаміки співацького розвитку, збалансованості під час формування вокальних умінь.

**Ключові слова:** співацька розвиненість, синергетичний підхід, синергетична система, бінарні опозиції, класична парадигма, постнекласична парадигма, методичні переваги, синергетичний ефект, студенти факультетів мистецтв.

**Вступ.** Вчитель музичного мистецтва, який працює в складних, динамічних умовах сьогодення, відіграє вельми значну роль в інформаційному суспільстві ХХІ століття. Ця роль полягає в максимальному поширенні в соціумі естетичних цінностей музичного мистецтва, у трансляванні їх до молоді з метою формування художньо-естетичних смаків та ідеалів, що найбільш ефективно відбувається у процесі співацької діяльності на уроках музичного мистецтва, в шкільних вокальних ансамблях, хорових колективах тощо [12]. Водночас, пришвидшення процесів удосконалення й оптимізації системи вищої музичної освіти, що супроводжується посиленням впливу інноватики на педагогіку мистецтва, створює запит на науково-теоретичні й методичні розробки у цій царині, які спираються на інноваційний методологічний базис, зокрема, на методологію синергетичного підходу. Опора співацького розвитку студентів факультетів мистецтв на постнекласичний методологічний фундамент синергетичного підходу забезпечує актуальність розроблення методичного забезпечення в річищі сучасної освітньо-мистецької парадигми, базованої на аксіології інформаційного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розгляд науково-теоретичних, методичних, музикознавчих джерел, присвячених проблемі теорії та методики співацького розвитку студентів факультетів мистецтв (А.Авдієвський, В.Антонюк, А.Болгарський, Т.Жигінас, О.Єременко, І.Зеленецька, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, О.Маруфенко, О.Матвєєва, Н.Можайкіна, Є.Проворова, А.Растригіна, Є.Савчук, Л.Тоцька, О.Хижна та ін.) засвідчує, що саме розвиваюче вокальне навчання, максимально спрямоване на формування та розвиток музично-творчих здібностей загалом і вокальних можливостей зокрема, є найбільш ефективним

<sup>1</sup> © Чжао Юйлун (Zhao Yulong), аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0009-0001-4070-9271>

інструментом фахової підготовки сучасного компетентного фахівця-музиканта, що працює у галузі вокальної педагогіки та виконавства.

Водночас аналіз сукупності теоретико-методологічних праць у галузі синергетики та синергетичного підходу в освітніх процесах (В.Андрущенко, В.Виненко, О.Вознюк, С.Гончаренко, А.Євтодюк, В.Кремень, О.Мамченко, М.Нещадим, О.Отич, Н.Сегеда, Л.Ткаченко С.Хоружий, О.Чалий та ін.) демонструє перспективність застосування синергетичного підходу в якості методологічної основи для сучасних методичних розробок у галузі мистецької педагогіки загалом і вокальної педагогіки зокрема. Таким чином можна вважати доцільним теоретичне й методологічне обґрунтування співацького розвитку студентів факультетів мистецтв, базуючись на бінарних опозиціях класичної та постнекласичної парадигми синергетичного підходу.

*Метою статті є* визначення методичних переваг і конкретизація синергетичних ефектів розбудови системи співацької розвиненості студентів факультетів на основі бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми синергетичного підходу.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Методологія синергетичного підходу, інтегруючи нову аксіологію щодо «свідомої орієнтованості на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічну налаштованість на інновацію» [11, 18], [2], [2], дозволяє виокремити сутнісні характеристики та стрижневі вектори потенціалу цього підходу. Серед сутнісних характеристик синергетичного підходу доречно конкретизувати наступні:

- в центрі широкого спектру дії синергетичного підходу завжди знаходиться складна синергетична система, яка інтегрує певну кількість складових елементів;
- умовна «вага» складної синергетичної системи переважає сумарну «вагу» складових елементів [13, 133];
- взаємозв'язки й взаємодія складових елементів синергетичної системи дозволяє оптимізувати функціонування синергетичної системи в цілому за рахунок її здатності до самоорганізації, спроможності до еволюціонування й набуття принципово нового рівня розвиненості;
- *самоорганізація* синергетичної системи виявляється у процесі структурування й функціонує шляхом самопродукування й саморозвитку структурних елементів на підґрунті актуалізації взаємодії між ними;
- стійкість синергетичної системи може забезпечуватись динамічною інтеграцією нестійких складових елементів [5], [6], [7].

Досліджуючи синергетичний підхід як методологічну основу для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв, необхідно, на нашу думку, одразу ж конкретизувати відповідь на запитання, яка саме складна система має формуватися і розвиватися на засадах цього підходу у відповідності до тематики нашого дослідження?

Відповідаючи на це запитання, доцільно окреслити ключові поняття нашого дослідження – «співацький розвиток» і «співацька розвиненість» саме через призму синергетичного підходу. Отже, якщо осмислювати співацький розвиток на методологічному базисі синергетичного підходу як комплексний, стратегічно

вибудований, динамічний процес особистісної музично-творчої та інтелектуальної трансформації студентів факультетів мистецтв шляхом удосконалення сукупності вокальних умінь і навиків за рахунок використання як методично-спланованих та змодельованих, так і випадкових впливів, то співацьку розвиненість з позицій синергетичного підходу доцільно осмислювати як результативний продукт процесу співацького розвитку, що являє собою здатну до самоорганізації, відкритую до нелінійного формування, відносно стійку динамічну систему вокально-технічного, проєктивно-інтерпретаційного та артистично-виконавського змістових компонентів, що знаходяться в когерентно-узгодженій взаємодії.

Розглянемо характерні властивості системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв через призму синергетичного підходу:

- самоорганізованість системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через її здатність до саморозвитку й самооптимізації в цілому шляхом еволюційної самокорекції вокально-технічного, проєктивно-інтерпретаційного та артистично-виконавського змістових компонентів у процесі формування відповідних груп вокальних умінь;

- відкритість системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через здатність до змінності вокально-технічного, проєктивно-інтерпретаційного та артистично-виконавського змістових компонентів під впливом зовнішніх факторів, зокрема під впливом різноманітних зовнішніх комунікаційних зв'язків, як персональних, так і таких, що здійснюються у процесі діалогічного спілкування із музичними творами, творами інших видів мистецтва абощо;

- когерентність системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через здатність до узгодження взаємовідносин вокально-технічного, проєктивно-інтерпретаційного та артистично-виконавського змістових компонентів у випадку нерівномірного розвитку різних груп співацьких умінь, коли рівень розвиненості однієї групи умінь, наприклад, вокально-технічних, випереджає рівень розвиненості іншої групи умінь творчої інтерпретації вокальних творів;

- емерджентність системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через здатність до якісних змін компонентних складових шляхом стрибкового характеру власних музично-творчих, зокрема, вокальних можливостей, що переводить усю систему на більш високий рівень розвитку;

- флуктуація системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через здатність до появи нових змістових компонентів вже в процесі її становлення;

- нерівноважність системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв виявляється через здатність до структуризації, систематизації й інтеграції співацьких умінь у відповідності до змістових компонентів системи.

Таким чином, якщо в центрі методології синергетичного підходу знаходиться дефініція «система», то доречним буде детальніше розглянути цю дефініцію. Так, О. Кустовська, розглядаючи дефініцію «система» в історичному контексті, пише, що започаткування цієї дефініції було здійснено у «...Давній Греції 2500-2400 років тому» [4, 15] і трактувалось як «... «сполучення», «організм», «організація». Метафоризацію слова «система» започаткував Демокріт (460-360 рр. до н. е.). Далі відбувалася подальша універсалізація значення цього слова, наділення його узагальнюючим змістом. ...в античній філософії термін «система» характеризував

упорядкованість і цілісність природних об'єктів [4, 15]. Авторка також наводить визначення дефініції «система», розроблене Й. Г. Ламбертом, який зазначав, що «...система є сукупністю ідей і принципів, котрі можна трактувати як ціле. В системі повинна бути субординація і координація» [4, 16].

Словник іншомовних слів за ред. О. Мельничука подає наступні тлумачення цього поняття. «Система» - це «порядок, зумовлений правильним розташуванням частин, стрункий ряд, зв'язане ціле», а також «сукупність частин, пов'язаних спільною функцією [10, 707]. О. Власенко, розглядаючи філософський аспект поняття «система», окреслює систему як «сукупність елементів, що знаходяться у відносинах й зв'язках між собою та утворюють певну цілісність. Тобто система завжди унітарна, являє собою єдине ціле, з якого не можна вилучити жодного елемента» [1].

Л. Берталанфі, який зробив колосальний науковий внесок у розроблення теорії систем, встановив основні властивості складної системи, а саме:

- компонентний склад;
- сумісна взаємодія складових компонентів поміж собою;
- сумісна взаємодія складових компонентів із зовнішнім середовищем [15],

[16].

Цікавою є думка М. Нецадим, яка зазначає, що парадигма синергетичного підходу акцентує принципово новий постнекласичний методологічний фундамент для пришвидшення і активізації освітніх процесів на базі синергетизації навчального середовища [8]. Цієї ж думки притримується Л. Ткаченко. Вона визначає цю парадигму як постнекласичну, стверджуючи про такий її важливий принцип, як саморозвиток складних систем [11].

У своїй статті «Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма» [11] авторка співставляє класичну, традиційну парадигму, в контексті якої, як правило, виконувалися психолого-педагогічні дослідження у ХХ столітті, із новою новою постнекласичною парадигмою, стрижнем якої є «...застосування методики «м'якого управління», коли мала флуктуація відхилення, коливання може змінити стан всієї системи» [11, 20]. До основних принципових позицій синергетичного підходу дослідниця відносить: відкритість системи, нелінійність її розвитку, нерівноважність у координатах, когерентність, емерджентність, флуктуацію, пов'язаних із надмалим впливом, м'яким стилем управління тощо [11, 19-20].

Серед модифікованих і адаптованих до тематики співацької розвиненості основних позицій, на яких ґрунтуються класична й постнекласична парадигми, представлені в бінарних опозиціях, доречно визначити наступні:

- «Закрита» співацька розвиненість на базі лінійності завершеного процесу вокального навчання (класична парадигма) проти «відкритої» співацької розвиненості на базі нелінійності й незавершеності процесу вокального навчання у контексті постійного підвищення рівня якості вокальних умінь і навиків (постнекласична парадигма);

- плановість та чітка поетапність співацької розвиненості (класична парадигма) проти спонтанності співацької розвиненості з урахуванням незапланованих надмалих впливів (постнекласична парадигма);

- процесуальна однорідність співацької розвиненості (класична парадигма) проти процесуальної нерівноважності співацької розвиненості (постнекласична парадигма);

- методична традиційність співацького розвитку (класична парадигма) проти методичної інноваційності співацького розвитку (постнекласична парадигма);
- розроблення узагальненої траєкторії співацького розвитку студентства (класична парадигма) проти розроблення персональних траєкторій співацького розвитку студентів на основі індивідуально-ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних потреб та смакових еталонів (постнекласична парадигма);
- сформованість вокально-технічних знань, умінь і навиків як результат співацької розвиненості (класична парадигма) проти оволодіння технологією вокального звукоутворення зокрема і вокального виконавства у цілому як результат співацької розвиненості (постнекласична парадигма);
- репродуктивно-наслідувальна спрямованість педагогічного інструментарію у процесі співацького розвитку студентів (класична парадигма) проти конструктивно-творчої спрямованості педагогічного інструментарію у процесі співацького розвитку студентів (постнекласична парадигма);
- піклувально-наказовий стиль роботи викладача-вокаліста – в поєднанні із наслідувально-виконуючим стилем вокального навчання студента (класична парадигма) проти ініціативно-активного стилю вокального навчання студента – в поєднанні із дорадчим стилем роботи викладача-вокаліста (постнекласична парадигма);
- жорстке управління процесом співацького розвитку студентів (класична парадигма) проти м'якого управління процесом співацького розвитку студентів (постнекласична парадигма);
- тип комунікації «навчально-методична робота викладача-вокаліста із студентом», що визначається як «навчально-методична робота організатора-розпорядника з постановки завдань вокального навчання із виконавцем поставлених завдань» (класична парадигма) проти типу комунікації «навчально-методична робота викладача-вокаліста із студентом», що визначається як «мотивуюча робота коуча щодо підтримки студента у самостійній вокальній діяльності» (постнекласична парадигма);
- пріоритетність пізнавального начала під час співацького розвитку (класична парадигма) проти пріоритетності комунікативного начала під час співацького розвитку (постнекласична парадигма);
- провідний імператив вокального навчання – надання знань у галузі теорії та практики співацької діяльності, вокально-хорової педагогіки та виконавства (класична парадигма) проти провідного імперативу вокального навчання – розвиток умінь і навиків у галузі теорії та практики співацької діяльності, вокально-хорової педагогіки та виконавства (постнекласична парадигма).

Використання наведених вище бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми в якості методологічного підґрунтя для розбудови синергетичної системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв, яка інтегрує вокально-технічний, проєктивно-інтерпретаційний та артистично-виконавський змістовий компоненти, уможлиблює отримання наступних методичних переваг, а саме:

- методологічне базування на принципі незамкненості, відкритості створює для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв методичні

переваги в частині пришвидшення динаміки цього процесу під час формування вокально-технічних, інтерпретаційних, вокально-виконавських та інших умінь за рахунок відкритості навчального середовища як до традиційних, так і до інноваційних, нестандартних методів та засобів співацького навчання у контексті синергетично-педагогічної парадигми, що інтегрує пари бінарних освітніх опозицій [11, 20];

- методологічне базування на принципі самоорганізації та цілісності створює для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв методичні переваги в частині збалансованості й гармонізації розвитку різних груп вокальних умінь, що відповідають змістовому наповненню складовим структури співацької розвиненості майбутніх фахівців;

- методологічне базування на принципі атракторності як еволюційному ресурсі співацької розвиненості створює для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв методичні переваги в частині еволюційної прогнозованості потенційних результатів процесу вокального навчання, спираючись на сформованість відповідних атракторів як відносно стійких пунктів співацької розвиненості на конкретних етапах розвитку;

- методологічне базування на принципі нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності створює для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв методичні переваги в частині стратегічної та тактичної поліваріантності застосування методичного забезпечення, особливо під час перехідних моментів співацького розвитку, коли його хаотичність в залежності від кількості надмалих впливів чітко структурується та ієрархізується, набуваючи рис впорядкованості;

- методологічне базування на принципі емерджентності створює для співацького розвитку студентів факультетів мистецтв методичні переваги в частині консолідації, переміщення, перегрупування методичного забезпечення тощо з метою набуття принципово нової якості співацьких умінь в результаті динамічного «стрижку» співацького розвитку, тобто поетапний співацький розвиток студентів факультетів мистецтв, базований на принципі емерджентності, супроводжується виникненням на певних етапах принципово нових емерджентних властивостей, які не спостерігались раніше.

У **висновках** доцільно зазначити, що опора на бінарні опозиції класичної та постнекласичної парадигми в якості методологічного підґрунтя для розбудови синергетичної системи співацької розвиненості студентів факультетів мистецтв уможлиблює отримання відповідних синергетичних ефектів, оскільки утворює для означеного процесу стійке й водночас динамічне підґрунтя за рахунок:

- взаємовпливу структурних складових системи співацької розвиненості, (кожна з яких представлена конкретною групою співацьких умінь), підвищення рівня розвиненості яких під час взаємодії з іншими складовими призводить до зміни конфігурації всієї системи в цілому у процесі її самоорганізації, причому у випадку отримання синергетичного ефекту система співацької розвиненості несе в собі еволюційний потенціал подальшої оптимізації;

- забезпечення відносної стійкості й збалансованості системи співацької розвиненості у процесі еволюції її складових;

- активізації й динамічної розбудови синергетичного навчального середовища, детермінованого межами вокального навчання студентів факультетів мистецтв;

- взаємозбагачення різних видів педагогічного інструментарію, що використовується у процесі співацького розвитку студентів факультетів мистецтв.

#### *Література:*

1. Власенко О.М. (2015), Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія за редакцією О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. С. 268-278.
2. Кремень В. Г. (2009), Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка. 520 с.
3. Кремень В.Г. Ільїн В.В. (2012), Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка. 368 с.
4. Кустовська О.В. (2005), Методологія системного підходу та наукових досліджень. Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 124 с.
5. Лузік Е.В. (2009), Системно-синергетичний підхід до проектування самостійно-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колективна монографія. Академія педагогічних наук України; Інститут вищої освіти України. Харків: Видавництво НУА. С. 76-90.
6. Лутай В.С. (2009), Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. Вища освіта України. № 1. С. 33-35.
7. Нестеренко Г. О. (2002), Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: дисертація кандидата філософських наук: 09.00.03. Запорізький державний університет. Запоріжжя. 201 с.
8. Нешадим М.І. (2003), Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". 852 с.
9. Сальник І.В. (2014), Реалізація синергетичних принципів у контексті функціонування системи шкільного фізичного експерименту. Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка. Випуск 5, частина 1. С. 146-152.
10. Словник іншомовних слів за ред. О. С. Мельничука. (1974), Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія». 865 с.
11. Ткаченко Л.І. (2013), Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості: Наука – практиці. № 10. С. 18-21.
12. Хоружа О.В. (2010), Етнопедagogічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 8 (13). С. 110-120.
13. Хоружий С.Г. (2021), Система консолідованого регулювання і нагляду за діяльністю фінансових установ: автореферат дисертації доктора економічних наук: 08.00.08; Університет банківської справи. Львів, 39 с.
14. Чалий О.В. (2000), Синергетичні принципи освіти та науки. Київ: Знання. 24 с.
15. Bertalanfi L. von (1951), "General system theory – A new approach to unity of science" (Symposium), Human Biology, Dec. Vol. 23. P. 303-361.
16. Bertalanfi L. von (1949), "Zu einer allgemeinen Systemlehre", Blätter für deutsche Philosophie, 3/4. Extract in: Biologia Generalis. P. 139-164.

#### **ZHAO YULONG**

#### **Singing development of students of art faculties as a synergistic system in the context of binary oppositions of the classical and post-neoclassical paradigms of the synergistic approach**

The article reveals the methodological advantages and synergistic effects of building a system of singing development of students of faculties based on the binary oppositions of the classical and post-non-

classical paradigm of the synergistic approach. The author defines singing development as a capable of self-organization, open to nonlinear formation, relatively stable dynamic system of vocal-technical, projective-interpretive and artistic-performing content components that are in coherent-coordinated interaction. The characteristic properties of the synergistic system of singing development of students of faculties of arts include self-organization, openness, coherence, emergence, fluctuation and disequilibrium. The article specifies a set of modified and adapted to the subject of singing development binary oppositions of the classical and post-non-classical paradigm, relying on which makes it possible to obtain methodological advantages and synergistic effects in terms of accelerating the dynamics of singing development, balance during the formation of vocal skills, evolutionary predictability of potential results of the vocal training process, strategic and tactical polyvariance of the application of methodological support.

**Keywords:** singing development, synergistic approach, synergistic system, binary oppositions, classical paradigm, post-non-classical paradigm, methodological advantages, synergistic effect, students of the faculties of arts.

### **References:**

1. Vlasenko O.M. (2015), Practical application of the system approach in modeling students' research work. Professional pedagogical education: system studies: monograph edited by O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Publishing house of the I. Franko State University. Pp. 268-278.
2. Kremen V.G. (2009), Human-centrism in educational space strategies. Kyiv: Pedagogical thought. 520 p.
3. Kremen V.G. Ilyin V.V. (2012), Synergetics in education: the context of human-centrism. Kyiv: Pedagogical thought. 368 p.
4. Kustovska O.V. (2005), Methodology of the system approach and scientific research. Course of lectures. Ternopil: Economic thought. 124 p.
5. Luzik E.V. (2009), Systemic-synergetic approach to designing self-cognitive activity of students in higher educational institutions. Modernization of higher education in Ukraine and the world: ten years of scientific research: collective monograph. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Institute of Higher Education of Ukraine. Kharkiv: Publishing House of the National Academy of Sciences of Ukraine. Pp. 76-90.
6. Lutay V.S. (2009), Development of modern philosophy of education on the basis of synergetics. Higher education of Ukraine. No. 1. P. 33-35.
7. Nesterenko G.O. (2002), Synergetic dimension of self-realization of the individual in the conditions of transformation of society: dissertation of the candidate of philosophical sciences: 09.00.03. Zaporizhzhia State University. Zaporizhzhia. 201p.
8. Neschadym M.I. (2003), Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice: Monograph. Kyiv: Publishing and Printing Center "Kyiv University". 852 p.
9. Salnyk I.V. (2014), Implementation of synergetic principles in the context of the functioning of the school physical experiment system. Scientific notes of the KDPU. Series: Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education. Kirovograd: V. Vynnychenko KDPU. Issue 5, part 1. Pp.146-152.
10. Dictionary of foreign words, edited by O. S. Melnychuk. (1974), Kyiv: Main editorial office "Ukrainian Soviet Encyclopedia". 865 p.
11. Tkachenko L.I. (2013), Synergetic approach in pedagogy: a new paradigm. Education and development of gifted individuals: Science - practice. No. 10. Pp. 18-21.
12. Khoruzha O.V. (2010), Ethnopedagogical thinking of a future music teacher: stages of formation. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 15. Theory and methodology of art education: Collection of scientific papers. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Issue 8 (13). Pp. 110-120.
13. Khoruzhyi S.G. (2021), System of consolidated regulation and supervision of the activities of financial institutions: abstract of the dissertation of the Doctor of Economic Sciences: 08.00.08; University of Banking. Lviv. 39 p.
14. Chaly O.V. (2000), Synergetic Principles of Education and Science. Kyiv: Znannia. 24 p.
15. Bertalanfi L. von (1951), "General system theory – A new approach to unity of science" (Symposium), Human Biology, Dec. Vol. 23. Pp. 303-361.
16. Bertalanfi L. von (1949), "Zu einer allgemeinen Systemlehre", Blätter für deutsche Philosophie, 3/4. Extract in: Biologia Generalis. Pp. 139-164.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-17

УДК 378.537.016:78

Михайло МИМРИК<sup>1</sup>

## Мотиваційно-інформаційна спрямованість музично-виконавської комунікативності здобувачів вищої мистецької освіти: формувальний етап експерименту

Стаття розкриває орієнтаційно-установчий етап формування музично-виконавської комунікативності здобувачів вищої мистецької освіти у студентів-інструменталістів на прикладі мотиваційно-інформаційного компонента. Перший етап формувального експерименту передбачав забезпечення цільової орієнтації студентів-інструменталістів на усвідомлене формування в них музично-виконавської комунікативності шляхом педагогічного стимулювання вектору мотиваційної спрямованості на фахове провадження музично-виконавської діяльності через пролонгацію і поглиблення потребової спонуки щодо перманентного удосконалення музично-виконавських умінь. Перший показник сформованості мотиваційно-інформаційного компонента музично-виконавської комунікативності – наявність в студентів факультетів мистецтв фахової спрямованості на виконавську діяльність, причому зміст фахової спрямованості на виконавську діяльність обов'язково включає також уявлення студентів про стратегічну акме-мету її провадження – набуття належного професіоналізму у галузі інструментального виконавства. Другий показник сформованості мотиваційно-інформаційного компонента музично-виконавської комунікативності – вияв потреби в удосконаленні виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства на базі методів розвитку інтересу до інструментального виконавства, інтегрованих із іншими методами мистецького навчання.

**Ключові слова:** мотиваційно-інформаційна спрямованість, музично-виконавська комунікативність, здобувачі вищої мистецької освіти, орієнтаційно-установчий етап, формувальний експеримент.

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку суспільного буття людство стикнулося з низкою проблем глобального характеру, пов'язаних з стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх проникненням майже в усі сфери життя. Новий глобальний простір став не просто новим середовищем для людських зв'язків та взаємодій, а й визначальним інструментальним чинником творення зовсім нової якості цих взаємодій, зумовлених небаченим раніше науково-технологічним прогресом, насамперед, – у сфері комунікації. Тому проблема емпатійно-евристичного розвитку музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв є актуальною і своєчасною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поставлена проблема спирається на наукові роботи українських та зарубіжних авторів: теоретико-методологічні інноваційні праці в галузі освіти (І.Бех, В.Волошина, С.Гончаренко, Л.Долинська, С.Занюк, Є.Ільїн, О.Олексюк, О.Рудницька, С.Ставицька, О.Ткачук, С.Шип та ін.) [1; 3; 6; 11]; значення творчого розвитку студентів факультетів мистецтв у музично-виконавській комунікативній діяльності (О.Вознюк, Л.Гаврилова, І.Глазунова, І.Гринчук, Н.Гуральник, М.Давидов, А.Козир, В.Лабунець, В.Лелеко, О.Ляшенко,

<sup>1</sup> © Мимрик Михайло Романович, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського (м. Київ).  
<https://orcid.org/0000-0002-3963-9210>

Г.Падалка, Л.Паньків, М.Ткач, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.) [2; 4; 7; 8; 9; 10; 12].

*Мета статті* полягає у висвітленні засобів орієнтаційно-установчого етапу експерименту здобувачів вищої мистецької освіти до формування музично-виконавської комунікативності.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення і конкретизація стану сформованості музично-виконавської комунікативності у студентів-інструменталістів факультетів мистецтв уможливили перехід до наступних важливих фаз дослідно-експериментальної роботи – до формувального і контрольного експериментів. І для участі у формувальному, і для участі в контрольному експериментах було запрошено респондентів – студентів-інструменталістів різних спеціальностей Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Для проведення формувального експерименту було спеціально створено експериментальну групу, до якої увійшло 33 особи респондентів. У процес їх фахового навчання було впроваджено методичне забезпечення, розроблене за експериментальною методичною моделлю формування музично-виконавської комунікативності на засадах акме-герменевтичного підходу. Для проведення контрольного експерименту також було спеціально створено контрольну групу, до якої увійшло 34 особи респондентів. Їх перебіг процесу фахового навчання не зазнав жодних змін та методичних новацій, пов'язаних із формуванням досліджуваного феномена.

Під час формувального експерименту було поставлено за *мету* упровадження в процес фахового навчання студентів-інструменталістів розробленої методики формування музично-виконавської комунікативності на засадах акме-герменевтичного підходу, а також перевірка ефективності цієї методики в реальних умовах інструментальної підготовки майбутніх фахівців.

Проведення розрахунково-статистичних заходів відбувалось на основі тієї ж методики педагогічних вимірювань за авторством С.Гончаренка [3], що і розрахунково-статистичні заходи під час констатувального експерименту, за

формулою  $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$  [9, 219].

Як представлено у моделі методики формування музично-виконавської комунікативності студентів-інструменталістів факультетів мистецтв, перебіг розробленої методики включає 5 послідовних етапів.

*I орієнтаційно-установчий* етап передбачає забезпечення цільової орієнтації студентів-інструменталістів на усвідомлене формування в них музично-виконавської комунікативності шляхом педагогічного стимулювання вектору мотиваційної спрямованості на фахове провадження музично-виконавської діяльності шляхом пролонгації й поглиблення потребової спонуки щодо перманентного удосконалення музично-виконавських умінь.

На *I орієнтаційно-установчому* етапі методики наші педагогічні зусилля були сконцентровані на організації заходів щодо цілеспрямованого педагогічного впливу на пролонгацію й поглиблення означеного потребового спонування. Цей педагогічний вплив було реалізовано шляхом застосування методів мотивації інструментального навчання з метою сприяння постійному розширенню у студентів

діапазону когнітивних та художньо-естетичних потреб і вимог до якості власного інструментального виконавства.

Адже саме перманентне розширення означеного діапазону свідчить про утворення в студентства психологічної установки [6] на удосконалення музично-виконавської діяльності загалом і музично-виконавської комунікативності зокрема. До того ж сформована психологічна установка на удосконалення музично-виконавської діяльності дозволяє студентам швидше зорієнтуватися в навчальному середовищі, детермінованому процесом інструментально-виконавської підготовки: визначити навчальні пріоритети, встановити особистісні напрямки навчальної діяльності тощо. Саме тому I етап формування музично-виконавської комунікативності, призначений для формування *мотиваційно-інформаційного структурного компоненту*, було окреслено як *орієнтаційно-установчий*. Критерієм сформованості мотиваційно-інформаційного структурного компоненту музично-виконавської комунікативності було визначено міру мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців-інструменталістів до музичного виконавства.

На I орієнтаційно-установчому етапі методики було упроваджено інтегрований методичний інструментарій, розроблений у відповідності до парадигми акме-герменевтичного підходу. Тобто за допомогою означеного методичного інструментарію ми намагались не просто сприяти мотиваційній спрямованості майбутніх фахівців-інструменталістів на провадження інструментально-виконавської діяльності, а сформувати в них мотиваційний вектор на досягнення стратегічної акме-цілі щодо «...досягнення вершин професіоналізму» [7] в галузі інструментального виконавства (акмеологічний аспект), а також на повноцінне осмислення цієї вмотивованості щодо глибокого пізнання текстово-сміслових контекстів музичних творів, базованого «...на індивідуальному емпіричному досвіді ... та засвоєних ...нормативно-ціннісних еталонах дійсності» [8, 142] (герменевтично-смісловий аспект).

Специфіка методичного інструментарію, розробленого для формування мотиваційно-інформаційного структурного компоненту музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв на I *орієнтаційно-установчому* етапі методики, полягала в тому, що в його основу були закладені методи мотивації мистецького навчання загалом і інструментальної підготовки зокрема. До цього методичного інструментарію було долучено: метод роз'яснення значимості регулярного провадження практичної виконавської діяльності для досягнення акме-мети – набуття високого ступеню професіоналізму у царині інструментального виконавства; метод моделювання актуального контексту; метод розширення позитивного інструментально-виконавського досвіду; метод стимулювання мистецького навчання; словесний метод обговорення індивідуальних потреб студентів щодо підвищення рівня їх інструментального виконавства; словесний метод бесіди з теми «Акме-ціль інструментального виконавства: комплекс основних умінь як інструментарій досягнення»; навчальні дискусії; метод інтерактивної ділової гри «Сьогодні я виконую обов'язки художнього керівника студентського оркестру»; метод інформаційно-комунікаційного вправління тощо.

I показник сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музично-виконавської комунікативності – *наявність у студентів факультетів мистецтв фахової спрямованості на виконавську діяльність*.

Якщо осмислювати поняття «фахова спрямованість на виконавську

діяльність» у відповідності до засад акме-герменевтичного підходу, то доречно стверджувати, що вектор цієї спрямованості являє собою цілком осмислену, позитивну емоційно-реакційну орієнтацію на високопрофесійне провадження інструментального виконавства. Причому зміст фахової спрямованості на виконавську діяльність обов'язково включає також уявлення студентів про стратегічну акме-мету її провадження – набуття належного професіоналізму у галузі інструментального виконавства.

Предметно-змістова сторона фахової спрямованості студентів на виконавську діяльність методологічно базується на цінностях музичного виконавства, у той час як динамічна її сторона актуалізує когнітивно-знаннєві, професійні та соціально-суспільні мотиви щодо здобуття статусу фахівця-музиканта з високим рівнем музично-виконавського професіоналізму. Саме динамічна сторона і є відповідальною за регулювання власної поведінки під час провадження навчальної інструментально-виконавської діяльності, за усвідомленість щодо вибору форм і методів інструментальної підготовки, а також щодо уявлення еталону власного професійного рівня як мети фахового навчання. Упровадження експериментального методичного інструментарію з формування І показника – наявності в студентів факультетів мистецтв фахової спрямованості на виконавську діяльність – здійснювалося у процесі викладання навчальних дисциплін «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», «Методика викладання курсу «Основний інструмент», «Оркестровий клас», «Виконавський практикум» тощо.

Для формування цього показника дуже дієвим виявився метод роз'яснення значимості регулярного провадження практичної виконавської діяльності для підвищення власного рівня інструментального виконавства шляхом психологічної сконцентрованості на стратегічній акме-меті – набутті студентами високого ступеню професіоналізму у цій царині. Під час застосування цього методу, який належить до групи методів мотивації мистецького навчання (підгрупа методів стимулювання обов'язку і відповідальності) [8], увагу майбутніх фахівців було сконцентровано на герменевтичному осмисленні студентами наступних позицій на важливості: оволодіння системними знаннями у галузі цінностей інструментального виконавства (герменевтичне осмислення предметно-змістової сторони фахової спрямованості на виконавську діяльність); оволодіння фундаментальними знаннями щодо різновидів техніки інструментального виконавства, щодо нейтралізації негативної дії стресорів під час концертних виступів, щодо виконавського артистизму (герменевтичне осмислення динамічної сторони фахової спрямованості на виконавську діяльність в частині когнітивно-знаннєвих мотивів); систематичної участі у заходах практичної виконавської діяльності, що уможлиблює набуття музично-виконавського досвіду як основи підвищення рівня інструментального виконавства (герменевтичне осмислення динамічної сторони фахової спрямованості на виконавську діяльність в частині професійних та суспільно-статусних мотивів).

Ефективність формування фахової спрямованості на виконавську діяльність підвищувалась, коли у парі із наведеним вище методом застосовувався метод моделювання актуального контексту. Після роз'яснення значимості регулярного провадження практичної виконавської діяльності студентам пропонувалось самостійно змодельовати й розв'язати проблемну ситуацію, контекст якої є типовим і актуальним для процесу інструментальної підготовки. Варіанти розв'язання змодельованої студентом проблемної ситуації мали спиратися на одну з трьох

поданих вище позицій методу роз'яснення значимості регулярного провадження практичної виконавської діяльності. Опора під час розв'язання змодельованої проблемної ситуації на одну з окреслених вище позицій дозволяла майбутнім фахівцям ствердити розуміння значущості регулярного провадження практичної виконавської діяльності для підвищення професіоналізму у царині інструментального виконавства.

Також для формування I показника – наявності у студентів факультетів мистецтв фахової спрямованості на виконавську діяльність – вельми ефективним виявився метод розширення позитивного інструментально-виконавського досвіду. Цей метод передбачає занурення студентів у практичну інструментально-виконавську діяльність шляхом регулярного долучення до прилюдних заходів інструментального виконавства. Аналізуючи разом із викладачем набутий в результаті концертного виступу позитивний інструментально-виконавський досвід, студент відтворює у свідомості позитивні явища, які супроводжували цей виступ [4]. Сконцентрованість на емоційно-позитивних моментах виступу роздмухує у студентів бажання частіше переживати позитивні емоції, що сприяє підсиленню вектору фахової спрямованості на музично-виконавську діяльність.

Для формування у студентів факультетів мистецтв фахової спрямованості на виконавську діяльність ефективним є також метод стимулювання мистецького навчання, який оперує наступними прийомами: оприлюднення результатів інструментально-виконавської діяльності; ранжування результатів інструментально-виконавської діяльності; рекомендації до участі в концертних заходах кафедри, факультету та університету, в конкурсах музичного виконавства тощо.

Диференціацію студентів-інструменталістів за рівнями сформованості мотиваційно-інформаційного структурного компоненту музично-виконавської комунікативності згідно до I показника – наявності фахової спрямованості на виконавську діяльність – було проведено шляхом: використання методу вербального персонального інтерв'ювання студентів після екзаменів та заліків з курсів «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», а також після концертів, присвячених інструментальному виконавству; залучення методу самоаналізу студентами власної фахової спрямованості на виконавську діяльність; застосування «Діагностично-опитувальної методики вияву фахової спрямованості студентів факультетів мистецтв на інструментально-виконавську діяльність», модифікованої на базі методики-запитальника В.Волошиної [1, 169].

Результати діагностування продемонстрували висхідну динаміку сформованості означеного показника в експериментальній групі, якщо співставити цю динаміку із динамікою в контрольній групі. Аналогічна тенденція спостерігається також, якщо порівняти динаміку в експериментальній групі із динамікою формування I показника мотиваційно-інформаційного компоненту під час констатувального експерименту.

II показник сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музично-виконавської комунікативності – *вияв потреби в удосконаленні виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства.*

Педагогічне стимулювання потребової спонуки щодо удосконалення виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального

виконавства здійснювалося на базі методів розвитку інтересу до інструментального виконавства, інтегрованих із іншими методами мистецького навчання. Методи розвитку інтересу до інструментального виконавства склали базис для формування цього показника, тому що саме стійкий інтерес до удосконалення виконавської діяльності генерує потребу в здобуванні умінь та навичок інструментального виконавства, а педагогічна пролонгація означеного інтересу «запускає» процес перманентного поглиблення потребової спонуки з все більшого й більшого удосконалення операційно-технічних умінь, умінь стабільності й надійності інструментального виконавства тощо.

Найбільш систематично під час формування цього показника застосовувався словесний метод обговорення індивідуальних потреб студентів щодо підвищення рівня їх інструментального виконавства. Для частого застосування цього методу було використано індивідуальні заняття з навчальних дисциплін «Основний інструмент», «Додатковий інструмент», «Практикум з кваліфікації: основний інструмент», «Виконавський практикум» тощо. Під час проведення індивідуальних занять склалися особливо сприятливі умови для використання цього методу, оскільки в основі індивідуальних занять знаходиться діалогічне спілкування між викладачем та студентом, у процесі якого вельми природним є використання методу обговорення.

Як відповідь на висловлені студентами під час означених індивідуальних занять персональні потреби у галузі інструментального виконавства у було організовано і проведено бесіду з теми «тактична акме-ціль інструментального виконавства: комплекс основних умінь як інструментарій». У процесі проведення цієї бесіди в якості стратегічної акме-цілі було окреслено набуття студентами високого рівня інструментально-виконавського професіоналізму, у той час, як тактичним інструментом досягнення стратегічної акме-цілі було окреслено комплекс сформованих умінь музичного виконавства.

Вельми ефективним для формування потреби в удосконаленні виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства виявився метод навчальних дискусій з проблематики методики інструментального виконавства, які проводились в межах наукової роботи студентів під час засідань наукового гуртка. Для підтримання й пролонгації стійкого інтересу до удосконалення виконавської діяльності з метою поглиблення потреб у набутті студентами умінь і навичок інструментального виконавства в межах НСТ було заплановано, підготовлено, організовано та проведено навчальні дискусії за темами:

«Технічні уміння як основа майстерності інструментального виконавства»;

«Формування умінь виконавської надійності у контексті запобігання негативному впливу стресорів»;

«Удосконалення умінь інструментального виконавства як акмеологічна основа сценічного успіху».

Проведення означених дискусій, які були організовані з однаковим часовим інтервалом 1 раз на 3 місяці (кожен третій четвер вересня, грудня й березня), уможливило не тільки поглиблення потреб майбутніх фахівців-музикантів у набутті умінь і навичок інструментального виконавства шляхом пролонгації стійкого інтересу до удосконалення виконавської діяльності, але й сприяло герменевтичному осмисленню взаємозв'язків між рівнем сформованості означених умінь і рівнем інструментально-виконавського професіоналізму.

Також для формування II показника мотиваційно-інформаційного компоненту музично-виконавської комунікативності під час групових занять з

навчальної дисципліни «Оркестровий клас» було залучено метод інтерактивної ділової гри «Сьогодні я виконую обов'язки художнього керівника студентського оркестру». Застосування цього методу передбачало здійснення студентами по черзі керівництва студентським оркестровим колективом, проведення репетицій, зокрема, роботи над удосконаленням оркестрантами умінь і навичок інструментального виконавства з урахуванням специфіки сумісного музикування в оркестрових партіях струнних, духових інструментів тощо.

Ефективність цього методу полягала в повному зануренні студентства у середовище практичної інструментально-виконавської роботи, що сприяло як більш конкретному окресленню кола потреб в удосконаленні виконавської діяльності, так і герменевтичному осмисленню необхідності удосконалення умінь та навичок інструментального виконавства.

Диференціацію студентів-інструменталістів за рівнями сформованості мотиваційно-інформаційного структурного компоненту музично-виконавської комунікативності згідно до II показника – вияву потреби в удосконаленні виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства – було проведено шляхом: використання методу вербального поточного опитування щодо наявності або відсутності в студентів потреби в удосконаленні їх виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства; залучення методу вербального діалогічного аналізу взаємозв'язків між динамікою удосконалення виконавської діяльності і сформованістю технічних та інтерпретаційних умінь та навичок інструментального виконавства; застосування «Тесту на вияв рівня потреби в удосконаленні виконавської діяльності через здобуття необхідних умінь та навичок інструментального виконавства», модифікованого на базі методики О.Хоружої [10, 254].

Результати компаративного аналізу проведених контрольних зрізів виявили висхідну динаміку сформованості II показника в експериментальній групі, якщо порівняти її із відповідною динамікою в контрольній групі, і з динамікою, виявленою респондентами під час констатувального експерименту.

III показник сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музично-виконавської комунікативності – *вияв здатності до роботи з інформаційними джерелами із використанням сучасних мистецьких технологій*.

На I орієнтаційно-установчому етапі експериментальної методики у відповідності до визначеного критерію формування мотиваційно-інформаційного компоненту музично-виконавської комунікативності – міри мотиваційної спрямованості до музичного виконавства – наші педагогічні зусилля були спрямовані на те, щоб забезпечити герменевтичне осмислення студентами доцільності постановки перед собою наступної тактичної акме-цілі щодо набуття здатності до вільного володіння на високо-професійному рівні інтегрованими інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для ефективного провадження мистецької діяльності.

Досягнення означеної тактичної акме-цілі передбачало, за твердженням С.Гончаренка, «...опрацювання методичного інструментарію, який допомагає організувати умови для оптимального досягнення ... ступеня професіоналізму...» [3, 23] у царині інструментального виконавства, «...для прояву своїх соціально-значущих і творчих якостей» [3, 23]. Вільне володіння на високо-професійному рівні інформаційно-комунікаційними технологіями, інтегрованими із сучасними мистецькими технологіями,

озброює майбутніх виконавців-інструменталістів, педагогів-інструменталістів тим методичним інструментарієм, про який писав професор С.Гончаренко [3, 23].

У **висновках** доцільно зазначити, що здатність студентів факультетів мистецтв до роботи з інформаційними джерелами із використанням сучасних мистецьких технологій передбачає вільне володіння комплексом відповідних умінь. Для формування й удосконалення цих умінь нами було спеціально розроблено і впроваджено експериментальний навчальний курс «Практикум роботи з інформаційними джерелами із використанням сучасних мистецьких технологій». Незважаючи на те, що для магістрантів музичного мистецтва планується навчальна дисципліна «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», розроблений нами експериментальний навчальний курс спрямований більш конкретно саме на формування в майбутніх фахівців здатності до роботи із інформаційними джерелами.

#### *Література:*

1. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. (2010), Загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела». 279 с.
2. Глазунова І.К. (2014), Методика інструментально-виконавської підготовки магістрантів в системі вищої музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ. 20 с.
3. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
4. Давидов М. (2012), Музично-виконавська майстерність. Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів»: історія, теорія та методи формування. Київ: вид. центр КНУКІМ. С.36-38.
5. Закон України «Про стимулювання розвитку цифрової економіки в Україні», Відомості Верховної Ради України (ВВР) (2023). №№ 6-7, с.18.
6. Ільїн С. П. (2013), Мотивація і мотиви. Переклад Т.В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2013. 512 с.
7. Козир А.В. (2011), Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. С. 56-91.
8. Лелеко В.В. (2011), Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Методика навчання і виховання. № 10. С. 142-145.
9. Падалка Г.М. (2004), Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Вип. 1 (6), Київ. С. 15-20.
10. Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. (2017), Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей М.Шуха. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 167 с.
11. Busan Tony (2010), The Memory Book: How to Remember Anything You Want. BBC Publications. 264 p.
12. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

*Mykhailo MYMRYK*

### **Motivational and informational orientation of musical and performing communication of applicants for higher arts education: the formative stage of the experiment**

In the scientific paper, reveals the orientation-establishing stage of the formation of musical-performing communicability of applicants for higher art education in instrumental students using the example of the motivational-informational component. The first stage of the formative experiment involved ensuring the target orientation of instrumental students to the conscious formation of musical-performing communicability in them by pedagogically stimulating the vector of motivational orientation to the professional performance of musical-performing activities by prolonging and deepening the need-based incentive for permanent improvement of musical-performing skills. The first indicator of the formation of the motivational and informational component of musical and performing communication is the presence of professional orientation towards performing activities among students of the faculties of arts, and the content of professional orientation towards performing activities necessarily also includes students' ideas about the strategic acme-goal of its implementation – the acquisition of proper professionalism in the field of instrumental performance. The second indicator of the formation of the motivational and informational component of musical and performing communication is the manifestation of the need to improve performing activities through the acquisition of the necessary skills and abilities of instrumental performance based on methods of developing interest in instrumental performance, integrated with other methods of artistic training.

**Keywords:** motivational and informational orientation, musical and performing communication, applicants for higher artistic education, orientation-setting stage, formative experiment.

#### **References:**

1. Voloshyna V.V., Dolynska L.V., Stavyska S.O., Temruk O.V. General psychology: a practical course. Textbook for students of higher educational institutions. Third edition. Kyiv: "Karavela", 2010. 279 p.
2. Glazunova I.K. Methodology of instrumental and performing training of master's students in the system of higher musical and pedagogical education of Ukraine: author's abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: speciality 13.00.02 "Theory and methods of musical education". Kyiv, 2014. 20 p.
3. Goncharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Rivne: Volynski oberegi. 552 p.
4. Davydov M. (2012), Musical and performing skills. Performing skills of instrumental musicians: a collection of materials of the All-Ukrainian scientific conference "Performing skills of instrumental musicians": history, theory and methods of formation. Kyiv: Publishing house KNUKIM center. P.36-38.
5. Law of Ukraine "On stimulating the development of the digital economy in Ukraine", Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), (2023). No. 6-7, p.18.
6. Ilyin E. P. (2013), Motivation and motives. Translated by T. V. Tadeeva. Ternopil: Textbook. Bogdan. 512 p.
7. Kozyr A. V. (2011), Akme-directed strategies for the formation of professional skills of a future music teacher. Scientific school G. M. Padalka. Collective monograph (under the scientific editorship of A. V. Kozyr). Kyiv: National Polytechnic University named after M. P. Dragomanova. 402 pp. pp. 56-91.
8. Leleko V.V. (2011), Application of the hermeneutic approach to the study of the text. Scientific notes of the NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences. Methodology of teaching and upbringing. No. 10. P. 142-145.
9. Padalka G.M. (2004), Priority directions of development of modern art education. Theory and methodology of art education: collection of scientific works of the National Pedagogical University named after M. Dragomanov. Issue 1 (6), Kyiv. P. 15-20.
10. Khoruzh O.V. Shukh M.A., Lisova A.S., Demeshok D.M. (2017), Artistic and pedagogical analysis in music lessons in a comprehensive school based on the material of piano works for children by M. Shukh. Educational and methodological manual for faculties and institutes of arts of pedagogical universities. Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov. 167 p.
11. Busan Tony (2010), The Memory Book: How to Remember Anything You Want. BBC Publications. 264 p.
12. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-18

УДК 378.147.091.322:78(072)

Лариса ТЕРЯЄВА<sup>1</sup>

## Застосування сучасних технологій навчання на практичних заняттях сольфеджіо

Сольфеджіо є однією з базових дисциплін і основним компонентом музичної освіти, що надає студентам навички розпізнавання, аналізу та інтерпретації музичних творів, забезпечує розвиток слуху, інтонації та музичної грамотності. На сучасному етапі комплексний підхід до викладання сольфеджіо передбачає ретельну роботу викладача над розвитком здібностей студентів, а саме: музичного слуху, музичної уяви, почуття ритму, естетичного смаку, музичної пам'яті, емоцій тощо. Навчання сольфеджіо сьогодні потребує використання сучасних принципів, методів, форм та інноваційних технологій навчання. Впровадження сучасних підходів до питань практичного засвоєння навичок сольфеджіо доцільно здійснювати на основі спеціалізованих комп'ютерних програм для мобільних пристроїв та ПК таких, як Musica, Tenuto, Ear Master, Music Theory Helper, які мотивують студентів до самостійного вивчення дисципліни і розвитку власних музичних здібностей.

**Ключові слова:** сольфеджіо; практичні заняття; принципи; методи; форми, підходи; формати; технології навчання; музичні комп'ютерні програми; мобільні пристрої.

Відомі науковці і педагоги (О.Біла, О.Білас, Т.Бринь, Н.Завісько, І.Панасенко, Г.Попенко, Л.Шульга, О.Чайківська, К.Черевко, Ю.Юдіна) пропонують різні методи, форми, підходи і технології викладання сольфеджіо. Але, незважаючи на їх зусилля, сольфеджіо не перетворюється в музично-практичну дисципліну, а продовжує залишатися музично-теоретичною дисципліною, яка спрямована на вивчення окремих важливих елементів музичної системи, а не музичної мови в цілому. Тому педагог має наповнити сольфеджіо виконавськими зразками з метою створення повноцінної музично-практичної дисципліни, яка розвиває музичний слух та мислення студентів.

*Мета статті* – пошук пропозицій для удосконалення та розвитку дисципліни «Сольфеджіо» шляхом використання музичних творів, електронної техніки, живого звуку та міждисциплінарних зв'язків сольфеджіо з іншими музичними дисциплінами.

**Виклад основного матеріалу.** Останніми роками методика викладання сольфеджіо робить особливий акцент на розвиток музичного слуху, ритму та інтонації, а також на практичне застосування набутих теоретичних знань. До навчальних програм з сольфеджіо, крім теоретичних вправ, входить більше практичних завдань, таких як імпровізація, музичний аналіз творів, а також розвиток слуху на основі реальних музичних творів.

Навчальні програми охоплюють не тільки класичні твори, а й сучасні музичні жанри, такі як джаз, поп, електронну музику та інші. Це сприяє розвитку навичок сольфеджіо у студентів, а також вдосконалює знання та практичні навички з різних музичних стилів.

<sup>1</sup> © Теряєва Лариса Анатоліївна, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.  
<https://orcid.org/0000-0002-9906-8560>

Також здійснюється міждисциплінарний зв'язок сольфеджіо з іншими музичними дисциплінами, такими як композиція, гармонія, поліфонія, вокал, хорове диригування, хоровий клас, історія музики, вокальний ансамбль тощо. Це позитивно впливає на розвиток широкого спектру музичних навичок студентів.

Електронні тести, автоматична перевірка виконання завдань роблять процес викладання сольфеджіо більш ефективним та прозорим.

### **1. Сучасна методика проведення практичних занять з сольфеджіо.**

Сучасне практичне заняття з сольфеджіо включає декілька ключових етапів:

1. *Підготовчий етап* (5-10 хвилин). На цьому етапі викладач задає тон заняття, встановлюючи цілі та завдання. Можливе коротке обговорення про теоретичні аспекти пройденого матеріалу, яке дозволить студентам активізувати пам'ять і зосередитися на майбутньому практичному завданні. Доцільно на даному етапі використовувати семінарсько-практичний формат навчання та мультимедійні технології;

2. *Розминка* (10-15 хвилин). Розминка включає різні вправи на слухове розпізнавання музичних інтервалів, акордів і ритмів. Це можуть бути як індивідуальні, так і групові завдання, що сприяють розвитку мелодичного слуху та ритмічного почуття. Рекомендуємо застосування наступних методів навчання: метод групової роботи, ігрові методи, метод змагальності, використання інтерактивної дошки та програми Music Theory Helper.

3. *Основна частина заняття* (30-40 хвилин). Центральна частина включає практику сольфеджування мелодій, читання з нотного аркуша, завдання з ритмічними малюнками та написання музичного диктанту. Також корисним є застосування на заняттях сольфеджіо творчих вправ, де студентів необхідно закінчити задану мелодію або придумати власну мелодію у різних жанрах і продемонструвати її. Важливо використовувати різноманітні музичні стилі, включаючи як класичну, народну, так і сучасну естрадну музику. Викладачі можуть застосовувати інтерактивні методи – ігри, ансамблеве виконання та сольний виступ для створення доброзичливої атмосфери мотивованого навчання. На даному етапі дієвими є такі формати: творчі лабораторії, майстер-класи, креативний формат, групова робота, а також метод змагальності, мультимедійні технології, інтерактивні дошки, цифрові навчальні платформи Noteflight або MuseScore та музичні мобільні програми Musica, Tenuto та EarMaster, Music Theory Helper.

4. *Заключний етап* (10-15 хвилин). На завершення заняття студенти можуть обговорити та дати зворотний зв'язок стосовно того, що саме їм сподобалося та які труднощі виникли. Це допоможе викладачеві коригувати методику викладання та робити заняття більш ефективними. Доцільно застосувати метод групових обговорень.

У даній статті пропонуються основні інноваційні принципи, методи, підходи, форми та технології навчання, які застосовуються для проведення занять з сольфеджіо. Розглянемо їх більш докладно.

### **2. Принципи навчання.** Актуальними принципами навчання сольфеджіо є:

*Принцип інтеграції.* Сучасний підхід до викладання сольфеджіо передбачає інтеграцію знань та навичок з різних музичних дисциплін, таких, як хорове диригування, основи композиції та імпровізації, вокальний і хоровий клас, вокальний ансамбль, теорія музики та інші. Це дозволяє майбутнім фахівцям

музичного мистецтва бачити сольфеджіо як частину єдиного музичного цілого, зміцнюючи зв'язок між теорією та практикою.

*Принцип інтерактивності* передбачає активне залучення студентів до вивчення сольфеджіо. Інтерактивне навчання посилює запам'ятовування та розуміння матеріалу. Це може бути досягнуто через практичні заняття з використанням музичних технологій (наприклад, музичних комп'ютерних програм або платформ для запису), що дозволяє студентам взаємодіяти з музичним матеріалом активніше. Інтерактивні дошки та комп'ютери використовуються з метою візуалізації музичних творчих та практичних завдань.

*Принцип зв'язку теорії та практики* базується на інтеграції теоретичних знань та практичних навичок. Студенти мають навчитися застосовувати сольфеджіо в своїй музичній практиці, що підвищує усвідомленість і розуміння концепцій, які вивчаються, а саме: міждисциплінарний зв'язок сольфеджіо з теорією музики при побудові інтервалів, акордів та написанні гам; зв'язок сольфеджіо з вокалом та диригуванням під час співу музичних прикладів із тактуванням відповідного розміру; міждисциплінарний зв'язок сольфеджіо з фортепіано та гармонією при створенні власної музики.

**3. Методи навчання.** На заняттях з сольфеджіо викладач може використовувати різні **методи** навчання, а саме:

*Метод групової роботи* допомагає студентам разом інтонувати музичні номери з нотного аркушу, співати музичні приклади із застосуванням двохголосного (гармонічного сольфеджіо), розподіляючись на різні голоси, писати музичні диктанти, слухати і визначати разом інтервали та акорди, інтонувати різні види мажорних та мінорних гам, будувати разом різні види інтервалів і акордів з оберненнями і розв'язаннями у відповідні тональності, а потім проспівувати їх разом знизу догори та навпаки.

*Ігровий метод.* Використання музичних вікторин та музичних загадок дозволяє зробити заняття більш динамічними та захоплюючими. Наприклад, завдання на розпізнавання мелодій, ритмів або гармоній. Ігрові моменти по визначенню інтервалів і акордів на слух створюють додаткову мотивацію та позитивно впливають на взаємодію студентів із сольфеджіо.

*Крос-дисциплінарний метод* допомагає студентам поглибити розуміння інтерпретації музики та розширити їх творчий кругозір, завдяки взаємодії з іншими музичними дисциплінами та мистецтвами (наприклад, хореографією чи театром).

*Метод змагальності.* Проведення на заняттях музичних конкурсів по визначенню інтервалів і акордів та музичних змагань зі співу музичних нотних прикладів створює додаткову мотивацію.

*Метод групових обговорень* є корисним для сприймання музичних нотних прикладів-варіацій, створених на основі українських народних пісень. Це створює середовище, де кожен студент може висловити свою думку, почути ідеї інших та внести свої творчі практичні пропозиції. Включення студентів до групових проєктів та ансамблів розвиває не лише комунікабельність, критичне мислення, їх творчу фантазію та музичні навички, а й здатність працювати в команді, що вкрай важливо для майбутніх фахівців музичного мистецтва.

*Метод застосування музичних прикладів.* Використання під час співу та написання музичного диктанту популярних музичних творів, знайомих студентам

за стилем та жанром, підвищує їх інтерес до занять і роблять їх більш мотивованими.

**4. Підходи. Індивідуальний підхід.** Якщо у групі різні рівні підготовки студентів, викладач може поділити групу на команди за рівнем складності, надаючи кожному індивідуальну траєкторію навчання. Створення індивідуальних творчих музичних та практичних завдань на основі аналізу попередніх результатів допоможе кожному студенту працювати у своєму темпі.

*Проектний підхід.* Впровадження проектного навчання, де студенти створюють власні музичні композиції чи аранжування, дозволяє застосовувати теоретичні знання, отримані на сольфеджіо, у практичній площині.

**5. Формати.** Ефективними на заняттях з сольфеджіо є наступні формати навчання.

*Майстер-класи.* Запрошення досвідчених музикантів, композиторів та педагогів для проведення майстер-класів дає студентам можливість здобути нові навички та практичний досвід з написання власних творів і пісень, набути творчого натхнення та професіоналізму.

*Креативний формат.* Застосування на заняттях сольфеджіо творчих вправ, де студентові необхідно закінчити задану мелодію або придумати власну мелодію у різних жанрах і продемонструвати її, сприяє розвитку їх композиторської творчості.

*Творчі лабораторії.* Створення творчих лабораторій впливає на формування індивідуального музичного стилю студентів. Використовуючи теоретичні знання та практичні навички з конкретної вивченої теми, майбутні фахівці намагаються створити власні музичні композиції, продемонструвати свої досягнення одногрупникам, оцінити інші пропозиції, отримати поради від викладача по створенню мелодії або акомпанементу. Найкращі зразки створених студентами творів можуть бути записані в якості одноголосного музичного диктанту і транспоновані, за бажанням, в інші тональності.

*Форма ансамблевого виконання.* Спів в ансамблі розвиває не лише навички сольфеджіо, а й уміння слухати одне одного, що є невід'ємною частиною вокальної практики. Ансамблеве виконання допомагає студентам розвивати почуття ритму та інтонації у контексті спільної роботи.

*Навчальні проекти.* Організація навчальних проектів, де студенти спільно розробляють та репрезентують свої музичні роботи, проводять тематичні «дні сольфеджіо», сприяє поглибленню знань та покращенню взаєморозуміння в групі.

**6. Інноваційні технології навчання.** Сучасне навчання сольфеджіо потребує використання інноваційних технологій та засобів навчання:

*Онлайн-курси та вебінари* в епоху цифровізації набувають особливої актуальності. Платформи для онлайн-навчання, такі як Coursera або Udemy, надають студентам знання від провідних фахівців без необхідності фізичної присутності. Вони дозволяють студентам навчатися у зручний для них час, а також забезпечують доступ до лекцій та практичних завдань провідних фахівців з різних куточків світу. Майбутні фахівці музичного мистецтва, таким чином, набувають теоретичних навичок та практичних умінь по співу, слуханню акордів та інтервалів, вчать писати музичні диктанти різної складності, знайомляться з різними методиками вивчення сольфеджіо.

*Застосування мультимедійних ресурсів* на заняттях з сольфеджіо, зокрема аудіо та відео записи, є пріоритетним і допомагає студентам краще сприймати

новий теоретичний матеріал, інтонувати музичні нотні приклади та розвивати свої слухові навички.

Використання цифрових навчальних платформ, таких як Noteflight або MuseScore, дає майбутнім фахівцям музичного мистецтва можливість створювати свої музичні аранжування, а також інтегрувати теорію та практику в реальному часі.

Інтерактивна дошка на заняттях дозволяє проілюструвати музичні поняття, різні схеми та акордові послідовності, а також виконати практичні музичні вправи і завдання в режимі реального часу, що сприяє поглибленню теоретичних знань і вдосконаленню практичних умінь і навичок студентів.

Використання цифрових платформ для надання зворотного зв'язку допомагає студентам зрозуміти свої сильні та слабкі сторони. Це може бути як голосовий зворотний зв'язок від викладача, так і автоматизовані звіти щодо виконаних завдань.

**7. Віртуальна та доповнена реальність** також стане у допомозі навчанню. Віртуальна реальність забезпечує можливість занурення у музичну практику в інтерактивній формі. Зі студентами можна проводити заняття у віртуальних класах, де навіть відстань не стане на заваді якісному навчанню.

Технології доповненої реальності можуть бути використані для створення інтерактивних програм, які накладають візуальні елементи на реальні музичні інструменти, що сприяє кращому розумінню музичної структури та теорії.

Сучасні технології навчання сольфеджіо представлені у вигляді діаграми на *рисунку 1*.



Рис.1: Сучасні технології навчання сольфеджіо

## 8. Музичні комп'ютерні програми та програмне забезпечення.

Використання спеціалізованих програм для мобільних пристроїв та ПК значно полегшує процес практичного навчання. Такі програми, як Musica, Tenuto та Ear Master, дозволяють майбутнім фахівцям музичного мистецтва самостійно практикуватися у розпізнаванні інтервалів, акордів та ритмічних шаблонів. Важливо відзначити, що мобільні програми EarMaster або Tenuto для навчання сольфеджіо мають ігрові елементи, вправи на ритм та слух, дозволяють студентам із зацікавленістю самостійно практикуватися в будь-який час. Це мотивує студентів до самостійного вивчення дисципліни і розвитку власних музичних здібностей.

Розглянемо в якості прикладу популярну програму **«Помічник з теорії музики»** (Music Theory Helper), яка є безкоштовною, з підтриманням низки мов, зокрема англійської і української, та доступною для встановлення кожним студентом на власний смартфон за електронною адресою: <https://bit.ly/3Ox4SLQ>.

Для опису програми використана інформація, надана автором музичного додатку *Johgru Apps* [<https://music-theory-helper.en.uptodown.com/android>].

Програма є ресурсом для музикантів усіх рівнів і пропонує легкий доступ до детальної інформації про різноманітні елементи теорії музики, зокрема інтервали, акорди, тривалості нот, паузи, октави, динаміку тощо. Ця програма призначена для надання комплексної підтримки тим студентам, хто прагне покращити своє розуміння і практичні навички не тільки з теорії музики, а також з сольфеджіо по розвитку музичного слуху, ритму та читання з аркуша.

Функціонал програми має кілька інтерактивних інструментів для побудови інтервалів, акордів, гам та режимів, які дозволяють користувачам створювати музичні компоненти та слухати музичні приклади, таким чином розвиваючи своє концептуальне розуміння.


Програма включає широкий набір вправ, розроблених для розвитку слуху та практичних знань. Ці вправи охоплюють розпізнавання на слух інтервалів і акордів, інверсії акордів, прогресування акордів і практики читання з листа.

Функції, висвітлені на рис. 2, вказують на широкі можливості даної програми. Спочатку у розділі *«Теорія музики»* студенти звертають увагу на структуру побудови різних інтервалів та акордів, прослуховують і інтонують їх; згадують про різні тривалості нот, вчаться витримувати їх; вивчають принцип побудови кварто-квінтового кола тональностей; вчаться чисто інтонувати октави, хроматичні та альтеровані звуки ладу.


У розділі *«Інструменти»* студенти виконують практичні завдання за допомогою різних інструментів. За своїм бажанням студенти обирають інструмент і після самостійної побудови інтервалів, акордів, гам, слухають та інтонують їх, вдосконалюючи свої знання з дисципліни *«Сольфеджіо»*.

Використовуючи розділи *«Акорди»* та *«Енгармонізм звуків»*, студенти вчаться будувати різні види тризвуків та септакордів, визначати їх на слух, чисто інтонувати знизу догори та навпаки, а також здійснювати альтерацію різних звуків з енгармонічною заміною.

Розділ *«Вправи та читання»* допомагає студентам визначати на слух мелодійні та гармонічні інтервали та акорди, вдосконалювати читання музичних прикладів з нотного аркушу, контролювати чистоту інтонування звуків під час співу.

Помічник з теорії му... 

## ТЕОРІЯ

Помічник з теорії му... 

## ІНСТРУМЕНТИ

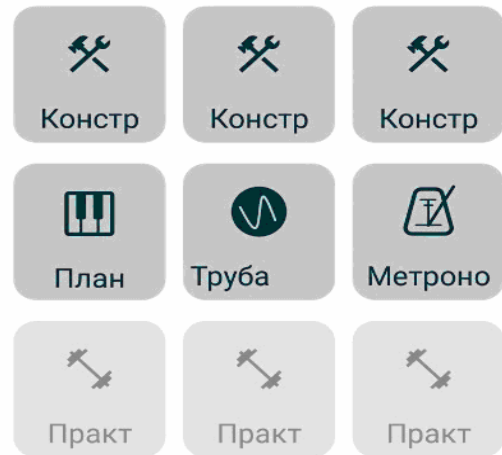


Рис. 2: Розділ «Теорія музики» та інструменти

Тріади    Чотириголосся    Розширений

**Майор.**

G (5) Досконалий  
E п'ятий  
C (3) Мажорний  
тризвук  
(1) Корінь

**Мінор.**

G (5) Досконала  
Eb п'ята  
C (b3) Мінорна  
третя  
(1) Корінь

**Розширений**

G# (#5)  
E Збільшений  
C п'ятий  
(3) Мажорний  
тризвук  
(1) Крок

High score: 0  
Score: 0

x1

C# D# F# G# A#  
Db Eb Gb Ab Bb

C D E F G A B  
(B#) (Fb) (E#) (Cb)

Рис. 3: Акорди



Рис. 4: Розділ «Вправи та читання»

Отже, музичний мобільний додаток Music Theory Helper є цінним супутником для тих, хто хоче поглибити свої знання з теорії музики та сольфеджіо, а також вдосконалити практичні музичні навички. Функції розумової практики спонукають користувачів критично думати про будову гам, акордів і інтервалів. Крім того, наявна функція преміум-класа Practice Helper, яка є важливою допомогою студентам під час проведення практичних занять, надаючи випадкові послідовності гам, тональностей і акордів, сприяє перевірці знань та підвищенню майстерності студентів.

**Висновки.** Сучасне викладання сольфеджіо у вищій школі потребує гнучкості та інновацій. Методика проведення практичних занять з сольфеджіо у закладах вищої освіти має бути динамічною та адаптованою до сучасних вимог навчання. Впровадження інтерактивних технологій, ігрових елементів, групової роботи та індивідуального підходу робить заняття більш ефективними та привабливими для студентів. Саме така інноваційна методика допоможе підготувати кваліфікованих спеціалістів, здатних успішно конкурувати на музичному ринку праці.

#### Література:

1. Гура В. Методика формування музично-теоретичних знань майбутніх учителів музики (на матеріалі українського пісенного фольклору) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
2. Демір Уткан Байкал. Методика формування музично-теоретичної підготовленості студентів у вищих музично-педагогічних закладах України : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2016. 226 с.
3. Локарева Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики. Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. № 112. С. 229–236.
4. Олексюк О. Музична педагогіка : навч. посібник. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

5. Юрчак В. Диференційований підхід у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики :автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

6. Яловський П. Інноваційні методи формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2022. Вип. № 19. С. 27–31.

*Larisa TERIAIEVA*

### **Applying modern teaching technologies in practical solfeggio classes**

Solfeggio, which is one of the basic disciplines and the main component of music education, provides students with the skills of recognizing, analyzing and interpreting musical works, ensures the development of hearing, intonation and musical literacy of students. At the present stage, a comprehensive approach to teaching solfeggio involves the teacher's painstaking work on the development of all components of musicality that students have, namely: musical ear, musical imagination, sense of rhythm, aesthetic taste, musical memory, emotions, etc. Teaching solfeggio, as an important component of music education, today requires the use of modern principles and innovative technologies that help motivate students and deepen their understanding of music. It is advisable to implement modern approaches to the practical acquisition of solfeggio skills on the basis of specialized computer programs for mobile devices and PCs such as Musica, Tenuto, Ear Master, Music Theory Helper, which motivates students to independently study the discipline and develop their own musical abilities. The purpose of the article is to search for and solve proposals for the improvement and development of the discipline of "Solfeggio" by introducing modern musical works, electronic technology, live sound and using interdisciplinary connections of solfeggio with other musical disciplines. The article proposes a modern methodology for conducting practical solfeggio classes using various approaches, methods, forms, principles, and teaching technologies. The use of digital educational platforms, such as Noteflight or MuseScore, gives future specialists in musical art the opportunity to create their own musical arrangements, as well as integrate theory and practice in real time. Virtual and augmented reality will also help with learning. Virtual reality provides the opportunity to immerse yourself in musical practice in an interactive form. Classes can be held with students in virtual classrooms, where even distance will not hinder quality learning. Augmented reality technologies can be used to create interactive programs that overlay visual elements onto real musical instruments, contributing to a better understanding of musical structure and theory.

**Keywords:** solfeggio; practical classes; principles; methods; forms, approaches; formats; learning technologies; musical computer programs; mobile devices.

#### **References:**

1. Hura, V. (2013). *Metodyka formuvannia muzychnoteoretychnykh znan maibutnykh uchyteliv muzyky (na materialy ukrainskoho pisennoho folkloru)* [Methodology of formation of musical and theoretical knowledge of future music teachers (based on the material of Ukrainian song folklore)] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian]
2. Demir Utkan Baikal, (2016). *Metodyka formuvannia muzychno-teoretychnoi pidhotovlenosti studentiv u vyshchyykh muzychno-pedahohichnykh zakladakh Ukrainy* [Methodology of formation of musical and theoretical preparation of students in higher musical and pedagogical institutions of Ukraine] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Odesa. 226 s. [in Ukrainian]
3. Lokarieva, Yu. (2012). *Osoblyvosti muzychnoteoretychnoi pidhotovky u profesiinomu stanovlenni maibutnoho vchytelia muzyky* [Peculiarities of musictheoretical training in the professional formation of a future music teacher]. *Naukovi zapysky KDPU. Seriiia : Pedahohichni nauky. Kirovohrad : KDPU im. V. Vynnychenka. Vyp. 112. S. 229–236.* [in Ukrainian]
4. Oleksiuk, O. (2013). *Muzychna pedahohika* [Musical pedagogy] : navch. posibnyk. Kyiv : un-t im. B. Hrinchenka. 248 s. [in Ukrainian]
5. Yurchak, V. (2011). *Dyferentsiiiovanyi pidkhid u muzychno-teoretychnii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv muzyky* [Differentiated approach in music-theoretical training of future teachers of music art] : avtoref. dys. kand. ped.nauk : 13.00.04. Kirovohrad. 20 s. [in Ukrainian]
6. Yalovskyi, P. (2022). *Innovatsiini metody formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva* [Innovative methods of formation of professional competence of future teachers of musical art]. *Aktualni problemy humanitarnoi osvity : zbirnyk naukovykh prats. Kremenets : VTs KOHPA im. Tarasa Shevchenka. Vyp. 19. S. 27–31.* [in Ukrainian]

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-19

УДК 781.2:37.091.2.061.ІЄС(02).

Володимир ЧЕРКАСОВ<sup>1</sup>

## Синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

Синергетичний підхід уможливило майбутнім вчителям музичного мистецтва адаптуватися до тих змін, які відбуваються в суспільстві і музично-освітній галузі, сприяє розвитку навичок самоорганізації та саморегуляції. До того ж синергетика сприяє об'єднанню різних дисциплін і допомагає студентам бачити зв'язки між різними галузями знань, жанрами музичного мистецтва, що позитивно впливає на інтелектуально-творчий розвиток і якість інтерпретації музичного твору. Усі ці переваги роблять синергетичний підхід важливим і ефективним інструментом для покращення якості освіти та готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до викликів сучасного світу. Тож у контексті предметного поля нашого дослідження нами охарактеризовано характерні особливості означеного феномену в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, з-поміж яких: творчий розвиток, самоорганізація, неврівноваженість, хаотичність та флуктуація.

**Ключові слова:** синергетичний підхід, фахова підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** В умовах євроінтеграційних процесів виникає потреба у пошуку нової освітньої парадигми спроможної підвищити фаховий рівень підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. На успішний перехід вітчизняної музично-педагогічної освіти на європейські стандарти та підвищення рівня результативності освітнього процесу впливають різноманітні як зовнішні, так і внутрішні фактори.

В умовах сьогодення опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва фаховими компетентностями вимагає перегляду і трансформації освітнього простору з об'єктно-суб'єктного, монологічного на суб'єктно-суб'єктний та діалогічно-конструктивний. Цього можна досягти у розвивальному аксіологічному середовищі закладу вищої освіти, тому одним із базових методологічних підходів в освітньому просторі вищої школи, зокрема у фаховій підготовці вчителів музичного мистецтва є синергетичний підхід.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Окремі аспекти синергетичного підходу з педагогічної точки зору знайшли відображення у працях вітчизняних дослідників, з-поміж яких: Г. П. Васянович, О. В. Вознюк, А. В. Євтодюк, С. Ф. Клепко, В. Г. Кремень, В. А. Кушнір, В. С. Лутай, В. В. Радул, О. В. Чалий й ін., а також науковців у галузі музично-педагогічної освіти, а саме: Н. К. Білової, А. В. Козир, О. А. Комаровської, О. В. Лобової, Л. М. Масол, О. В. Михайличенка, М. А. Михаськової, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, О. М. Отич, Г. М. Падалки, І. І. Полубояриної, Л. І. Паньків, О. Є. Ребрової, О. П. Рудницької, О. Я. Ростовського, Т. А. Смирнової, В. В. Тушевої, В. Ф. Черкасова, О. П. Щолокової та ін., якими досліджено методологію синергетики в галузі

<sup>1</sup> © Черкасов Володимир Федорович, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради. <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>

музичного мистецтва, обґрунтовано синергетичні закономірності музично-педагогічної діяльності.

Тож цілком закономірно, що зазначені науковців використовують синергетичну парадигму для осмислення розвитку музично-педагогічної думки, розгортання культурно-освітніх процесів та проєктування нових музично-освітніх систем. За такого підходу вартісним вважається дослідження основних положень використання синергетичного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасного освітнього середовища.

*Мета статті* – обґрунтування можливостей синергетичного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Студіювання наукової літератури доводить, що синергетика є провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, які поширюються на всі сфери суспільного життя. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем як суспільство, а й різних його підсистем, зокрема в музично-педагогічній освіті.

Становлення синергетичної освітньої парадигми у сфері вітчизняної музично-педагогічної думки позначилося на формуванні нового напрямку музично-педагогічної теорії і практики – педагогічній синергетиці – та розробці синергетичного підходу до вивчення культурно-освітніх реалій, сутність якого полягає в аналізі музично-педагогічних явищ з позиції вихідних положень і методології синергетики.

Доречно наголосити, що термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» – «співдружність», «співробітництво», що виражає ідею погодженості взаємодії частин для розгляду структури того чи іншого явища як єдиного цілого. Засновником синергетики вважається німецький учений Г. Хакен, який уперше ввів і схарактеризував це поняття в книзі «Синергетика».

Студіювання наукових джерел доводить, що «синергетика – наука про взаємодію в системах різної природи та самоорганізацію складних систем – виникнення нових якостей в цілому, що складається із взаємодіючих об'єктів» [10, с. 811–812] – зазначає В. Ф. Прісняков.

У цьому контексті С. У. Гончаренко наголошує, що метою синергетики є «пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, аби вони мали такі властивості як відкритість, нелінійність, нерівноважність, здатність підсилювати випадкові флуктуації» [3, с. 420]. Вчений визначає в якості предмету синергетики «прямі і зворотні переходи систем від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до створення» [3, с. 420].

Розвиваючи погляди С. У. Гончаренка на проблему синергетичного підходу О. В. Вознюк справедливо зазначає, що синергетичний підхід у педагогіці «постає концептуальним базисом як сукупність певних вихідних положень синергетики, згідно яких проводиться теоретичний аналіз педагогічної думки. ...синергетичний підхід акцентує увагу на нагальності розробки нової синергетичної парадигми освіти, що передбачає процес подолання труднощів навчального і педагогічного аспектів педагогічного процесу, які ...розкриваються у нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність» [2, с. 14].

А. В. Свідзинський – автор синергетичної концепції культури – дає визначення ключових понять сучасної наукової картини світу: «1. Світ, в якому ми живемо, не існував вічно, а був створений; 2. Реально існуючий світ відповідає унікальній моделі, яка вирізняє її від інших можливих тим, що в неї закладена ідея самоорганізації, або, іншими словами, витворення ієрархії структур» [12, с. 637]. Науковець стверджує, що процес творчості в мистецтві базується на «утворенні духовних структур», причому «структуризація духу... розгортається в глибинах підсвідомості і на останній стадії, вербалізуючись, втілюється в структури мови», а інтерпретація музичного твору є «структурою духу, але закріплюється у звукових та ритмічних структурах» [12, с. 639].

У контексті синергії «розглядається і музична інтонація як носій художнього смислу музичного твору, як комплексне утворення музично-виразних засобів, їх взаємодії і взаємодоповнення: звуковисотності, метра, ритму, тембру, лада, динаміки, і як базовий складник музичного виконавства» [4, с. 139] – наголошує Н. К. Білова. Сам процес музичного інтонування є «множинним за виконавськими ознаками, тому що кожен виконавець вибудовує власну індивідуальну виконавську концепцію, яка зумовлена фаховими здібностями, виконавськими можливостями, світобаченням, артистичною енергією, розумінням і тлумаченням композиторського задуму через творчу «співпрацю з композитором» через музичний твір, власне виконавсько-вольове «звукотворення» нотного тексту, «образотворення» художнього змісту музичного твору» [1, с. 139].

Синергетичний підхід в музично-педагогічній освіті – це методологія та підхід до організації навчально-виховного і культурно-освітнього процесів, які базуються на принципах синергетики та системного мислення. За такого підходу синергетика – це наука, що досліджує взаємодію певних процесів в музично-педагогічній галузі і змін, які відбуваються в цих процесах внаслідок їхньої взаємодії. Основна ідея синергетичного підходу в музично-педагогічній освіті полягає в тому, що навчання і художньо-творчий розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва краще досягається через взаємодію, взаємозалежність та самоорганізацію в навчальному і культурно-освітньому середовищі.

Студіювання наукових джерел уможливило стверджувати, що синергетичний підхід у музичній педагогіці дозволяє зосереджувати увагу дослідника на процесах розвитку і руйнування систем, динамічного руху, структурних переходів, появи нових систем та системних якостях цілого, на сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків в галузі музично-педагогічної освіти.

Без сумніву, синергетичний підхід є методом міждисциплінарних досліджень в межах системного підходу, що представляє собою сукупність наукових теорій, концепцій та методів, у яких об'єкт дослідження або моделювання розглядається як система. Системний підхід є науковою основою для раціонального дослідження і ефективного управління різними системами, сукупністю методологічних принципів та положень, які дозволяють розглядати систему цілісно з узгодженням діяльності всіх її підсистем.

На такому тлі варто зазначити, що при вивченні фахових дисциплін є виправданим використання синергетичних механізмів, оскільки володіння синергетичними принципами допомагає обрати оптимальний шлях розвитку. Синергетика уможливує поєднання сучасних досягнень системного підходу й концепцій самоорганізації з метою дослідження фундаментальних питань теорії і

методики музичної освіти і художньо-творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У науковому середовищі виділяють наступні критерії теорії змін та синергетики: творчий розвиток, самоорганізація, рівновага, невірноваженість, флуктуації, хаос, деградація, стійкість і крихкість, конвергенція та дивергенція, мінливість, циклічність і синхронізація.

У контексті предметного поля нашого дослідження визначення сутності синергетичного підходу уможливило конкретизувати спрямованість та характерні особливості означеного феномену в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, проаналізуємо деякі з них, а саме:

– творчий розвиток, який ототожнюється з реалізацією нових цілей та цілеспрямованих змін у фаховій підготовці кожного учасника освітнього процесу; розвиток, пов'язаний з адаптацією до оточуючого культурно-освітнього середовища, взаємодією з учасниками творчих колективів та учасниками різних форм музикування; незмінною умовою творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва є подолання протиріч між художньо-творчими досягненнями і перспективами подальшого розвитку в галузі методичної, фахової та наукової діяльності; розвиток асоціюється з прогресом або ускладненням програмних вимог стосовно фахової підготовки, а також з еволюцією і запровадженням інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання;

– самоорганізація у царині фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає: готовність до вивчення психолого-педагогічних дисциплін; психологічну установку на методичну підготовку в контексті проведення уроків та організації позакласної діяльності з художньо-естетичного виховання учнів; формування мотивації до навчально-виконавської діяльності у межах формування сценічно-виконавських навичок; стійкий інтерес до колективних форм музикування з метою розвитку творчих можливостей учасників освітнього процесу; установка на набуття сукупності необхідних знань і умінь та готовність до ефективного їх застосування під час навчальної діяльності та концертно-сценічних виступів та участі у фестивалях, конкурсах, олімпіадах;

– невірноваженість у самостійному прийнятті рішень по відношенню до вивчення комплексу дисциплін, які суттєво впливають на процес професійного самовизначення і подальше формування педагогічної майстерності; невірноваженість по відношенню до інтерпретації творів музичного мистецтва, які впливають на інтелектуально-художній розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва і формують його внутрішній емоційний стан, створюючи умови для набуття подальшого досвіду і формування професійної майстерності;

– хаотичність стосовно набуття знань, умінь та навичок у фаховій підготовці. Хаотичність характеризується неорганізованістю по відношенню до навчання, відсутністю певної послідовності у вивченні навчальних курсів або засвоєнні ігрових навичок, а також набуття диригентських навичок в класі диригування, відсутність системи формування вокально-хорових навичок; хаотичність у майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується також незібраністю, відсутністю концентрації уваги на основних положеннях і втрата послідовності у формуванні уявлення про технологічні особливості формування певних навичок;

– флуктуація, що характеризується коливаннями або змінами в суб'єкт-суб'єктивній діяльності, а також збурюванням, яке у рівноважних, закритих

ситуаціях згасає саме по собі; флуктуація провокується запровадженням інтерактивних технологій в навчальній та концертно-виконавській діяльності, індивідуальним підходом до інтерпретації творів музичного мистецтва, міждисциплінарним підходом до вивчення музично-теоретичних дисциплін, творчим підходом до організації діяльності художніх колективів та власним ставленням до укладання плану-конспекту уроку або позакласного виховного заходу.

Загальне окреслення теоретико-методологічного інструментарія щодо застосування синергетичного підходу до вивчення освітніх явищ, пов'язаних з фаховою підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва, пояснює суб'єктивне прагнення до стійкої рівноваги та організаційного структурування елементів освітньої діяльності і неможливості такого здійснення в межах функціонування відкритих систем і зміни стереотипу наукового і практичного мислення.

Доречно зазначити, що використання синергетичного підходу в музично-педагогічній освіті сприяє розвитку критичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, мотивує їх аналізувати ті чи ті ситуації, які виникають в процесі творчої діяльності, допомагають усвідомлювати взаємозв'язки і віднаходити ефективні рішення в процесі розв'язання проблемних завдань.

Тож цілком закономірно, що в процесі творчої взаємодії, участі у спільних проєктах, організації науково-дослідної роботи, концертних виступах та участі у фестивалях і конкурсах, майбутні вчителі музичного мистецтва набувають навички співпраці та ефективної комунікації через колективні форми роботи та взаємодію в творчих колективах. Це є посилом інтелектуально-творчого і художньо-естетичного розвитку, мотивує до успішної співпраці в майбутній педагогічній і культурно-освітній діяльності.

Слід зауважити, що синергетичний підхід варто використовувати для збагачення освітньої і концертно-виконавської діяльності, для створення більш різноманітного та стимулюючого освітнього середовища. До того ж синергетичний підхід дозволяє адаптувати освітній процес до потреб та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва, що робить процес навчання більш релевантним і привабливим для студентів. Завдячуючи синергетичному підходу, майбутні вчителі музичного мистецтва навчаються вирішувати складні завдання і проблеми, оскільки синергетичний підхід стимулює творчий підхід до участі у наукових гуртках та проблемних групах і уможливорює процес опанування методологією наукових досліджень.

Слід відразу визнати, що синергетика сприяє об'єднанню різних дисциплін і допомагає майбутнім вчителям музичного мистецтва бачити взаємозв'язки між різними музичними стилями і напрямками, уможливорює сприймати та інтерпретувати музичні твори композиторів різних епох і виконавських стилів. Окрім того, студенти все більше відчувають власну відповідальність за опанування навичками гри на музичному інструменті, усвідомлюють роль самостійної роботи над репертуаром, удосконалюють навички інтерпретації музичних творів. За таких умов синергетика може бути адаптована для різних стилів навчання, дозволяючи кожному студенту знайти оптимальний спосіб розвитку індивідуальних творчих здібностей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок наперед.** Дослідженням підтверджено, що зазначені категорії синергетики знаходять специфічне втілення у музично-педагогічній галузі, що зумовлює становлення та розвиток синергетичної парадигми освіти. Отже, з огляду на сказане варто зазначити, що синергетичний підхід притаманний фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і спрямовується на концептуалізацію та розбудову музично-педагогічної освіти, яка, відповідно до загальнонавчаних принципів її актуалізації, є цілісною і відкритою до подальшого творчого удосконалення.

Не викликає сумніву, що синергетичний підхід уможлиблює майбутнім вчителям музичного мистецтва адаптуватися до тих змін, які відбуваються в суспільстві і музично-освітній галузі, сприяє розвитку навичок самоорганізації та саморегуляції. До того ж синергетика сприяє об'єднанню фахових дисциплін і допомагає студентам бачити зв'язки між різними галузями знань, жанрами музичного мистецтва, що позитивно впливає на інтелектуально-творчий розвиток і якість інтерпретації музичного твору.

Усі ці переваги роблять синергетичний підхід важливим і ефективним інструментом для покращення якості освіти та готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до викликів сучасного світу. Тож у контексті предметного поля нашого дослідження охарактеризовані характерні особливості означеного феномену в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, з-поміж яких: творчий розвиток, самоорганізація, неврівноваженість, хаотичність та флуктуація.

Таким чином доведено, що синергетичний підхід в музично-педагогічній галузі не лише сприяє покращенню процесу навчання та рівня концертно-виконавської діяльності, але й готує майбутніх учителів музичного мистецтва до викликів і змін у глобальному загально-європейському просторі. Він сприяє розвитку інтелектуально-творчих та музичних здібностей, розвитку креативності, мотивує критичне мислення та співпрацю, що є важливими компетенціями для досягнення успіху в будь-якій сфері діяльності.

Перспективи подальшого наукового пошуку можуть зосереджуватися на дослідженні використання синергетичного підходу в процесі роботи над музичними творами композиторів різних епох, стилів і жанрів.

#### ***Література:***

1. Білова Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (128). Одеса. С. 134–142.
2. Вознюк О. В. (2008). Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга половина ХХ століття). Навчально-методичний посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : вид-во ЖДУ. 128 с.
3. Гончаренко С. У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник; видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 519 с.
4. Іліницька Н. С. (2018). Синергетичним підхід у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка. Вип. 170. С. 65–68.
5. Костандя М. В., Щербина Є. Б. (2014). Роль синергетичних впливів у науково-дослідницькій роботі студентів. Вісник ХДАК. Випуск 42. С. 265–269.
6. Кремень В. Г., Ільїн В. В. (2012). Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка. 279 с.

7. Кушнір В. А. (2001). Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / Шлях освіти. № 1. С 7–10.
8. Методологія наукових досліджень в парадигмі синергетики. (2009). Монографія / С. І. Ходаківський, В. К. Данилко, Ю. С. Цал-Цалко. Житомир: Житомирський державний технологічний університет. 340 с.
9. Падалка Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України. 274 с.
10. Прісняков В. Ф. (2008). Синергетика. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. С. 811–812.
11. Сердюк Л. З. (2010). Системно-синергетичний підхід у формуванні мотивації учіння студентів в інтегрованому освітньому середовищі. Український науковий журнал «Освіта регіону» № 3. 206 с.
12. Свідзинський А. В. (2008). Синергетична концепція культури. Луцьк. 698 с.
13. Синергетика і освіта: монографія. (2014). К.: Інститут обдарованої дитини. 348 с.
14. Ткаченко Л. І. (2013). Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 10 (17). С. 18–21.
15. Щолокова О. П., Нагорна О. В. (2019). Синергетична детермінанта фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. К. : Вип. 27. С. 3–9.

*Volodymyr CHERKASOV*

### **Synergistic approach in professional training of applicants for higher music art education**

The study proves that the mentioned categories of synergetics find a specific embodiment in the musical-pedagogical theory, which led to the formation and development of the synergistic paradigm of education. So, in view of the above, it is worth noting that the synergistic approach is inherent in the professional training of prospective teachers of musical art, which is aimed at conceptualizing and building an effective musical-pedagogical system, which, in accordance with the generally recognized principles of its actualization, is holistic and open to further creative improvement. There is no doubt that the synergistic approach enables teachers of musical art to adapt to the changes that are taking place in society and the musical-educational field, and contributes to the development of self-organization and self-regulation skills. In addition, synergetics contributes to the unification of different disciplines and helps students see the connections between different fields of knowledge, genres of musical art, which has a positive effect on intellectual and creative development and the quality of interpretation of a musical work. All these advantages make the synergistic approach an important and effective tool for improving the quality of education and the readiness of teachers of musical art to the challenges of the modern world. Therefore, in the context of the subject field of our study, we have characterized the direction and characteristic features of the specified phenomenon in the context of applicants for higher music art education, including: creative development, self-organization, imbalance, chaos and fluctuation.

**Keywords:** synergistic approach, professional training, music teachers.

#### **References:**

1. Bilova N. K. (2019). Synergetic approach as a methodological concept of musical and pedagogical research. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 3 (128). Odesa. P. 134–142.
2. Voznyuk O. V. (2008). Development of domestic pedagogical thought: synergistic approach (second half of the 20th century). Teaching and methodological manual / edited by prof. P. Yu. Saukha. Zhytomyr: ZhDU publishing house. 128 p.
3. Goncharenko S. U. (2011). Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary; second edition, supplemented and corrected. Rivne: Volynski oberegi. 519 p.
4. Ilinytska N. S. (2018). Synergetic approach in the context of professional training of future teachers of musical art. Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnychenko. Issue 170. P. 65–68.
5. Kostanda M. V., Shcherbyna E. B. (2014). The role of synergistic influences in the scientific and research work of students. Bulletin of the KhDAK. Issue 42. P. 265–269.

6. Kremen V. G., Ilyin V. V. (2012). Synergetics in education: the context of humanism. Kyiv: Pedagogical thought. 279 p.
7. Kushnir V. A. (2001). Ideas of postmodernism in the pedagogical process / The path of education. No. 1. P. 7–10.
8. Methodology of scientific research in the paradigm of synergetics. (2009). Monograph / E. I. Khodakivsky, V. K. Danylko, Yu. S. Tsal-Tsalko. Zhytomyr: Zhytomyr State Technological University. 340 p.
9. Padalka G. M. (2008). Pedagogy of art. (Theory and methodology of teaching artistic disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
10. Prisyakov V. F. (2008). Synergetics. Encyclopedia of education. / Acad. of pedagogical sciences of Ukraine; editor-in-chief V. G. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. P. 811–812.
11. Serdyuk L. Z. (2010). Systemic-synergetic approach to the formation of students' learning motivation in an integrated educational environment. Ukrainian scientific journal «Education of the Region» No. 3. 206 p.
12. Svidzynsky A. V. (2008). Synergetic concept of culture. Lutsk. 698 p.
13. Synergetics and education: monograph. (2014). Kyiv: Institute of the Gifted Child. 348 p.
14. Tkachenko L. I. (2013). Synergetic approach in pedagogy: a new paradigm. Education and development of a gifted individual. No. 10 (17). P. 18–21.
15. Shchelokova O. P., Nagorna O. V. (2019). Synergetic determinant of professional training of a teacher of musical art. Scientific journal of the National University named after M. P. Dragomanov. Series 14. Theory and methods of art education. Kyiv: Issue 27. pp. 3–9.

## РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-20

УДК 373.5.091.3:78[:159.925-053.6

Михайло КІСЮК<sup>1</sup>

### Аналіз особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків на уроках музичного мистецтва в науково-методичній літературі

Концепція емоційного інтелекту є вагомим аспектом для здійснення освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти в процесі музичного навчання школярів підліткового віку. Феномен музичного інтелекту має безпосередній змістовий зв'язок із ментальністю людини, уявленням про картину світу, є складним явищем, поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні моделі поведінки особи. Особливості становлення емоційної сфери підлітків залежать від оточення; усвідомлення індивідуальних особливостей; ставлення до навколишнього світу, до себе; перебудови потреб і мотивів, поведінкових норм; зміни вимог суспільства до самих підлітків, що змушує погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, підлітковий вік, музичне мистецтво, формування особистості.

Емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження в останні десятиліття став широко розповсюдженим феноменом, який досліджується науковцями різних галузей знань. Концепція емоційного інтелекту є вагомим змістовим аспектом, що стала активно теоретично розроблятися та практично застосовуватися в методиці різних фахових напрямів освітнього процесу.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, було встановлено, що емоційний інтелект – це стійка ментальна здібність, яка має позитивний вплив на міжособистісну взаємодію; це здатність людини розпізнавати та розуміти емоційні прояви, наміри, мотивацію та бажання інших людей та свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та впливати на емоції інших людей з метою ефективного вирішення практичних задач.

Доречно усвідомити, що таке складне явище, як ментальність, поєднує розумово-інтелектуальні, емоційно-почуттєві, образно-інтуїтивні, стереотипно усталені моделі поведінки, які зумовлені типом свідомості, оскільки на його основі виникає тип та образ мислення [10]. О. Реброва у своїх дослідженнях обґрунтувала сутність художньої ментальності. З дослідження професорки стало відомо, що цей феномен синтезує уявлення про картину світу за допомогою художньо-виражальних можливостей мистецтва в творчих процесах його сприйняття, творення, інтерпретації на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних факторів, які спрямовують формування індивідуального

<sup>1</sup> © Кісюк Михайло Павлович, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0003-0224-7592>

художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості у відповідність до художніх цінностей суспільства [10].

До того ж виявлено, що особливості становлення емоційної сфери підлітків залежать від його оточення: батьків, друзів, інших людей. Підлітковий період охоплює проміжок від 10 до 15 років, що відповідає середньому шкільному віку. У цей період відбувається усвідомлення школярем своєї індивідуальності, змінюється його ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів поведінки. Водночас змінюються і вимоги суспільства до підлітків. У зв'язку з цим підлітку необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм. У цей період активно формується духовне багатство, моральність, набувається мистецький досвід, готовність до праці, здатність зайняти певну громадську позицію.

У психологічній літературі відзначається, що часто весь підлітковий період трактують як кризовий, як період нормальної патології, підкреслюється його бурхливий перебіг, складність і для самого підлітка, і для дорослих, які з ним взаємодіють. Г. Крайг та Д. Бокум наголошують, що підлітковий період розкривається у наукових доробках психологів як найбільш суперечливий, що зумовлено його кризовим та перехідним характером [6]. Завдяки цілісному підходу до аналізу процесу розвитку людини дослідники уважають, що її розвиток залежить від декількох взаємовпливів, а саме: біологічного, соціокультурного і власне психологічного. Це уможливило зrealізувати комплексний підхід до цілісного аналізу розвитку людини залежно від періоду її розвитку, виявити «основні закономірності становлення людини як індивіда, особистості й суб'єкта діяльності» [6], оскільки на кожній стадії є свої «особливості фізичного, когнітивного, емоційного, психосоціального розвитку – процесу що характеризується високою індивідуальною варіативністю» [там само]. Це наштовхує нас на відповідне розуміння щодо можливості подальшого практичного здійснення поетапного процесу формування емоційного інтелекту кожного окремого індивіда з урахуванням його особистісного розвитку.

О. Чайковська у своєму дослідженні звернула особливу увагу на наявність конфліктності підлітків, які відрізняється низкою особливостей. Вони пов'язані із недостатністю їхнього життєвого досвіду й низьким рівнем самокритики, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, руховою й вербальною активністю, загостреним почуттям залежності, прагненням до набуття певного статусу у референтній групі, негативізмом, неврівноваженістю збудження й гальмування. Вона встановила, що в даному віці особливу цінність набуває спілкування. Саме неуспішність у цьому виді діяльності найчастіше викликає внутрішньо особистісні конфлікти, вирішити які можна лише за допомогою навчання підлітків навичкам конструктивного, толерантного спілкування [14].

До здібностей підлітка Л. Туріщева, наприклад, відносить наступні: ініціативність у спілкуванні з однолітками; легке спілкування з дорослими та однолітками; збереження впевненості серед незнайомих людей; розуміння причин вчинків інших людей, мотивів їхньої поведінки; схильність брати на себе відповідальність, що виходить за межі, характерні для певного віку; володіння даром переконання, здатність зацікавити своїми ідеями [13].

Таким чином, із отриманих результатів роботи цієї дослідниці можна зробити висновки, що попри їх негативних проявів, частих конфліктних вчинків основними психологічними потребами підлітків є їх прагнення до спілкування з однолітками, самостійності і незалежності, емансипації від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей. Наприклад А. Зимянський зауважує, що завдяки емпатії підліток «фільтрує» свої реакції й поведінку відповідно до почуттів, думок та станів іншої людини. Емпатія у підлітків залежить від ціннісних ставлень до об'єктів і суб'єктів, емоційної близькості з ними, що виникає у процесі спілкування. Автор наголошує, що емпатійність може закріплюватися як емоційна основа моральних якостей підлітків [3].

Співзвучні ідеї висловлює І. Єгорова. Вона вказує, що музика спонукає до співпереживання через механізм музичної емпатії, який включає перенесення життєвих станів інших людей на власні досвіди через ідентифікацію з ними, розуміння цих емоційних станів та співчуття до того, що сприймається, об'єднуючи це з взаєморозумінням [5].

Ми погоджуємось із концепцією авторки, яка визначає своєю метою з'ясування соціально-психологічних передумов розвитку моральної самосвідомості у підлітковому віці. Саме вони стають передумовою для розвитку емоційного інтелекту підлітків, оскільки цей процес у музичній освіті перебуває завжди у контексті музично-педагогічного спілкування, визначення та оцінки свого емоційного стану серед інших учасників комунікації. Тож, дослідниця наполягає на усвідомленні того, що у період дорослішання виникають психологічні передумови, серед яких вона виділяє «інтелектуальні, емоційні, вольові, новий рівень самосвідомості, виникнення почуття дорослості, розвиток спонукальної сфери, виникнення потреби у самоствердженні, особливості соціальної активності... інтелектуальні, пізнавальні» [4, с. 88] для виникнення власної поведінки підлітків. У результаті нових якісних змін мотиви дій і вчинків у них стають більш осмисленими, трансформуючись у стійкі особистісні утворення (самоцінності) [там само].

Активний пізнавальний розвиток підлітків, який розгортається навіть не завжди у помітних формах (для них самих і оточуючих), упродовж цього періоду, впливає і на розвиток абстрактного мислення, логічної пам'яті, а також використання метакогнітивних навичок (вироблення стилю інтелектуальної діяльності, у тому числі музично-інтелектуальної). Ці обставини суттєво впливають на зміст думок підлітка [4, с. 88]. Нам імпонують ці судження автора, оскільки вони мають пряме відношення до музично-естетичного розвитку шкільної молоді цього віку, а також музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, який на уроках з музичного мистецтва може вплинути своєю фаховою компетентністю безпосередньо на бажані шляхи музично-освітнього розвитку підлітків та опосередковано на їх музично-емоційний інтелект.

Тож психологія оперує фактами, які доводять, що у підлітка виникає система власних вимог і норм, які він старанно відстоює; у нього починають складатися відносно стійкі та незалежні погляди, судження й оцінки. Проте слід зауважити, що вони можуть змінюватися під впливом позицій і думок референтної групи однолітків. Цей факт підтверджує, що свідомість підлітків перебуває у процесі становлення [там само].

Нас особливо цікавить емоційна сфера підлітків, якій характерні достатньо висока емоційна збудливість, деяка стійкість емоційних переживань, високий рівень тривожності, суперечливість почуттів. Виникають переживання не тільки щодо їх оцінювання іншими людьми, але і щодо моральної самооцінки [4, с. 88]. Тож музичне

мистецтво з його розмаїттям художньо-естетичних образів, чуттєво-емоційних вражень від пережитих під час слухання музичних творів та їх опанування й власного виконання, здатне суттєво впливати на «високу емоційну збудливість» та інші відчуття, згадані вище. Це уможлиблює суттєвий педагогічний вплив з боку майбутнього вчителя музичного мистецтва на їх появу, формування та збереження, прояв у самотійному виборі норм поведінки, усвідомлення мистецьких та життєвих цінностей.

Психологами доведено, що саме у підлітковому віці основою мотивації стають цінності, які щоправда перебувають на стадії формування. У підлітковому віці значущими для нього стають не суто виховні впливи дорослих, а цінності і погляди, які домінують у групі однолітків. Упродовж підліткового віку «ціннісні орієнтації ускладнюються, стають ліберальнішими, незалежними, відбувається безумовне схиляння перед визнаними цінностями» [4, с. 89].

Для подальшої освітньої діяльності у роботі з підлітками майбутньому вчителя музичного мистецтва необхідно знати, що у підлітків активно формується ієрархія життєвих цілей, але вони у недостатній мірі володіють засобами їх досягнення. Це впливає на процес опанування соціально-цінною поведінкою та уповільнює її. Ми усвідомлюємо, що вплив референтної групи «не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних уявлень, але послаблює зв'язок із батьками і дорослими» [4, с. 89].

Узагальнюючи, можемо припустити, що загалом мотиваційну сферу підлітків характеризує перехід від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності [там само]. Цей висновок спонукає до винайдення відповідних педагогічних умов, застосування спеціальних методичних заходів щодо здійснення ефективного впливу засобами музичного мистецтва на мотиваційну сферу, поведінку підлітків стосовно формування та проявів їх емоційного інтелекту, оскільки «саме у підлітковій спільноті можна з повною силою емоційно пережити не в уяві, а реально сутність ролі дорослого» [4, с. 90; 2]. Це безпосередньо стосується визначальної ролі вчителя музичного мистецтва на подальший характер емоційного інтелекту підлітків. [2].

Отже, із проаналізованого матеріалу можна зробити висновок, що в період дорослішання особистісний розвиток підлітка, його внутрішній світ змінюється і трансформується. У цей період «закладаються основи розвитку морального Я, зокрема: інтелектуальні (пізнавальні), емоційні, вольові якості; новий рівень самосвідомості (почуття дорослості, потреба у самоствердженні), спонукально-мотиваційна та соціальна активність і міжособистісне спілкування» [4, с. 91].

Глибоке дослідження емоційного інтелекту було проведено М. Шпак. Авторка виявила, що «емоційний інтелект» як предмет наукового інтересу і наукова категорія став відносно недавно. Це спричинило різні погляди на цей феномен. М. Шпак зазначає: на думку одних вчених, емоційний інтелект – сукупність розумових здібностей стосовно усвідомлення емоцій і управління ними, пов'язаних із обробкою та перетворенням емоційної інформації [15, с. 81]; інші дослідники трактують цей феномен як «інтегральну властивість особистості як суб'єкта, ставлення до навколишнього світу і до себе як суб'єкта активності, а також до інших як партнерів у спілкуванні та взаємодії» [15, с. 81].

Аналізуючи дослідження М. Шпак стосовно емоційного інтелекту в підлітковому віці, можна переконатися, що для успішної самореалізації підлітку необхідно мати добру емоційну пам'ять, високий рівень емпатійності, розвинену

сенситивність, упевненість у собі та комунікативний потенціал. Усе це є складниками емоційного інтелекту. Вона дослідила зв'язок між рівнем емпатії, комунікативними навичками та здатністю до емоційної регуляції в музичному навчанні.

Нам імponує висновки М. Шпак стосовно музики, яку дослідниця вважає ефективним інструментом для розвитку самосвідомості підлітків. Авторка визначила, що вікові особливості підліткового віку як перехідного етапу від дитинства до дорослості, з одного боку, створюють сприятливі передумови для розвитку внутрішньо особистісного емоційного інтелекту, а з іншого – соціальна ситуація розвитку підлітка зумовлює необхідність розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Відповідно вона встановила, що розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з метою збалансованого поєднання когнітивних та емоційних процесів, зумовлених особливостями соціалізації й індивідуалізації дітей цього віку [15].

О. Рябова досліджувала особливості процесу колективного музикування та його вплив на формування музично-стильових уявлень підлітків у закладах музичної освіти. Вона встановила, що колективне музикування – це різновид міжособистісного спілкування, форма колективної музичної діяльності, яка виявляє знання, вміння та навички в усіх учасників колективу в процесі емоційно-виразного, інтерпретаційно-визначеного, ансамблево-узгодженого виконання музики [11].

У своїх дослідженнях Т. Строгаль аналізує теоретичні та практичні підходи до розвитку емоційного інтелекту через мистецьку діяльність, у тому числі музичну. Вона дослідила, що емоційний інтелект підлітка передбачає наявність двох взаємопов'язаних компонентів: розвиток інтелектуальної сфери підлітків (наприклад, формування умінь та навичок через індивідуальну та групову роботу, виступ перед учнівською аудиторією) та розвиток емоційної сфери (наприклад, особистісний зміст понять, що вивчаються, позитивний емоційний фон занять, позитивні здивування, переживання). Т. Строгаль наголошує на важливості арт-терапевтичних методик, таких як танцювально-рухова терапія, ізотерапія та використання музичних творів для стимулювання емоційного реагування підлітків [12].

Цікавий погляд на підлітковий вік пропонує Т. Латишева. Вона розробила структуру творчої активності учнів 5-7 класів на уроках музичного мистецтва, що складається з п'яти компонентів: мотиваційно-вікового, комунікативного, музично-афективного, інтелектуально-творчого та предметно-результативного. Дослідниця надала власне трактування творчої активності підлітків як «вмотивованої потреби до активної самостійної когнітивно-емоційної діяльності школярів, спрямованої на зацікавлене відкриття нових об'єктів творчості за принципом пошукової домінанти з метою отримання індивідуально та соціально значущого результату [7].

Розглянемо концепцію О. Палаженко, який розробив організаційно-методичну модель формування виконавських умінь підлітків у процесі гри на духових інструментах. Вона дозволила розширити тезаурус учнів, які навчаються на духових інструментах шляхом опанування музично-теоретичними основами виконавського мистецтва; набути необхідні музично-теоретичні знання; формувати системність і гнучкість знань в галузі інструментального виконавства та стимулювати позитивну мотивацію до навчання. Він довів, що відбуваються значні позитивні зрушення в активізації пізнавальної діяльності учнів, спостерігається суттєве розширення їх музичного кругозору, збагачення асоціативних зв'язків,

розвиток творчості, ініціативності, оригінальності в процесі розв'язання поставлених завдань, набуття ґрунтовних оперативних знань та умінь [8].

К. Боровенська та О. Байєр емпіричним шляхом перевірили аспекти зв'язку рівня емоційного інтелекту та особистісних характеристик підлітка. Вони встановили, що чим нижчий рівень емоційного інтелекту, тим вище значення інтровертності. Це стосується як міжособистісного, так і внутрішньо особистісного видів інтелекту, а також здатності до розуміння емоцій та контролю емоцій, тобто за умови низького емоційного інтелекту при взаємодії з іншими підлітки надають перевагу дистанції та відокремленій позиції [1].

Цікаві думки стосовно позитивних емоцій, що виникають під час сприйняття музики, висловили Н. Портницька та О. Атаманська. Вони вважають, що переважання підлітками позитивних емоцій під час прослуховування музичного твору свідчить про зближення із настроєм музичного твору. До прикладу, ті, хто навчається на струнних інструментах, більшу увагу приділяють внутрішньому змісту творів, краще відчують настрій, вкладений композитором. Засобом вираження емоційного стану для них є окремі емоційно забарвлені образи і фрази. Піаністи передають свої емоції через складні цілісні образи, переживання яких має характер роздумів з приводу твору і відображає більшою мірою раціональне ставлення до прослуховування творів [9].

Розвиток емоційного інтелекту підлітків залежить від багатьох чинників та умов, що впливають на процес розвитку емоційного інтелекту на уроках музичного мистецтва. Цими чинниками є: комфортна атмосфера, толерантні взаємовідносини між учнями на уроках мистецтва, емоційне спілкування з творчістю митців, участь підлітків у мистецьких проєктах разом із батьками та вчителями [16]. Серед умов, необхідних для розвитку емоційного інтелекту школярів, виділяються: робота у парах (наприклад, обговорення емоцій після прослуховування твору), командна робота над творчими проєктами, позакласна діяльність (наприклад, концерти, театральні вистави) та рефлексивне письмо [16].

Отже, розглянувши та проаналізувавши наукові праці сучасних дослідників можемо зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту підлітків передбачає вирішення сукупності взаємопов'язаних завдань: навчити усвідомлювати та визначати власні емоції; спонукати до необхідності помічати та розуміти базові емоції інших людей; сприяти формуванню особистості підлітка як людини, яка відчуває свою успішність у різних видах діяльності на всіх етапах життєвого шляху.

У процесі музичної діяльності, емоційний інтелект підлітків формується у процесі набутого під час музичних занять досвіду музично-естетичних емоцій та усвідомлення їх впливу на інших. Спеціально підібрана вчителем музичного мистецтва музика здатна вплинути на формування у підлітків уміння дослухатися до почуттів інших людей, розуміти їх позиції та активно виявляти співчутливе ставлення до їх проблем як похідного результату сформованого емоційного інтелекту.

#### *Література:*

1. Боровенська, К. С., Байєр О. О. Особливості емоційного інтелекту підлітків. *Київський науково-педагогічний вісник*. № 20, 2020. с. 9-14.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
3. Зимянський А. Роль емпатії у розвитку моральної самосвідомості підлітків. *Освіта регіону*. № 2, 2011. с. 197-200.

4. Зимянський А.Р. Соціально-психологічні передумови розвитку моральної самосвідомості у підлітковому віці: Наука і освіт. Сучасні виміри. Педагогіка і психологія. III(19), Вип.: 38, 2015. С. 88-91.
5. Єгорова І. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ : ІЗМН, 1998. с. 491-497.
6. Крайг Г, Бокум Д. Психологія розвитку: навч. посіб. Київ: Майстри психології, 2021. 944 с.
7. Латишева Т. В. Формування творчої активності учнів 5 - 7 класів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія і методика навчання / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.
8. Палаженко О. П. Методика формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія і методика навчання / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.
9. Портницька Н. Ф., Атаманська О. А. Порівняльний аналіз структури емоційності підлітків, включених до різних видів музичної діяльності // Український психолого-педагогічний науковий збірник: Науковий журнал. Вип. №4, К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2015. с. 14-18.
10. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 295 с.
11. Рябова О. В. Колективне музикування як ефективний засіб формування музично-стильових уявлень підлітків. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Вип. 4, 2016.– с. 140-143.
12. Строгаль Т.Ю. Арт-терапевтичні методи роботи з підлітками на уроках музики // Перспективні напрямки світової науки: зб. статей учасників тридцятої міжнар. наук.-практ. конф «Інноваційний потенціал світової науки. – XXI сторіччя» Том I. Науки гуманітарного циклу. Запоріжжя : Видво ПГА, 2015. с. 33–36.
13. Туріщева Л.В. Психологічні тренінги для школярів: посіб. для вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 124 с.
14. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. Вип. 38(1), 2013. с. 251-257.
15. Шпак М. Особливості розвитку емоційного інтелекту і підлітковому віці // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 5. Том 2. Херсон, 2016. с. 80-84. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr\\_2016\\_5%282%29\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2016_5%282%29_17) (дата звернення 13.06.2025).
16. Шпіца Р. І. Методика формування мистецьких знань учнів 7-8 класів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць. №1. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. с. 256-260.

#### *Mykhailo KISIUK*

#### **Analysis of the peculiarities of the emotional intelligence manifestation in adolescents within music lessons in scientific and methodical literature**

In this article, is analyzed the modern scientific and methodical literature. It reveals the meaning of emotional intelligence as a subject of sociopsychological research that has become a widespread phenomenon in recent decades. The concept of emotional intelligence is a significant aspect of the educational process in secondary education institutions in the process of musical teaching of teenage schoolchildren. Having analyzed the scientific literature, it was found that emotional intelligence is a stable mental ability that serves as a positive factor for interpersonal interaction. It is a person's ability to recognize and understand the emotions, intentions, motivations, and desires of other people and their own. Additionally, it involves the ability to manage one's own emotions and those of others to solve practical problems. The author shows that the phenomenon of musical intelligence has a direct semantic connection with the mentality of a person, his idea of the picture of the world. This complex phenomenon combines mental-intellectual, emotional-sensual and figurative-intuitive behavior models unique to each person. The peculiarities of the development of adolescents' emotional sphere depend on their environment, including parents, friends, and others; their awareness of their individual characteristics; their attitude towards the surrounding world and themselves; the restructuring of needs and motives, as well as behavioral norms; the changing demands of society towards adolescents, which forces them to reconcile their needs with the expectations of others and the requirements of social norms. From the scientific works of psychologists, it has been determined that this age

is the most controversial, which is due to its crisis and transitional nature. The active formation of spiritual wealth, morality, and readiness for work encourages adolescents to take a certain civic position. The main psychological needs of adolescents are the desire for communication with peers, independence and self-reliance, emancipation from adults, and recognition of their rights by other people. In the process of musical activity, adolescents learn to analyze their own emotions and realize their influence on themselves and others. Specially selected music forms in adolescents the ability to listen to the feelings of other people, understand their problems, and actively show a compassionate attitude towards their problems.

**Keywords:** emotional intelligence, adolescence, musical art, personality formation

**References:**

1. Borovenska, K. S., Bayer O. O. Peculiarities of the emotional intelligence of adolescents. *Kyiv Scientific and Pedagogical Bulletin*. No. 20, 2020. p. 9-14.
2. Bulakh I.S. *Psychology of Personal Growth teenager: a monograph*. K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2003. 340 s.
3. Zymyansky A. The role of empathy in the development of moral self-awareness of adolescents. *Education of the region*. No. 2, 2011. p. 197-200.
4. Zymyansky A.R. Social and psychological conditions of moral identity in adolescence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(19), Issue: 38, 2015 C.88-91.
5. Yegorova I. Management of the process of forming national self-awareness in music lessons in modern conditions. *Management of national education in the conditions of the formation and development of Ukrainian statehood: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference*. Kyiv: IZMN, 1998. p. 491-497.
6. Kraig G, Bokum D. *Psychology of development: a teaching manual*. Kyiv: Masters of psychology, 2021. 944 p.
7. Latysheva T. V. Formation of creative activity of students of grades 5-7 in musical art lessons: author's abstract. dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 - theory and methods of teaching / National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Kyiv, 2015. 20 p.
8. Palazhenko O. P. Methodology of formation of performing skills of adolescents in the process of learning to play wind instruments: author's abstract. dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 - theory and methods of teaching / National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Kyiv, 2015. 20 p.
9. Portnytska N. F., Atamanska O. A. Comparative analysis of the structure of emotionality of adolescents involved in various types of musical activity // *Ukrainian Psychological and Pedagogical Scientific Collection: Scientific Journal*. Issue. No. 4, Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2015. p. 14-18.
10. Rebrova O. E. Theoretical study of artistic and mental experience in the projection of art pedagogy. Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov, 2013. 295 p.
11. Ryabova O. V. Collective music making as an effective means of forming musical and stylistic ideas of adolescents. // *Bulletin of the Ivan Franko State University of Zhytomyr. Pedagogical Sciences*. Issue 4, 2016. p. 140-43.
12. Strogal T.Y. Art-therapeutic methods of work with adolescents in music lessons. // *Promising directions of world science: collection of articles of participants of the thirtieth international scientific-practical conference "Innovative potential of world science. - XXI century" - Volume I. Sciences of the humanitarian cycle. - Zaporizhzhia: Publishing house of the PGA, 2015. - pp. 33-36.*
13. Turishcheva L.V. *Psychological trainings for schoolchildren: a manual for teachers*. Kharkiv: Publishing house group "Osnova", 2011. 124 p.
14. Chaykovskaya O. M. Psychological features of personality conflict in adolescence // *Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology*. Issue 38(1), 2013. - pp. 251-257.
15. Shpak M. Peculiarities of the development of emotional intelligence and adolescence // *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. Vol. 2, issue 5. – Kherson, 2016. – pp. 80-84.
16. Shpitsa R. I. Methodology for the formation of artistic knowledge of students of grades 7-8 // *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works No. 1. – Mykolaiv: Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky, 2017. – pp. 256-260.*

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-21

УДК 784.4-053.6

Олександр ЛИСИЧ<sup>1</sup>  
Наталія ГУРАЛЬНИК<sup>2</sup>

## Специфіка та педагогічні принципи творчо-сценічної діяльності підлітків в ансамблі української народної музики

Стаття присвячена характеристиці творчо-сценічної діяльності підлітків у ансамблі народної музики "Первоцвіт". Особливістю їх діяльності є поєднання вокального та музично-інструментального виконання українських народних пісень з їх інсценізацією. Визначені основні засади навчально-виховної підготовки учасників ансамблю для опанування музичними навичками гри на інструменті, вокальними прийомами звуковидобування у поєднанні з театралізацією як невід'ємною частиною творчо-сценічної виконавської діяльності. Розглянуті особливості роботи з підлітками на основі виконання творчих завдань. Розкриті педагогічні принципи організації навчального процесу, які полягають у необхідності оволодіння базовими вокальними, музично-інструментальними та сценічними навичками вихованців закладів позашкільної освіти підліткового віку, їх зацікавленості музично-театральним ансамблевим дійством і набуттям умінь залучати до виконавського процесу елементи акторської та сценічної гри.

**Ключові слова:** вокальна підготовка; музично-інструментальні навички; театралізація; творчий процес виконання; сценічна діяльність, педагогічні принципи організації навчального процесу, ансамбль народної музики, підлітковий вік.

*Актуальність* теми проявляється затребуваністю суспільства у споживанні якісного та багатогранного мистецького продукту національно-патріотичного спрямування, що передбачає різнобічний розвиток підлітків як майбутніх артистів-виконавців, вдосконалення їх вокальної та музично-інструментальної підготовки, а також творчо-сценічної вправності. Відповідно до сучасних вимог застосовуються педагогічні принципи організації змісту вокально-інструментальної та творчо-сценічної підготовки вихованців у ансамблі «Первоцвіт». Підсилюється актуальність опосередкованим позитивним впливом творчої діяльності підлітків на їх патріотичне, національне виховання, залучення до розбудовчого процесу української державності.

Питання творчої виконавської діяльності підлітків досліджуються у різних аспектах: психології творчої діяльності підлітків: Л. Долинська [1], Н. Гаркавенко [2], З. Огороднійчук [1], О. Скрипченко [1], О. Туриніна [8], особливостей вокальної та театральної підготовки у закладах позашкільної освіти: О. Комаровська [4], С. Максименко [5], Р. Савченко [7].

*Метою статті* є визначення та характеристика особливостей підліткової творчо-сценічної діяльності, змісту роботи в ансамблі української народної музики та відповідних педагогічних принципів організації творчого процесу в умовах позашкільної освіти – ансамблі «Первоцвіт».

<sup>1</sup> © Лисич Олександр Олександрович, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0009-0007-4212-9012>

<sup>2</sup> © Гуральник Наталія Павлівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0003-2589-7398>

Розглядаючи творчість підлітків як провідний вид діяльності в ансамблі народної музики, характерний та природний для даної вікової категорії, слід зазначити особливості підліткового віку. До таких психологічних характеристик необхідно віднести підвищений рівень інтелектуальної активності, викликаний бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності та отримати високу оцінку своєї творчості. С. Максименко вважає, що в процесі розв'язання складних завдань підлітки нерідко виявляють високорозвинений інтелект та неабиякі здібності. Іноді буває навпаки, необхідність розв'язувати прості завдання викликає у них емоційно негативну реакцію, чим пояснюється часті відмови від виконання таких видів роботи [5]. Підлітковий вік – це час динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення як самостійність, гнучкість, творча активність [6].

Аналіз відповідної психолого-педагогічної літератури з цього питання показав, що підлітковий вік має низку особливостей розвитку особистості, які впливають на розвиток її творчих здібностей. Питання феномену творчості досліджували закордонні та вітчизняні психологи. О. Туриніна визначає термін «творчість» як «діяльність особистості і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури» [8, с. 36]. Авторка переконує, що творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект. Особистість відрізняється унікальними здібностями, власними мотивами, знаннями, уміннями, завдяки чому вона створює новий, оригінальний і унікальний продукт. Вона зазначає, що великого значення у розкритті творчих можливостей особистості «набувають її уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба в самоактуалізації» [8, с. 36].

Ми розуміємо, що не всі результати діяльності, спрямованої на розв'язання творчої задачі, співпадають із поставленими цілями. З одного боку, якась ціль може бути не досягнута або досягнута частково. З іншого боку, в ході діяльності можуть бути отримані непередбачувані, додаткові її результати. Причому, ці додаткові результати діяльності можуть бути бажаними і не бажаними. У зв'язку з цим, під час аналізу діяльності необхідно одночасно враховувати її безпосередній продукт (не виключаючи – побічний).

Під прямим продуктом діяльності слід розуміти такий результат, який відповідає усвідомлюваній цілі суб'єкта. Психологічною наукою визначено, що продукт дії людини має відповідати усвідомленню поставленої мети і може бути безпосередньо використаним у організації наступних дій («усвідомлюваний досвід»). Побічний продукт виникає не внаслідок дій суб'єкта, які безпосередньо відповідають поставленій меті, а начебто поза ними.

Закономірним стає процес розв'язання творчої задачі суб'єктом, під час якої мимовільно використовується його минулий організований досвід. Якщо цього досвіду для розв'язання творчої задачі не достатньо, то це може призвести до необхідності застосовувати нові знання та способи дій. Так, у процесі виконання конкретної діяльності виникає інший досвід, який ще може бути не усвідомлюваним. У нових умовах діяльності виникає можливість знайти спосіб розв'язання нової творчої задачі. Такий неусвідомлюваний досвід іноді проявляється у вигляді «підказки», яка призводить до інтуїтивного її розв'язання [8]. Отже, творчу діяльність, яка проявляється у підлітків, можна охарактеризувати за допомогою таких параметрів: суб'єкт творчості; продукт творчості; умови, у яких відбувається творчий процес.

За О. Туриніною, центр творчості, його основа – це сама особистість, суб'єкт, без якого не можлива творча діяльність. У загальній структурі творчої діяльності як системи авторка виділяє декілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких проходить творчість [8, с. 5].

Розглядаючи конкретну творчу діяльність підлітків у музичному колективі закладу позашкільної освіти, слід зазначити, що навчальні програми таких колективів базуються на методах та педагогічних принципах, спрямованих на оволодіння певним набором знань, умінь та навичок гри на музичних інструментах, опанування основ вокального мистецтва. Натомість, вони не передбачають детального вивчення елементів та базових основ акторської гри, творчо-сценічної діяльності. Цим пояснюється те, що опанування навичок акторської гри та основ театралізації підлітками відбувається у контексті вивчення музичного твору, в якому потрібно передати характер образу, зміст твору засобами музичної та акторської виразності. Для отримання кінцевого продукту у вигляді музично-театралізованого дійства підлітки мають оволодіти певним набором музично-інструментальних та вокальних прийомів у процесі вивчення об'ємного репертуару, що, в свою чергу, забезпечує змістову наповненість майбутнього театралізованого дійства.

О. Комаровська виокремлює в художній обдарованості людини особливі здібності, які спрямовані на «*безпосереднє донесення* вже знайденого інтерпретаційного рішення до публіки. Вони забезпечують успішність багатоаспектної сценічної репрезентації твору виконавцем – музикантом або артистом (драматичним, оперним, балетним тощо)» [4, с. 7]. Ці здібності дослідниця пропонує визначати перфоменсними здібностями (від англ. *performance* – виконання, представлення) [там само]. Так, приймаючи висновки О. Комаровської, ми розуміємо художню обдарованість інтегральним поняттям, яке структурується за різними видами мистецтва. Ми зупиняємось, з огляду на нашу мету, на музичному (композиторське, вокальне, ін.), сценічному (акторське, режисерське, балетмейстерське в різних видах театру) [там само]. Тож, «перфоменсні здібності – це не окремий різновид художньої обдарованості, а органічна складова різновидів, пов'язаних з так званою вторинною (опосередкованою) творчістю» [4, с. 7].

Ми приймаємо висновок вченої стосовно того, що «виконавство як явище охоплює ряд аспектів: аналіз творів (музикантом, режисером, артистом), інтерпретацію реальності як першоджерела мистецького твору, власне виконавську майстерність (концептуальний, світоглядний, технічний аспекти) тощо» [4, с. 7]. Та основним компонентом будь-якої виконавської діяльності стає «донесення попередньо знайденого у репетиційному процесі варіанту прочитання твору до реципієнта, тобто *безпосередній сценічний виступ* [там само]. Основними характеристиками сценічного виступу є характерними для всіх «вторинних» видах мистецтва: «розгортання ситуації виступу безпосередньо перед глядачем-слухачем, його часова і драматургічна незворотність, константність сценічного простору впродовж виступу» [там само].

Ми погоджуємось, що у безпосередньому театральному виступі тісно взаємодіють артисти (виконавці) зі своїми особистісними рисами і здібностями; художній текст (авторське відображення, яке пропонується у виконавській

інтерпретації відповідного ансамблевого колективу; безпосередній сценічний простір (масштаб, акустика, архітектурні особливості тощо), специфіка інструментарію (музично-образна стилістика, ансамбль музикантів); склад глядацької аудиторії тощо [4, с. 7].

Авторка висловлює впевненість, що поза всіх указаних складових виступ як інтерпретація не буде реалізованим, оскільки він (виступ) подібно артисту «перебуває у своєму зовнішньому просторі – залі, що також є константною величиною... з позиції оточення» [там само]. Ці фактори є настільки впливовими, що «виконавець, який під час виступу перебуває в центрі всіх складових і є залежним від їх дії, повинен досягти концентрації уваги та волі для максимального прояву образності твору. Для здійснення цієї мети виконавець має «увійти» в належний емоційно-психологічний стан, мобілізувати технічні резерви (виконавський апарат), залучаючи специфічні для різновиду виконавства виразні засоби, відчувати зворотній зв'язок з аудиторією, яка приймає (заперечує) запропоновану інтерпретацію, впливаючи на виступ» [там само].

Тож з огляду на зазначене стає зрозумілим, що успішність сценічного виступу артиста (у нашому випадку підлітків, учасників ансамблю української народної музики) багато в чому залежить від їх перфоменсних здібностей, таких, що гарантують «адекватне сценічне представлення твору публіці, спираючись на індивідуальне прочитання авторського тексту виконавцем» [4, с. 7]. Тобто, можна представити, що творчо-сценічна діяльність як виконавство фактично ототожнюється з поняттям «виступ», оскільки здійснюється безпосередньо на сцені у присутності публіки і реалізується завдяки перфоменсним здібностям виконавців, поза якого вона не існує.

Специфікою творчої діяльності колективу ансамблю народної музики «Первоцвіт» є набуття основ театральної-сценічної вправності. Забезпечення її уможлиблюється в умовах застосування театральної педагогіки. Цей факт не є новим засобом підвищення технологічної вправності як керівників ансамблів, так і їх учасників. Метою театральної педагогіки є «розкріпачення психофізичного апарату учня, активне засвоєння обсягу навчального матеріалу, підвищення мотивації, зміцнення взаємозв'язків у колективі, ... напрацювання процесів взаємодопомоги та співробітництва між тими, хто навчається» [7, с. 148]. Взаємодія музичної та театральної педагогіки має давнє історичне коріння. Природним була поява і театральної педагогіки як «міждисциплінарного напрямку» [там само] під впливом соціокультурних та освітніх факторів, який розкривав здатність особи вихователя вільно відчувати себе в різних комунікативних системах, емоційно та захоплюючи подавати навчальний матеріал або зміст творчих мистецьких проєктів. Згадаємо, що К. Орф називав учителя «універсальним артистом», до діяльності якого додаються виконавські, режисерські, інтерпретаційні форми роботи на високому художньому рівні.

Специфіка роботи у ансамблі народної музики «Первоцвіт» полягає у широкому застосуванні різних проявів творчо-сценічної діяльності та засобів її набуття всіма учасниками колективу (керівника, вихователів, підлітків): інсценізації виконання народної пісні, застосування різних елементів театралізації, активізація набуття та виявлення перфоменсних здібностей для яскравої презентації вторинної опосередкованої творчості під час концертного виступу.

Для цього нами застосовується, перш за все, театральна технологія, яка є провідною у роботі самого наставника, керівника ансамблю. Це приклад педагогічного артистизму, про застосування якого для майбутньої творчо-сценічної діяльності у колективах народної музики указують деякі дослідники (О. Голік, Н. Миропольська, Р. Савченко та ін.).

Тобто феномен театральності особистості, відмічає Р. Савченко, може претендувати на сенс самостійної естетичної категорії, яка розраховує на публічний ефект [7, с. 149-150], має розширені групові контакти тощо.

Ми погоджуємось із висновками Р. Савченко, що в педагогічній діяльності поняття «артистизм» часто виступає синонімом поняття «сценічність». Для нашого дослідження таке поєднання є більш доречним, оскільки йдеться про творчо-сценічну діяльність підлітків, які проявляють широкий спектр різних умінь. Разом вони складаються у театралізацію української народної пісні або іншого музичного твору.

Артистизм розглядається нами як єдність різних інтерпретаційних перформенсних здібностей, умінь саморегуляції, налаштування на відповідні емоційні відчуття, зміни образних станів та відповідних почуттів. Тим самим підлітки відчують себе трансляторами, учасниками творення колективного інформаційного продукту, носіями української культури та художніх цінностей, які забезпечують власне адекватне сценічне самопочуття у колективі народного ансамблю.

Тож *творчо-сценічну діяльність підлітків в ансамблі української народної музики* ми розглядаємо як реалізацію в концертних умовах перформенсних здібностей різного творчого спрямування (музично-інструментальні, вокальні, артистичні тощо), набутого досвіду презентації інсценізованих виступів задля створення цікавого українського національного музичного продукту.

Тож у системі позашкільної освіти підлітків, роботі народних колективів («Первоцвіт» не є виключенням) практичне значення має опанування основами вокальної культури, музично-інструментального виконавства, сценічних навичок. Зміст підготовки учасників ансамблю з вокалу, наприклад, полягає у набутті, перш за все, практичних навичок звуковидобування, опанування засобів володіння власним голосовим апаратом (грамотна постановка вокального дихання, чітка артикуляція та дикція, застосування адекватних прийомів співацького звукотворення, дотримання чистоти музичного інтонування, демонстрація унікальної власної виконавської манери (у доцільних творчих художніх межах), оволодіння необхідними прийомами збереження голосового апарату співаків будь-якого віку, ін.).

Навчальні програми музично-інструментальних груп колективу передбачають застосування прийомів, спрямованих на формування музично-виконавських навичок гри на інструменті (зауважимо, що в колективі можуть з'являтися підлітки, які не мають ще навичок гри на будь-якому музичному інструменті): правильна постановка рук та корпусу в процесі гри, вміння втілювати засобами музичної виразності конкретний образ, використовуючи низку технічних прийомів та навичок. Тож художньо-виразна інтерпретація виконуваного музичного репертуару вимагає від підлітків-артистів ансамблю (співаків та інструменталістів) володіння широким спектром співацьких та музично-

виконавських умінь (чисте інтонування, фразування, темброво-колеристичне забарвлення, володіння динамічними співвідношеннями тощо).

Всі ці складові розкривають означену О. Комаровською характеристику «безпосереднього сценічного виступу», в якому проявляються здібності та набуті вправності учасників народного ансамблю української музики.

Специфіка творчо-сценічної діяльності підлітків у ансамблі народної музики «Первоцвіт» проявляється в їх активності та різнобічному прояві виконавської діяльності. Вона характеризується не лише вправними ігровими та вокальними навичками, а й артистичними прийомами в процесі виконання народної музики із залученням елементів театралізації. Це робить виконавський продукт цікавішим та колоритнішим для глядацької аудиторії та багатогранним для самих учасників ансамблю. Робота в такому напрямку над творами обраного репертуару вимагає розширення кола навичок у сфері виконавства, акторства та театралізації із залученням сценічних рухів, художнього мовлення, міміки, жестів. Важливим елементом у цьому процесі є природне представлення музично-театралізованого дійства через індивідуальне бачення виконавцем музично-сценічного образу, розкриття його через засоби музичної та акторської виразності.

Наша робота в народному ансамблі «Первоцвіт» Київського палацу дітей та юнацтва засновується на певних принципах навчально-виховної роботи, що передуює публічному виступу в концертних умовах. Цей процес будується не тільки на загально дидактичних принципах та спеціальних музичних засадах, а й спирається на принципи народної педагогіки, яка уособлює «школу життя». Вона увібрала та зберігає традиції буття українців, спрямовує їх життя з прадавніх часів і донині, передувала становленню та розвитку педагогічної науки і стала її основним першоджерелом. Не дивно, що загально-дидактичні принципи досить часто збігаються з принципами народної педагогіки.

Отже, в колективі «Первоцвіт» застосовуються такі педагогічні принципи: взаємозв'язку виховання та навчання; єдності художньої та технічної складових музичного навчання; наступності виховного процесу; індивідуального підходу; наочності; доступності, які сукупно забезпечують підліткам розвиток за принципом природного подолання труднощів.

У процесі музично-інструментального виконання підлітки здобувають знання про якісне інтонування, вдосконалюють власні технічні навички, виконавську вправність, музично-естетичний смак, розумові здібності. Крім того, вони розвивають спостережливість, уяву, мовленнєві навички, волю, моральні якості, які сприяють усвідомленню національної ідентичності. Така спрямованість навчання сприяє становленню особистості кожного учасника ансамблю. Отже, за принципом взаємозв'язку виховання та навчання відбувається особистісний розвиток підлітків, їх усвідомлення художньо-технічної єдності у процесі виконання музичних творів.

За принципом наступності навчально-виховного процесу здійснюється перспективний розвиток природних здібностей та набуття необхідних навичок, відбувається їх просування від простого й легкого до складного й важкого у процесі формування музично-технічних та театральних сценічних навичок з додаванням елементів театральності мистецтва, доступних підліткам та доцільним у народно-пісенному театральному дійстві.

Ми переконані, що кожний підліток є яскравою індивідуальністю з унікальним проявом психологічних особливостей, характеру, музичних та

перформенсних здібностей, що вимагає уважного ставлення до кожного учасника ансамблю.

Концепція реалізації принципу наочності полягає у спостереженні підлітків за діяльністю керівника ансамблю як основної засади подальшого розвитку необхідних для них виконавських навичок.

Принцип доступності та природного подолання виникаючих труднощів тісно пов'язаний з набуттям нових знань, які мають бути посилюючими для підлітків, ґрунтуватися на їх життєвому досвіді задля піднесення особистості на вищий рівень опанування творчо-виконавськими вміннями. Це проявляється у створенні доступних для виконання музично-інструментальних партій, специфіки самих інструментів, вокальних поспівок тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що специфіка творчо-сценічної діяльності підлітків, вихованців ансамблю української народної музики «Первоцвіт», проявляється у залученні їх перформенсних здібностей для сценічного відображення українського пісенного фольклору в процесі творчої виконавської діяльності за умов дотримання відповідних педагогічних принципів та її організації.

#### *Література:*

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. пос. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. К.: Каравела, 2007.
2. Гаркавенко Н.В. Роль гри у розвитку творчих можливостей дітей // Наука і освіта. 2007. № 5–6. С. 28–31.
3. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1992.
4. Комаровська О. А. Здібності до сценічного виступу в структурі художньої обдарованості особистості // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2012. Вип. 13. С. 6-11. URL : [https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2012\\_13\\_4](https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2012_13_4)
5. Максименко С.Д. Інтелектуальні здібності дитини: Упоряд. С.Максименко В. Маценко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 110 с. (Психологічний інструментарій).
6. Пізнавальний розвиток особистості у підлітковому віці. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/0010q7-c300.doc.html/>
7. Савченко Р.А., Пань Цяньї. Використання театральних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки. Педагогічні науки: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. CLI(151). 2021. С. 147-154. URL : <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-151.2021.16>
8. Туриніна О.Л. Психологія творчості. К., 2007. С 36–5. URL : <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi77/0057335.pdf>

*Oleksandr LYSYCH, Nataliia HURALNYK*

#### **Specificity and pedagogical principles of creative and stage activities of teenagers in the Ukrainian folk music ensemble**

The article characterizes the peculiarities of creative-stage activities of teenagers, members of musical teams of the out-of-school education institutions, through staging of Ukrainian folk music, reproduction of the elements of theatricalization of folk performance, stage reflection of Ukrainian song folklore in the process of teenagers' performing stage activities and some pedagogical principles of its organization. The relevant directions of mastering musical skills of playing a musical instrument, acquiring vocal techniques of sound production in combination with elements of theatricalization, as an integral part of creative-stage performance process are presented. The pedagogical principles of organizing the educational process are revealed, which consist in the need to master basic vocal, musical-instrumental and stage skills of the teenage education applicants of the out-of-school education

institutions, their interest in musical-theatrical ensemble performance and acquisition of skills to involve elements of acting in the performance process.

The peculiarities of teenagers' creative-stage activities in the Ukrainian folk music ensemble are manifested in their activity and versatile manifestation of performing activity. It is characterized not only by skillful playing and vocal skills, but also by artistic manifestations in the process of performing folk music with the involvement of theatrical elements, which makes the performance product more interesting and colorful for the audience and multifaceted for the ensemble members themselves. This requires mastering an expanded range of skills in the field of performance, acting and theatricalization with the involvement of stage movements, artistic speech, facial expressions, gestures. An important element in this process is natural presentation of the musical-theatrical action through the performer's individual vision of the musical and stage image, revealing it with the means of musical and acting expressiveness.

The artistic presentation highlights special abilities aimed at directly conveying the interpretative project to listeners and viewers, through the demonstration of performance abilities as a specific type of artistic talent, which provides the "secondary" mediated creativity of teenagers in the Ukrainian folk music ensemble.

**Keywords:** creative performance process, performance abilities, vocal training, musical-instrumental skills, theatricalization, stage activity, methodological techniques, pedagogical principles of organizing the educational process, folk music ensemble, adolescence.

#### **References:**

1. Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navch. pos. / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynska, Z.V. Ohorodniichuk ta in. 2-he vyd. K.: Karavela, 2007.
2. Harkavenko N.V. Rol hry u rozvytku tvorchykh mozhlyvostei ditei. Nauka i osvita. 2007. № 5–6. S. 28–31.
3. Hilbukh Yu.Z. Rozumovo obdarovana dytyna. Psykholohiia, diahnozyka, pedahohika. K.: ROVO «Ukrvuzpolihraf», 1992.
4. Komarovska O. A. Zdibnosti do stsenichnoho vystupu v strukturi khudozhnoi obdarovanosti osobystosti. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity. 2012. Vyp. 13. S. 6-11. Rezhym dostupu: [https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2012\\_13\\_4](https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2012_13_4)
5. Maksymenko S.D. Intelektualni zdibnosti dytyny / uporiad. S. Maksymenko V Matsenko, O. Hlavnyk. K.: Mikros-SVS, 2003. 110 s. (Psykhologichnyi instrumentarii).
6. Piznavalnyi rozvytok osobystosti u pidlitkovomu vitsi. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/0010q7-c300.doc.html/>
7. Savchenko R.A., Pan Tsyanyi. Vykorystannya teatralnykh tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchiteliv muzychnogo mustetstva. Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. K. : NPU im. M.P. Dragomanova. Vyp. CLI(151). 2021. Pp. 147-154. URL : <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-151.2021.16>
8. Turykina O.L. Psykholohiia tvorchosti. K., 2007. S. 36–5. Rezhym dostupu: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi77/0057335.pdf>

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-22

УДК 37.02:7.01

Ольга ОЛЕКСЮК<sup>1</sup>

## Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі

Стаття присвячена висвітленню комплексної структури академічного етосу в мистецькій освіті. Діяльність вчителя мистецьких дисциплін має орієнтуватися на набуття компетентнісних якостей у межах усталеної діяльності, в осягненні сутності, форми і змісту мистецтва, у розмаїтті підвидів та в міждисциплінарній взаємодії. Розв'язання поточних педагогічних проблем, що виникають у процесі роботи фахівця в певному мистецькому освітньому середовищі, значною мірою залежить від обраних методів взаємодії з учнівською молоддю, студентами. Пріоритетним пропонується розглядати фасетний підхід у мистецькій освіті у поєднанні з іншими (гуманістичним, культурологічним, мистецтвознавчим та естетико-синергетичним). Реалізація принципу є дієвою в методологічному різноманітті мистецької педагогіки, сприяє підвищенню компетентнісної орієнтації викладачів мистецьких дисциплін у суміжних галузях.

**Ключові слова:** мистецька освіта; методична підготовка викладачів мистецтв; творча діяльність; світоглядна культура; академічний етос; якість освіти.

Сучасна освітня політика відображає інноваційні процеси, які активно модернізують всю систему національної освіти в Україні та світі, передусім, її мистецьку галузь. Усі її напрями спрямовані на удосконалення змісту і способів організації освітнього процесу, орієнтованого на академічний етос студентів в університетському середовищі. Вчені виділяють такі завдання освітнього процесу: стимулювати емоційний розвиток і художнього мислення, активізувати творчий потенціал через засвоєння різних видів художньої діяльності (практик), створювати умови для широкої базової освіти, яка надає можливість швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності та опанувати систему акмеологічних поглядів, згідно з якими фахові знання спрямовуються на формування ціннісно-світоглядної культури майбутніх фахівців.

Розв'язання поставленої проблеми спирається на наукові праці зарубіжних та українських учених, а саме: праці філософського та соціологічного напрямів (В.Андрущенко, Г.Балл, Т.Білоус, П.Бергер, Е.Гуссерль, І.Добронравова, В.Кремень, Т.Лукман, В.Лутай, Ю.Хабермас, К.Ясперс та ін.); філософсько-естетичного напрямку (Л.Левчук, В.Панченко, О.Оніщенко, Д.Кучерюк та ін.); теоретико-методологічні та навчально-прикладні аспекти у сфері мистецької освіти (М.Бутко, І.Вишнякова, О.Вознюк, Г.Балл, Т.Канівець, С.Квіт, В.Ковальчук, О.Кустоваська, Л.Савчук, Л.Ситниченко та ін.); культурологічного напрямку (Т.Андрущенко, Л.Горенко, О.Сапіга та ін.); музично-педагогічні дослідження в галузі мистецької освіти (О.Олексюк, О.Реброва, М.Ткач, Н.Філіпчук, О.Щолокова та ін.).

Провідною тенденцією розвитку сучасної мистецької освіти у вищих освітніх закладах є перехід до динамічної, багаторівневої та багатофункційної системи

<sup>1</sup> © Олексюк Ольга Миколаївна, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.  
<https://orcid.org/0000-0002-5982-8983>

підготовки фахівців. Ціннісно-нормативний фундамент системи вищої освіти підтримується освітніми практиками, поширеними в сучасному середовищі вищої школи та в процесі його формування. Відповідно постає актуальним розкриття потенціалу концепту «академічний етос студентів» як засобу педагогічної реальності вищого освітнього закладу з метою позитивних змін в ієрархії та змісті академічних цінностей сучасних студентів. Водночас, цифровізація та використання у вищій школі дистанційних технологій особливо активізувалися в умовах сьогодення і дедалі більше підвищують значення етизації як фактору якості освіти. Характеризуючи роль цінностей університетської моралі, академічної чесності та відповідальності, зростають моральні регулятори освітнього процесу, які набувають нового значення.

Модель розвитку духовного потенціалу особистості інтерпретується як загальна схема опису її найважливіших компонентів та сукупності характеризуючих цілей, принципів, технологій та результату.

Поняття «етосу» як реально-належного допомагає у найбільш загальному вигляді формулювати мету для наближення реально-належних ціннісних орієнтацій студентів до ідеально-належного, тобто цінностей та норм академічної моралі. Обґрунтовано, що ціннісний зміст академічного етосу студентів конкретизується в моральних імперативах етосу науки та етичних установках сучасної системи вищої освіти. Таким чином, на сучасному етапі розвитку вищої школи найвища етична напруженість спостерігається у полі функціонування таких цінностей академічного етосу студентів як чесність, повага та відповідальність. Саме ці цінності утворюють ціннісно-сміслову ядро цільового блоку. Відповідно мета визначається як підвищення рівня сформованості у студентів чесності, поваги та відповідальності в контексті цінностей академічної етики.

Змістове наповнення моделі ґрунтується на поставленій меті. У цьому компоненті є етичні компетентності, які при роботі з інформацією демонструють студенти. Описати зміст цих компетенцій уможлиблює поняття «інформаційна поведінка студентів». Цю дефініцію розуміємо як сформований спосіб дій, що здійснюється студентами з метою отримання необхідної інформації, її засвоєння, використання у власній навчальній та науково-дослідній практиці (діяльності), а також для створення та поширення нової інформації у процесі здобуття вищої освіти.

Аналіз теоретичного поняття «цінності академічного етосу» уможлиблює скласти описову характеристику трьох основних типів поведінки студентів, орієнтованих на академічну етику. Так, поведінка, з точки зору академічної етики, передбачає сформований спосіб дій для пошуку необхідної інформації, її відбору, переробки та використання у власній навчальній та науково-дослідній діяльності, а також створення та передачі нової інформації у процесі здобуття вищої освіти [3, с. 167–178; 9, с.234–230]. При цьому чесність як етична компетентність виявляється у тому, що студент зобов'язаний постійно дотримуватися норм академічної етики у роботі з інформацією. Повага як етична компетентність знаходить вираження у тому, що студент своїм рівнем якості роботи з інформацією демонструє повагу до викладача та самоповагу.

Відповідальність як етична компетентність виявляється в тому, що студент ретельний у досягненні повноти і точності під час пошуку інформації; її відбору відповідно до поставленої мети та критеріїв авторитетності, вірогідності та новизни; у переробці інформації з метою її глибокого засвоєння, аналізу,

структурування та викладу. Він суворо зобов'язаний дотримуватися встановлених термінів його передачі.

У нашому дослідженні підкреслюється необхідність нагромадження музично-естетичного тезаурусу, в якому виділяються: знання про сутність естетичних категорій у сфері музики (естетичний категоріально-понятійний фонд); знання виражальних можливостей музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики, знання жанрів та видів музичного мистецтва, знання типів музичних форм та композиційних закономірностей музичного твору, знання національно-стильових традицій в музичному мистецтві; емоційно-естетичний та асоціативний фонд, сформований досвідом перцептивного переживання музичних текстів та системою асоціативних зв'язків.

Особливої значущості в духовному потенціалі особистості в сфері музики набуває специфічний контекст, створений в процесі формування естетичних понять та категорій. Відображення найбільш важливих стилістичних, жанрових, формоутворюючих особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-понятійним фондом, до якого входять знання як основоположних, фундаментальних категорій (до таких, згідно з більшістю естетичних концепцій, належать піднесене і низьке, прекрасне і потворне, трагічне і комічне), і категоріальних понять, які неминуче пов'язані з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, художня форма, художній образ, художній стиль, художня тема, художня ідея, композиція, структура, ритм тощо). У переживанні піднесеного і низького, прекрасного і потворного, трагічного і комічного великою мірою сконцентроване взаємопроникнення естетичного і морального. Але повноцінна взаємодія цих двох феноменів можлива лише на рівні усвідомлення переживань. Результатом усвідомлення стає єдність переживань та знань про сутність категорій, об'єктивні та суб'єктивні фактори їх формування, про виражальні можливості музичних засобів у розкритті естетичного та морального смислу категорій. Ці знання у поєднанні з переживаннями виступають важливою передумовою катарсичного впливу категорій естетики, відображених у змісті музичних творів. Крім того, це підвалина для здійснення аналітико-синтетичної роботи як необхідного елементу усвідомлення категорій і основи узагальнення інтонаційного матеріалу.

Організація цього процесу включає опис педагогічних умов, етапів, методів та взаємодіючих суб'єктів формування академічного етосу студентів в ІОС вищого навчального закладу.

Для моделювання педагогічних умов необхідно виявити зовнішні умови, що істотно впливають на процес становлення феноменів, а вже з них виділити педагогічно керовані умови. Для позначення комплексу зовнішніх умов, у яких відбувається розвиток індивідуальної системи цінностей студентів, правомірно скористатися поняттям «соціокультурного університетського середовища» [6, с. 56–64]; [11, с. 178–189]. Останнє характеризується «конкретним середовищем освітнього простору даного університету», культурно та соціально доцільно організованою, де навколишні суб'єкти та об'єкти освіти вищого навчального закладу впливають на них. У нашому дослідженні такими умовами розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті є:

- Орієнтація на збереження та примноження національних цінностей у загальнолюдському контексті.

- Посилення міждисциплінарної функції змісту мистецької освіти з використанням інноваційних технологій.
- Розвиток професійної компетентності студентів закладів вищої мистецької освіти на основі включення до активної соціокультурної діяльності.

*Грунтуючись на поняття «соціального інституту» та «видову класифікацію соціальних інститутів соціології у педагогічній моделі», що потребують розробки, соціокультурне середовище вищої школи трактується як неформальний нормативно-орієнтаційний соціальний інститут, який здійснює морально-етичну орієнтацію поведінки студентів і стверджує в університетському середовищі етику інформаційної поведінки. Соціокультурне середовище вищої школи як педагогічно керований комплекс умов, має бути орієнтоване, передусім, на розв'язання завдань інтерналізації системи академічних цінностей та норм, їх втілення у ціннісних орієнтаціях студентів.*

В основі моделювання етапів формування академічного етосу студентів у вищій школі є положення теорії соціального конструювання реальності австрійського і американського соціолога та теолога, ідеолога неоконсерватизму, представника соціального конструктивізму в соціології Пітера Людвіга Бергера (нім. *Peter Ludwig Berger*, 1929–2017) та німецького соціолога словенського походження, професора соціології Констанцького університету, послідовника Альфреда Шюца, провідного представника феноменологічної соціології знань Томаса Лукмана (нім. *Thomas Luckmann*, 1927–2016), які є авторами роботи «Соціальне конструювання реальності: трактат із соціології знання» (1966 р.). Відповідно до цього вищезазначені автори виділяють три основні етапи, серед яких найважливішими є: інституціоналізація цінностей академічної моралі у спільноті вищого навчального закладу; створення у вищому освітньому закладі механізмів етичного регулювання поведінки студентів для підтримки академічних норм.

Вищенаведені положення уможливили створення кластерів неперервної мистецької освіти.



Терміном «освітні практики» описують сукупність дій, умінь та навичок, які сконцентровані в умовах набуття та засвоєння певних знань, охоплюючи також типизовані способи пошуку та відбору нової інформації за допомогою різних засобів і ресурсів, а також типизовані способи взаємодії з іншими учасниками навчального процесу. Освітні практики відображають певні навички щодо навчання, які сформовані в ситуації вирішення пізнавально-дослідницьких задач. У фокусі уваги кластерів неперервної мистецької освіти мають бути освітні практики, які підвищують рівень сформованості у студентів таких цінностей академічної етики як чесність, повага та відповідальність. Ці практики конкретизуються на рівні педагогічних методів.

Реалізація духовного потенціалу охоплює всі види творчої діяльності, які здійснюються самореалізацією особистості. Відповідно особистість студента реалізується в художньо-мистецькому середовищі: творча інтерпретація, імпровізація, концертний виступ, які супроводжуються оперуванням інноваційними освітніми імперативами. При цьому найважливішою духовною інтенцією є прагнення студентів до вищих сфер духовності, де творча активність студентів у соціокультурній діяльності стимулює розвиток особистісного потенціалу в різнобіжних напрямках.

Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі обов'язково передбачає міждисциплінарність мистецької освіти, яка полягає в універсальності впливу мистецтва на всі пізнавальні процеси людини і здатності художньо-образного втілення будь-якої теми й сюжету і хвилює людину – митця й реципієнта. У цьому контексті витоки міждисциплінарності як наукової парадигми належать до теорії комунікації та відповідної наукової семантики, а саме: міждисциплінарність виконує синтаксичну роль, з одного боку, а з іншого – сприяє нарощуванню семантичних зв'язків у схемах та переходах між різними предметними галузями. Перспективним стратегічним напрямом при цьому є підвищення культуроємності всіх навчальних дисциплін. Спрощено-практичне використання мистецтва як ілюстрації, «образного підтвердження» життєвих явищ ігнорує його високе призначення. Тому практична педагогіка фокусує увагу на використанні інтерактивних методів навчання: дискусія, круглий стіл, метод проєктів, синектики, інверсії тощо. У реалізації дослідницьких проєктів студентів застосовуємо феноменологічний діалог/полілог. Використання даного методу створює умови для аналізу, рефлексії та самооцінки студентів в організації їх навчальної діяльності.

Фасетний підхід є актуальним напрямом модернізації університету і відповідає інноваційному характеру розвитку науки. Перехід від міжпредметної інтеграції на заняттях до міждисциплінарної інтеграції з проєктними формами навчання є умовою побудови інноваційної моделі розвитку мистецької освіти.

Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі об'єктивно пов'язаний з одним із напрямів модернізації вищої освіти, а саме: фундаменталізацією освітніх програм. Фундаментальні наукові дослідження в університетах – це основа розвитку науки й вирішальний чинник якості освіти. Успішна фундаментальна підготовка майбутнього фахівця дає йому основу діяльності як у соціальній, так і в професійній сферах.

Сучасність формує нові виклики і потреби фундаментальної науки в університетській освіті. Появилися нові акценти універсальності знань та

університетської освіти, виникли інтегровані дисципліни, які не можуть бути віднесені до природничих, технічних чи суспільних наук. Комплексність переросла в активне проникнення дисциплінарно різних наук одна в одну. Сформувалися нові наукові сфери – генна інженерія, атомна індустрія, штучний інтелект, нові «міждисципліни»: кібернетика, синергетика, нанотехнологія, штучний інтелект тощо. У цьому контексті освіта втрачає класичну форму фундаментальності, яка передбачала підготовку фахівця, здатного тільки працювати і шукати закони дисциплінарно організованої професійної сфери. Відтак, дисциплінарно вибудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, наразі суперечить її інноваційності, оскільки нове знання виникає лише в просторі його всезагальних зв'язків і відношень, у тих міждисциплінарних просторах, де сходиться багато наукових дисциплін, які сприяють інноваційному розвитку.

З іншого боку, міждисциплінарність суперечить тій парадигмі освіти, яка пов'язувалася з підготовкою фахівця, відповідала чіткій вертикальній структурі науки, вибудованій на основі відокремлених спеціалізованих дисциплінарних форм діяльності. З нашого погляду, адекватною сучасній науці формою фундаментальності освіти має бути фасетність, яка передбачає міждисциплінарний характер освіти, змушує переосмислювати зміст освітньої діяльності. При цьому необхідно враховувати особливості ринку праці, де зростає попит на фахівців, що володіють не фундаментальними (не міждисциплінарними), а практичними знаннями. Завдання викладача і смисл сучасної педагогічної діяльності полягає в тому, щоб формувати адекватне фасетне знання. Саме це забезпечує освіті відповідність підготовки професіонала до вимог і викликів сучасної науки і сучасного професійного світу. У такому варіанті освіта, не дивлячись на явний поворот у бік прагматичності, не втрачає свого фундаментального характеру.

Отже, фасетний підхід у контексті академічного етосу студентів в університетському освітньому середовищі ґрунтується на фундаментальності освіти, що є актуальним напрямом модернізації університету, де розробка фундаментальних міждисциплінарних моделей в університетській освіті постає провідним вектором. Тому ставиться питання навіть про те, що традиційно вибудована структура університетського простору не зовсім адекватна новим реаліям освіти і науки. Фасетність відповідає інноваційному характеру розвитку соціальності й науки, їх становленню. Як наслідок – в освіту прийшло розуміння необхідності нових професійних орієнтацій. У модель професії має закладатися адаптивність, гнучкість, готовність до змін змісту освіти.

У процесі розробки інноваційних освітніх технологій слід враховувати революційні зміни в культурі сучасного суспільства, які визначаються новою цифровою революцією. Відповідно в освіті на зміну системному підходу до навчання (коли принципом правильного викладу інформації було її системне структурування) має прийти мережевий підхід. Для нього характерні еkleктичність в отриманні інформації та її принципова безсистемність, опосередкована мотиваційними настановами суб'єкта.

Звідси випливає висновок, що формування академічного етосу студентів в університетському освітньому середовищі є основною стратегічною метою реформування освітньої системи з метою створення механізмів її постійного розвитку, підвищення якості на основі збереження фундаментальності й відповідності актуальним проблемам соціуму й держави. Освітня політика в

багатьох країнах обмежувалася вузько-педагогічними підходами, які не враховували культурну, контекстуальну зумовленість освіти. Актуальність і необхідність активізації академічного етосу студентів в університетському освітньому середовищі, естетизації життя та освіти через культуру зумовлені тим, що саме естетичне начало є основою формування духовного потенціалу особистості. Єдиним перспективним стратегічним напрямом є підвищення культуроємності всіх гуманітарних дисциплін.

Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі має враховувати глобалізацію сучасного суспільства, що виявляє значний вплив на трансформацію сутнісних основ і структуру гуманітарного знання, концептуальних та функціональних взаємозв'язків базових наук – філософії, історії, соціології, правознавства, природознавства тощо. Наслідки глобалізації вимагають поглибленого методологічного аналізу, всебічної рефлексії сутності та прогнозованих сценаріїв трансформації людського капіталу, особливостей формування його оновленого духовного потенціалу в сфері освіти.

Водночас, послідовна реалізація парадигми міждисциплінарності як системно-діяльної моделі дає змогу своєчасно та адекватно до реалій рефлексувати філософський, соціокультурний, мистецтвознавчий та педагогічний напрями аспектів, тенденцій, ризиків, що відбуваються всередині системи, розкривати причини змін, прогнозувати негативні трансформації в масовій свідомості, а також ціннісних орієнтаціях і мотивації поведінки дітей та молоді. Така дисциплінарно вибудована освіта певною мірою суперечить її інноваційності, оскільки нове знання виникає тільки в просторі всезагальних міждисциплінарних зв'язків, де перетинаються наукові дисципліни, вивчення яких сприяє інноваційному розвитку освіти.

Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі, пов'язаний з міждисциплінарністю мистецької освіти, враховує універсальність впливу мистецтва на всі пізнавальні процеси людини і здатності художньо-образного втілення будь-якої теми й сюжету, що хвилює людину – митця й реципієнта. Все це зумовлює неминучість піднесення ролі креативної, вмотивованої до творчості особистості в усіх професійних сферах. Цей факт змінює парадигму власне мистецької освіти, а саме: перенесення ваги з «навчання та виховання» на «мистецтво виховання мистецтвом» задля формування «гармонійно розвиненої особистості» на розкриття творчого потенціалу інноваційної особистості в усіх сферах життєтворчості на основі й через мистецьку освіту. Саме міждисциплінарність є засобом, що створює змістовий, холистичний, синергетичний фон для реалізації поза дисциплінарного людино-вимірного контенту. Міждисциплінарність виконує особливу роль у науковому пізнанні. Усім системам властиві спільні закономірності розвитку, які можна пояснити, дослідити, а також вплинути на основі організаційних законів та закономірностей. Отже, міждисциплінарність передбачає використання спільних методів наукового пізнання, що застосовуються в різних монодисциплінарних дослідженнях.

Практика організації освітнього процесу у вищій школі переконливо засвідчує, що інтегрувати знання з різних дисциплін (гуманітарних, культурологічних, мистецьких, фахових, а також природничо-наукових), навіть у разі застосування спільних методів, студент має самостійно у своїй свідомості.

Йдеться про необхідність обґрунтування педагогічних умов, які сприяють формуванню інтегративного, міждисциплінарного стилю мислення.

Включеність студентів у реальну соціокультурну діяльність з розвитку духовного потенціалу створює найоптимальніші умови для розвитку їхньої професійної компетентності. Виконуючи свою професійну роль в конкретній соціокультурній діяльності, перебуваючи в ній, студент "одночасно утримує і виконання під своїм особистісно-ціннісним контролем, будучи постійно не тільки всередині нього, а й над ним, тобто в стані неперервної готовності та здатності до над-рольового вчинку".

Дослідно-експериментальна робота показала, що виробнича практика, в зміст якої впроваджувалась система методик з розвитку важливих показників готовності студентів до професійної діяльності, а також різні види пізнавальної діяльності (участь у роботі студентських фольклорних групах, лекторіях, аматорських колективах тощо) відкривають великі можливості для формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Всі види виробничої практики (диригентська, виконавська, педагогічна) проводяться в системі державних, громадських закладів культури, які на основі організації дозвілєвої діяльності різних вікових груп вирішують завдання соціальної адаптації населення.

Безпосередня участь студентів у соціокультурній діяльності професійних, навчальних та аматорських колективів — концертні виступи в аудиторіях, концертних залах, участь в творчих звітах, фестивалях, оглядах-конкурсах, творчих вечорах колективів, контакти з майстрами мистецтв все це сприяє формуванню соціальної активності, соціальної відповідальності та соціального самовизначення студентів, як найповнішому прояву професійних вмінь та знань і одночасному розвитку професійної компетентності в цілому.

Таким чином, висвітлено провідні методологічні підходи, які розглядаються в аспекті академічного етосу студентів в університетському освітньому середовищі. Вони є теоретичним підґрунтям фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти. Зазначається, що система мистецько-педагогічної освіти має орієнтуватися на набуття професійних якостей у межах усталеної діяльності, а також осягнення сутності форми і змісту мистецтва у його розмаїтті видів та їх міждисциплінарній взаємодії. Успішне вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від застосування провідних методологічних підходів, серед яких, пріоритетним є фасетний метод у поєднанні з гуманістичним, культурологічним, мистецтвознавчим, естетико-синергетичним і трансдисциплінарним. Їх реалізація у процесі фахового навчання майбутніх фахівців мистецьких дисциплін сприяє досягненню основної мети — підготовці висококваліфікованого спеціаліста, який професійно орієнтований у суміжних галузях мистецтва і готовий до фахового мобільності та постійного професійного зростання і вдосконалення.

#### *Література / References:*

1. Андрущенко Т. Культурологічний дискурс у формуванні духовно-естетичної культури [Електронний ресурс] / Т. Андрущенко, О. Сапіга // Часопис Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. 2022. № 1. С. 61–75.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне, Листа-М., 2003. 236 с.
3. Бергер П.Л. та Т.Лукманн. Соціальне конструювання реальності: трактат із соціології знання. Гарден-Сіті, Нью-Йорк: Anchor Books, 1966. 240 с.

4. Горенко Л.І. Технології інтерактивного навчання в системі міжкомунікаційної культури навчально-освітнього простору України початку XXI ст. // Соціально-комунікаційні та мистецтвознавчі процеси в аспекті історичного розвитку і сучасності: збірник наукових праць; наук. ред.: Чебанова О.Є. У 2-х томах. Київ: КиМУ, 2019. С.36–54.
5. Добронравова І.С., Білоус Т.М., Комар О.В. Новітня філософія науки // Підручник для студентів філософських факультетів та аспірантів. Київ: «Логос». 2009. 243 с.
6. Канівець Т.М. Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с.
7. Квіт С. Масові комунікації: підручник. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С.160–168.
8. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз. К. Дрогобич: Коло, 2004. 264 с.
9. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. К.: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
10. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика. Підручник / За заг. ред. Л. Т. Левчук. К.: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
11. Лутай В. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. К.: Центр «Магістр – S», 1996. 256 с.
12. Олексюк О.М. Міждисциплінарність як форма фундаменталізації вищої мистецької освіти: фасетний підхід // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2020. № 5. С. 4–8.
13. Савчук Л.М. Фасетна система класифікації лізингових угод / Л.М.Савчук, І.В.Вишнякова. Академічний огляд. Економіка та підприємництво. 2002. № 2. С. 46–51.
14. Щолокова О. П. Естетико-синергетичний підхід як методологічна основа підготовки фахівців у галузі мистецької освіти // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Зб. наукових праць. Серія 17. Київ, 2021. С. 25–29.

*Olga OLEKSIUK*

#### **The academic ethos of students in the university educational environment**

The article is devoted to highlighting the leading approaches, which are considered in the aspect of the academic ethos of students in the university educational environment. Such a view is the theoretical basis for the professional training of future specialists in the field of arts education. It is noted that the system of arts education should be oriented towards the acquisition of professional qualities within the framework of established activities, as well as understanding the essence of the form and content of arts in its variety of types and their interdisciplinary interaction. The successful solution of this problem largely depends on the application of leading methodises, among which the facet approach in combination with the humanistic, cultural, art history, and aesthetic-synergetic method is a priority. Their implementation in the process of professional training of upcoming specialists in art disciplines contributes to the achievement of the main goal. Teacher training with highly qualified specialisation on arts disciplines must be oriented in related fields and is ready for academic mobility and constant professional growth and improvement. The formation of the academic ethos in university arts educational environment for students and pupil youth is the main strategic goal of reforming the educational system in order to create mechanisms for its continuous development, improving quality on the basis of preserving fundamentality and compliance with current problems of society and the state. Educational policy in many countries was limited to narrow arts pedagogical approaches that did not take into account the cultural, contextual determinants of education. The relevance and necessity of activating the academic ethos in the university arts educational environment and the aestheticization of pupil-youth life and education through culture are due to the fact that the aesthetic principle is the basis for the formation of the spiritual potential of the individual. The only promising strategic direction is to increase the cultural capacity of all humanitarian disciplines, including arts.

**Keywords:** art education, teacher training methods of arts disciplines; creative activity; worldview culture; academic ethos; quality of education.

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-23

УДК 784.09:17.026-053.6

Мирослава СТРЮК<sup>1</sup>

## Мотиваційно-ціннісний компонент виконавської культури підлітків

Висвітлено особливості мотиваційно-ціннісної сфери виконавця-співака підліткового віку. Успішність та реалізованість в процесі вокально-виконавської діяльності детермінується наявністю мотивації, потреб та інтересу. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента визначено: прояв інтересу в процесі вокально-виконавської діяльності; прагнення вокаліста підліткового віку до постійного самовдосконалення; наявність ціннісних орієнтирів виконавської культури. Виконавська культура – це полімотивована система, яка включає в себе: мету; наявність мотивації та ціннісних орієнтирів; діяльність, яка підпорядковується потребам та інтересам вокаліста-підлітка; успішністю та реалізацію в процесі вокально-виконавської діяльності, що надихає на подальші звершення.

**Ключові слова:** мотивація, ціннісні орієнтири, потреби, інтереси, самовдосконалення, вокально-виконавська діяльність, підлітковий вік, професійна траєкторія виконавця.

**Вступ.** Досягнення успіху в площині особистісної діяльності і реалізація власних здібностей є важливими потребами сучасної людини. Відомо, що високоорганізована та вмотивована особистість, спираючись на власні потреби та ціннісні орієнтири, надбані протягом всього життя, легше досягає поставленої мети і тримається заданого курсу поки не досягне бажаного результату. Мотивація і потреби – першочергові чинники, які дозволяють окреслити парадигму свого професійного, творчого та особистісного шляху, наповненого втіленням власних ідей, мрій та потенціалу.

Відсутність мотивації, потреб або інтересу може призвести до певної інерції в поведінці людини, не бажанні здійснювати будь-який вид діяльності і перетворитися на гальмівний фактор, який обмежує реалізацію її здібностей. Наявність мотивації та ціннісних орієнтирів надає можливість спрямувати власний розвиток відповідно до поставленої мети і продовжувати даний напрям в майбутньому.

*Мета статті* – дослідити та висвітлити особливості мотиваційно-ціннісної сфери підлітків в процесі виконавської діяльності через: визначення відмінностей між дефініціями мотив, мотивація та потреби; представлення поглядів мислителів на тотожність мотиваційної та активної діяльності; розгляд ключових показників мотиваційно-ціннісного компонента; підкреслення значущості мотивації та ціннісних орієнтирів у формуванні виконавської культури; окреслення чинників впливу на формування виконавської культури.

**Аналіз досліджуваного матеріалу.** Відмітимо, що інтерес до обраної нами тематики дослідження не вщухає. Навпаки, збільшується кількість наукових праць,

<sup>1</sup> © Стрюк Мирослава Вячеславівна, аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0009-0003-8948-9446>

у яких розглядається ця проблема. Серед науковців, які досліджували питання психологічного розвитку особистості в підлітковому віці, слід зазначити Н. Гончарову, Ю. Горбенко, Ю. Калюжну, В. Лавріненко, М. Мельничук. У роботах С. Занюк та Н. Іванової розглянуто особливості мотиваційної сфери особистості. Проблематика формування виконавської культури учнів висвітлена у дослідженнях Ю. Грицун, Г. Соколової, О. Спольської, К. Татарко. Феномен виконавської культури став предметом дослідження науковців Д. Бутрея, Ю. Мережко, О. Процишиної.

**Виклад основного матеріалу.** Приступаючи до розгляду поняття «мотиваційно-ціннісний компонент», ми хотіли б зазначити, що в період Античності давньогрецькі філософи Аристотель, Демокрит, Лукрецій, Платон і Сократ, досліджуючи явище мотивації, створили умови для розроблення теоретичних засад даного феномена [1, с. 21]. Головні ідеї, розроблені давньогрецькими мислителями, вплинули на подальші дослідження мотиваційної діяльності людини і залишаються актуальними до сьогодні.

Також на формування світоглядних парадигм важливе значення має перехід від антропоцентризму до теоцентризму і навпаки. З огляду на це необхідно висвітлити відмінність між антропоцентризмом та теоцентризмом. Ключова відмінність між означеними дефініціями полягає в тому, що центром антропоцентризму є людина, а теоцентризму – Бог. У наукових джерелах антропоцентризм визначається «...світоглядом, згідно з яким людина є центром та найвищою метою світотворення» [2, с. 40]. З антропоцентричної позиції людина – це унікальне і неповторне творіння Всесвіту, «центральна постать мислення про світ» [2, с. 41]. На противагу цьому науковець А. Мештанов розглядає теоцентризм через поняття буття і зазначає, що теоцентризм – це «світогляд, в якому Бога представлений джерелом і мірилом всього суцього» [3, с. 54].

Більш ґрунтовне дослідження мотивації було продовжено в XV столітті. Саме в цей період одним із ключових факторів впливу на вмотивовану діяльність розглядається потреба – задоволення від життя та уникнення не задоволення. Наступним витком історичного розвитку, який є сутнісним для нашого дослідження, є XVII століття. В даний період питання мотиваційної сфери людини розглядається філософами Т. Гоббсом, Р. Декартом та Б. Спінозою. Зокрема, Б. Спіноза зазначав, що рушійним чинником поведінки людини є афекти-потяги, які пов'язані з фізичним тілом та душею. Натомість Р. Декарт пов'язував мотиваційну діяльність з вольовим імпульсом та прагненням до свободи, а Т. Гоббс розглядав мотивацію як бажання до самозбереження [1, с. 21].

Серед дослідників XVII століття, які розглядали питання мотивації, найбільш впливовими були позиції французьких матеріалістів К. Гельвеція, П. Гольбаха, Є. Кондільяка. Вони вважали, що першочерговими причинами активності людини є її потреби. Подальше вивчення означеного феномена пов'язується з діяльністю австрійського психолога З. Фрейда, який досліджував підсвідомість людини і став засновником теорії психоаналізу. Згідно його наукової позиції, певними причинами активної діяльності є несвідоме, потяги людини, а також інстинкти, які вона має від народження і які передаються спадково.

Квінтесенція розвитку дефініції «мотивація» представлена в роботі А. Шопенгауера «Чотири принципи достатньої причини» (1900-1910 рр.). У даній роботі провідними аспектами вмотивованої діяльності була визначена воля до

життя і заохочення власних бажань. Однак, на його думку, як тільки одні бажання здійснилися, виникає потреба у реалізації нових бажань. Філософ зазначає, що постійна необхідність втілення власних бажань мотивує людину і дозволяє їй уникнути страждань.

Варто відмітити, що проблематика мотивації стає затребуваною в багатьох науках, зокрема філософії, соціології, психології та педагогіці та інших науках, пов'язаних з активністю людини. У науковому просторі існує багато тлумачень досліджуваної дефініції (близько 3000 тисяч), але ми зупинимося на більш значущих для нашого дослідження. В наукових джерелах вона висвітлена наступним чином: «мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність організму і визначають його спрямованість» [4]. Дана дефініція вбачає наявність стимулу, мотивів та потреби до певної діяльності, а потреби та мотиви розглянуті як активізатори будь-якої діяльності, в тому числі виконавської. У дослідницькому просторі існує думка, що потреби і мотиви тотожні за своїм значенням [5, с. 189], але ми вбачаємо необхідність розмежовувати дані поняття, тому що «потреба спонукає до активності, а мотив – до спрямованої діяльності. Коли потреба конкретизується і знаходить предмет, то вона перетворюється на мотив» [4].

Важливо зазначити, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості має певну структуру, яка складається з мотивів, потреб, цінностей, інтересів тощо. Одним із ключових елементів даної сфери є мотив, який можна розмежувати на внутрішній та зовнішній. Внутрішні мотиви розглядаються як більш сталі процеси, які відповідають за зміст і процес самої діяльності; полем діяльності зовнішніх мотивів є самовизначення та самовдосконалення. Ми вважаємо, що злагоджена та збалансована взаємодія внутрішніх і зовнішніх мотивів дозволяє досягнути особистості максимальної ефективності в процесі будь-якої діяльності зокрема й виконавської.

Як було зазначено вище, головними елементами структури мотивації є мотиви; мотивація, як і мотиви поділяється на внутрішню та зовнішню. Відмінність між означеними видами мотивацій полягає в наступному: «зовнішня мотивація детермінує поведінку фізіологічними потребами і стимуляцією середовища, внутрішня мотивація – зумовленість факторами, безпосередньо не пов'язаними із впливом середовища і фізіологічними потребами організму» [4].

Внутрішньо вмотивована особистість зосереджується на самому процесі діяльності і почуттях задоволення і радості, які вона отримує від цього, а зовнішньо вмотивована людина активізує свою діяльність задля досягнення поставленої цілі або мети. Авторитетним прикладом внутрішньо вмотивованої особистості для учнів-підлітків може слугувати педагог або наставник, який крізь призму власної діяльності показує зацікавленість до навчального процесу.

Інший вектор спостерігається у зовнішніх мотивах і зовнішній мотивації. Спонукальним фактором зовнішньої мотивації є досягнення матеріальних благ, соціального престижу тощо. Прийнято вважати, що діяльність кожної людини підпорядковується зовнішнім та внутрішнім мотивам, які складають певний мотиваційний комплекс. Слід зазначити, що дотримання балансу зовнішніх та внутрішніх мотивів є важливим і необхідним в навчально-виконавській діяльності співака і залежить від певних факторів.

У зв'язку з тим, що в період підліткового віку відбуваються зміни фізичного, психологічного та розумового розвитку особистості (перехід до абстрактного та формального мислення) мотиваційно-ціннісна сфера підлітків також зазнає певних змін, тобто відбувається суперечливість між домінантністю зовнішніх та внутрішніх мотивів. Це пов'язано з потребою виокремлення (прояву) власного Я і в той же час у показі соціальної значущості. Науковці зазначають, що протиріччя мотиваційної сфери пубертату полягають у зміні потреб, а саме: «потреба зрозуміти свій внутрішній світ та прагнення до адекватної самооцінки; потреба відповідати не тільки вимогам тих, хто оточує, а й в першу чергу власним вимогам та самооцінці; потреба в самостійності та бажанні впливати на дійсність та світ в цілому» [5, с.193].

Зазначивши зміну потреб пубертатного періоду, буде доречно розглянути ієрархічну піраміду потреб за А. Маслоу. Видатний представник гуманістичної психології розробив власну модель потреб і класифікував їх за групами та ціннісної значущості для розвитку особистості [4, с.15]. Розроблена науковцем піраміда потреб розмежовується за певними рівнями, а саме: фізіологічні потреби, потреба в безпеці, потреба в емоційних контактах, потреба в самоповазі, потреба самоактуалізації (порядок потреб висвітлений від нижчих до вищих). Спираючись, на класифікацію потреб А. Маслоу, ми маємо можливість спрямовувати навчальну діяльність на досягнення потрібного результату у відповідності до потреб.

На основі вище викладеного матеріалу ми можемо стверджувати, що потреби перетворюються на мотиви; мотив дозволяє зрозуміти свої потреби і визначити, через який вид діяльності можна їх задовольнити; головна відмінність між внутрішніми і зовнішніми мотивами полягає в тому, що внутрішні мотиви відповідають за позитивні відчуття у процесі діяльності, а спонукальним фактором зовнішніх мотивів є результат, пов'язаний з набуттям матеріальних цінностей, престижу тощо.

Аналізуючи наукові джерела, ми з'ясували, що одним з параметрів мотивації є цінності або ціннісні орієнтири, спрямовані на задоволення потреб та інтересів. Визначення понять «цінності» та «ціннісні орієнтири» має багато тлумачень, але ми висвітливо найбільш доречні для нашої теми. Отже, «цінності – це властивість того чи іншого предмета або явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання, а ціннісні орієнтири – це предмети, цілі або засоби для задоволення потреб особистості» [6, с.12].

Важливо зазначити, що формування та розвиток цінностей та ціннісних орієнтирів особистості залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. До зовнішніх факторів можна віднести матеріальне забезпечення, умови життя, соціальне спілкування. Внутрішні фактори складаються з мотивів, інтересів, потреб, психологічного стану тощо. Відомо, що формування цінностей починається з сім'ї; сімейні цінностей впливають на уявлення особистості стосовно соціальних норм, ролі та правил взаємодії; вони слугують показниками певних ідеалів та орієнтирів. Сімейні цінності, закладені в молодшому віці, можуть слугувати необхідними фундаментом для подальшого формування цінностей вже у підлітковому віці, які часто зазнають впливу інших чинників.

Формування та розвиток мотиваційно-ціннісної сфери є важливим для особистості як в загальному значенні так і конкретно для музиканта-виконавця. Ключовими чинниками успішної реалізації музично-виконавської діяльності постає

мотив, потреба, інтерес до виконавства, які спираються на цінності та ціннісні орієнтири підлітків і залежать від внутрішніх та зовнішніх факторів. Мотиваційно-ціннісна сфера створює багатокомпонентну систему їх виконавської культури.

Дослідження ключових концептів та положень мотиваційно-ціннісної сфери людини дозволяє нам висвітлити критерії та показники *мотиваційно-ціннісного компонента*. Отже, критерієм даного компонента є *міра спрямованості на постійне вдосконалення виконавських здібностей та ступінь сформованості ціннісних орієнтацій*. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми вбачаємо: прояв інтересу до музичного мистецтва в процесі співацької діяльності; прагнення до постійного самовдосконалення під час виконавської діяльності; наявність орієнтирів у виконавській культурі.

Ми вважаємо, що інтерес виконавця до співацької діяльності можна розглядати як потребу до постійного опанування новими знаннями, уміннями та навичками. Ми дотримуємося думки вченої І. Глазунової, яка зазначає, що необхідність потребового збудження і створення інтересу до засвоєння нових знань, умінь і навичок є важливими чинниками успішної виконавської діяльності і залежать, в першу чергу, від правильно організованої роботи викладача [7, с.99].

У наукових джерелах інтерес визначається як потужний мотиваційний процес, який заряджає енергією навчання, спрямовує академічні та кар'єрні траєкторії і має важливе значення для успіху; Тобто інтерес є важливим мотиватором будь-якої діяльності. Відмітимо, що в наукових просторах існує певне розмежування інтересу на пізнавальний та професійний інтерес. Ми вбачаємо доцільним зупинитися саме на пізнавальному інтересі, тому що він відіграє провідну роль в мотиваційній системі людині, що є актуальним для нашого дослідження [10].

У науковій роботі Л. Романенко зазначається, що інтереси характеризуються за такими параметрами: змістом (матеріальні, загально-політичні, професійні, пізнавальні тощо), метою (опосередковані та неопосередковані), широтою (сконцентрованість в одній галузі або розподілення по об'єктам), стійкістю (залежить від збереження тривалості інтересу) [10]. Також, існує розподіл інтересу з позиції активності. Активні інтереси відповідають за активну залученість в процесі діяльності; пасивні інтереси знаходяться в режимі споглядання. Отже, про наявність інтересу може свідчити активна діяльність підлітків.

У площині виконавської культури дослідниця К. Татарко звернула увагу на виконавський інтерес. Вона зазначає, що інтерес до виконавської діяльності пов'язаний з емоційною сферою особистості, тобто позитивними емоціями, які викликають цей інтерес [8, с. 108]. Прояв інтересу в процесі вокальної діяльності можна розглядати як зацікавленість, здивування, переживання та задоволення від власного співу. Спираючись на наукову позицію К. Татарко, стає зрозумілим, що пріоритетними чинниками виконавської культури є стабільність емоційного стану та позитивні емоції співака в процесі навчально-виконавської діяльності. Отже, показник висвітленого нами компонента, а саме інтерес може проявлятися через: зацікавленість, здивування, переживання, а також задоволення від власного виконання.

Досліджуючи питання мотиваційної сфери виконавця, дослідниця Т. Багрій визначила ключовими чинниками успішної реалізації музично-виконавської діяльності потреби у самоактуалізації та самореалізації [9, с. 110]. Ми

погоджуємось з думкою, що успішність та реалізованість в процесі музично-виконавської діяльності мотивує до подальшої реалізації власних здібностей виконавця. Також хотілось би зазначити, що ще одним показником мотиваційно-ціннісного компонента може бути успіх в процесі вокально-виконавської діяльності, який впливає на подальшу результативність виконавця; бажання до самовдосконалення; розкриття власного творчого потенціалу; необхідність втілення особистісних потреб, інтересів, цінностей та художніх смаків; наявність цілеспрямованості; вмотивованість до подальших публічних виступів.

Важливим чинником успішної виконавської діяльності є також бажання до постійного самовдосконалення. Відомо, що перші важливі кроки до самовдосконалення відбуваються саме в період підліткового віку. Це пов'язано з розвитком самосвідомості, самоактуалізації та самореалізації в даному віковому періоді. Самовдосконалення як процес ґрунтується на реалізації власних потреб, навичок та здібностей; він дозволяє глибше пізнати себе; розвиває емоційний інтелект; вимагає чітко визначених цілей на шляху отримання результатів.

Проблематика самовдосконалення в процесі виконавської діяльності була розкрита в науковій роботі Т. Олійник [12]. Дослідниця зазначає, що процес самовдосконалення в навчально-виконавській діяльності відбувається через чітко визначену мету, яка дозволяє здобувати бажані результати та розвивати виконавську майстерність. Якщо підліток чітко уявляє мету своєї вокально-виконавської діяльності, самостійно визначає свій індивідуальний план навчання – це свідчить про наявність цього показника мотиваційно-ціннісного компонента.

Отже, стає зрозумілим, що ключовий концепт самовдосконалення в процесі виконавської діяльності полягає у визначенні професійної траєкторії або мети виконавця. Реалізація виконавських здібностей потребує від співака підліткового віку включення вольових зусиль, які дозволять не тільки розуміти свою мету, а й прокладати шлях до її досягнення. Процес виконавського самовдосконалення тісно пов'язаний з самосвідомістю і самоконтролем, які дозволять систематично працювати над розвитком своїх здібностей.

На останок зазначимо, що дослідник Д. Бутрей, досліджуючи питання виконавської культури артистів-вокалістів, звернув увагу на творчу індивідуальність виконавця. Він вважає, що творча індивідуальність – це «особистість, яка має унікальні, відмінні якості самовираження, що створюють умови для творчого мислення ...та самовираження» [11, с. 42]. У межах мотиваційної системи виконавця творча індивідуальність може бути розглянута як важливий чинник виконавської культури, спрямований на досягнення результатів в навчально-виконавській діяльності. У даному положенні творча індивідуальність підпорядковується показникам досліджуваного нами компонента, а саме інтересу та прагненню до постійного самовдосконалення, а також підґрунтя для розвитку виконавської культури підлітка.

**Висновки.** Отже, теоретичне дослідження мотиваційної сфери людини та її ціннісних орієнтирів дозволило підтвердити нашу думку, що виконавська культура – це полімотивована система, яка складається з чітко визначеної мети та цілі; вокально-виконавська діяльність підлітків має спрямовуватися на їх потреби та інтереси, оскільки успішність в процесі виконавської діяльності мотивує на досягнення нових результатів та заохочує до сценічних (публічних) виступів; така діяльність вимагає високого рівня організованості та мотивації. З огляду на

вищевикладений матеріал, ми вважаємо що обговорення проблеми виконавської культури учнів різних вікових категорій є важливою для подальших наукових досліджень.

### **Література:**

1. Іванова Н. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації. *Вісник Національного університету оборони України: науковий вісник*. 2021 № 3 (61). 2021. С. 20–27.
2. Скакун І. О. Історичні витоки антропоцентризму. *Журнал Буковинського державного медичного університету: науковий журнал*. 2014. № 2 (2). С. 39–43.
3. Мештанов А. О. Теоцентризм у світоглядній динаміці людини: спроба філософської рефлексії. *Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник»*. 2021. № 163. С. 53–57.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навчальний посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. Л.: Ред. вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. 1997. 180 с.
5. Гончарова Н. О., Горбенко Ю. Л., Калюжна Ю. І. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому віці: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. П.: Астроя. 2018. 342 с.
6. Долинська Л. В. Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський. 2008. 124 с.
7. Глазунова І. К., ЦЮЙ Ге. Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: науковий журнал*. 2021. №199. С. 97–102. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-199-97-102
8. Татарко К. О. Методи та прийоми формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. *Науковий часопис УДУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2024 Випуск 31. С. 107–113 doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.15
9. Багрій Т. Мотиваційний аспект музично-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Науковий вісник Мелітопольського державного університету. Серія: педагогіка*. 2023. № 2(31) С. 109–113
10. Романенко Л. В. Аналіз дослідженості проблеми формування професійного інтересу майбутніх кваліфікованих робітників у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2014. Випуск 4.
11. Бутрей Д. І. Зміст і компонентна структура творчої індивідуальності майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал*. 2024. № 9. С. 41–46 DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2024.97>
12. Олійник Т. І. Організація самовдосконалення концертно-виконавської майстерності студентів-інструменталістів у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць*. 2017. Випуск 2. С. 122–129.

### **Myroslava STRIUK**

#### **Motivational and significance components of the performing culture of adolescents**

The article highlights the concepts of motivation, needs and interests. Considering the definition of interest, attention is focused on cognitive interest, taking into account the topic of research. The difference between external and internal motives, as well as motivation, is indicated. The interpretation is given that the intrinsically motivated person gets pleasure from the process of activity itself, and the externally motivated person goes to achieve the goal, result and receive prestige or material incentives. The parameters of motivation, namely significance and assessment guidelines, are considered. The hierarchical pyramid of needs of A. Maslow is mentioned, because this information will provide an opportunity to direct the educational and performing activities of a teenager based on the specified needs. It is pointed out that theoretical studies of motivated activity took place in Antiquity, and the term motivation was first indicated in the work of A. Schopenhauer "Four Principles of Sufficient Cause". In this work, the main factors of motivated activity are considered the volitional qualities of a person and the realization of one's own desires. It is noted about the features of physical, psychological and intellectual development of students during adolescence. Theoretical studies of the motivational-value sphere of the

adolescent made it possible to highlight the measure of orientation to the continuous improvement of performing abilities and the degree of formation of significance orientations by the criterion of the motivational-value component. The indicators of the motivational and significance components are: interest in musical art in the process of vocal and performing activities; the desire for constant self-improvement; assessment guidelines of performing culture. It is highlighted that the performing culture of an adolescent vocalist is a poly-motivated system that sees the presence of goals, motivation, and value guidelines; a properly built professional path to achieve results and realize abilities; emotional and volitional stability; self-actualization and self-awareness; and constant self-improvement.

**Keywords:** motivation, value guidelines, interests, self-improvement, vocal and performing activities, adolescence, professional trajectory of the performer.

### References:

1. Ivanova N. (2021) Sutnist motyvu osobystosti v teorii motyvatsii. [The essence of the personality motive in the theory of motivation]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy: naukovyi visnyk*. № 3 (61). 20–27. (in Ukrainian)
2. Skakun I. O. (2014) Istorychni vytoky antropotsentryzmu. [The historical origins of anthropocentrism]. *Zhurnal Bukovynskoho derzhavnoho medychnoho universytetu: naukovyi zhurnal*. № 2 (2). 39–43. (in Ukrainian)
3. Meshtanov A. O. (2021) Teotsentryzm u svitohliadnii dynamitsi liudyny: sprobа filosofskoi refleksii [Theostentism in the worldly dynamics of man: an attempt at philosophical reflection]. *Zbirnyk naukovykh prats «Hileia: naukovyi visnyk»*. № 163. 53–57. (in Ukrainian)
4. Zaniuk S. S. (1997) *Psykhologhiia motyvatsii ta emotsii*. [Psychology of motivations and emotions]. Red. vyd. vidd. Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky. (in Ukrainian)
5. Honcharova N. O., Horbenko Yu. L., Kaliuzhna Yu. I. (2018) *Psykhologhiia rozvytku osobystosti u pidlitkovomu ta rannomu vitsi*. [Psychology of personality development in adolescence and early age]. P.: Astraia. (in Ukrainian)
6. Dolynska L. V. (2008) Maksymchuk N. P. *Psykhologhiia tsinnisnykh orientatsii maibutnoho vchytelia*. [Psychology of cynical orientations of the future teacher]. Kamianets-Podilskyi. (in Ukrainian)
7. Hlazunova I. K., TsIuI He. (2021) Motyvatsiia do navchalno-vykonavskoi diialnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva: zmist i struktura. [Motivational to educational and performing activities of the future teacher of musical art: content and structure]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky: naukovyi zhurnal*. № 199. 97–102. (in Ukrainian) DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-199-97-102
8. Tatarko K. O. (2024) Metody ta pryomy formuvannia vykonavskoi kultury maibutnikh artystiv-vokalistiv na zaniattiakh solnoho spivu. [Methods and techniques for the formation of the performing culture of future vocal artists on solo singing] *Naukovyi chasopys UDU im. M. P. Dragomanova. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. Vypusk 31. 107–113 (in Ukrainian) doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.15
9. Bahrii T. (2023) Motyvatsiinyi aspekt muzychno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho pedahoha-muzykanta. [The motivational aspect of the musical and performing approach of the future pedagogue-musician] *Naukovyi visnyk Melytopolskoho derzhavnoho universytetu. Serii: pedahohika*. № 2 (31) 109–113 (in Ukrainian).
10. Romanenko L. V. (2014) Analiz doslidzhenosti problemy formuvannia profesiinoho interesu maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u psykhologo-pedahohichnii literaturi. [Analysis of the study of the problem of formation of professional interest of future qualified workers in their psychological and pedagogical literature] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky*. Vypusk 4. (in Ukrainian)
11. Butrei D. I. (2024) Zmist i komponentna struktura tvorchoi indyvidualnosti maibutnikh artystiv-vokalistiv na zaniattiakh solnoho spivu. [Content and component structure of the creative individuality of future vocal artists on solo singing] *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi: naukovyi zhurnal*. № 9. 41–46 (in Ukrainian) DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2024.97>
12. Oliinyk T. I. (2017) Orhanizatsiia samovdoskonalennia kontsertno-vykonavskoi maisternosti studentiv-instrumentalistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. [Organization of self-improvement in concert performance skills of instrumentalist students in the process of professional training] *Zbirnyk naukovykh prats*. Vypusk 2. 122–129. (in Ukrainian)

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-24

УДК 373.3.091.33:793.3

Лариса ЧИНЧЕВА<sup>1</sup>  
Ольга КУЗНЕЦОВА<sup>2</sup>

## Особливості розвитку витривалості у дітей молодшого шкільного віку на уроках хореографії

У контексті дослідження ефективних методів виховання молодших школярів засобами мистецтва розглядаються уроки хореографії. Поєднання елементів ритміки, гімнастики, танцювальних рухів сприяє розвитку координації, гнучкості, пластичності, а також допомагає розвивати фізичну вправність і витривалість у дітей молодшого шкільного віку. Виконання складних хореографічних комбінацій, необхідність підтримання певного темпу створюють сприятливі умови для тренування аеробних можливостей організму. Відтак, розвиток витривалості передбачає поетапне збільшення навантаження, і педагогу-хореографу слід подбати, щоб не перевантажити дитину і застерегти від травмування під час репетиційного процесу. Різноманітність завдань на комплексний розвиток фізичної вправності на уроках хореографії передбачає постійний педагогічний контроль і корекцію техніки виконання вправ. Ефективність методики проявляється в тому, що діти краще і довше виконують хореографічні вправи без помітного погіршення результативності, підтримуючи стабільність і баланс тіла за рахунок збереження фізичної енергії під час виступу.

*Ключові слова:* уроки хореографії, молодші школярі, витривалість.

**Актуальність теми дослідження.** Фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку є ключовим аспектом їхнього гармонійного розвитку, закладаючи фундамент для майбутнього здоров'я та фізичної активності. Серед різноманітних фізичних якостей особливе значення має витривалість, яка визначає здатність організму тривалий час виконувати фізичну роботу без зниження її інтенсивності. Розвиток витривалості сприяє підвищенню функціональних можливостей серцево-судинної та дихальної систем, покращенню загальної працездатності та стійкості до втоми.

У контексті пошуку ефективних та цікавих форм фізичної активності для молодших школярів особливу увагу привертають уроки хореографії. Хореографічне мистецтво, поєднуючи елементи ритміки, гімнастики та танцювальних рухів, не лише сприяє розвитку координації, гнучкості та пластичності, але й має значний потенціал у формуванні витривалості. Тривалість виконання танцювальних комбінацій, повторюваність рухів та необхідність підтримання певного темпу створюють умови для тренування аеробних можливостей організму.

Незважаючи на визнаний позитивний вплив хореографії на фізичний розвиток дітей, питання особливостей розвитку витривалості у молодшому шкільному віці під час занять хореографією залишається недостатньо дослідженим. Існуючі наукові праці часто розглядають вплив хореографії на фізичні якості в

<sup>1</sup> © Чинчева Лариса Владленівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0005-4555-7683>

<sup>2</sup> © Кузнєцова Ольга Володимирівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0006-5916-7077>

комплексі, поза глибокого аналізу динаміки розвитку витривалості, урахування вікових особливостей молодших школярів та специфіки хореографічних вправ.

У просторі витривалості досліджувану тему вивчали такі науковці: В. Гогоць, П. Коханець, С. Марченко, О. Онопрієнко, А. Остапов, О. Остапова та ін., у просторі психології С. Алмаші, Л. Андрюшина, В. Савченко, А. Сеймук, В. Хаджинов, П. Хоменко та ін., у педагогіці М. Зубалій, Л. Волков, С. Жевага, В. Івашковський, А. Ільченко, В. Мудрік, І. Мудрік, О. Остапенко, С. Присяжнюк, Є. Столітенко, М. Тимчик, А. Шинкарюк та ін., у медицині Б.Виноградський, І. Вражесневський, Ю. Павлова та ін., у хореографії В. Волчукова, Н. Бугаєць, І. Гутник, Р. Герасимчук, В. Котов, О. Ліманська, Т. Ротерс, Б. Стасько, О. Тіщенко, А. Шевчук та ін.

Законодавча база позашкільної освіти в Україні представлена низкою важливих нормативно-правових актів, які визначають не лише юридичні аспекти, але й соціально-економічні та організаційні засади функціонування цієї сфери. Це створює умови для отримання кожною дитиною додаткової освіти за межами загальноосвітньої системи, а також сприяє розвитку їхніх творчих і фізичних здібностей.

У цьому контексті дослідження особливостей розвитку витривалості у молодшому шкільному віці на уроках хореографії є актуальним. Отримані результати можуть розширити науково-методичну базу фізичного виховання молодших школярів, обґрунтувати ефективні методи та прийоми розвитку витривалості засобами хореографії, а також сприяти оптимізації навчального процесу в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Вивчення даної проблематики має важливе практичне значення для педагогів-хореографів та вчителів фізичної культури, оскільки дозволить розробити більш цілеспрямовані та науково обґрунтовані програми фізичного виховання, спрямовані на покращення здоров'я та фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку.

Перш, ніж перейти до розгляду особливостей розвитку витривалості у школярів молодшого віку на уроках хореографії, потрібно зупинитися на власному понятті «витривалість». Витривалість є однією з визначальних фізичних якостей, необхідних для досягнення успіху в хореографії та інших видах фізичної діяльності. Саме вона дає змогу тривалий час виконувати вправи без помітного погіршення результативності, підтримує стабільність і баланс тіла, а також сприяє збереженню енергії протягом усього тренувального процесу або виступу. Дослідник О. Онопрієнко дає таке визначення витривалості. «Витривалість – це здатність людини до довготривалого виконання роботи на заданому стійкому рівні у різних умовах і під впливом різних факторів» [2, с. 25].

Розвиток фізичних якостей передбачає природний процес зміни та вдосконалення фізичних показників, таких як сила, витривалість, швидкість, гнучкість, координація тощо. Це може бути результатом генетичних факторів, природних фізіологічних змін або етапів росту організму. Тобто розвиток – це більш загальний і природний процес, що відбувається через фізіологічні зміни організму, навіть без спеціального втручання або систематичних тренувань. Наприклад, під час дитячого або підліткового періоду зростання, організм самостійно розвиває певні фізичні якості.

Виховання фізичних якостей означає процес, у якому активно впливають на розвиток фізичних якостей через спеціально організовані тренування та навчання.

Це процес, який залежить від цілеспрямованих зусиль тренера або фізкультурного інструктора, а також від підбору відповідних вправ, програм тренувань, методик для покращення певних фізичних характеристик. Виховання фізичних якостей може включати в себе різні підходи до тренувань, які стимулюють і направляють розвиток сили, витривалості, швидкості та інших важливих аспектів фізичної підготовки.

У цьому контексті, розвиток є процесом більш природним і автоматичним, а виховання – процесом активним і контрольованим, в якому важливу роль відіграють тренування та спеціалізовані програми. Ці два терміни тісно переплітаються, оскільки виховання фізичних якостей сприяє розвитку та удосконаленню цих якостей. Це стає особливо важливим, коли ми говоримо про досягнення високих спортивних результатів або фізичну підготовленість на певному етапі життя.

Виховання фізичних якостей є процесом активного управління їх розвитком. Це включає не лише систематичні тренування та спеціалізовані вправи, а й цілеспрямоване спостереження за результатами, коригування програми тренувань, а також прогнозування і оцінку досягнутих результатів. Успішне виховання фізичних якостей потребує чіткої стратегії і розуміння того, як і коли використовувати певні методи і вправи для досягнення максимальних результатів. Повторне виконання вправ, особливо в контексті тренувального процесу, стимулює адаптацію організму, що й веде до покращення фізичних якостей. Це повторення дозволяє не тільки засвоїти правильну техніку виконання, але й поступово збільшувати навантаження, що в свою чергу веде до розвитку сили, витривалості, швидкості, гнучкості або інших необхідних якостей.

Методика виховання фізичних якостей може включати:

- поступове збільшення інтенсивності вправ (щоб не перевантажити організм, але й дати стимул для прогресу);
- різноманітність вправ для різних фізичних якостей, щоб комплексно розвивати фізичні можливості;
- контроль і корекція техніки виконання вправ, щоб уникнути травм і ефективно працювати над потрібними якостями.

Природно, що без постійного повторення вправ та вправлення їх техніки у заняття хореографією не можна досягти стабільного прогресу, оскільки вони створюють умови для адаптації організму до нових навантажень і покращують його фізичні характеристики. Тому поза цілеспрямованої практики неможливо значно поліпшити фізичні здібності учнів.

Виховання фізичних якостей – це не просто виконання вправ, а систематична діяльність, спрямована на поліпшення певних фізичних характеристик через чітко сплановані тренування, які включають правильний вибір вправ, інтервали відпочинку, інтенсивність навантаження тощо. У цьому процесі важливо враховувати як фізіологічні, так і психологічні аспекти, оскільки ефективний розвиток фізичних якостей потребує не лише механічного повторення, а й постійної корекції техніки, контролю за результатами та адаптації до нових рівнів навантажень.

Ефективне навчання не може відбуватися поза повторення вправ. Техніка їх виконання важлива для досягнення максимального результату та попередження травм. Чим частіше та правильніше учні виконуватимуть вправи, тим швидше буде

покращуватися їх фізична форма. Повторення вправ не лише допомагає удосконалити техніку, але й стимулює адаптацію організму до навантажень. Це може сприяти розвитку конкретних фізичних якостей, таких як сила, швидкість, гнучкість, витривалість, координація. Повторне виконання впливає на неврологічні адаптації (якщо це технічна навичка) або фізіологічні зміни (якщо це тренування на витривалість або силу).

Коли йдеться про виховання, мова йде не тільки про розвиток певної фізичної якості (у нашому випадку витривалості), але й про підбір вправ та тренувальних методик, які забезпечують найбільшу ефективність. Прогноз результатів – це частина стратегії тренування, коли тренер передбачає, який вплив матиме певне навантаження на організм, і які результати можна очікувати від його застосування. Управління цим процесом – це поєднання техніки тренувань, тренувальних циклів та правильного моніторингу результатів. Важливо також відстежувати прогрес і адаптувати тренувальний процес відповідно до змін, що відбуваються.

Виховання фізичних якостей завжди має бути планомірним, адаптованим до індивідуальних особливостей людини та спрямованим на досягнення конкретних цілей. Адаптація організму до одноманітного тренування призводить до зниження ефективності розвитку рухових якостей. Якщо організм постійно виконує одні й ті ж вправи в однаковому режимі, він звикає до навантаження, і прогрес значно сповільнюється. Це явище називається ефектом плато. Щоб уникнути цього, слід змінювати тренувальну програму кожні 4-6 тижнів.

Методика розвитку витривалості ґрунтується на грамотному регулюванні навантаження, що дозволяє уникнути перевтоми, досягти поступового прогресу та оптимізувати тренувальний процес. Проблема дослідження витривалості в Україні стає все більш актуальною з огляду на складність сучасного життя, несприятливу соціальну та екологічну ситуацію, особливо це стосується молодшого шкільного віку, зниження фізичної та рухомої активності дітей сьогодні стає значущою проблемою.

Отже, витривалість – це ключова фізична якість, яка визначає здатність організму протистояти втомі продовжувати виконання фізичної роботи без значного зниження її ефективності; відновлювати працездатність та швидко повертатися до оптимального стану після навантаження.

Саме вік дитини 6-9 років є сензитивним для розвитку витривалості. Якщо в цей час правильно організувати фізичну активність, включаючи такі види діяльності, як ігри, заняття спортом, активні прогулянки, то це допоможе закласти основи для подальшого здорового способу життя.

Процеси збудження та гальмування в мозку на цьому етапі також активно розвиваються, і хоча процес гальмування стає сильнішим, але у цей період учень ще дуже емоційно реагує на навколишній світ. Це означає, що навчання і фізична активність має плануватися таким чином, щоб не перевантажувати нервову систему, надавати учню адаптуватися до нових знань та вмінь без стресу. У цьому віці також важливо забезпечити збалансований розвиток як фізичних, так і когнітивних навичок. Ключовим тут є не тільки фізичне навантаження, але й інтеграція рухових ігор, які сприяють розвитку координації, рівноваги та уваги.

Перехід від дитинства до шкільного життя створює певну психологічну напругу, адже зміна обов'язків і соціальних ролей – це серйозний стрес. Якщо до

школи дитина звикла до більш вільного режиму, активних ігор, рухливих занять, то раптова необхідність сидіти на місці протягом довгого часу, фокусуватися на навчанні і виконувати розумові завдання може викликати дискомфорт, збудження та імпульсивність. Раптове збільшення розумового навантаження, особливо в поєднанні з фізичною активністю, що сильно обмежується в школі, може призвести до перевтоми. Це також може негативно вплинути на емоційний стан дитини – з'являється тривога, стрес або навіть роздратування.

З огляду на це дуже важливо забезпечити учням баланс між розумовою та фізичною активністю. Окрім уроків потрібно передбачити короткі перерви для рухливих ігор або фізичних вправ, щоб допомогти їм «вивільнити» зайву енергію і знизити рівень збудження. Це може бути навіть просте розтягування, динамічні вправи, короткі ігри на свіжому повітрі.

Розвиток витривалості у школярів молодшого віку є важливим етапом їх фізичного розвитку і оптимальним періодом для вдосконалення аеробних механізмів енергозабезпечення. В цей час відбуваються значні фізіологічні зміни, що сприяють розвитку витривалості, зокрема, удосконалюються серцево-судинна система та система дихання, які є основою для покращення аеробної здатності організму.

Незважаючи на зростаючий руховий дефіцит і недостатню активність, яку часто спостерігають у молодших школярів через малорухливий спосіб життя, розвиток їх витривалості можна вважати задовільним. Однак для більш ефективного розвитку цього фізичного параметра важливо забезпечити учням належні умови для регулярних фізичних вправ, серед яких хореографія може бути більш цікавою. Це пояснюється тим, що виховання витривалості у дітей молодшого шкільного віку потребує різноманітних підходів, але такі циклічні вправи як біг або плавання можуть бути менш ефективними через монотонність і відсутність емоційного заохочення. Натомість хореографія може якнайкраще підійти до психоемоційного заповнення фізичними вправами. Але у репетиційному процесі на заняттях з хореографії для досягнення ефективних результатів важливо правильно поєднувати навантаження та відпочинок. Це забезпечує оптимальні умови для розвитку фізичних здібностей та загального зміцнення організму. Розглянемо ці умови більш детально:

- *Величина репетиційного навантаження*: репетиційне навантаження має бути вибірковою та загальним, в залежності від цілей репетиції та фізичної підготовленості дитини. Вибіркове навантаження застосовується для розвитку конкретних фізичних якостей (наприклад, витривалості, сили, швидкості), а загальне навантаження включає в себе вправи, які активують різні групи м'язів і забезпечують загальний розвиток фізичних здібностей. Важливо враховувати фізіологічні можливості дітей, їхні потреби в різних видах рухової активності для гармонійного розвитку.

- *Час відпочинку між хореографічними вправами*: час відпочинку між хореографічними вправами є важливим для відновлення організму. Він залежить від інтенсивності навантаження та фізіологічного стану дитини. Якщо репетиція є високої інтенсивності, відпочинок має бути довшим, щоб забезпечити нормалізацію частоти серцевих скорочень (ЧСС). Для дітей цього віку рекомендовано, щоб відпочинок був достатнім для нормалізації ЧСС до 120-130 ударів на хвилину після вправ високої інтенсивності.

- *Відпочинок між репетиціями*: важливо також забезпечити відпочинок між репетиціями, щоб дати організму час на повне відновлення. Це дозволяє уникнути перенавантаження та знижує ризик травм. В ідеалі, між інтенсивними репетиціями має бути не менше 48 годин для дітей, щоб м'язи та серцево-судинна система встигли відновитись. Як правило в позашкільних закладах встановлюють репетиції два-три рази на тиждень, що відповідає вимогам відновлення організму.

- *Частота серцевих скорочень (ЧСС)*: частота серцевих скорочень є важливим показником при визначенні навантаження та відпочинку. Вона дозволяє контролювати рівень навантаження та дає змогу адаптувати репетиції до фізичних можливостей учня. Зазвичай, під час інтенсивних вправ ЧСС може підніматися до 180-200 ударів на хвилину (в залежності від інтенсивності та віку), і відпочинок повинен бути достатнім, щоб серце повернулося до нормального ритму.

- *Закономірності чергування навантаження та відпочинку*: чергування навантаження і відпочинку базується на принципі періодизації, тобто поступовому збільшенні навантажень з відповідним відновленням. Спочатку для дітей можна починати з більш легких вправ, нетривалих репетицій і поступово збільшувати інтенсивність та тривалість репетицій, щоб досягнути оптимальних результатів у розвитку витривалості та інших фізичних якостей.

Таким чином, заняття танцями не лише покращують фізичне здоров'я дитини, а й сприяють її емоційному та інтелектуальному розвитку, формують важливі соціальні і культурні навички. Залучення молодших школярів до хореографії має великий вплив на їх всебічний розвиток, охоплюючи не тільки фізичний, а й психічний, емоційний та творчий аспекти. Хореографія сприяє удосконаленню здатності запам'ятовувати послідовність рухів, що тренує пам'ять і увагу. Заняття танцями допомагають учням краще синхронізувати сприйняття музики і виконання рухів, розвиваючи координацію і точність. Танці, з їх візуальними та емоційними аспектами, стимулюють образне мислення і сприяють розвитку репродуктивної уяви, що є важливим для творчості і самовираження. Завдяки хореографічним вправам діти навчаються краще контролювати свої рухи, розвиваючи навички саморегуляції та уваги.

#### ***Література:***

1. Бугаєць Н.А. Методика роботи з хореографічним колективом: Навчальний посібник. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. 99 с.
2. Витривалість як рухова якість людини. Основи методики розвитку витривалості [електронний ресурс] <http://www.pedahohikam.net/nervs-281-1.html> (дата звернення 12.04.2025)
3. Волков Л. В. Основи спортивної підготовки дітей і підлітків : Навч. посібник для студ. фак. фізкультури пед. ін-тів. Київ: Вища шк., 1993. 153 с.
4. Гутник І.М. Педагогічні умови творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. 2018. С. 198-209.
5. Онопрієнко О. В. Теорія і методика розвитку рухових якостей школярів : навч. – метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси : ЧНУ, 2008. 88 с.
6. Розвиток витривалості і сили: методичний посібник / укладачі В. Д. Гогоць, О. О. Остапова, А. В. Остапов. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, кафедра фізичної культури та здоров'я. Полтава, 2010. 36 с.

*Larysa CHYNCHEVA, Olga KUZNETSOVA*

### **Peculiarities of endurance development in primary school children in choreography lessons**

In the article, the authors consider the features of the development of endurance in younger schoolchildren in choreography lessons. International standards and domestic educational policy require society to raise a harmoniously developed child, among other things, where great importance is attached to physical development. In the context of researching effective and attractive methods of physical education of younger schoolchildren, choreography classes attract special attention of researchers. Choreographic art, integrating elements of rhythm, gymnastic exercises and dance movements, acts not only as a means of developing key physical qualities, such as coordination of movements, flexibility of joints and plasticity of the body, but also demonstrates significant potential in the context of the formation of general and special endurance of younger schoolchildren. Based on the analysis of the theoretical and methodological foundations of physical education, the article substantiates the effectiveness of the use of choreography for the development of various types of endurance in children of primary school age. In particular, the results of the study are presented, confirming the positive impact of systematic choreography classes on the indicators of aerobic and anaerobic endurance of students. The authors systematize existing approaches to defining the concept of "endurance" and reveal the mechanisms of its development in the context of choreographic loads. Particular attention is paid to the development of practical recommendations for integrating endurance exercises into the rehearsal process, taking into account the age and physiological characteristics of younger schoolchildren. In the article, the authors provide a detailed concept of "endurance", methods of educating physical qualities, and therefore endurance, and also provide practical recommendations for building a rehearsal process in the context of developing endurance.

**Keywords:** choreography lessons, younger schoolchildren, endurance.

#### **References:**

1. Bugayets N.A. Methodology of work with a choreographic team: Textbook. Kharkiv: KhNPU named after G.S. Skovoroda, 2009. 99 p.
2. Endurance as a motor quality of a person. Fundamentals of endurance development methodology [electronic resource] <http://www.pedahohikam.net/nervs-281-1.html> (access date 04/12/2025)
3. Volkov L. V. Fundamentals of sports training of children and adolescents: Textbook for students of the faculty of physical education of the pedagogical institute. Kyiv: Higher school, 1993. 153 p.
4. Gutnyk I.M. Pedagogical conditions for the creative development of future choreographic teachers. Higher education in the context of integration into the European educational space. Psychological, pedagogical and organizational conditions for the introduction of European standards of higher education in Ukraine. 2018. P. 198-209.
5. Onoprienko O. V. Theory and methods of developing motor qualities of schoolchildren: teaching - methodical manual for students of higher education. / Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Sciences of Ukraine, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Cherkasy: ChNU, 2008. 88 p.
6. Development of endurance and strength: methodical manual / compilers V. D. Gogots, O. O. Ostapova, A. V. Ostapov. Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Department of Physical Culture and Health. Poltava, 2010. 36 p.

## РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-25

УДК 378.091.3:78.071.2]:398

Луїза ГАВРИЛЬЧИК<sup>1</sup>

### Актуальність вивчення народних жанрів у підготовці майбутніх музикантів: на прикладі стилістики дойни

Досліджуються особливості стилю 'дойна' як поліетнічного жанру народної музики. Аналізуються характерні риси – імпровізаційність, мелодична орнаментика, ладова основа, метро-ритмічна свобода (*rubato*) та емоційна насиченість. Необхідність ознайомлення здобувачів-музикантів зі стилістичними виконавськими традиціями дойни обґрунтовується тим, що жанр має високий потенціал для творчої роботи. Приклади корисно включати в музично-педагогічний репертуар, використовувати в сценічно-просвітницькій практиці, зокрема, для вдосконалення внутрішнього музичного слуху, формування художніх уявлень, задля розвитку чистоти інтонування, як засіб мотивації щодо вдосконалення технічної майстерності, в оволодінні елементарними імпровізаційними навичками. Подано приклади типових мелодичних зворотів та орнаментів *дойни*. Показано принципи модальної гармонії. Використання названого поліетнічного стилю (жанру) є перспективним у навчальному процесі на всіх етапах і рівнях професійної музичної освіти.

**Ключові слова:** дойна, народна музика, музична педагогіка, розвиток музиканта, імпровізація, орнаментика, музичний слух, емоційна виразність, *rubato*, модальність.

Народні мелодії та жанри завжди були джерелом натхнення для музичної творчості та виконавства. Саме тому вивчення у вищій школі фольклорного музичного матеріалу свого народу та музичних творів, написаних на його багатій основі, є невід'ємною складовою процесу підготовки майбутніх виконавців і вчителів музики. Народна музика несе в собі глибокий культурний код, унікальні засоби виразності та форми, які можуть істотно доповнити академічну освіту музиканта. З-поміж незліченних народних музичних жанрів, поширених на теренах України, є чимало таких, які мають полінаціональний характер, тобто є спільними для культур кількох народів і пов'язують століття їх сусідства та взаємодії. До них, зокрема, належить унікальний жанр дойни, більш уважне вивчення якого може дати поштовх для пошуку свого індивідуального стилю та розвитку нових якостей гри.

Дойна як жанр народної музики має глибокі корені в культурі Румунії, Молдови та України, зокрема в етнокультурних спільностях Буковини, Бессарабії та Мармароцини. Часто зустрічається твердження, що дойна є суто румунською пісенною традицією. З одного боку, це так, адже у 2009 році ЮНЕСКО внесло румунську дойну до списку нематеріальної культурної спадщини людства, пояснюючи це тим, що до 1900 року це був єдиний музичний жанр у багатьох

<sup>1</sup> © Гаврильчик Луїза Миколаївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0001-3039-0535>

регіонах країни [3]. З іншого боку, зразки дойни знайшли своє поширення далеко за межами однієї окремо взятої держави чи регіону. До цього висновку дійшов ще угорський композитор, піаніст і фольклорист Бела Барток (1881-1945), який спочатку також вважав дойну виключно румунською, але після того, як знайшов подібні жанри в Україні, Албанії, Алжирі, на Близькому Сході та навіть у Північній Індії, відніс її до родини споріднених жанрів арабо-перського походження [8, с.11].

Імпровізаційність, мелізматика, модальність, ритмічна свобода дойни надихали до творчості українських композиторів, які прагнули передати дух національної музики, в той час як жанр дойни був об'єктом уваги багатьох етномузикологів, зокрема, румунських – К.Брейлою та Т.Александрю, які досліджували походження, структуру, регіональні особливості та семантику дойни [7, 8]. В українському музикознавстві дойни вивчали С.Грица [1], а педагогічні аспекти використання фольклору в музичній освіті розглядалися в працях Л.Хлебникової, О.Шевчук, Є.Еміх та інших [2].

Водночас, незважаючи на унікальність фольклорного жанру дойни та його композиторські інтерпретації, цілеспрямованого дослідження потенціалу дойни для розвитку виконавських навичок не проводилося. Є певна лакуна в науковому осмисленні того, як специфічні елементи дойни можуть бути інтегровані в навчальний процес для досягнення конкретних освітніх цілей. З огляду на це, у цій статті буде здійснено спробу дослідити специфічні музично-виразові засоби жанру дойни та обґрунтувати їх педагогічну цінність для розвитку комплексу музично-виконавських навичок у майбутніх музикантів (інструменталістів і вокалістів).

Дойна – це лірична, меланхолійна мелодія, пісня чи вірш, які зазвичай виконують соло або *a cappella*, або в супроводі традиційних інструментів (сопілка, кавал, цимбали, скрипка тощо). Дойна може виражати широку палітру почуттів, переважно, сум, ностальгію, тугу, втрату, нерозділене кохання тощо. В музичному плані дойна характеризується спонтанністю, імпровізаційністю, драматичністю виконання, мелодичними повторами. Дойни часто створювалися на основі мінорних ладів, а мелодії відрізнялися особливою ритмікою та мелізматикою.

Цікаво, що в музикознавчих джерелах зустрічається теза, яка доводить, що стиль дойни сформувалася переважно в умовах гірського способу життя і є частиною пастушої культури. Якщо взяти до прикладу таку гірську етнічну групу українців як гуцули, то етнографи вказували, що стиль їхньої співочої манери був зумовлений “значно більшою, ніж в інших районах України, відособленістю людини”, а “пісенний репертуар базувався на індивідуальному виконавстві” [4, с.173]. Таким чином, проживаючи віддалено від шумних і велелюдних міст, пастухи створювали музику, яка відображала їхній зв'язок з небом і природою. Можна сказати, що дойна – це певний стан душі, роздум-медитація, що розкривається через звуки голосу або інструменту. Вони утворюють гірське відлуння і стають наче продовженням внутрішнього “я” людини.

Отже, зупинімось більш детально на музичних характеристиках дойни та на тому, як її вивчення може збагатити підготовку музиканта. По-перше, однією з найбільш визначних рис дойни є імпровізаційність і варіативність. За своєю природою дойна є вільною імпровізацією на основі певної ладо-інтонаційної моделі та, найголовніше, певного емоційного стану. Виконавець не просто відтворює завчений текст, а творить музику “тут і зараз”, варіюючи мелодичні звороти, ритміку, динаміку. Саме тому вивчення дойни дає можливість розвивати у

студентів здатність до спонтанного мелодичного мислення, вміння оперувати інтонаційними кліше в рамках певного ладу, стимулює творчу уяву та свободу самовираження. Це є неocenним для майбутніх імпровізаторів, а також для інтерпретаторів академічної музики, які прагнуть глибше осягнути авторський задум.

По-друге, дойна характеризується багатою мелізматикою та орнаментикою. Мелодика дойни насичена різноманітними прикрасами: трелями, форшлагами, мордентами, групето, глісандо, специфічними “завиваннями” або “зітханнями”, які несуть смислове та емоційне навантаження. Тому й робота над орнаментикою дойни сприяє розвитку дрібної техніки пальців (для інструменталістів) або вокальної гнучкості (для співаків), виховує відчуття стилю, штрихової різноманітності. Опанування складних мелізмів вимагає точного інтонаційного контролю та слухової уваги. В якості прикладу можна привести використання коротких форшлагів перед основними тонами мелодії, швидких трелей на верхньому допоміжному звуці, або повільних глісандо, що з’єднують звуки на відстані секунди чи терції, створюючи ефект “плачу” чи “зітхання”.

По-третє, дойни часто базуються на модальних ладах, які відрізняються від класичних мажору та мінору. Тут характерним є використання ладів із збільшеною секундою (так звана “циганська гама” або гармонічний мінор/мажор з елементами фригійського), альтерованих ступенів (підвищений IV, понижені VI, VII), що створює особливий, часто меланхолійний або драматичний колорит. Аналіз цих аспектів дойни сприяє розширенню слухового досвіду студентів за межі діатоніки, тренує здатність чисто інтонувати незвичні інтервали (збільшена секунда, зменшена терція тощо). Це допомагає краще розуміти ладову специфіку музики різних епох і стилів (наприклад, музики XX століття, джазу), розвиває гармонічний слух.

По-четверте, дойна виконується у вільному темпі, з численними агогічними відхиленнями, прискореннями та уповільненнями, в той час як ритм підкоряється логіці мелодичного та емоційного розвитку, а не строгому метру. Таким чином, робота над дойною вчить музиканта відчувати “дихання” фрази, дає можливість оволодіти мистецтвом *rubato* – тонкого керування темпом для досягнення максимальної виразності. Це розвиває ритмічну гнучкість, відчуття форми та вміння створювати напругу і розрядку засобами агогіки.

Нарешті, по-п’яте, як зазначалося, дойна має глибоку емоційну насиченість і виражає широку палітру почуттів, як-от тугу, сум, любов, роздуми, а іноді радість і піднесення. Виконання дойни вимагає від музиканта не лише технічної вправності, а й здатності до глибокого емоційного переживання та передачі цього стану слухачам. За впливом на виконавця дойну можна порівняти з катарсично-терапевтичним сеансом, а, отже, занурення у внутрішній світ дойни може допомогти розвивати художні якості гри, “тренує” емпатію, формує вміння поєднувати технічну досконалість з емоційною щирістю. Студент вчиться “розповідати історію” за допомогою звуків, що свідчить про високий професіоналізм будь-якого виконавця.

Включення вивчення дойни в навчальний процес може відбуватися через слуховий аналіз автентичних записів і нотних транскрипцій, розучування характерних орнаментів і ладових моделей, захоочення до власних імпровізацій у стилі дойни на основі заданих ладових структур, а також порівняльний аналіз дойни з іншими імпровізаційними жанрами світової музики.

Додається кілька музичних прикладів у якості демонстрації вище викладених пунктів, звертаючись до українських композиторів, які використали мотиви дойни у своїй творчості. Серед них, передовсім, слід згадати Кароля Мікулі (1821-1897). Уродженець Чернівців, Мікулі був блискучим учнем Фредерика Шопена та багаторічним керівником Галицького музичного товариства. Він також був збирачем і знавцем фольклору та зробив значний внесок у збереження та популяризацію народної музики Галичини та Буковини. Його збірка “48 *Airs nationaux roumains*” (48 румунських національних мелодій) для фортепіано містить кілька дойн, наприклад, п’еса №1 [10, с.2-4]:

The image shows a musical score for a piece titled "48 Airs nationaux roumains" by Carol Miculescu, Op. 1, No. 1. The score is written for piano and consists of three systems. The first system begins with the tempo marking "Lento." and includes the instruction "quasi un Recitativo" and "accelerando". The accompaniment is marked "l'accomp. sempre ppp". The score features a melodic line with mordents and ornaments, and a bass line with chords and triplets.

Написана в темпі *lento* (повільно), п’еса починається з довгого, протяжного синкопованого звуку, з якого випливає проста мелодія, що рухається хвилеподібно. Позначка *quasi recitativo* означає, що слід налаштуватися на розповідь-мелодію, оздоблену мордентами та форшлагами. Перший рядок завершується квінтоллю, де використовується лідійський лад в мінорі, а потім мелодія плавно перетікає в наступну довгу ноту, яка звучить наче тихе звернення-відлуння до когось чи чогось, про що відомо тільки виконавцю. Мелодія постійно переливається, і хоч її діапазон невеликий, та за рахунок ритмічного різноманіття та гармоній у лівій руці щоразу звучить по-новому, нагадуючи гру світла та тіні. Незважаючи на чіткий розмір, її ритмічний малюнок дуже гнучкий. Повільний темп поєднується з використанням

дрібних тривалостей (вісімки, шістнадцяті, іноді тріолі) всередині фраз, що створює відчуття імпровізаційної свободи. Позначка темпу та характер музики вимагають використання *rubato* – агогічних відхилень, невеликих прискорень та уповільнень для підсилення виразності. Починається та закінчується п'єса з довгої ноти *сi-бемоль*, створюючи враження, що зараз знову почнеться ця таємнича розповідь, що буде звучати вже в інших тонах.

У цілому, ця коротенька п'єса Мікулі має образ ліричного, імпровізаційного висловлювання, сповненого суму та роздумів. Її мінорна тональність, мелізматика, гнучкий ритм і виразна кантиленна мелодія перегукується з основними рисами народної дойни, хоча й виконаною в академічному романтичному стилі. Робота над такими творами розвиває навички кантилени на фортепіано, виразного фразування, опанування дрібної орнаментальної техніки для підкреслення ліричного образу, розуміння специфіки модальних ладів і вміння передати імпровізаційну свободу в рамках композиторського тексту.

Іншими цікавими прикладами для подібного дидактичного розбору є твори Миколи Колесси (1903–2006), який використовував елементи народної музики, зокрема карпатської мелодики, у своїй композиторській творчості, а саме його “Чотири прелюдії для фортепіано” або окремі епізоди з його оркестрової “Української сюїти”. Як він сам писав, “з молодих років я захоплювався горами та їх мешканцями. Народні пісні та інструментальна музика лемків, бойків, гуцулів постійно збуджувала мою фантазію і давала творче натхнення” [Цит. за: 6, с.167]. Також релевантною щодо нашої теми є творчість Станіслава Людкевича (1879–1979), наприклад, його монументальна кантата “Кавказ” або симфонічна поема “Веснянки”, де місцями мелодика набуває рис імпровізаційної розповіді, подібної до дойни, а також Мирослава Скорика (1938–2020), наприклад, його “Карпатський концерт” чи “Гуцульський триптих”, де чути відгомін карпатський дойн. Вивчення цих творів допомагає студентам-піаністам опанувати специфіку українського (зокрема, карпатського) інтонаційного словника, розвивати пластичність ритму, виразність дотику, вміння створювати широке мелодичне дихання. Це також сприяє розумінню того, як фольклорні елементи можуть бути органічно вплетені в академічну композиторську мову.

Таким чином, проведений аналіз доводить, що дойна, як унікальний поліетнічний жанр народної музики, володіє значним і недостатньо реалізованим педагогічним потенціалом. Її ключові характеристики – іманентна імпровізаційність, вишукана мелізматика, специфічна модальна основа, метро-ритмічна свобода (*rubato*) та глибока емоційна насиченість – становлять цінний ресурс для комплексного розвитку музично-виконавських навичок майбутніх музикантів. Систематичне звернення до вивчення та виконання дойн у навчальному процесі сприяє не лише вдосконаленню технічної майстерності, інтонаційної чистоти, слухового сприйняття та імпровізаційної гнучкості, але й, що особливо важливо, формує здатність до глибокого емоційного переживання та виразного, одухотвореного музичного мовлення. Отже, інтеграція дойни та подібних народних жанрів у музично-педагогічну практику здатна істотно збагатити підготовку сучасних виконавців і педагогів, передусім, допомагаючи їм досягнути музику як справжній “відгомін душі”.

#### **Література:**

1. Грица С.Й. Мелос української народної епіки. – Київ: Наукова думка, 1979. – 247 с.

2. Діалог митців музично-педагогічної освіти України. Колективна монографія. Вип.1. / науковий редактор В.Ф. Черкасов, доктор педагогічних наук, професор. / *Sammelmonographie. Prob. 1. / Wissenschaftlicher Redakteur V.F. Cherkasov, Doktor der Pädagogik, Professor.* Бо Базен / Німеччина. AV Akademikerverlag. 2024. – p. 326
3. Дойна (Doina) / Рішення Четвертої сесії міжурядового комітету ЮНЕСКО із захисту нематеріальної культурної спадщини (про включення до Списку шедеврів усної та нематеріальної культурної спадщини людства) від 2009 року. – URL: <https://ich.unesco.org/en/RL/doina-00192>
4. Етнографічні групи українців Карпат. Гуцули. – Харків: Фоліо, 2020 р. – 384 с.
5. Квітка К.В. Вибрані статті. Музичний фольклор та етнографія / Упор., вст. ст. та прим. А. І. Іваницького. – Київ: Музична Україна, 1986. – 150 с.
6. Павлів Т. Гармонічна мова в обробках народних пісень Миколи Колесси (пісні з Лемківщини, Гуцульщини, Підгір'я) / Українська музика: науковий часопис. 2018, число 2 (28). – 181 с.
7. Alexandru, T. Romanian Folk Music. – Bucharest: Musical Publishing House, 1980. – p. 278.
8. Bartók's Essays, Béla (Selected and edited by Benjamin Suchoff). – University of Nebraska Press, Lincoln, 1992. – p. 567.
9. Brăiloiu, C. Opere. Vol. 1-5 / Ed. îngrijită și prefăcută de Emilia Comișel. – București: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1967-1981.
10. Mikuli, Carl. 48 Airs nationaux roumains (Ballades, chants des bergers, airs de danse etc.). – 1863 – Lviv: Wild. – p. 77. – URL: [https://imslp.org/wiki/48\\_Airs\\_nationaux\\_roumains\\_\(Mikuli,\\_Carl\)](https://imslp.org/wiki/48_Airs_nationaux_roumains_(Mikuli,_Carl))

### *Luiza GAVRYLCHYK*

#### **Relevance of studying folk genres: the 'doina' style example for musicians within training at arts educational establishments**

The article explores such a poly-ethnic genre of folk music as the *doina*-song. Its characteristic features are analyzed, including improvisation, melodic ornamentation, modal basis, metro-rhythmic freedom (*rubato*) and emotional richness. It is argued that learning the doina could help prospective music teachers learn how to teach and develop their students by improving their music-listening skills, intonation accuracy, technical mastery, improvisation skills, emotional expression, and understanding of modal harmony. Examples of typical melodic phrases and ornaments are provided, illustrating the possibilities of their use in the educational process within arts establishments.

**Keywords:** doina, folk music, music pedagogy, musician development, improvisation, ornamentation, aural skills, emotional expressiveness, rubato, modality.

#### **References:**

1. Hrytsa S.Y. Melos of Ukrainian folk epic. – Kyiv: Naukova Dumka, 1979. – 247 p.
2. Dialogue of artists of musical and pedagogical education of Ukraine. Collective monograph. Issue 1. 2024. – p. 326
3. Doina / Decision of the Fourth Session of the UNESCO Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (on inclusion in the List of Masterpieces of the Oral and Intangible Cultural Heritage of Humanity) of 2009. – URL: <https://ich.unesco.org/en/RL/doina-00192>
4. Ethnographic groups of Ukrainians of the Carpathians. Hutsuls. – Kharkiv: Folio, 2020 – 384 p.
5. Kvitka K.V. Selected articles. Musical folklore and ethnography / Comp., ed. and notes by A. I. Ivanytsky. – Kyiv: Musical Ukraine, 1986. – 150 p.
6. Pavliv T. Harmonic language in arrangements of folk songs by Mykola Kolessa (songs from Lemko, Hutsul, Pidhiria) / Ukrainian music: scientific journal. 2018, issue 2 (28). – 181 p.
7. Alexandru, T. Romanian Folk Music. – Bucharest: Musical Publishing House, 1980. – p. 278.
8. Bartók's Essays, Béla (Selected and edited by Benjamin Suchoff). – University of Nebraska Press, Lincoln, 1992. – p. 567.
9. Brăiloiu, C. Opere. Vol. 1-5 / Ed. Edited and prefaced by Emilia Comișel. – Bucharest: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1967-1981.
10. Mikuli, Carl. 48 Airs nationaux roumains (Ballades, chants des bergers, airs de danse, etc.). - 1863 - Lviv: Wild. - p. 77. – URL: [https://imslp.org/wiki/48\\_Airs\\_nationaux\\_roumains\\_\(Mikuli,\\_Carl\)](https://imslp.org/wiki/48_Airs_nationaux_roumains_(Mikuli,_Carl))

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-26

УДК 378.091.33:784.1

Світлана КОРОБЕЦЬКА<sup>1</sup>

## Хорові твори Анатолія Авдієвського як навчально-методичний матеріал на заняттях з музично-теоретичних дисциплін

Досліджуються шляхи використання хорових творів Анатолія Авдієвського на заняттях з музично-теоретичних дисциплін зі студентами мистецьких спеціальностей. Розкривається художній та методичний потенціал хорових творів композитора з точки зору їх залучення у навчальний процес з сольфеджіо, гармонії та аналізу музичних творів. Проаналізовано яскраві приклади творчого доробку А. Авдієвського в різних жанрах та обґрунтовано доцільність їх використання під час занять з музично-теоретичних дисциплін. Запропоновано огляд праць відомих дослідників, присвячених висвітленню творчої особистості Анатолія Авдієвського в контексті української музичної культури, а також багатогранної діяльності митця. Його робота була тісно пов'язана з навчальним процесом у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, зокрема, активною співпрацею з викладачами та студентами, що сприяло залученню творів Анатолія Авдієвського до репертуару студентських хорових колективів та індивідуальних занять з диригування. У зв'язку з цим представлено розширений міждисциплінарний підхід до вивчення творів композитора як навчально-методичного матеріалу на інших фахових дисциплінах. Аналізуються фрагменти окремих обробок пісень народів світу, а також оригінальні хорові твори Анатолія Авдієвського, які доцільно пропонувати студентам на заняттях з музично-теоретичних дисциплін. На основі ретельного відбору фрагментів музичних творів Анатолія Авдієвського відповідно до навчальної тематики показано, що використання цих творів на заняттях з музично-теоретичних дисциплін урізноманітнює види творчої діяльності студентів, підвищує ефективність навчання, збагачує їхній музичний тезаурус, а також сприяє формуванню художніх уподобань студентів та їхнього розвитку як професійних музикантів і викладачів.

**Ключові слова:** жанри хорової творчості, хорові твори, індивідуальний композиторський стиль, обробки народних пісень, музично-теоретичні дисципліни, гармонічний аналіз, слуховий аналіз, сольфеджіо.

**Вступ.** Упровадження художніх зразків української музичної культури в освітній процес є нагальною потребою вітчизняної мистецької освіти, а також актуальним завданням у підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі музичного мистецтва. Такий підхід уявляється доцільним і з точки зору знайомства студентів з багатогранною творчою особистістю видатного українського митця, Героя України, Народного артиста України Анатолія Авдієвського, ім'я якого носить факультет мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Долучення студентства до вивчення спадщини українського мистецтва в особі Анатолія Авдієвського та його творчості дозволяє краще пізнати національне коріння української культури, відчути власну ідентичність, зрозуміти цінність народної пісні тощо.

<sup>1</sup> © Коробецька Світлана Юрївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0009-0005-4164-2637>

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питанням багатогранної творчої діяльності Анатолія Авдієвського, його здобуткам у контексті української хорової культури присвячено дослідження О. Драгомирецької [2], Л. Кияновської [3], В. Корнійчука [4], А. Мартинюк [6], в яких висвітлюється національна значущість діяльності Маестро, його внесок в культурну спадщину України.

Висвітленню творчої особистості Митця-виконавця, видатного хорового диригента присвячено наукові статті та публікації (С. Коробецька, Н. Регеша [9]), спогади та роздуми сучасників у численних періодичних виданнях (С. Горбенко, В. Корнійчук, О. Кушнірук, М. Осипчук, Г. Савчук [10] та ін.). Останнім часом зростає інтерес до вивчення композиторської спадщини Анатолія Авдієвського – автора численних творів для хору в аспекті використання їх у процесі підготовки майбутніх музикантів, викладачів музичного мистецтва.

Початкову спробу зробити акцент на можливості використання творів А. Авдієвського в освітньому процесі містить колективний навчально-методичний посібник «Мистецько-освітні обрії творчості Анатолія Авдієвського», в якому представлено нотну хрестоматію хорових творів митця у відповідності до їх основних жанрових груп, а також стислий музикознавчий та виконавський аналіз окремих творів [7]. Проблемі залучення хорових творів А. Авдієвського у процес викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих мистецьких закладах освіти присвячено статтю С. Коробецької [5].

Разом з тим спеціального дослідження творів Анатолія Авдієвського в науково-методичному аспекті з метою їх впровадження у процес вивчення музично-теоретичних дисциплін дотепер здійснено не було. Дана стаття є спробою намітити шляхи залучення музичної спадщини визначного українського композитора Анатолія Авдієвського в освітній процес під час викладання музично-теоретичних дисциплін.

*Мета статті* – дослідити проблему використання хорових творів Анатолія Авдієвського на заняттях з музично-теоретичних дисциплін зі студентами мистецьких спеціальностей та визначити їх навчально-методичний потенціал.

Для реалізації поставленої мети поставлено такі *завдання*: відібрати та проаналізувати фрагменти хорових творів А. Авдієвського, які можуть бути використані на заняттях з музично-теоретичних дисциплін; розкрити їх художній та методичний потенціал у визначеному аспекті; обґрунтувати і показати доцільність використання художніх прикладів з творчого доробку композитора в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Композиторська спадщина Анатолія Авдієвського охоплює твори у хорових жанрах, які можна об'єднати у три великі групи: обробки українських народних пісень, обробки пісень народів світу, оригінальні твори для хору. Безумовно, А. Авдієвський був неперевершеним майстром обробок народних пісень. Його багаторічна виконавська діяльність в якості керівника була пов'язана зі славетним колективом – Національним заслуженим академічним українським народним хором імені Григорія Верьовки. Творча атмосфера в колективі стала своєрідною художньою лабораторією, в якій Митець удосконалював свою майстерність, створював власні неповторні музичні шедеври. Глибоке знання природи української народної пісенності зумовило створення численних обробок пісень, різноманітних за образом змістом, збагачених творчим ставленням композитора до народних скарбів.

Анатолій Авдієвський був не лише художнім керівником, а й педагогом-новатором, лідером, який багато років очолював кафедру теорії та методики музичного виховання, хорового співу і диригування, був проректором-директором інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Все життя він мав справу зі студентством і викладачами, «... приділяв дуже велику увагу професійному рівню навчального процесу, репертуару хорових колективів і в класах із хорового диригування...» [10].

Твори Авдієвського збагачують педагогічний репертуар студентських хорових колективів, а також навчальний репертуар на заняттях з диригування. Разом з тим уявляється доцільним розширити аспекти дослідження творів Анатолія Авдієвського, залучити їх у процес вивчення й на інших фахових дисциплінах, зокрема, на заняттях з музично-теоретичних дисциплін.

Усталеним у науково-методичній та навчальній практиці є змістове розуміння назви «музично-теоретичні дисципліни» як «окремих блоків, що інтегрується у цикл фахових дисциплін. Насамперед, це «Теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів», «Музично-теоретичний практикум» тощо» [1, с. 506].

У цьому плані актуальною постає проблема міждисциплінарних зв'язків як в середині самого блоку музично-теоретичних дисциплін, що змістовно перетинаються між собою, так і з більшістю інших фахових предметів. На це доречно зауважує В. Дорофєєва: «Знання, отримані під час вивчення теорії музики, сольфеджіо, гармонії та ін., впливають на ефективність навчання грі на музичних інструментах, співу тощо, сприяють розвитку музичного мислення та динамізують процес формування музиканта-інтерпретатора» [1, с. 506]. Тому використання в якості навчально-методичного матеріалу творів, що вивчаються студентами на інших дисциплінах, підсилює змістовно-практичну спрямованість музично-теоретичних дисциплін.

Найчастіше хорові твори А. Авдієвського залучаються до вивчення у хоровому класі та на заняттях з диригування. Одночасне їх вивчення на заняттях з музично-теоретичних дисциплін в інших змістовних ракурсах розширює масштаб сприйняття студентами як окремих музичних явищ, так і самих творів.

Методика викладання музично-теоретичних дисциплін передбачає використання різноманітних форм роботи студентів і під час аудиторних групових занять, і у процесі їхньої самостійної роботи. Важливим моментом є те, щоб під час занять студенти опрацьовували не лише теоретичний матеріал та виконували інструктивні вправи до нього, але й аналізували художні музичні зразки в якості ілюстративного матеріалу до тем, що вивчаються. Саме твори А. Авдієвського нерідко можуть слугувати доречними зразками у процесі викладання музично-теоретичних дисциплін. Саме в його творах можна знайти приклади, які допомагають студентам краще засвоїти теоретичний матеріал.

Серед різноманітних форм роботи, які потребують використання художніх зразків музики, до прикладу, на заняттях з «Сольфеджіо», можна визначити наступні: написання диктантів, читання з листа одно- та багатоголосся, транспонування, виконання різних видів творчих завдань, слуховий аналіз тощо. У свою чергу, кожний вид такої роботи також має свою варіабельність: різні види та способи запису диктантів з подальшою роботою над ними, різні способи читання з листа, окремі елементи слухового аналізу тощо. Для кожного елемента такої діяльності на занятті важливо використовувати фрагменти музичних творів. У

навчальному курсі з «Гармонії» вивчення кожної з тем також повинно супроводжуватися ілюстраціями і відповідними музичними прикладами. Побіжно відзначимо, що для вивчення окремих тем у хорових творах А. Авдієвського можна знайти яскраві та різноманітні приклади.

Зауважимо, що гармонічна мова хорових творів А. Авдієвського відрізняється застосуванням як простих гармонічних зворотів по типу T-S-D, так і більш складних послідовностей із залученням барвистих альтерованих акордів, тонального руху з відхиленнями та модуляціями тощо. У процесі гармонічного аналізу хорових творів доцільно показати студентам риси індивідуального композиторського стилю, в якому майстерно поєднуються традиційні засоби виразності з більш сучасним застосуванням барвисто-колеристичного дисонуючого співзвуччя. У творах, які аналізуються на заняттях з музично-теоретичних дисциплін, такий підхід слід пов'язати з образним змістом і текстом певного твору.

У межах статті не уявляється можливим проаналізувати всі твори композитора, тому у відповідності до обраної теми ми відібрали найбільш показові фрагменти окремих *обробок народних пісень народів світу*, а також *оригінальних хорових творів* Анатолія Авдієвського, які доцільно пропонувати студентам на заняттях з музично-теоретичних дисциплін.

«Аріан» – корейська народна пісня для сопрано соло і мішаного хору. Ця обробка є чудовим прикладом для використання на заняттях з «Сольфеджіо» та «Гармонії» під час вивчення окремих тем. Так, вже на початку обробки можна помітити стилістичні риси, притаманні оригінальному композиторському стилю, який тут виявляється у несподіваному свіжому звучанні мелодії корейської народної пісні і «пряному» супроводі. Його гармонія цілком сприймається як «романтична», вона насичена низкою септакордів, затриманнями, дезальтерацією, що в цілому додає терпкості звучанню. Спокійна, виразна мелодія сопрано повністю витримана в тональності B-dur з мажорною пентатонікою, що є характерною ладовою ознакою східної мелодики. Нескладна мелодія пісні сама по собі може бути зразком для написання одноголосного диктанту з побіжним аналізом її ладо-ритмічних особливостей. Примітною є незвична будова мелодії по фразам: замість звичної схеми 4+4 такти бачимо скорочення до 3+3 такти. У поєднанні з пентатонікою мелодія набуває цілком колоритного звучання відповідно до східної стилістики.

Роботу над диктантом можна далі продовжити, виконавши завдання з її транспонування по різних тональностях, вивчення напам'ять, зі співу ланцюжком тощо. Поряд з цим доцільно зробити, до прикладу, слуховий аналіз хорового звучання, що супроводжує цю мелодію. В гармонічному плані хорова партитура виглядає зручним зразком для визначення акордів на слух: цілковито чотириголосний склад з мінімальною мелодизацією голосів (тт. 1-4). Аналізуючи дану акордову послідовність зі студентами (T- VI- DD7<sup>9</sup> – II7 – D із затриманням), слід звернути їхню увагу на характерну гармонію: DD7<sup>9</sup> з дзвінкою ноною у сопрано і наступний перехід у II7, яка додає свіжості і барвистості звучанню. При цьому продемонструвати плавність голосоведіння у з'єднанні септакордів.

Обробку французької жартівливої пісні «Жайвір» доречно використовувати на декількох музично-теоретичних дисциплінах. У ній також доцільно розглянути окремо мелодію (соло баса) і хорову партитуру. Спочатку мелодію можна використати для запису одноголосного диктанту в басовому ключі. Одночасно слід звернути увагу студентів на притаманний їй ритмічний малюнок з характерним пунктирним ритмом .

У контексті міждисциплінарних зв'язків музично-теоретичних дисциплін цю пісню можна використати для завдання з гармонізації мелодії в курсі «Гармонія». Студенти можуть творчо підійти до цього завдання, створивши власні варіанти гармонізації. Крім того, жанрово-танцювальна основа мелодії та її лаконічність дають підстави розглянути пісню в якості теми для варіацій. Тож і такий підхід дає змогу розширити творчий потенціал студентів для створення варіаційного циклу. Подібні завдання є доречними в курсі «Аналізу музичних творів», зокрема, під час вивчення теми «Варіації та їх різновиди». Використовуючи тему пісні, студенти можуть спробувати написати різнотипні варіації: на *basso ostinato*, орнаментальні, романтичні тощо. Зрештою, така тема доречна навіть для створення джазової композиції або власного аранжування.

Як завжди, в хорових обробках народних пісень А. Авдієвського художній інтерес викликає ставлення автора до народної пісні та майстерність композитора в її аранжуванні. У даній обробці композитор доручає звучання мелодії густому тембру соло баса за підтримки мішаного хору і баяну. Аналіз хорової фактури свідчить про створення барвистої, несподіваної гармонії з мелодизацією голосів, з охопленням септим та нон, які додають колоритних «родзинок» звучанню. Водночас спрощений акомпанемент баяна, навпаки, витриманий у незмінному русі лише двох акордів: Т і D з гамоподібним рухом між ними. Жартівливий образ пісні «Жайвір» створюється цілим комплексом засобів виразності, на які слід звернути увагу студентів. Окрім тексту, це елементи зображальності у вигляді імітацій веселого пташиного співу: спочатку імітація співу зозулі (перші 4 такти), далі – глісандо від квінти до тоніки в хорових голосах (т. 9), нарешті, грайливі форшлаги у верхньому регістрі баяну (тт. 14-15). Аналіз таких моментів у творах завжди викликає у студентів цікавість і захоплення, а композитору дає різноманітну палітру відтворення яскравого художнього образу.

«Вже весна» – це обробка словацької народної пісні. Аналіз цього твору може стати доречним для вивчення тем, пов'язаних з ритмом. Адже вся пісня витримана в танцювальному синкопованому ритмі, який стає провідним засобом виразності у цьому творі. Основна мелодія народної пісні в унісоні чоловічого хору має оригінальний ритм зі зміщенням акценту з сильної долі на слабку, при чому у розмірі 2/4 з першої шістнадцятої на наступну восьму з крапкою як варіант пунктирного ритму. Це додає мелодії ритмічної загостреності та акцентування (тт. 13-17). Відтак цю мелодію можна подати у вигляді ритмічного диктанту з «Сольфеджіо», а також як приклад синкопованого ритму в курсі «Елементарної теорії музики». Про важливість ритму в системі засобів музичної виразності, ритм як складову її «ядра» йдеться і в курсі «Аналіз музичних творів», де цей приклад може стати яскравою ілюстрацією.

Творчий доробок А. Авдієвського, окрім обробок народних пісень, також містить оригінальні авторські композиції. Провідною стильовою рисою цих творів стає увага автора до вишуканих деталей у використанні цілого комплексу засобів виразності: в гармонії, поліфонії, мелодико-колористичних засобах тощо. Поліфонічна природа музичного мислення композитора пов'язана з народнопісенною підголосковістю. Ця стильова особливість притаманна як його обробкам, так і авторським творам, що створює цілісність композиторського стилю А. Авдієвського.

Усі авторські хори А. Авдієвського написані на слова відомих поетів (Л. Українки, В. Лагоди, М. Сома, А. Шкурата). Кожен твір вирізняється яскравою

творчою індивідуальністю і неповторністю звучання. Під час вивчення курсу гармонії доцільно використовувати ці твори, зокрема, для показу колористичних можливостей гармонічної мови.

У цьому плані показовою є гармонія хорової композиції «Колискова» на слова Лесі Українки. Так, на початку твору [тт. 1-5] композитор демонструє поліладовий ефект, який виникає від поєднання двох різноладових акордів: T (F-dur) та VI ступеня (d-moll). Поліфункціональність гармонії разом із поліладовістю на самому початку твору в поєднанні з м'яким, тихим, «педальним» звучанням хору та ніжною мелодією сопрано-соло створює неповторний колорит колискової пісні. Принагідно зауважимо, що подібні явища поліладовості стають характерною рисою і для гармонічної мови інших творів Авдієвського. Тож ці приклади можуть стати чудовими ілюстраціями для вивчення відповідних тем з гармонії.

Для того, щоб безпосередньо відчуті колористичність звучання початку твору, його можна запропонувати для виконання студентам у групі на заняттях з «Сольфеджіо». Корисним буде не лише сольфеджування (спів нотами), а й виконання закритим ротом (*mormorando*). Початок твору також може стати чудовою ілюстрацією до теми «Органний пункт» в курсі «Гармонії». Це гармонічне явище утворюється в даному фрагменті за допомогою витриманих квінт у густому звучанні басових голосів. Нашарування на тонічний квінтовий органний пункт акордів групи S у більш м'якому звучанні жіночих голосів створює неповторний тембро-гармонічний колорит.

Нотний текст хору може стати прикладом і для слухового та гармонічного аналізу. Зокрема, цікавим аналітичним моментом є застосування композитором акордів медіантової групи (тризвуки VI та III ступенів) – у 6 т. на слова «кинув до нас», а також класичний каденційний зворот: s-K64-D7-t практично у чотириголосному викладенні. Зосередившись на жіночому двоголоссі 3 і 4 куплетів, можна почути двічі гармонічний мінор з IV $\sharp$  та VII $\sharp$  ступенями в тональності d-moll з утворенням двох характерних зб.2. У даному творі подібні ладові заострення стають засобом втілення художнього образу і пов'язані з драматичними моментами тексту: «Тяжка годинонько! Гірка хвилинонько! Лихо не спить, лихо не спить...». І на це також слід звернути увагу студентів у процесі слухового аналізу.

Пісня «Над широким Дніпром» написана в куплетній формі, де заспів в тембрах жіночих голосів звучить переважно в терцію, утворюючи двоголосся. Подібне звучання джерелами походить від народного співу, його ранньої форми багатоголосся з двома рівноправними голосами під назвою твору – «підтримання основного наспіву паралельним рухом консонуючими інтервалами» [8, с. 88]. Дві фрази заспіву (тт. 1-8) утворюють між собою секвенцію зі зрушенням на ступінь вгору та тимчасовою зміною ладу (C-dur — d-moll).

Проаналізувавши ці моменти разом зі студентами у процесі прослуховування пісні, можна спробувати записати на слух початок твору у вигляді 2-голосного диктанту. Варіанти запису диктанту можуть бути різноманітні: вільний запис, запис по пам'яті, тембровий диктант (вокальний або інструментальний) тощо. Доцільно продовжити роботу над диктантом і вдома: запис напам'ять з транспонуванням у різних тональностях, спів та гра двоголосся, коли по черзі один голос співається, інший – виконується на інструменті і навпаки.

Безумовно, обидва оригінальні твори є доречними для читання з листа як в аудиторії, так і під час самостійної роботи. Комбінації голосів можуть бути різноманітні – це і виконання ланцюжком зі зміною голосів по черзі, і спів через такт, і залучення інструменту, коли 1 чи 2 голоси сольфеджуються, а решта виконуються на інструменті.

У цілому, пісню «Над широким Дніпром» можна виконувати групою як вправу з читання з листа чотириголосного прикладу. Витриманий в діатоніці, ритмічно нескладний, він є доступним як для співу на заняттях з «Сольфеджіо», так і для самостійної роботи вдома. До того ж подібні зразки можна використовувати і для формування навичок читання хорових партитур.

**Висновки.** Хорові твори Анатолія Авдієвського, його обробки народних пісень та оригінальні хорові твори є високо професійними художніми зразками, які доцільно вивчати зі студентами, а також використовувати на заняттях з музично-теоретичних дисциплін в якості навчально-методичного матеріалу. Ретельний відбір певних музичних фрагментів творів у відповідності до тем, що вивчаються, використання різноманітних форм роботи з цим матеріалом на заняттях та вдома – все це має на меті підсилити ефективність навчання студентів, збагатити їхній музичний тезаурус, поглибити базову фахову підготовку, основу якої складає вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Використання творів хорової спадщини Майстра на заняттях з музично-теоретичних дисциплін має провідне значення й у формуванні мистецьких уподобань студентів, вихованні в них любові до рідної культури та становленні їх як професійних музикантів і педагогів.

#### **Література:**

1. Дорофєєва В.Ю. (2018), Музично-теоретичні дисципліни у сучасній мистецькій парадигмі: традиції та новації. Науковий журнал *Молодий вчений*. № 2 (54) с.505-508. URL: <https://molodyvchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5164/5065>
2. Драгомирецька О.С. (2016), Творчість Анатолія Авдієвського в контексті хорової української культури. Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. 206 с. URL: <https://lnma.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/diss-drahomyrecka.pdf>
3. Кияновська Л. О. (2017), Таємні письмена душі... Анатолій Авдієвський: шляхами творчості: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 280 с.
4. Корнійчук В.П. (2012), Маєстро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки: художньо-документальна повість. Київ: Криниця. 496 с.
5. Коробецкая С. (2018), Хоровые произведения Анатолія Авдиевского в контексте преподавания музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств Украины. Музыкальная культура и национальное сознание: глобализация, модернизация, коммуникация. *Материалы Международной научно-практической конференции Казахского национального университета искусств*. Астана. КазҰӨУ. С. 237-240.
6. Мартинюк А. (2014), Постать академіка Анатолія Авдієвського і обрії української музичної культури сьогодні. *Українознавчий альманах*. №16. С. 36-41.
7. Мистецько-освітні обрії творчості Анатолія Авдієвського: навчально-методичний посібник. Нотна хрестоматія. (2017), Загальна ред. та упорядкування С. Коробецька. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 185 с.
8. Побережна Г.І., Щериця Т.В. (2006), Українська народна пісня: навчальний посібник із сольфеджіо. Київ: Вища школа. 151 с.
9. Регеша Н.Л. (2016), Творчий доробок Анатолія Авдієвського в контексті українського хорового мистецтва. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*, (35), с. 138-146. URL: <http://arts-series-knukim.pp.ua/article/view/158253>

10. Савчук Г. (2023), Пам'яті видатного митця, хормейстера-новатора Анатолія Авдієвського (до 90-річчя від дня народження). Музика. URL: <http://mus.art.co.ua/pam-iati-vydatnoho-myttisia-khormeystera-novatora-anatoliia-avdiievskoho-do-90-richchia-vid-dnia-narodzhennia/>

***Svitlana KOROBETSKA***

**Anatolii Avdiievskiy's choral works are educational and methodical material in music theory classes**

The article explores the ways of using Anatolii Avdiievskiy's choral works in music theoretical courses with students of art majors. The artistic and methodological potential of the composer's choral works is revealed in terms of their involvement in the educational process of solfeggio, harmony, and analysis of musical works courses. Vivid examples of A. Avdiievskiy's creative output in various genres are analyzed and the feasibility of their use during music theory classes is substantiated. The article also offers a review of the famous researchers' works devoted to highlighting the creative personality of Anatolii Avdiievskiy in the context of Ukrainian culture and his multifaceted activities. His contributions to the educational process at the National Pedagogical Mykhailo Dragomanov University (Dragomanov Ukrainian State University) were particularly significant, as they were incorporated into the repertoire of student choirs and individual conducting classes through his active collaboration with teachers and students. In this regard, an expanded interdisciplinary approach to the study of the composer's works in other professional disciplines as educational and methodological material is presented. Fragments of individual arrangements of folk songs of the peoples of the world, as well as original choral works by Anatolii Avdiievskiy, which it is advisable to offer to students in music theoretical courses, are analyzed. Based on a diligent selection of Anatolii Avdiievskiy's musical works fragments in accordance with the educational topics, it has been shown that the use of these works in music theory classes diversifies the types of creative activity of students, enhances the effectiveness of learning, enriches their musical thesaurus, also contributes to the formation of students' artistic preferences and their development as professional musicians and teachers.

**Keywords:** genres of choral work, individual composer's style, arrangements of folk songs, music theoretical courses, harmonic analysis, auditory analysis, solfeggio.

***References:***

1. Dorofieieva V.Iu. V.Yu. (2018), Music-theoretical disciplines in the modern artistic paradigm: traditions and innovations. Scientific journal Young Scientist. No. 2 (54) pp. 505-508. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5164/5065>
2. Drahomyretska O.S. (2016), Anatolii Avdiievskiy's work in the context of Ukrainian choral culture. Dissertation in art history: 17.00.03. 206 pp. URL: <https://lnma.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/diss-drahomyrecka.pdf>
3. Kyianovska L. O. (2017), Secret writings of the soul... Anatolii Avdiievskiy: paths of creativity: monograph. Kyiv: Publishing House of the M.P. Dragomanov National University of Arts. 280 p.
4. Korniiichuk V.P. (2012), Maestro Anatolii Avdiievskiy. Portrait of the Choir from Mosaic: An Artistic and Documentary Story. Kyiv: Krynytsia. 496 p.
5. Korobetskaya S. (2018), Choral Works of Anatolii Avdiievskiy in the Context of Teaching Music and Theoretical Disciplines in Ukrainian Universities of Arts. Musical Culture and National Consciousness: Globalization, Modernization, Communication. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of the Kazakh National University of Arts. Astana. KazUU. P. 237-240.
6. Martyniuk A. (2014), The Figure of Academician Anatolii Avdiievskiy and the Horizons of Ukrainian Musical Culture Today. Ukrainian Studies Almanac. No. 16. P. 36-41.
7. Artistic and educational horizons of Anatolii Avdiievskiy's work: educational and methodological manual. Sheet music reader. (2017), General ed. and arrangement by S. Korobetska. Kyiv: Publishing house of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov. 185 p.
8. Poberezhna H.I., Shcherytsia T.V. (2006), Ukrainian folk song: a textbook on solfeggio. Kyiv: Higher School. 151 p.
9. Rehesha N.L. N.L. (2016). Anatolii Avdiievskiy's creative work in the context of Ukrainian choral art. Bulletin of KNUKiM. Series "Art Studies", (35), pp. 138-146. URL: <http://arts-series-knukim.pp.ua/article/view/158253>
10. Savchuk H. (2023), In memory of the outstanding artist, choirmaster-innovator Anatolii Avdiievskiy (to the 90th anniversary of his birth). Music. URL: <http://mus.art.co.ua/pam-iati-vydatnoho-myttisia-khormeystera-novatora-anatoliia-avdiievskoho-do-90-richchia-vid-dnia-narodzhennia/>

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-27

УДК 781.071.1:371.147]:159.937

Марія ТКАЧ<sup>1</sup>  
Олександр ОЛЕКСІЄНКО<sup>2</sup>  
Андрій КОЗАЧОК<sup>3</sup>

## Музично-мовний аспект диригентського жесту в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу

Досліджується проблема музично-мовного аспекту диригентського жесту як специфічного художнього феномену в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу. Історичний огляд становлення та розвитку мистецтва диригування від античних часів й до сьогодення засвідчило, що диригентське мистецтво пройшло складний еволюційний шлях від класичної традиції "об'єктивації духовного в тілесному" до сучасних постмодерністських уявлень щодо розуміння жесту як "мови самого життя", "мови до слів". Аналіз техніки диригента, яка ґрунтується на точній системі жестів, що мають свої символічні значення, уможливило розрізнення диригентських жестів: жест як пропозиція; комунікативні "емблемні" жести (жест-увага, жест-запрошення, жест-прохання, жест-заборона тощо); жести-ілюстратори; жести-регулятори та ін. З-поміж важливих комунікативних жестів диригента виокремлено вказівний жест та жест на випередження звучання – ауфтакт, де в сконцентрованому вигляді вміщується вся важлива інформація про музичний твір. Визначено, що рівень майстерності диригента оцінюється за його технічними можливостями передачі та донесення музичної інформації в міжособистісній взаємодії з учасниками оркестрового колективу. У змісті фахового навчання студентів мистецьких спеціальностей особливого значення набуває диригентська підготовка, яка ґрунтується на кращих традиціях українського та зарубіжного диригентсько-оркестрового виконавства. Професійна діяльність сучасного диригента вирізняється особливою складністю й виступає особливим видом художньої комунікації, що передбачає творче спілкування з музикою, оркестрантами та слухачською аудиторією завдяки оволодінню диригентом мануальною жестикуляцією як специфічною невербальною музично-мовною системою для міжособистісної взаємодії з учасниками колективу.

**Ключові слова:** диригування, музичне виконавство, диригентський жест, диригентська підготовка, мануальна техніка, міжособистісна взаємодія, музично-мовна система, невербальна комунікація, студенти мистецьких спеціальностей, керівник оркестрового колективу.

У сучасному інформаційно-комунікативному середовищі технологічної доби в міжособистісному спілкуванні людей все більшого значення набувають невербальні засоби комунікації, зокрема – мова жестів, яка сприяє зближенню, зростанню довіри, емпатії та діалогічних відносин між людьми, покращує емоційність сприйняття та виразність взаємодії. У пошуках чуттєвих засобів комунікації в напрямку її індивідуалізації та психологізації актуалізується значення жесту в різноманітних мистецьких практиках, що найяскравіше проявляється в

<sup>1</sup> © *Ткач Марія Михайлівна*, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-5538-975X>

<sup>2</sup> © *Олексієнко Олександр Васильович*, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського (м. Київ). <https://orcid.org/0000-0003-1658-3231>

<sup>3</sup> © *Козачок Андрій Миколайович*, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського (м. Київ).  
<https://orcid.org/0009-0000-6590-3188>

диригентському мистецтві, де диригентський жест як інструмент комунікації набуває музично-мовних якостей, відображує емоційний стан диригента та є психофізичним засобом впливу на свідомість музикантів у процесі міжособистісної взаємодії під час колективного музикування.

Професійна діяльність диригента оркестрового колективу виступає особливим видом художньої комунікації, що передбачає творче спілкування з музикою, учасниками колективу та слухацькою аудиторією. Адже завдяки своїй художньо-комунікативній природі музичне й, особливо, оркестрове виконавство не тільки проникає в процес людського спілкування, а й є тим незамінним засобом, за допомогою якого організуються міжособистісні контакти всіх учасників музичної комунікації: диригент – оркестровий твір; диригент – колектив; диригент – соліст; диригент – слухач тощо.

З цих позицій у широкому функціоналі диригентської жестовості як інструменту комунікації, впливу, управління, проектування, моделювання, спонукання, артикуляції тощо актуалізується проблема дослідження музично-мовного аспекту диригентського жесту як специфічного художнього феномену в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема становлення та розвитку диригентського виконавства стала предметом дослідницької уваги багатьох відомих музикантів, композиторів, науковців та диригентів-практиків, які розглядали зазначену проблему в різних аспектах: *філософському* в контексті теорії комунікації (К.-О. Апель, Ю. Габермас, К. Ясперс, А. Ленгле та ін.), теорії тілесності (О. Гомілко, Г. Козак, Л. Магдисюк та ін.), семіотики та кінетики (Ч. Пірс, Ч. Моріс, Ф. де Сосюр, Р. Бердвістел та ін.); *історико-культурологічному* та *мистецтвознавчому* (Л. Бернстайн, Г. Макаренко, С. Мурза, Т. Потапчук, Я. Сверлюк, Л. Сверлюк та ін.); в контексті дослідження *диригентського жесту* в художньо-символічному та техніко-виразовому значенні (О. Берестовська, Н. Біляєва, М. Колеса, С. Мурза, С. Шпак, Б. Брейм та Т. Брейм, А. Кендон, М. Райсабаль та ін.) тощо.

Між тим, потребує подальшого вивчення проблема музично-мовного аспекту диригентського жесту не тільки як специфічного функціоналу техніки диригента, але й як художнього феномену в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу, що й зумовило вибір теми даної статті.

*Мета статті* – проаналізувати філософські, історико-культурологічні витоки диригентського мистецтва, виявити специфіку диригентського жесту як важливого засобу художньої комунікації та виокремити значення музично-мовного аспекту диригентського жесту в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному музично-виконавському мистецтві як особливому виді художньо-творчої діяльності, в якій ключова роль належить мистецтву музикантів-виконавців (вокалістів, інструменталістів, учасників хорового або оркестрового колективу тощо), особливе місце займає мистецтво диригента, який сам безпосередньо не продукує музичних звуків, але при цьому повністю керує логікою розгортання музично-виконавського процесу завдяки художньо-виразовій специфіці диригентської мови, основу якої складає диригентський жест.

У довідкових джерелах поняття «жест» (з лат. *gestus* – положення, поза; рух тіла) – визначається як рух тіла чи рук, який супроводжує людську мову або замінює її [3]. Проблема жесту є предметом пильної уваги таких теорій та галузей знання як теорія комунікації, теорії тілесності, семіотика. Розглянемо в історичній ретроспективі основні положення цих дослідницьких теорій.

У західноєвропейському філософському дискурсі дослідники *теорії комунікації* окрім вербально-поняттєвих, раціонально-логічних чинників комунікації, які складають основу «комунікативної дії» в контексті раціональних структур ідентифікації та індивідуалізації (К.-О. Апель, Ю. Габермас), розглядають й невербальну, емоційно-почуттєву сторону комунікації, яка є першоосновою «екзистенції» буття людини й помітним чином «психологізується» (К. Ясперс, А. Ленгле), що є особливо значимим в контексті різноманітних мистецьких практик. Так, згідно теорії екзистенційного аналізу особистості австрійського вченого-психолога А. Ленгле «комунікація» представлена як позиція емоційної відкритості Person за умов партнерської рівності та реципропності позицій, коли при дотику до іншого у людини виникає можливість доторкнутися до своєї реальності, «оскільки не розкриваючи себе, я не розгортаю свою особистість» [14].

Теорії «*тілесності*» (філософські, психологічні, соціокультурні тощо), які пов'язані з дослідженнями проблем тіла і тілесності, визначають чуттєвий бік буття людини та є його характерною онтологічною ознакою. Сама категорія «тілесність» – є поняттям неklasичної філософії, згідно якої припускається розуміння «тіла» як тексту або артефакту, що репрезентується або інтерпретується за допомогою різних стратегій в соціокультурних практиках. Починаючи з античних теорій, в яких були ініційовані проблеми людського тіла й тілесності (Арістотель, Платон, Цицерон), й до філософських теорій ХХ століття (екзистенціальна філософія Ж.-П. Сартра, М. Мерло-Понті), – остаточно утвердилося розуміння щодо непродуктивності протиставлення духовного і тілесного в екзистенційній сутності людини.

Досліджуючи метафізику тілесності в сучасному філософському дискурсі, українська науковиця О. Гомілко зазначає, що «тілесність (тіло) складає метафізичну ідею, яка має універсальне значення для філософської рефлексії щодо людського буття взагалі. Це означає, що тіло є ключовою категорією свідомості, яка організовує розуміння буття, тобто світу взагалі, а також є універсальною конституантою людини, умовою можливості її буття, тобто її онтологічною сутністю» [4, с. 12]. При цьому дослідниця наголошує, що поза чуттєвістю тілесність не може існувати, тому «реальність, що презентує чуттєво даний світ, можна означити поняттям тілесності» [так само].

Тілесність розглядається також і як об'єкт психологічного аналізу, про що зазначають в своєму дослідженні Г. Козак та Л. Магдисюк. На думку науковиць, тілесність, що охоплює психофізіологічні, психосоматичні та біоенергетичні характеристики тіла, є відображенням не тільки онтологічного, але й соціокультурного, духовно-ціннісного розвитку суспільства. Розглядаючи основні зарубіжні й вітчизняні концепції та техніки психології тілесності (характерологічний аналіз В. Райха, біоенергетичний аналіз О. Лоуена, техніки рухової терапії М. Александера, структуру тілесності та її психосоматичні феномени в роботах Г. Рупчева, В. Ніколаєва, Г. Аріної та ін.), в яких підкреслюється важливість тілесного відчуття як основи для глибшого

самопізнання людини, дослідниці намагаються глибше зануритися в проблему, пов'язану з інтеграцією тілесної і психічної сторін людської природи [5].

Архетип (як прообраз, ідея) тілесності в контексті музичної комунікації зумовлений взаємозв'язком слухових і тактильних відчуттів музиканта-виконавця. Якщо сприймати музику як актуалізацію відповідного архетипу, як уживання в прихований смисл тілесно-тактильного образу, то таке сприймання спрямоване на глибинне розуміння музики як складного онтологічного феномена, коріння якого сягають давніх культурних пластів колективного несвідомого. Оскільки музична комунікація, перш за все, розгортається в часі й відповідному соціокультурному просторі, це активізує присутність тілесності людини. Тоді інтерпретація музичного твору залежить від архетиповості музичного спілкування, в рецепції якого відбувається рух смислів від несвідомого до свідомого осмислення музичних образів, що безпосередньо впливає на взаємодію між учасниками музичної комунікації (композитор – музичний твір – виконавці – диригент – слухач /глядач).

Архетиповість категорії «тілесності», що складає основу природної тактильної рецепції музики, найяскравіше простежується в жестовій мові диригента оркестру. На думку диригентки Маргарити Лоренцо де Райсабаль, особлива складність професії диригента полягає в тому, щоб вміти спілкуватися, використовуючи мову тіла, яка включає *три основні блоки*: описова або каталітична функція (опис за допомогою рук або палиці основних елементів партитури: темп, ритм, динаміка, фразування тощо); функція передбачення або превентивна функція (слухання музики не тільки в режимі реального часу, але й передбачення її подальшого звучання за допомогою жестів, що є найскладнішим); інтерпретаційна роль, де «диригент, як інтерпретатор, віддає все своє тіло служінню музиці, щоб передати цілий спектр аспектів та деталей, пов'язаних з його/її особистим та художнім баченням музики» [15, с. 8 – 9].

*Семіотика* як теорія знаків та знакових систем, основи якої були закладені ще в XIX столітті американським філософом Ч. С. Пірсом та продовжували розроблятися у працях Ч. Моріса, Ф. де Сосюра, наразі постає як універсальний метод аналізу будь-яких комунікативних практик, уможлиблюючи вироблення універсального алгоритму інтерпретації різних систем (мовних, музичних тощо). Важливою частиною невербальної семіотики – є *кінесика* (в перекладі з давньогрецьк. Κίνησις – рух) – це наука про жестові та інші рухи (міміка, пози), що застосовуються в процесі людського спілкування.

До наукового обігу термін «кінесика» був уведений американським антропологом Реєм Бердвістелем, який вивчав спілкування людей через жести, пози та рухи. В історичному розрізі розуміння жесту віднаходимо ще в працях античних філософів («Трактат про танці» Лукіана Самосатського, «Риторичні наставлення» Квінтіліана та ін.), які ґрунтувалися на ідеї давньогрецької естетики – єдності душі і тіла, коли тілесна поведінка людини ставала вираженням її душі, тобто об'єктивації духовного в тілесному. Ідея універсальності мови жестів, проголошена Лукіаном, ставить невербальні форми комунікації над вербальними, оскільки вони є зрозумілими для людей з різних мовних середовищ та різних культур. Використання жестів у середньовічних християнських таїнствах набуває ритуального та духовного значення, тому середньовічну культуру зазвичай визначають як «культуру жестів», утім відбувається трансформація античного

розуміння «руху тіла як руху душі» через призму Божого поділу на правильні (божі) та неправильні (гріховні) жести.

Ренесансне розуміння жесту віддзеркалюється у живописних фресках на стінах та куполах храмів, зокрема у фресках Мікеланджело, в яких ніби «оживають» риторичні жести епохи бароко. У німецькій класичній філософії, зокрема у «Феноменології духу» Г.Ф. Гегеля, тіло, з одного боку, постає як природна даність, а з іншого, – як «інобуття», при цьому підкреслюється безперервність діалектичного процесу, в якому протилежності (тіло і дух) взаємодіють між собою, породжуючи нові форми.

У філософському дискурсі ХХ століття співіснують різні погляди на розуміння природи жесту: як в контексті класичної традиції «об'єктивації духовного в тілесному» (С. Волконський), так і в модерністських та постмодерністських концепціях щодо розуміння жесту як «мови самого життя», «мови до слів» тощо (А. Арто, Р. Барт, Ж. Деріда, Ю. Крістева та ін.). Для мистецтва дослідження природи жесту, його специфіки, різновидів тощо є об'єктивною потребою, що зумовлено особливостями жестової мови, здатної яскраво проявлятися у різних видах мистецтва (музичного, хореографічного, театрального) й абсолютизуватися у диригентському мистецтві.

Диригентське мистецтво – це форма жестового мистецтва, активний розвиток та професійне становлення якого відбувалося з другої половини ХІХ століття. На думку більшості дослідників, які вивчали проблему історико-культурних витоків диригентсько-оркестрового мистецтва (Г. Макаренко, Л. Кияновська, М. Колеса, Ю. Лошков, С. Мурза, В. Тольба, Т. Потапчук, Я. Сверлюк, Л. Сверлюк та ін.), саме цей вид музично-виконавського мистецтва вважається наймолодшим видом, не дивлячись на те, що диригування як мистецтво керування творчим виконавським колективом (вокальним, хоровим, інструментальним,) своїм корінням сягає глибокої давнини. Свідченням цього стали старовинні малюнки часів Давньої Греції та Єгипту, на яких зображені особи, які керували музичним колективом за допомогою жестів рук.

Як зазначають Т. Потапчук та ін., мистецтво диригування за допомогою умовних рухів тіла трансформується у складну науку хейрономію. В її основі «була система умовних символічних рухів рук і пальців диригента, які підтримувались відповідними рухами голови та корпусу. Таке диригування було дуже поширеним у давньому Єгипті та Греції у разі спільного керування музикантами та хором» [8, с. 19]. Між тим, як зазначають далі дослідники, поряд з хейрономією застосовувався й інший метод диригування за допомогою «батути» (від італійського слова *batterre* – бити, вдаряти) – палиці, яка слугувала для досить гучного відбиття такту. Такий вид диригування, який проіснував досить тривалий час, отримав назву «шумове диригування» [так само].

З розвитком оркестрово-симфонічного та оперно-симфонічного жанрів диригентське мистецтво суттєво еволюціонувало, набуло професійних ознак, сформувало сталу диригентську техніку, яка ґрунтується на точній системі жестів і має свої символічні значення. Як влучно підмітив американський журналіст Браян Філіпс, мова жестів диригування багато в чому нагадує дивний танок, коли ви рухаєте тілом не у відповідь на музику, а в очікуванні її. Цю мову розуміють більшість музикантів-виконавців світу, оскільки вона є вираженням самої суті диригування, яка виявляється у впливі на учасників музичного колективу саме

через жести. Завдяки ним диригент може максимально наблизитися до внутрішніх почуттів іншої людини, що закладено у психофізіологічних особливостях людської природи.

Загально визнаним є факт, що один і той же музичний твір звучить інакше під керівництвом різних майстрів диригентського мистецтва. Це свідчить про відмінності диригентських інтерпретацій і виконавських стилів та яскраво відображається в диригентській техніці. Не дивлячись на те, що стилі диригування різних маестро можуть істотно розрізнятися, тим не менше, в усіх диригентів є своя стала техніка. Тобто, будь-який досвідчений диригент здатний керувати різними оркестрами, оскільки набір правил приблизно однаковий для усіх ансамблів класичної музики.

Техніка диригування потребує не тільки розвиненого диригентського апарату (поставка диригента, гнучке тіло, варіативність жестів та амплітуди рук: від широкого жесту до делікатних рухів рук і пальців тощо), але й неабиякої акторської майстерності (вираз обличчя, яскрава міміка, харизма тощо). Це свого роду гештальт-професія, яка залучає всі здібності диригента одночасно і не може виконуватися упівсили. Коли відомого американського композитора і диригента Леонарда Бернстайна запитали: «Як диригент це робить? Яким чином?», на що маестро відповів: «Диригент робить це через руки, очі, пальці й будь-які вібрації, які він випромінює. Якщо він використовує палицю, тоді сама палиця має стати живою істотою, зарядженою свого роду електрикою, що робить її інструментом породження смислів в найдрібніших рухах. Якщо ж він не використовує палицю, його руки повинні робити цю роботу з однаковою ясністю. З паличкою або без неї, його жести мають бути зрозумілими й завжди значущими» [11].

Рівень майстерності диригента легко визначається музикантами, які оцінюють диригента, перш за все, за його технічними можливостями передачі та донесення музичної інформації в міжособистісній взаємодії з оркестрантами. Важливо, що крім вербальних засобів комунікації з музикантами, особливої ваги набувають невербальні засоби, оскільки виразний жест диригента здатен передати набагато більше інформації, ніж сказане слово, бо жест точніше за слово моделює процесуальне розгортання музики в реальному звучанні. З цих позицій невербальна поведінка диригента в міжособистісному спілкуванні виступає несвідомим зовнішнім проявом його почуттів та показником індивідуальних та неповторних творчо-особистісних рис, а також виразником його смислової сфери як художника і музиканта.

Більшість музикантів-дослідників (Н. Біляєва, О. Берестовська, Г. Макаренко, С. Мурза та ін.), розрізняють диригентські жести у зв'язку з їх змістовим та смисловим наповненням, тому виокремлюють такі: *жест як пропозиція*; різні комунікативні «емблемні» *жести* (жест-увага, жест-запрошення, жест-прохання, жест-заборона тощо); *жести-ілюстратори*, які супроводжують мовлення й підсилюють вплив повідомлення; *жести-регулятори*, які організують діалог та ін. З-поміж важливих комунікативних жестів диригента особливо вирізняються *вказівний жест*, який здатний координувати дії великої кількості музикантів-оркестрантів, та *жест на випередження звучання – афтакт*, в якому в сконцентрованому вигляді вміщується вся важлива інформація про музичний твір: темп, характер атаки звуку, динаміка, штрихи, фактура тощо [9, с. 65-69].

У дисертаційному дослідженні С. Мурзи обґрунтовано, що окремий диригентський жест (зокрема, ауфтакт) виступає найменшою знаковою одиницею такої системи як мовна, тому *жестово-диригентська виконавська мова* так само як і мова музики є символічною за своєю природою, функціонує як структура, здатна до саморозвитку та комунікативного втілення ціннісних засад музики. З цих позицій авторка доводить, що диригентський жест є важливим засобом мистецької комунікації, виступає чинником специфічної виконавської виразово-семантичної системи, а на шляху тривалої еволюції жестова система диригента набула мовних якостей, спрямованих до діалогу через систему спеціальних жестових знаків для втілення індивідуальних інтерпретаційних завдань диригента [так само, с. 78, 85].

Розкриваючи семантику диригентського жесту в творчості регента та хормейстера, Г. Шпак з-поміж художніх компонентів диригентського жесту виділяє його особливу «спрямованість до театралізації, що виразно демонструє мануальну жестикуляцію як художній феномен та творчу індивідуальність самого диригента» [10, с. 103].

Робота диригента представляє собою складний план дій, спрямований на те, щоб оркестр майстерно грав та передавав всю чарівність музики. З метою передачі всієї інформації, яку автор заклав у своєму творі, диригент гнучко використовує все своє тіло, жести, погляд, рухи голови, вираз обличчя, слова, міміку тощо. Під час виступу диригент та оркестр повинні розмовляти спільною мовою, тому диригент користується відповідним сигналами, які набули узагальненого значення. Розроблений навіть спеціальний «лексикон», тобто список відповідності між сигналами та їх значеннями. Це: комунікативні сигнали, які передають перформативний і пропозиційний зміст; психічні стани, такі як концентрація уваги; емоційні стани (хвилювання, сум, радість тощо); інші фізичні реакції, які супроводжують технічні рухи, необхідні для формування певного звуку, тону, ритму, динаміки, наприклад: насупитися, виразити гнів, мобілізувати енергію емоції, щоб допомогти оркестру грати «форте» тощо.

Сигнали тіла диригента оркестру містять індикатори інтенсивності: *piano*, *forte*, *crescendo*, *diminuendo*. Дослідники, які аналізували жести диригентів під час концертів і репетицій та через сигнали тіла в динамічній дії, відстежували їх семіотичні значення. Наприклад, поступове збільшення рук, що розростаються в ширину, викликає кресендо оркестру; якщо диригент стискає міцно кулаки, то цим він передає посилення грати з такою ж силою, яка виражає напругу м'язів його кулаків; коли плечі диригента зімкнуті, голова нахилена вперед донизу, то це поза людини, яка намагається візуально зменшитися, тобто, за цим стоїть прохання диригента видавати «тихий» звук, оскільки зменшене тіло викликає асоціації з меншим звуком; раптово розтиснутий кулак – це жест, який означає «*sforzando*» (форте із зусиллям); руки в формі кігтя, які вібрують з високою м'язовою напругою, працюють як вказівка гри на «форте» і т. д.

Отже, мистецтво диригування вважається одним з найскладніших видів музичного виконавства, оскільки велика кількість виконавців повинна підпорядкуватися спільній ідеї, яку реалізує диригент. Сучасний диригент є лідером великого колективу музикантів, він повинен мати не тільки глибокі знання з теорії та історії музичного виконавства, а й розвинену диригентську техніку, відмінний слух, добру музичну пам'ять, відчуття форми, стилю, бути психологом, педагогом,

організатором, продукувати власні методологічні, мовно-комунікативні та філософсько-естетичні принципи виконавства.

З огляду на високий художній та технічний рівень сучасного музичного виконавства у системі вищої музичної освіти зростають вимоги до фахової підготовки майбутнього керівника оркестрового колективу. Важливо наголосити, що серед різних видів музично-виконавської діяльності оркестрове музикування є найбільш масовою формою колективної і творчої музичної діяльності учнів (студентів), що активно впливає на всі сфери особистості: фізичну, психологічну, емоційну, духовну, естетичну, комунікативну. З цих позицій особливої значення набуває проблема диригентської підготовки студентів мистецьких спеціальностей, яка ґрунтується на кращих традиціях українського та зарубіжного диригентсько-оркестрового виконавства.

Складність такої підготовки зумовлена тим, що майбутній диригент крім загальних музичних знань, має опанувати ще й спеціальні дисципліни диригентського циклу: читка партитур, аранжування, методика роботи з інструментальним колективом, оркестрове диригування, практика роботи з оркестром тощо. Успішність цієї підготовки визначається також наявністю комплексу психолого-педагогічних механізмів, які закладено в основу міжособистісної взаємодії диригента та учасників оркестру (студентів або учнів) і за допомогою яких здійснюється диригентська діяльність вчителя як керівника творчого колективу (мотиви, цілі, засоби та результати).

Однією з найважливіших вимог до майбутнього керівника оркестрового колективу є потреба сформованості в нього комунікативних умінь та навичок, які виявляються в його здатності створювати згуртований колектив, який характеризується єдністю думок у поглядах на мистецтво і колективне музикування. Важливо зазначити, що в змісті роботи диригента широкого застосування набувають різноманітні комунікативні зв'язки: диригент – оркестровий твір; диригент – колектив; диригент – соліст; диригент – слухач. Здійснення цих зв'язків вимагає від диригента не тільки розвиненої диригентсько-виконавської техніки, але й сформованості спеціальних комунікативних умінь і навичок спілкування. З цією метою майбутній диригент оркестрового колективу має опанувати технологію оволодіння мануальною жестикуляцією як специфічною невербальною музично-мовною системою для міжособистісної взаємодії з учасниками колективу з метою створення оригінального творчого продукту й донесення художнього змісту музичного твору слухацькій/глядацькій аудиторії.

**Висновки.** Таким чином, дослідження філософських, історико-культурологічних витоків музично-виконавського мистецтва диригування засвідчило, що диригентське мистецтво – це форма жестового мистецтва, яке протягом історичного розвитку еволюціонувало від класичної традиції «об'єктивації духовного в тілесному» до сучасних постмодерністських уявлень щодо розуміння жесту як «мови самого життя», «мови до слів».

Професійна діяльність сучасного диригента оркестрового колективу вирізняється особливою складністю й виступає особливим видом художньої комунікації, яка передбачає творче спілкування з музикою, оркестрантами та слухацькою аудиторією завдяки оволодінню диригентом мануальною жестикуляцією як специфічною невербальною музично-мовною системою для міжособистісної взаємодії з учасниками колективу.

Проведений аналіз диригентських жестів та сигналів тіла, їх параметрів, символічних значень тощо засвідчив, що жестово-диригентська виконавська мова становить особливу лексичну галузь у системі музичного виконавства й може бути предметом розширеного й поглибленого вивчення в майбутньому.

**Література:**

1. Берестовська О. В. (2024). Від жесту до образу: діяльність диригента в аспекті музичної комунікації. *Культурологічна думка*. № 25. С. 150 -
2. Біляєва Н. В. (2018). Диригентський жест: знак, символ, смисл. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Вип. 48. С. 25–38.
3. Великий тлумачний словник української мови. URL: <https://slovyk.me/dict/vts/%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82>
4. Гомілко О.(2001). *Метафізика тілесності : концепт тіла у філософському дискурсі*. Київ : Наукова думка. 340 с.
5. Козак Г. А., Магдисюк Л. І. (2025). *Психологія тілесності : теорія і практика : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк*. 304 с.
6. Колесса М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна. 200 с.
7. Макаренко Г. (2006). *Творчість диригента в контексті інтегративного підходу: дис. ... д -ра мистецтвознавства*. 17.00.0. Київ. 378 с.
8. Потапчук Т., Сверлюк Я., Сверлюк Л. (2023). *Історичні витоки диригентсько-оркестрового мистецтва*. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки: науковий журнал № 2 (55)*. С.17-22. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.2>
9. Мурза С. А. (2021). *Диригентський жест як інструментально-виконавський феномен: компаративно-технологічний підхід: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03*. Одеса. 196 с.
10. ШПАК, Г. (2024). Семантика диригентського жесту у творчості регента та хормейстера. *Fine Art and Culture Studies*, (4), 99–107. <https://doi.org/10.32782/facs-2024-4-14>
11. Bernstein, L. (1959). *The Joy of Music*. New York: Simon and Schuster.
12. Bräm, T., & Boyes Bräm, P. (1998). *Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten*. Fährndrich, Walter (Hg.), *Improvisation III*. Winterthur: Amadeus, 220–248.
13. Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Chicago: Cambridge University Press. 400 p.
14. Längle, A. *Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen*. Kindle Edition, 2013. 249 p.
15. Reizábal, M. L. (2019). *Analysis for Conductors: From Score to Gestures*. *Educación y Pedagogía*, 24, 5-14. <http://dx.doi.org/Artseduca.2019.24.1>

***Mariia TKACH, Oleksandr OLEKSIENKO, Andrii KOZACHOK***

**Music-language aspect of the conductor's gesture in interpersonal interaction between students and the leader of the orchestra group**

The problem of the music-language aspect of the conductor's gesture as a specific artistic phenomenon in the interpersonal interaction between students and the head of an orchestra group is studied. A historical review of the formation and development of the art of conducting from ancient times to the present day has shown that the art of conducting has gone through a complex evolutionary path from the classical tradition of 'objectifying the spiritual in the corporeal' to modern postmodern ideas about understanding gesture as 'the language of life itself', 'language to words'.

The analysis of the conductor's technique, which is based on a precise system of gestures that have their own symbolic meanings, made it possible to distinguish between conducting gestures: gesture as a proposal; communicative 'emblematic' gestures (gesture-attention, gesture-invitation, gesture-request, gesture-prohibition, etc.); illustrator gestures; regulatory gestures, etc. Among the important communicative gestures of the conductor are the pointing gesture and the gesture of anticipation of sound – *auftakt*, which contains all the important information about the musical piece in a concentrated form. It

is determined that the level of skill of a conductor is assessed by his technical ability to transmit and convey musical information in interpersonal interaction with members of an orchestral group.

It is revealed that in the content of professional training of students of faculties of arts, conducting training is of particular importance, which is based on the best traditions of Ukrainian and foreign conducting and orchestral performance. It is proved that the professional activity of a modern conductor is particularly complex and is a special type of artistic communication, which involves creative communication with music, orchestra members and audience due to the conductor's mastery of manual gestures as a specific non-verbal music-language system for interpersonal interaction with the members of the collective.

**Keywords:** conducting, musical performance, conductor's gesture, conductor's training, manual technique, interpersonal interaction, music and language system, non-verbal communication, students of art faculties, orchestra director.

### **References:**

1. Berestovska O.V. (2024). From gesture to image: the conductor's activity in the aspect of musical communication. *Kulturologicheskaya dumka*. № 25. 150 p.
2. Bilyaeva N. V. (2018). Conducting gesture: sign, symbol, meaning. *Problems of interaction between art, pedagogy and theory and practice of education*. Issue 48. C. 25-38.
3. Big Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. URL: <https://slovnuk.me/dict/vts/%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82>
4. Homilko O. (2001). *Metaphysics of corporeality: the concept of the body in philosophical discourse*. Kyiv: Naukova Dumka. 340 p.
5. Kozak GA, Magdysiuk LI (2025). *Psychology of corporeality: theory and practice: a study guide*. Lutsk: Vezha-Druk. 304 p.
6. Kolesa M. (1973). *Fundamentals of conducting technique*. Kyiv: Musical Ukraine. 200 p.
7. Makarenko G. (2006). *Conductor's creativity in the context of an integrative approach: Doctor of Arts degree*. 17.00.0. Kyiv. 378 p.
8. Potapchuk T., Sverliuk Y., Sverliuk L. (2023). Historical origins of conducting and orchestral art. *Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical sciences: scientific journal* № 2 (55). p.17-22. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.2>
9. Murza S. A. (2021). *Conductor's gesture as an instrumental and performing phenomenon: a comparative and technological approach: PhD in Art History: 17.00.03*. Odesa. 196 p.
10. Shpak, G. (2024). Semantics of the conductor's gesture in the works of the regent and choirmaster. *Fine Art and Culture Studies*, (4), 99-107. <https://doi.org/10.32782/facs-2024-4-14>
11. Bernstein, L. (1959). *The Joy of Music*. New York: Simon and Schuster.
12. Bräm, T., & Boyes Bräm, P. (1998). *Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten*. Fährdrich, Walter (Hg.), *Improvisation III*. Winterthur: Amadeus, 220–248.
13. Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Chicago: Cambridge University Press. 400 p.
14. Längle, A. *Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen*. Kindle Edition, 2013. 249 p.
15. Reizábal, M. L. (2019). *Analysis for Conductors: From Score to Gestures*. *Educación y Pedagogía*, 24, 5-14. <http://dx.doi.org/Artseduca.2019.24.1>

doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-28

УДК 378.6:78(430.246.5):[378.6:78(477.411)+780.616.432.071.1Лисенко М.]:78.01.071\_Івановський В.  
UDC 378.013:780.616.433.071.1]:929(477.41)

Максим ЗАБАРА<sup>1</sup>

## Лейпцизька консерваторська традиція в ідеях вищої музичної освіти в Києві та в піаністичній культурі Миколи Лисенка (міждисциплінарні аспекти за 'Теорією піанізму' Віктора Івановського)

Багаторівневою є інтегративна робота з архівами В. Г. Івановського, який працював у Києві у 1920–1940-і роки. Діяльність науковця до недавнього часу залишалася закритою для вивчення темою. Контroversійним був висновок ученого визнати досягнення німецьких музикантів-теоретиків (згодом розкритикованих радянськими дослідниками) такими, що виявилися плідними для українських і зарубіжних музикантів. Думка не відповідала офіційній концепції часів тоталітарного ідеологічного контролю. У повоєнні роки його праці зникли з обігу. Сучасний інтерес обумовлений тим, що ці погляди відображали загальні тенденції, конкретний досвід київських викладачів-піаністів. Витоки піанізму Миколи Лисенка (1842–1912) і Григорія Ходоровського (1853–1927) розглядаються задля ідентифікації піаністичної культури цих двох випускників Лейпцизької консерваторії (*Leipzig Conservatoire / Konservatorium der Musik von Felix Mendelssohn Bartholdy / Conservatory of Music*). Також Володимир Пухальський (1848–1933), перший ректор Київської консерваторії (1913), представлений в неочікуваних ракурсах за спогадами сучасників; йдеться про загальноєвропейську культурологічну направленість митця та поважне ставлення до музично-педагогічних напрацювань зарубіжних авторів у методах роботи. Кожен із цих піаністів-викладачів мав самостійний шлях, розпочавши кар'єру в Києві, коли консерваторії як вищої освітньої інституції ще не було. Плідними виявилися синтезуючі тенденції. Важливу роль відіграли українсько-німецькі взаємозв'язки у формуванні узагальненої ідеї вищої мистецької освіти за університетським принципом. Особлива місія належала Миколі Лисенку як піаністу-просвітнику. Саме в його Музично-драматичній Школі (1904) дирекція Київського 'ІРМО' розглядела безпосереднього і небезпечного конкурента в отриманні найвищого державного статусу – консерваторії. Протилежні культурні погляди на національне мистецтво спричинили конфлікт інтересів та особистісну публічну конфронтацію: О. М. Виноградський (1855–1912) vs. М. В. Лисенко. У дослідженні долаються концептуальні кліше, висвітлюється багатовекторність генезису української піаністичної культури через міждисциплінарний підхід. Враховуються зарубіжна музична україністика. Важливим є внесок сучасних німецьких учених, Асоціації музикознавців Центральної та Східної Європи (*Arbeitsgemeinschaft für die Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*).

**Ключові слова:** виконавська культура; вища школа музики; взаємовідносини; історичне музикознавство; Київ-Лейпциг; консерваторія; культурна спадщина; піаністична освіта; лейпцизька традиція в Україні; музикологія; європейський контекст; теорія піанізму; українсько-європейські культурні традиції; університетизація.

Поштовхом для висвітлення лейпцизької проблематики в українській музичній історіографії можна назвати об'єктивну необхідність залучення в

<sup>1</sup> © Забара Максим Володимирович, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.  
<https://orcid.org/0000-0002-0764-5739>

науковий обіг незадіяних раніше архівних матеріалів. Інтегративна робота передбачає багаторівневе осмислення фактажу, осмислення історичного фону. Так, до останнього часу серед закритих для вивчення тем залишалася діяльність цікавого педагога і піаніста, теоретика і композитора, дослідника і музичного критика *Віктора Генріховича Івановського*, який працював у 1920–1940-і роки у Києві. Головною причиною замовчування його постаті було те, що професор залишався викладати у тій частині Київської консерваторії, яка в Другу світову війну продовжила функціонувати в умовах окупації міста німецьким Вермахтом. Додатковим приводом вилучення з обігу напрацювань з історії «*Теорії піанізму*» можна вважати наріжний висновок визнати досягнення німецьких теоретиків (згодом розкритикованих радянськими дослідниками) вагомими і такими, що виявилися плідними для українських та зарубіжних музикантів. Погляди ученого на національне мистецтво у взаємозв'язках з європейськими течіями не відповідали загальній концепції радянського піанізму; праці професора були приречені на маргінальне існування у повоєнні роки, а потім зникли з поля зору дослідників.

Наприклад, за повідомленням В. Г. Івановського в київських музичних навчальних закладах (зокрема, у Київському музичному училищі та Консерваторії) налічувалося чимало представників так званої «старої» німецької школи, і одним із найяскравіших педагогів-піаністів вважався *Григорій Костянтинович Ходоровський (1853–1927)*. Контroversійність погляду зацікавлює тим, що в більш пізніх найцитованіших працях з історії піанізму ім'я цього музиканта зустрічається побіжно. Проте музикознавцям (особливо студентам-піаністам) відомі критичні висловлювання в деяких публікаціях із сумнівною оцінкою *лейпцизького піаністичного досвіду* Г. Ходоровського, адже професор не сприймав «нове» у тенденціях та зберігав вірність «застарілим» музично-педагогічним принципам [12]. Знаємо, що схожа характеристика піаністичних здобутків дісталася й іншому українському випускнику Лейпцизької консерваторії – *Миколі Віталійовичу Лисенку (1842–1912)* [09]. Тільки тепер в особливих архівних фондах і новітніх дослідженнях можна відшукати інформацію про Г. Ходоровського як про відомого піаніста-концертанта, а не лише як про молодшого земляка Миколи Лисенка в Лейпцигу, про його викладацьку роботу в Київському музичному училищі та Інституті шляхетних панянок, про кропітку працю зі складання педагогічного репертуару, а також про його численні спільні концерти учнів і ансамблеві виступи з легендарним піаністом *Володимиром В'ячеславовичем Пухальським (1848–1933)*.

Розібратися в окресленому колі непростих питань так би мовити *лейпцизького характеру* в історії київської піаністичної культури (зокрема допоможе *міждисциплінарний підхід*). Залучаються архівні матеріали, їх треба співставити з попередніми даними (у тому числі проаналізувати радянські напрацювання і обов'язково врахувати контroversійні пропозиції вищезгаданого Віктора Івановського). У подоланні *концепції однолінійності* часів тотального контролю (згідно з якою всі периферійні музично-освітні процеси представлялися в залежності від центральних ідей колишньої Російської імперії, відокремлено від загальних мистецьких тенденцій), очевидно, потрібно обрати альтернативний ракурс. У *багатовекторній концепції* локальні соціокультурні процеси представляються ширше – у перспективі інтернаціональних музично-історичних взаємозв'язків. Так формується музикологічний дискурс «*Київ-Лейпциг*» із переосмисленням генезису піаністичних культурних традицій в історії українського національного шляху в

пошуках музичної ідентичності мистецтва в загальноєвропейському контексті. Сказаним обумовлена *актуальність* дослідження.

*Мета публікації* – поєднати ланцюжком безперервності музично-освітні традиції, підхоплені українськими музикантами від Лейпцизької консерваторії (*Konservatorium der Musik von Felix Mendelssohn Bartholdy*), зі шляхами становлення київської фортепіанної виконавської культури; виявити особливості піаністичних традицій Миколи Лисенка та його мистецько-просвітницьких проєктів у генезисі узагальненої синтезуючої концептуальної ідеї вищої школи консерваторського типу в Києві (за німецькою моделлю, на університетських засадах, на національному соціокультурному підґрунті).

*Методологія* включає комплексний інструментарій гуманітаристики, специфічні музично-історичні підходи та методи мистецтвознавства (аксіологічний, біографічний, джерелознавчий, компаративний, наративний аналіз тощо).

Першим серйозним кроком щодо ґрунтовного висвітлення лейпцизької теми в українському музикознавстві стали праці Лариси Анастасіївни Гнатюк. Ще в 1990-х роках була захищена дисертація «Микола Лисенко і Лейпцизька консерваторія: німецька музично-теоретична школа як фундамент європейської музичної освіти» (Київ, 1994) [3] та опубліковано наукові статті (2015) [2]. В останній час тема знов актуалізується в діяльності вченої, засвідчуючи необхідність розширеного підходу до окресленої проблематики в різних аспектах. Напрямок, започаткований проф. Л. А. Гнатюк, відкриває можливості представити загальний процес становлення вищої музичної освіти в Україні як особливий досвід, реалізований в різних закладах, а їх засновники прагнули підхопити освітні традиції і культурні здобутки Парижа, Лондона, Відня та першої черги Лейпцига.

Приблизно за два з половиною десятиліття в значно розширилося уявлення шляхи формування піаністичної культури в Україні. У різних аспектах її генезис досліджували М. В. Долгіх, М. В. Забара, А. О. Загладько, Н. Ю. Зимогляд, Н. Б. Кашкадамова, О. В. Кононова, Т. І. Куржева, Л. Ф. Лисенко, Л. З. Мазепа, М. А. Печенюк, Т. О. Рощина, Т. В. Сітенко, М. Б. Степаненко, Т. О. Федчун, К. І. Шамаєва, В. Д. Шульгіна. Питанням історії науково-педагогічної школи піаністів у цілісній сукупності напрямків та учень у музично-педагогічній академічній освіті присвячено праці Н. П. Гуральник (2007) [4], (2019) [14]. Феномен виконавської фортепіанної школи як рід культурної традиції досліджено Ж. В. Дедусенко (2002) [5]. Аналіз значного масиву праць дає можливість визначити головний принцип музично-освітніх традицій в українській піаністичній школі – *багатовекторність (плюралістичність)*. Водночас найбільш висвітленими все ще залишаються російсько-українські культурно-мистецькі взаємодії.

Знову наголосимо – на сучасному етапі мистецтвознавці прагнуть об’єктивно досліджувати віхи музичної історії, розглядаючи український шлях у співвідношенні із загальноєвропейськими музично-освітніми процесами. Важливо відмітити внесок німецьких учених, зокрема, міжнародної Асоціації музикознавців Центральної та Східної Європи (*Arbeitsgemeinschaft für die Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*). У різні роки до дискусій у Лейпцигу і до публікацій в авторитетному німецькому фаховому періодичному друкованому виданні долучилися українські мистецтвознавці (Київ, Львів, Одеса, Харків, Донецьк) – Н. О. Герасимова-Персидська, К. М. Берденникова, О. А. Дьячкова, І. С. Драч, М. В. Забара, О. С. Зінкевич, В. П. Качмарчик, Л. О. Кияновська, О. В. Кононова,

М. Д. Копиця, Л. С. Мазепа, Л. О. Мельник, О. І. Самойленко, М. Б. Степаненко, М. Р. Черкашина-Губаренко, К. І. Шамаєва, І. М. Юдкін-Рипун [6], [13], [15], [16].

Нагадаємо, що навіть до недавнього часу увага дослідників історії київської піаністичної освіти опинялася у фокусі авторитетних концепцій минулого. Намагаючись внести певні мистецтвознавчі корективи, дослідники рухались як би від здобутків радянського періоду – у музикознавстві навіть сформувалося стале поняття «радянський піанізм» – адже в публікаціях попереднього періоду принципово підкреслювалася винятковість феномену. При цьому, звісно, не розв'язаним залишалося питання ідентифікації тих чи інших складових елементів; складно було виявити окремі погляди, відмінні тенденції, зарубіжний досвід чи загальноєвропейський рух. Показовим прикладом є книга Ж. І. Аністратенко-Хурсіної (створена на основі її дисертації) «Видатні педагоги-піаністи Київської консерваторії (1917–1938)» (1990) [12]. У праці підкреслено принципове хронологічне обмеження – від 1917-го року. У більш ранній публікації професора Г. В. Курковського «Педагоги-піаністи Київської консерваторії» (1967) дослідник хоча й охопив період від перших років функціонування Київської консерваторії (1913), однак очевидно, не було і тут завдання подолати хронологічні і локальні обмеження, і його праця не претендувала на всеохоплююче висвітлення витоків традицій у шляху київської піаністичної школи.

Підкреслимо спільну рису тогочасних робіт – схильність схематизувати, вирівнювати музично-історичний процес, представляти *однолінійно*. У добу тотального ідеологічного контролю вчені змушено слідували загальноствердженій концепції підпорядкування локальних процесів центральним культурно-просвітницьким ідеям. Така однобічність інтерпретації формування української піаністичної школи була зумовлена прагненням вивести генезис її традицій виключно з російських джерел. При цьому акцентувалася залежність українських митців від петербурзьких і московських наставників. Так, серед фундаторів київської гілки радянської школи піанізму насамперед пригадувалися імена Генріха Нейгауза або Фелікса Блюменфельда (між іншим – творче формування яких теж відбувалося в Україні).

Відповідно до офіційно затвердженої єдиної концепції наслідування центральним інноваціям формувалося специфічне уявлення про загальні шляхи становлення української професійної музичної освіти. Буття київської піаністичної школи пов'язувалося лише з Київською консерваторією, появі якої передувало функціонування музичного училища при Київському відділенні Імператорського російського музичного товариства (з головною дирекцією 'ІРМО' в Петербурзі). Тільки в такому ракурсі розглядалася діяльність усіх київських піаністів (виконавців і педагогів) – так чи інакше все пов'язувалося з генеральними планами названої впливової Організації. Усе, що не вкладалося в схему взаємодії між «центром» і «периферією», випадало з поля зору офіційної науки взагалі або щонайменш витіснялося у сферу зацікавлень окремих ентузіастів-дослідників.

Наприклад, відомо, що на межі ХІХ – ХХ століть у Києві функціонувало чимало музично-освітніх навчальних закладів різного типу і музичних товариств. Назвемо хоча б деякі: Курси початкової музичної освіти З. І. Худякової (з 1887 р.), музичні школи М. А. Тутковського та М. К. Лесневич-Носової (у 1890-х рр.), Музично-драматичні школи С. М. Блюменфельда (з 1893 р.), М. В. Лисенка (офіційно з 1904 р.), Г. Л. Любомирського (з 1916 р.). Ці установи мали велику

популярність серед міського і позаміського населення. Їх особливість полягала в тому, що вони не підпорядковувалися головній дирекції Російського Музичного Товариства, а значить не залежали ані від її фінансової політики, ані від репертуарних установок «з центру». У різних джерелах знаходимо свідчення, що якість підготовки приватних закладів була високою і що рівень випускників відповідав вимогам закладів вищої ланки. Наприклад, Школи С. М. Блюменфельда, К. Р. Регаме і М. А. Тутковського вихованці просто називали училищами. У деяких закладах читали методику викладання гри на фортепіано як окремий предмет, як, наприклад, у Школі М. К. Лесневич-Носової. Уявляючи загальну культурно-мистецьку атмосферу тогочасного Києва, відомості ці важливо враховувати, адже функціонування подібних установ зумовило загальний рух у професіоналізації музичної освіти. Водночас нам, дослідникам, відомо, що історія названих закладів представлена в музикознавстві все ще нерівномірно з об'єктивних причин.

Про певні невідповідності свідчить і той факт, що заснування Миколою Віталійовичем Лисенком власної Музично-драматичної школи 1904 року – тобто за дев'ять років до відкриття Київської консерваторії (1913) – мистецтвознавці хоч і називають важливим етапом в історії становлення системи національної вищої музичної освіти, проте практичне значення цього закладу недостатньо акцентовано в офіційних джерелах. Дослідники не приділяють достатньої уваги встановленню об'єктивних обставин на основі аналізу матеріалів тогочасної друкованої періодики, ще й архіви офіційних документів київської міської управи досконало ще не опрацьовані музикознавцями – а йдеться про те, що саме в лисенківській Школі дирекція Київського 'ІРМО' згодом побачила найголовнішого і небезпечного конкурента за право отримати першим найвищий державний статус консерваторії і матеріальне забезпечення майбутньої інституції. До речі, розбіжності в баченні перспектив національного мистецтва переросли в конфлікт культурних інтересів, а особистісне протистояння з керівником цього осередку не приховувалося від публіки: *О. М. Виноградський (1855–1912) vs. М. В. Лисенко*.

Важливу роль у перегляді зазначеної загальноствердженої концептуальної однобічності щодо висвітлення витоків музично-освітніх традицій в історії київської піаністичної школи відіграли праці українських музикознавців (Н. О. Герасимова-Персидська, Л. А. Гнатюк, М. В. Забара, Ю. А. Зільберман, О. С. Зінкевич, А. І. Муха, Т. О. Рощина, М. Б. Степаненко, К. І. Шамаєва, В. Д. Шульгіна). Учені залучили нові джерела, фактологічний матеріал, завдяки чому істотно розширилися перспективи подальших українських досліджень у загальноєвропейському контексті. Так, наприклад, харківський музикознавець Г. І. Ганзбург запропонував розглядати вдосконалення системи мистецької освіти як загальний неперервний процес, у якому певну роль відіграє регіональна специфіка: «Таке вдосконалення не є справою одного окремого навчального закладу, міста й навіть країни, а втілює глибинну загальносвітову тенденцію. Отже, ті події, досягнення й проблеми /.../ не є лише місцевим явищем, але становлять невід'ємну частину загальнолюдського культурного руху, який можна назвати *університезацією мистецької освіти*. Кожен поворот і новий крок на шляху університезації вимагав інтелектуального прориву, дару передбачення, сміливості першопроходців» (2012) [1] (курсив авт.). Можна продовжити цю думку професора Г. І. Ганзбурга, враховуючи локальний соціокультурний фон.

Звернемося до колективної монографії «Київська фортепіанна школа: імена та часи», опублікованої 2013-го року до сторіччя Національної музичної академії імені П. І. Чайковського (Київської консерваторії). У передмові йдеться про *плюралістичний підхід* в осмисленні музично-історичних культурних процесів минулого в Україні з позицій сьогодення. Ось показовий фрагмент із тексту, автор якого – професор Т. О. Рощина: «Заглиблення в історію Київської фортепіанної школи дає усвідомлення спільного “генетичного коду” багатьох, нібито несхожих між собою митців, які залишили яскравий слід у часописі нашої Академії. Київська піаністика ніколи не була “замкненою у собі”. З певною регулярністю Київ збагачувався прекрасними музикантами-педагогами, представниками інших навчальних закладів, які стимулювали наше фортепіанне мистецтво до нових професійних та художніх здобутків» [11, с. 3]. Зауважимо, на відміну від попередніх праць цього профілю, ось тут принципово підсилена багатомірність і різновекторність процесу формування традицій київської піаністичної школи: «Становлення та розвиток Київської фортепіанної школи відображає живий процес впливів, взаємодій та укорінених зв'язків з різними піаністичними школами /.../» (там само, Т. О. Рощина, 2013) [11, с. 3].

Дієвість плюралістичного (багатовекторного) підходу в українському музикознавстві засвідчують напрацювання різних авторів, це спостерігається в новітніх публікаціях, присвячених історії вищих музичних навчальних закладів Львова, Одеси, Харкова. Так, у книзі до сторіччя Київської консерваторії (Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського) залучено великий масив інформації, накопиченої протягом багатьох років (2013). На відміну від видання «Академія музичної еліти», опублікованого всього за десять років до того, тут віднайдені нові підходи до періодизації становлення моделі вищої професійної музичної освіти в Україні, сучасному колективу авторів вдалося повному висвітлити етапи становлення консерваторської освіти в Києві. Спираючись на перевірений фактаж і документальні матеріали, тут запропоновано розглядати становлення музично-освітніх традицій в Україні на перетині ХІХ – ХХ ст. як суму здобутків різних концертно-просвітницьких організацій і товариств, що вигідно відрізняє цю книгу від попередніх цього ж профілю. Так, однією з найважливіших прикмет музично-освітніх традицій в Україні автори колективної монографії також відзначили багатовекторність розвитку: «Іще одна важлива прикмета – багатовекторність задіяних у навчальному процесі творчих ідей найпрестижніших у той період виконавських, педагогічних шкіл, насамперед петербурзької, а також московської, лейпцизької, празької, паризької, неаполітанської та інших» (М. Д. Копиця, 2013) [8, с. 42]. Між іншим – підкреслимо – навіть тут на перший план поставлено Петербург і Москву.

У фундаментальній праці Ю. А. Зільбермана, присвяченій історії Київського музичного училища, теж здійснено великий прорив у подоланні усталених поглядів щодо формування вищої професійної освіти в Україні (2012) [7]. У цій новітній книзі, яка стала підсумком багаторічної пошукової роботи, подано широку панораму культурно-мистецьких подій періоду заснування закладу, подано посилення на невідомі раніше архівні документи. Відмітимо, що автор з особливою увагою поставився до висвітлення історії музичної освіти дітей з єврейських родин. Це, безумовно, важливий дослідницький напрямок у досягненнях українського музикознавства, враховуючи, що диплом вільного художника давав можливість

отримати фах, долаючи «межу осілості», і зайняти достойне положення в суспільній ієрархії саме представникам цього прошарку населення. Однак на такому тлі ще більш загострено виглядає недооціненість музичної освіти обдарованих дітей з іншого прошарку – учнів з бідних українських сімей, які не мали змоги оплатити досить дорогу музичну освіту в установах цього Імператорського російського музичного товариства, і тому обирали альтернативні музично-освітні заклади, духовні семінарії, музичні класи при університетах тощо. *Наголосимо, що подібного дослідження, яке б на сучасному рівні висвітлювало значення Музично-драматичної школи М. В. Лисенка, історію установи та трансформацію у вищій навчальний заклад, все ще не створено.*

Узагальнюючи, підкреслимо, що в існуючих працях найбільш вивченим все ще залишається українсько-російських контекст взаємозв'язків у музичній історії. Загальноєвропейська панорама мистецького життя або взагалі випадала з поля зору офіційних досліджень, або подавалася зі специфічною оцінкою. Наприклад, реакційність і консервативність Лейпцизької консерваторії періоду навчання там Миколи Віталійовича Лисенка підкреслював професор Г. В. Курковський (1973 р.). Ось показові слова з його книги: «Лепцігська консерваторія /.../ на час вступу до неї Лисенка перетворилася на оплот музичного консерватизму. Відомі ті нищівні оцінки, які дали Лейпцигській консерваторії прогресивні музиканти того часу» [9, с. 28]. У попередньому викладі вже йшлося про те, що цю думку (усталену в радянських джерелах) спростовано у більш пізніх дослідженнях. Так, про виняткову роль німецької системи музично-теоретичної освіти у професійному становленні Миколи Віталійовича Лисенка наголошувалося у працях професора Л. А. Гнатюк. Вчена залучила в обіг величезний масив раніше невідомих джерел, у тому числі й іноземних. Як вже згадувалося, у її працях доведено позитивний вплив лейпцизьких професорів-теоретиків на формування творчої особистості українського музиканта.

Нагадаємо, що доведена до крайнощів ідея протиставляти радянську культуру західноєвропейській (особливо в добу сумнозвісної боротьби з космополітизмом, у період 1940–1950 рр.) спровокувала вилучення важливих фактів з наукового обігу, зумовила штучне випадіння цікавих імен з української музичної історії. За влучним висловом Н. П. Гуральник, виникла низка заборонених тем, дослідження яких унеможлиблювалося через жорсткий ідеологічний контроль, який особливо підсилювався у повоєнні роки. Різного роду фальсифікації призвели до ситуації, коли утворилася так би мовити викривлена картина цілісного буття українського мистецтва (2007) [4, с. 139].

Проблема торкнулася не лише загальних концепцій, згідно з якими виводився генезис конкретної науково-педагогічної, тієї чи іншої виконавської школи, але потягло за собою спотворення інформації в офіційних біографіях, спровокувало появу хибних відомостей та сумнівну оцінку щодо багатьох особистостей в історії української музичної культури.

Серед інших назвемо видатного київського музиканта Володимира В'ячеславовича (Вацлавовича) Пухальського (1848–1933). Перший директор Київської консерваторії в музикознавчій літературі представлений як засновник київської піаністичної школи, послідовник ідей і традицій петербурзького вчителя *Теодора Лешетицького (1830–1915)*. Однак в радянських джерелах не згадувалося навчання В. В. Пухальського у представників німецької теоретичної школи – у

М. І. Заремби (1821–1879) та Ю. І. Йогансена (1826–1904), а в характеристиці поглядів його фортепіанного вчителя – Т. Лешетицького – завжди наголошувалося лише на зв'язках з віденською традицією (через його педагога Карла Черні). І хоча в працях 1920-х років наводилися відомості, що Т. Лешетицький, збагачуючи авторську піаністичну школу, на певному етапі спирався на здобутки лейпцизьких педагогів, і що його музично-педагогічні погляди змінювалися, зокрема, під впливом ідей німецького теоретика піанізму *Людвіга Денпе (Ludwig Deppe, 1828–1890)*, подібні факти у більш пізніх працях радянських дослідників не вважалися суттєвими. Показово, що інформація, наведена в енциклопедичних статтях про Т. Лешетицького в «Музичній енциклопедії» та у Британському словнику відрізняється. У книзі дослідника піанізму О. О. Ніколаєва методика Людвіга Денпе називалася корисною лише у деякій мірі. *Важливо, що в Києві професор Віктор Івановський у 1920–1930-ті роки теж називав принципово впливовим напрямком піаністичного учення школи Людвіга Денпе.*

З відкриттям достовірних джерел музикознавці знов звертаються до постаті В. В. Пухальського. У згадуваній книзі з історії Київського музичного училища Ю. А. Зільберман подав цікаві подробиці зі спогадів сучасників (2012) [7]. Йдеться про західницьку орієнтацію, загальноєвропейську культурологічну направленість митця у виконавському мистецтві, поважне ставлення до музично-педагогічних напрацювань німецьких учених і викладачів-практиків.

Також професор Т. О. Рощина опублікувала матеріали з фонду Київської консерваторії зі спогадами *К. М. Михайлова (1882–1961)*. Показовим є фрагмент, у якому К. М. Михайлов характеризував європоцентричність В. В. Пухальського такими словами: «В сутності, він був надзвичайним “західником”, прихильником європейської культури і неможливо було за це йому не докоряти, що часто, критикуючи російську розхристаність, російське хамство, він недооцінював тих колосальних переваг і потенціальних можливостей, котрі були в російській дійсності. <...> Ця західницька орієнтація Пухальського позначилася на всій його роботі і, звісно, на його діяльності як музиканта і педагога» (2013) [10].

У порівнянні з високою оцінкою, яку в Києві отримав В. В. Пухальський, у тіні залишився інший цікавий музикант, і теж вихованець школи Т. Лешетицького, Григорій Костянтинович Ходоровський. Непропорційність у новітніх публікаціях відмічають і сучасні зарубіжні музикознавці (проф., д-р Г. Лоос, 2022) [15].

У цій розкладці явно на других ролях опинявся навіть такий авторитетний музикант, як Микола Віталійович Лисенко, адже його діяльність як композитора, фольклориста, етнографа і громадського діяча отримала широке висвітлення в наукових працях, однак здобутки митця як піаніста, педагога і організатора власної Музично-драматичної школи виявилися дещо відсторонені від ключових подій загального музично-освітнього процесу та в історії піаністичної культури Києва в порівнянні з тим, як висвітлена діяльність інших знаменитих колег [15], [16].

*Підсумовуючи, констатуємо:*

- не до кінця з'ясованою є загальноєвропейська складова в історії становлення музичних освітніх традицій в Україні;
- у мистецтвознавстві слабо виявленою залишається роль музично-освітніх традицій, до яких долучилися українські випускники Лейпцизької консерваторії вже з перших років від заснування цього німецького закладу;

- недостатньо з'ясована роль Миколи Лисенка як засновника Музично-драматичної школи в історії київської піаністичної освіти та Григорія Ходоровського як викладача Київського музичного училища і Консерваторії;
- глибшого вивчення потребує дослідження приватних закладів, які принципово ніяк не підпорядковувалися настановам Імператорського російського музичного товариства у Києві (як Музично-драматична школа М. В. Лисенка).

Отже, підкреслимо три позиції. *Перше*: нові музикознавчі артефакти необхідно наполегливо досліджувати, що потребує сміливих рішень від учених у переосмисленні хрестоматійно відомого фактажу та усталених інтерпретацій. Результати роботи з матеріалами В. Г. Івановського необхідно детальніше висвітлювати, першоджерела допомагають адекватно представити музично-історичний фон, досліджуючи витoki тих чи інших складових української музичної культури. Вилучені в період тоталітарного ідеологічного контролю документи слід розглядати у співставленні з попередніми концепціями, застосовуючи спеціально розроблений міждисциплінарний комплекс мистецтвознавчого інструментарію. Сучасний інтерес до В. Г. Івановського обумовлений тим, що в окреслених позиціях відображені загальні тенденції і досвід конкретних представників київської піаністичної виконавської культури, пошуки в мистецькій освіті. Результати архівних розвідок щодо В. Г. Івановського публікуються окремо.

*Друге*: звернення до архівів українських випускників-піаністів іноземних консерваторій спонукає поглянути на їхні здобутки в ракурсі багатовекторності української піаністичної історії. Вивчення досвіду Миколи Лисенка та Григорія Ходоровського обумовлено прагненням ідентифікувати самотність кожного в переосмисленні європейських музичних культурних традицій на національному підґрунті, враховуючи наслідки результатів фортепіанного навчання у Лейпцизькій консерваторії. Адже обидва викладачі-піаністи працювали в Києві, коли подібного закладу тут ще не було. *Лейпцизьку музично-освітню консерваторську традицію* як специфічну лінію в київській музичній історії варто розглядати як невід'ємну складову загальних мистецько-просвітницьких процесів, це стосується не лише репертуару і концертно-педагогічного досвіду, реалізованого Миколою Лисенком і Григорієм Ходоровським як піаністами, а і в ширшому розумінні українсько-німецьких мистецьких взаємозв'язків, у музикологічному дискурсі 'Kiew-Leipzig'.

*Третє*: серед прибічників ідеї консерваторського типу музичної освіти, організованої в Києві за новітнім німецьким зразком (з університетськими принципами вищої школи музики, на національному підґрунті) були викладачі-піаністи державних і приватних музичних закладів, випускники консерваторій, професори Університету Св. Володимира. Особлива місія у представленні концепції *закладу вищої мистецької освіти в Києві* для різних верств населення (і не лише для учнівського молоді, але й для досвідчених фахівців) належала Миколі Лисенку як піаністу-просвітнику та організатору. Чимало зусиль докладалося для переконання міської адміністрації в необхідності державної підтримки подібної інституції вищого рівня для підготовки майбутніх професіоналів сцени, музикантів, діячів театру. Так, у мистецько-просвітницьких проєктах і, власне, у лисенківській Музично-драматичній Школі (1904) адміністрація Київського осередку 'ІРМО' бачила безпосереднього конкурента в перспективі отримати найвищий державний статус і фінансування для майбутньої консерваторії. У мистецтвознавчих працях на сучасному етапі все ще слабо висвітлений зв'язок Музично-драматичного інституту

(у який згодом переросла лисенківська Музично-драматична школа) з Київською консерваторією, історія яких тісно переплетена, зокрема, через спільних викладачів. Особливо плідними для педагогів-піаністів, можна сказати, виявилися *синтезуючі тенденції* українсько-німецьких мистецько-освітніх взаємозв'язків; *університетизація музичної освіти* в Києві проявилася у формуванні узагальненої концептуальної ідеї новітньої інституції – консерваторії. Перспективним для українських фундаторів виявився німецький досвід консерваторської освітньої моделі за зразком Лейпцизької вищої музичної школи Фелікса Мендельсона / *Music Hochschule in Leipzig (Conservatorium der Musik von Felix Mendelssohn Bartholdy)*.

Окреслена *київсько-лейпцизька* мистецтвознавча проблематика потребує подальшого висвітлення в міждисциплінарних аспектах з урахуванням досягнень зарубіжної україністики. Важливим є внесок сучасних німецьких музикознавців (*Arbeitsgemeinschaft für die Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*).

**Література: / References:**

- [1] Ганзбург Г. І. (2012). Консерваторія й театральний інститут в університетському статусі / Г. Ганзбург // Зоряний час Університету мистецтв: Нариси до 95-річчя утворення ХНУМ імені І. П. Котляревського / Ред. упоряд. Г. І. Ганзбург. – Харків : Видавництво ТОВ «С.А.М.», 2012. – С. 4-7.
- [2] Гнатюк Л. А. (2015). Микола Грінченко і становлення вищої музичної освіти в Україні / Л. А. Гнатюк // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2015. – Вип. 113. – С. 75-99. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvnmau\\_2015\\_113\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvnmau_2015_113_9).
- [3] Гнатюк Л. А. (1994). Микола Лисенко і Лейпцизька консерваторія: німецька музично-теоретична школа як фундамент європейської музичної освіти : дис. ... канд. мист. : спец. 17.00.02 / Гнатюк Лариса Анастасіївна [на правах рукопису] ; Київ. держ. конс. ім. П. І. Чайковського. – К., 1994. – 216 с.
- [4] Гуральник Н. П. (2007). Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 459 с.
- [5] Дедусенко Ж. В. (2002). Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Жанна Вікторівна Дедусенко. – К., 2002. – 20 с.
- [6] Зинькевич Е. С. (2003). «Со свойственной немцам страстью к мечтательности и эрудиции...» (немецкие музыканты в Киевском отделении РМО) // Зинькевич Е. С. Концерт и парк на крутояре... [Текст] : Киев музыкальный XIX – начала XX ст. / Елена Зинькевич. – К. : Дух і літера, 2003. – С. 69-91.
- [7] Зільберман Ю. А. (2012). Київське музичне училище. Нарис діяльності. 1868-1924 роки : Монографія / Юрій Зільберман. – К. : Типографія «Клякса», 2012. – 480 с.
- [8] Копиця М. Д. (2013). Становлення (1913 – початок 1920 х рр.) / Маріанна Копиця, Олександра Малозьомова, Тетяна Гусарчук // Національній музичній академії України ім. П. І. Чайковського 100 років / авт. упоряд. В. Рожок. – К. : Муз. Україна, 2013. – С. 42-83.
- [9] Курковський Г. В. (1973). Микола Віталійович Лисенко – піаніст-виконавець / Г. В. Курковський. – К. : Музична Україна, 1973. – 152 с.
- [10] Рощина Т. А. (2013). Основоположник Киевской фортепианной школы Владимир Вячеславович Пухальский / Татьяна Рощина // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. Колективна монографія ; [автор проекту Т. О. Рощина, автори-упоряд. Т. О. Рощина та О. В. Ринденко, ред. О. В. Сахарова, О. Є. Степанюк]. – Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2013. – С. 63–73.
- [11] Рощина Т. О. (2013). Імена в історії Київської фортепіанної школи: світло крізь часи : [Замість передмови] / Тетяна Рощина // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. Колективна монографія ; [автор проекту Т. О. Рощина, авт.-упор. Т. О. Рощина та

- О. В. Ринденко, ред. О. В. Сахарова, О. Є. Степанюк]. – Київ: НМАУ імені П. І. Чайковського, 2013. – С. 3–7.
- [12] Хурсіна Ж. І. (1990). Видатні педагоги-піаністи Київської консерваторії (1917-1938) / Ж. Хурсіна. – К. : Музична Україна, 1990. – 133 с.
- [13] Cherkashina-Gubarenko, Maryna, et al. (2022). Music Theatre by Arnold Schoenberg and Alban Berg and its influence on the Ukrainian theatre in 1910–1920th / M. Cherkashina- Gubarenko, L. Mudretska, M. Zabara // *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 20. 2022, p. 117-126. : DOI: 10.31392/iscs.2022.20.117
- [14] Guralnyk, N. (2019). Tradition as a Factor in Modern School Formation in Ukrainian Piano Pedagogy / N. Guralnyk, Ma Xinyan // *Journal of History Culture and Art Research*. – 2019. – Vol. 8, No. 1. – pp. 212-222. – DOI: 10.7596/taksad.v8i1.1959
- [15] Loos, Helmut (Verfasser). Mykola Lysenko und Leipzig / Helmut Loos, In: *Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*, 24. 2022, S. 203-212. : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823393>
- [16] Zabara, Maksym (2022). Hryhory Khodorovsky-Moroz (1853–1927) and his friendship with Mykola Lysenko / Maksym Zabara, In: *Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*, 24. 2022, S. 319-326. : <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823753>

### **Maksym ZABARA**

#### **Leipzig conservatoire tradition in higher music education ideas in Kyiv and in the pianistic culture by Mykola Lysenko (interdisciplinary aspects within the 'Pianism Theory' by Viktor Iwanovskyi)**

The Ukrainian-European art legacy of pianistic performing culture context, Deutsch-Ukrainian interaction in arts, higher music educational establishments' history in Kyiv, and some questions of the pianism theories are considered in this academic work investigation within interdisciplinary aspects of modern historical musicology. The primary motive for highlighting the Leipzig topic in Ukrainian music art historiography is to involve previously unused materials and inaccessible archives.

*The purpose* of the publication is to emphasise the continuity of music education ideas assimilated from the *Leipzig Conservatoire* cultural legacy (*Conservatorium der Musik von Felix Mendelssohn Bartholdy / Conservatory of Music in Leipzig*) by Ukrainian musicians within pianistic performing art formation in Kyiv. Also, to describe the significance of Mykola Lysenko's music performing art traditions and his educational national projects influenced the genesis of the upcoming higher music establishment ideas in Kyiv are based on *Musichochschulen*' (university) principles and on national sociocultural factors.

*The methodology* includes general approaches of the humanities and music-historical methods (axiological, archival studies, biographical research, comparative, cultural legacy studies, source studies, and narrative analysis, etc.).

The overview of the artefacts last found in Ukrainian musicology actualizes the knowledge of the forgotten value potential of the cultural heritage in the already existing music-historical continuum. Various data from the archival files of some musicians, who are now less well-known than other piano art icons, as those figures, for various reasons, have moved into the shadow of other famous personalities, are updated. *Viktor Iwanovskyi's 'Pianism Theory'* offers assistance in identifying some critical positions and helps identify important key points in the complicated questions of higher music educational establishment history in Kyiv are within the international relations context.

Interdisciplinary perspectives help to overcome the cliché of conceptual mono-linearity of the past period of total ideological control. The prospect of a *multi-vector (pluralistic) principle* in the history of pianism culture theory in Kyiv is evidenced. The trend of '*universityization*' of music art educational establishments is taken into account in Ukraine; however, the European context of conservatoire-tradition history must be seen. The proposed view opens up opportunities to present the general process of this trend formation in Kyiv as a special experience implemented in various institutions, and their founders sought to assimilate the renowned music-educational traditions and notable cultural achievements of Paris, London, Vienna, and especially Leipzig.

A special mission in forming the prerequisites for the establishment of a conservatoire in Kyiv following the German-model of higher music school belonged to *Mykola Lysenko (1842–1912)* as an alumnus-pianist graduate from the *Leipzig Conservatoire of Music (Konservatorium der Musik von Felix*

*Mendelssohn Bartholdy / Hochschule für Music in Leipzig*). Another prominent representative of the music and educational 'Leipzig-tradition' in Kyiv was *Hryhoriy Khodorovskiy (1853–1927)*. The last person is known as a comrade colleague and friend of the famous pianist *Volodymyr Pukhalskyi (1848–1933)*, the first rector of the *Kyiv Conservatoire*. Certain discrepancies are evidenced by the fact that the foundation of Mykola Lysenko's own *Music and Drama School (1904)* was nine years before the opening of the *Conservatoire of Music in Kyiv (1913)*. It is noteworthy that *Lysenko's School* was seen by the management of the Kyiv 'I.R.M.O.' society as the struggler for the primacy of being officially called a conservatoire in Kyiv as a higher music educational institution. Different ideological views on upcoming national art in Ukraine led to a tense confrontation: *O. Vynogradskyi (1855–1912)* vs. M. Lysenko. Although musicologists call it an important stage in Ukrainian music education history and in the pianism performing culture in Kyiv, nevertheless the practical significance of this *Lysenko's arts institution* (high music educational establishment) is still not sufficiently emphasized in official sources.

The outlined issues in the *discourse Kiew-Leipzig* require further coverage from interdisciplinary research perspectives, taking into account the achievements of European Ukrainian studies within aspects of historical musicology. The versatile research of the phenomenon of 'Leipzig-tradition' in the Kyiv pianistic culture history is to be continued. In view of various issues in this direction, the important contribution of colleagues of Deutschland and the *International Association of Musicologists of Central and Eastern Europe (Arbeitsgemeinschaft für die Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa)* are noted.

**Keywords:** conservatorium; cultural legacy studies; European context; higher music school; historical musicology; Kiew-Leipzig; Leipzig-tradition in Kyiv; interaction; musikgeschichte; performing art culture; pianism theory; piano education; Ukrainian-European art legacy; universityization.

### Наші автори

- Бабій Олена Василівна**, методист, викладач хорового диригування Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.
- Бодрова Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Василевська-Скупа Людмила Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти (факультет мистецтв і художньо-педагогічних технологій).
- Гаврильчик Луїза Миколаївна**, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Горбенко Сергій Семенович**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Гризоглазова Таміла Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Гуральник Наталія Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Гусаченко Оксана Петрівна**, Ph.D., кандидат педагогічних наук, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Жень Цзіньянь (Ren Jinyan)**, аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Забара Максим Володимирович**, Ph.D., кандидат мистецтвознавства (музикознавство), доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського). 'CLIO Awards-2017' / Musical Education Disciplines. Стипендіат Міжнародного Київського Товариства Richard-Wagner-Stipendienstiftung, Bayreuth / Deutschland, 2012. Київ-Байройт. Членство в асоціації Kyiv Richard-Wagner Society Membership / RWV Kiew (Richard-Wagner-Verband-International).
- Згурська Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Кісюк Михайло Павлович**, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Коваленко Інна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Козачок Андрій Миколайович**, народний артист України, старший викладач, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського.
- Коляда Юлія Анатоліївна**, викладач хорового диригування, Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.
- Коробецька Світлана Юрївна**, кандидат мистецтвознавства, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра теорії музики та естрадного мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).

- Короткевич Ксенія Єгорівна**, Ph.D., Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хореографії (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Кузнецова Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Лисич Олександр Олександрович**, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Мимрик Михайло Романович**, кандидат мистецтвознавства, професор, проректор Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського.
- Олексієнко Олександр Васильович**, народний артист України, кандидат мистецтвознавства, професор, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського.
- Олексюк Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та музичної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Омельченко Анетта Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет / кафедра теорії та методики навчання мистецьких дисциплін.
- Пен Лю (Peng Liu)**, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / аспірантура.
- Сідорова Ірина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / кафедра вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти (факультет мистецтв і художньо-педагогічних технологій).
- Скопич Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Слепухін Володимир Павлович**, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Степанова Людмила Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Стрюк Мирослава Вячеславівна**, аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Теряєва Лариса Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка / кафедра музикознавства та музичної освіти (факультет музичного мистецтва і хореографії).
- Ткач Марія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра теорії музики та естрадного мистецтва (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Хомич Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).
- Черкасов Володимир Федорович**, доктор педагогічних наук, професор, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.
- Чжан Ченьхуей (Zheng Chenhui)**, аспірантка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Чжао Юйлун (Zhao Yulong)**, аспірант, здобувач кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Чинчева Лариса Владленівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова / кафедра хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського).

### З М І С Т

## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ГРИЗОГЛАЗОВА Т. І.

- Розвиток музичного слуху в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва** 3

СЛЕПУХІН В. П.

- Поняття візуалізації у контексті музичного мистецтва** 10

СТЕПАНОВА Л. П., БОДРОВА Т. О.

- Проблема стилю в контексті музичної педагогіки** 19

ЧЖАН ЧЕНЬХУЕЙ (ZHENG CHENHUEU)

- Стильовий аналіз творів музичного мистецтва як підґрунтя виконавської компетентності студентів магістратури** 27

## РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

БАБІЙ О. В., КОЛЯДА Ю. А.

- Використання традиційних та цифрових методів навчання на заняттях з хорового диригування** 36

ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА Л. П., ОМЕЛЬЧЕНКО А. І., СІДОРОВА І. С.

- Формування професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва засобами української народної пісні** 44

ГОРБЕНКО С. С.

- Розвиток особистісних компетентностей студентів у процесі самостійної мистецької діяльності** 51

ГУСАЧЕНКО О. П.

- Підготовка здобувачів вищої освіти факультетів мистецтв до проєктної діяльності в мистецько-освітній сфері** 58

ЖЕНЬ ЦЗІНЬЯНЬ (REN JINYAN)

- Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка** 66

ЗГУРСЬКА Н. М.

- Фортепіанне виконавство як засіб формування творчо-інтегративного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва** 74

КОВАЛЕНКО І. Г.

- Особливості методики викладання хорового диригування у закладах вищої мистецької освіти** 81

КОРОТКЕВИЧ К. Є.

- Творчий розвиток майбутніх педагогів-хореографів як напрям їх професійної підготовки** 89

ПЕН ЛЮ (PENG LIU)

- Мотиваційно-ціннісний конструкт підготовки студентів факультетів мистецтв до мистецько-освітнього проєктування** 96

СКОПИЧ А. В.

- Підвищення мотивації китайських студентів-магістрантів до концертмейстерської діяльності для удосконалення виконавської майстерності** 104

<i>ХОМИЧ І. М.</i>	
<b>Формування готовності студентів факультетів мистецтв до роботи з навчальним хором колективом</b>	111
<i>ЧЖАО ЮЙЛУН (ZHAO YULONG)</i>	
<b>Співацька розвиненість студентів факультетів мистецтв як синергетична система у контексті бінарних опозицій класичної та постнекласичної парадигми синергетичного підходу</b>	118
<i>МИМРИК М. Р.</i>	
<b>Мотиваційно-інформаційна спрямованість музично-виконавської комунікативності здобувачів вищої мистецької освіти: формувальний етап експерименту</b>	126
<i>ТЕРЯЄВА Л. А.</i>	
<b>Застосування сучасних технологій навчання на практичних заняттях сольфеджіо</b>	135
<i>ЧЕРКАСОВ В. Ф.</i>	
<b>Синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва</b>	144
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ</b>	
<i>КІСЮК М. П.</i>	
<b>Аналіз особливостей прояву емоційного інтелекту підлітків на уроках музичного мистецтва в науково-методичній літературі</b>	152
<i>ЛИСИЧ О. О., ГУРАЛЬНИК Н. П.</i>	
<b>Специфіка та педагогічні принципи творчо-сценічної діяльності підлітків в ансамблі української народної музики</b>	160
<i>ОЛЕКСЮК О. М.</i>	
<b>Академічний етос студентів в університетському освітньому середовищі</b>	168
<i>СТРЮК М. В.</i>	
<b>Мотиваційно-ціннісний компонент виконавської культури підлітків</b>	177
<i>ЧИНЧЕВА Л. В., КУЗНСЦОВА О. В.</i>	
<b>Особливості розвитку витривалості у дітей молодшого шкільного віку на уроках хореографії</b>	185
<b>РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ</b>	
<i>ГАВРИЛЬЧИК Л. М.</i>	
<b>Актуальність вивчення народних жанрів у підготовці майбутніх музикантів: на прикладі стилістики дойни</b>	192
<i>КОРОБЕЦЬКА С. Ю.</i>	
<b>Хорові твори Анатолія Авдієвського як навчально-методичний матеріал на заняттях з музично-теоретичних дисциплін</b>	198
<i>ТКАЧ М. М., ОЛЕКСІЄНКО О. В., КОЗАЧОК А. М.</i>	
<b>Музично-мовний аспект диригентського жесту в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу</b>	206
<i>ЗАБАРА М. В.</i>	
<b>Лейпцизька консерваторська традиція в ідеях вищої музичної освіти в Києві та в піаністичній культурі Миколи Лисенка (міждисциплінарні аспекти за 'Теорією піанізму' Віктора Івановського)</b>	216
<b>НАШІ АВТОРИ</b>	228

## Пам'ятка автору

У збірнику "Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти" публікуються рецензовані статті з питань історії, теорії, методики музичної освіти та педагогіки мистецтва. Друковане періодичне фахове наукове видання випускається двічі на рік з послідовною наскрізною нумерацією. Виходить з 2004 року. Назву змінено в 2023 році.

Політика видання передбачає високі стандарти наукової компетентності. Редакція прагне запобігти будь-якій недобросовісній практиці (наприклад, плагіат, хибне представлення інформації, шахрайське використання даних). Кожен учасник видавничого процесу (автори, редактори, рецензенти) зобов'язується дотримуватися суворих етичних норм, спираючись на узагальнений досвід міжнародної академічної спільноти. Ми підтримуємо Кодекс поведінки вченого (Code of Conduct) Комітету з питань етики публікації (COPE). Редакційна колегія покладається на стандарти "ELSEVIER publishing ethics resource kit". Експертне оцінювання рукописів здійснюється через подвійне сліпе рецензування.

Офіційна web-адреса збірника: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

- Авторський рукопис, що подається до Редколегії, нашого часопису заборонено одночасно подавати в інші наукові видання.
- Стаття повинна відповідати тематиці цього збірника, має містити актуальність проблеми, мету, завдання, стан теоретичної і практичної розробленості у відповідній науковій галузі, відповідати сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою і відредагованою, з окресленням перспектив розвитку досліджуваної проблеми, із висновками.
- Чітко формулюється **Актуальність і Мета**, а також завдання. Основний виклад – за стандартними вимогами МОН України до наукових публікацій (Бюлетень ВАК 2003 №1). Мова публікації – **українська**.
- Обсяг – від 0,5 до 1,0 друк. арк. (від 20 тис. до 40 тис. символів) **основного тексту**, приблизно складає 10-20 сторінок.
- Вимоги до оформлення електронного рукопису: файл подання має бути у форматі електронного документа редактора Microsoft Word версії 2003-2007, з розширенням **"doc"**, або **"rtf"**; УВАГА! Не приймаються файли з розширенням **"docx"** (Word 2007 і пізніше). Шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5; поля – 2 см по периметру. Кількість символів у рядку – до 65 знаків. Без нумерації сторінок. Формат аркуша – А4. Стиллова розмітка не застосовується. Без переносів. Посторінкові виноски не використовуються. Абзац автоматичний – 1,25 см (відступи – автоматичними засобами *Word*). Авторські акценти виділені курсивом, або розрядкою, але без підкреслення (крім адрес URL); ілюстрації, графіки та таблиці розміщені безпосередньо за змістом (не в кінці).
- УВАГА! Слід уникати **надлишкових** міжсимвольних проміжків, прихованих символів (знаків) комп'ютерного набору.
- На першій сторінці зверху окремим рядком автор проставляє шифр УДК за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом).
- Посилання в тексті на джерела подаються у квадратних дужках. *Наприклад*, [10, с. 100] – конкретна сторінка; [1], [13] – це кілька джерел без зазначення сторінки.
- Загальна кількість ілюстрованого матеріалу та таблиць – до 4 шт.
- До статті додаються **дві анотації** (українська та англійська) з **ключовими словами**.

### СТРУКТУРА СТАТТІ:

- 1-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), автор проставляє **шифр УДК** за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом-фахівцем).
- 2-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), **Прізвище, ім'я та по-батькові**, одним рядочком, через кому – **назва закладу / установи**, де працює автор за основним місцем роботи, ідентифікатор науковця **ORCID**.
- 3-й абзац – Назва статті (вирівнювання ЦЕНТРАЛЬНЕ). **НЕ ПОТРІБНО ВИДІЛЯТИ ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ**.
- 4-й абзац – українська анотація.
- Текст статті.
- структурний блок – Література – з нового рядка, вирівнювання ЛІВОРУЧ.
- структурний блок англійською мовою – Прізвище та ім'я автора. Назва статті.
- структурний блок англійською мовою – розгорнута англійська анотація (Abstract / Summary).
- структурний блок англійською мовою – REFERENCES.
- структурний блок – Про автора – українською та англійською мовами, контактні дані **для Редколегії**.
- До основного тексту додаються дві анотації – українською та англійською мовами – з ключовими словами. Розташовується **УКРАЇНСЬКА** – на початку статті. **АНГЛІЙСЬКА** – наприкінці.
- **УКРАЇНСЬКА АНОТАЦІЯ** – перед основним викладом – стислий переказ мовою публікації. Слід уникати ознак рецензії. Подається в один абзац, обсягом біля **800 символів** з проміжками (**приблизно 150 слів, не більше 300**). Форматування як в основному викладі (шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1,5). **Ключові слова** (з нового рядка) – до 8 головних для статті словосполучень, які **не повинні** дублювати слова назви публікації; сортування – за алфавітом, через *крапку з комою* (;). Прізвища та власні назви окремо ставити в цьому блоці **не рекомендується**.

**АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ АНОТАЦІЯ – Abstract** – подається як розширений автореферат. Включає виклад основних позицій, обсягом від **1800** до 3000 символів. Форматування – як в основному викладі (А4; шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5). Розташування – після Літератури, але перед References. Слід уникати ознак авторрецензії. Забороняється застосовувати автоматичні програми-перекладачі. Рекомендується узгоджувати англійський текст з лінгвістом. **Назва публікації** та всі дані про автора перекладаються, а П.І.Б. автора вказується латиницею за офіційними паспортними правилами країни автора. **Keywords:** (до 8 словосполучень) – **ключові слова** англійською мовою – як в українській анотації. Важливо спиратися на коректну англійську термінологію з апробованого наукового тезаурусу.

• **ПРИСТАТЕЙНА БІБЛІОГРАФІЯ** (блоки *Literature* та *References*) формується з джерел та літератури; вказуються **тільки цитовані та згадані**. Розташовується наприкінці анотації; список нумерований; **кількість 5-7** (для експериментальних, архівних статей дозволяється відхилення, але не більше 20). **Рекомендується зазначити ідентифікатор DOI** (якщо є).

• Загальні вимоги до пристатеїної бібліографії: **Література** – за національним стандартом (ДСТУ 8302:2015, допускаються спрощення відносно ДСТУ/ГОСТ 7.1:2006). Обов'язково список дублюється як **References** – **англійською мовою** з **транслітерацією** та **перекладами** неанглійських джерел. Розташовується після анотації, оформлюється за міжнародними стандартами, рекомендується "APA Style" (American Psychological Association Style), або "BSI".

• **ПРО АВТОРА** – цей блок подається на останній сторінці з максимально повними відомостями, без скорочень, **українською та англійською мовами**; обов'язково вказується вчене звання, науковий ступінь, основне місце роботи, *Email* та ідентифікаційний профіль науковця *ORCID*. ПІБ латиницею – стандартно (як зазвичай реєструється в міжнародних профілях, або за правилами паспортної транслітерації країни автора публікації, тобто як у закордонному паспорті).

- До тексту аспіранта / здобувача необхідно додати рекомендацію наукового керівника.
- Поданням рукопису в Редколегію автор засвідчує, що текст являє собою оригінальне наукове дослідження, матеріал вичитаний, не містить плагіату, друкується вперше, відповідає вимогам цього Часопису.
- Окремо автор підписує лист-згоду щодо публікації статті у цьому збірнику.
- Редактори можуть звернутися до автора з проханням доопрацювати поданий матеріал.
- Автор статті несе повну відповідальність за підбір, точність поданих фактів, дат, економіко-статистичних даних, власних імен, правильність цитат і посилання на літературу, достовірність результатів дослідження, висновки.
- Наприкінці рукопису подаються контактні дані автора (пошта, телефон) **для Редколегії**.
- Рукописи, оформлені з порушенням вимог, повертаються з відтермінуванням публікації.

Наукове видання

Друкований збірник

Ідентифікатор медіа R30-01418

<https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА.  
Серія 14. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 33

Рік 2025

Голова редакційної колегії – О. П. Щолокова

Відповідальний секретар – М. В. Забара

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Матеріали подано мовою оригіналу.



Підписано до друку 29.05.2025 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 27,20. Облік. видав. арк. 19,43.

Зам. № 058

Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова.

01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.

(044) 239-30-26.

НЕ ДЛЯ ПРОДАЖУ!