

ISSN: 2664-1909 (Print)



# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 14

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА  
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ВИПУСК 29

ISSN: 2664-1909 (Print)

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29>

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова**

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**  
**НПУ імені М. П. Драгоманова**



*Серія 14*  
**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Випуск 29*

**КИЇВ**  
**Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова**  
**2023**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:  
Серія КВ № 8820 від 01.06.2004 р. (Державний комітет телебачення та радіомовлення України)

WEB архів: <http://enpuir.npu.edu.ua>  
Web-сайт видання: <http://sj.npu.edu.ua/index.php/tmac>

Збірник включено у Перелік наукової фахової періодики України – Додаток 2 до наказу МОН України 10.10.2022 № 894 – Категорія "Б" (Педагогічні науки, Спеціальність 014)  
Виходить двічі на рік

*Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова*

**Рецензенти:** *Шульгіна В. Д.* – доктор мистецтвознавства, професор. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтва. Голова міжкафедрального теоретико-методичного семінару  
*Черкасов В. Ф.* – доктор пед. наук, професор. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії

**Редакційна рада:**

- Андрущенко В. П.* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор УДУ 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;  
*Зернецька А. А.* – доктор філологічних 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 серії:**

- Щолокова Ольга Пилипівна*, доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства УДУ імені Михайла Драгоманова. **Головний редактор**  
*Комаровська Оксана Анатоліївна*, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник інституту проблем виховання НАПН України, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти  
*Козир Алла Володимирівна*, доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування УДУ імені Михайла Драгоманова  
*Олексюк Ольга Миколаївна*, доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри музикознавства та музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка;  
*Растрюгіна Алла Миколаївна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
*Ішутіна Олена Євгенівна*, доцент; доцент кафедри теорії і практики навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
*Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна*, доктор педагогічних наук, професор; Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка  
*Федоришин Василь Ілліч*, доктор педагогічних наук, професор; декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова  
*Хижна Ольга Петрівна*, доктор педагогічних наук, професор; професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування факультету мистецтв УДУ імені Михайла Драгоманова  
*Мозальова Наталія Георгіївна*, доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
*Буларга Тетяна Володимирівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Бельцького державного педагогічного університету (Молдова)

Відповідальний секретар: *Забара Максим Володимирович*, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства УДУ імені Михайла Драгоманова

**Н 34**      **Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.** – Вип. 29 : [збірник наукових праць]. – Київ : Видавництво Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, 2023. – 235 с.

Збірник присвячений актуальним проблемам професійної підготовки вчителів. Висвітлюються сучасні підходи до формування педагогічної майстерності та розвитку творчих якостей студентів, надаються методичні рекомендації в галузі музичного виконавства та естетичного виховання молоді. Для викладачів і студентів педагогічних навчальних закладів, науковців і практичних працівників мистецької освіти.

УДК 37.01:7(06)

## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.01>

УДК: 78.01:37.013.73

*Мимрик М. Р.*<sup>1</sup>

### **Герменевтична методика ціннісного розуміння творів нової академічної музики (друга половина ХХ – початок ХХІ століть)**

Актуалізовано герменевтичний підхід у змісті вищої мистецької освіти, обґрунтована теоретико-методологічна методика ціннісного розуміння творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Важливою компонентою пропонованої комплексної методики є елективний навчальний курс «Герменевтичний аналіз творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть» для магістрантів спеціальності 025 «Музичне мистецтво», укладений згідно вимог кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Студенти знайомляться з найкращими музичними зразками зарубіжного та українського авангарду, опановують нові стилі та композиційні техніки сучасного музичного мистецтва. Поряд із традиційними методами активно застосовується комплекс евристично-пошукових методів педагогічної герменевтики мистецтва (метод герменевтичного аналізу, метод герменевтичного діалогу / полілогу, емпатійні методи). Особливого значення набуває музично-герменевтична компетентність студентів.

**Ключові слова:** вища мистецька освіта, герменевтичний підхід, елективний навчальний курс, композиційні техніки, студенти мистецьких спеціальностей.

**Вступ.** Складні трансформаційні процеси, що віддзеркалюють проблеми інформаційного суспільства ХХІ століття, спостерігаються у всіх сферах суспільного життя, зокрема, – у мистецтві та художній культурі. Формується нова соціокультурна реальність: з одного боку, руйнуються бар'єри між різними видами мистецтва, відбувається їх синтез та взаємозбагачення, а з іншого, – посилюється увага до специфіки кожного з них, зокрема, до музичного мистецтва. Народжуються нові художньо-стильові напрями, відбувається їх взаємовплив, взаємозбагачення та взаємодія, по іншому осмислюється проблема пошуків нової музичної мови як однієї з провідних у музичній культурі другої половини ХХ – початку ХХІ століть.

Музична картина світу цієї доби стала віддзеркаленням творчих пошуків митців, що пов'язано з багатовимірністю авторських світів, поліфонізмом музичних стилів, жанровим різноманіттям, утворенням нових форм, винайденням незвичних (нетрадиційних) способів звуковидобування, темброво-колористичними нововведеннями тощо. Класична тональна система, яка переважала протягом багатьох століть в європейській музиці, перестала бути домінуючою, що спричинено появою атональної музики, яка набула широкого розповсюдження в останній третині ХХ століття.

З огляду на викладене, особливо актуалізується проблема розуміння студентами мистецьких спеціальностей сучасної академічної музики, що потребує високого рівня професійної компетентності педагога-музиканта, здатного пояснити та донести до студентів ціннісне значення такого складного феномену як музична мова творів другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Зазначене потребує розробки герменевтичної методики, яка ґрунтується на методах «педагогічної

<sup>1</sup> Мимрик Михайло Романович, Національна музична академія України,  
<https://orcid.org/0000-0002-3963-9210>

герменевтики мистецтва» (С. Шип), та її уведення у процес професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей з метою формування у них музично-герменевтичної компетентності щодо ціннісного розуміння, осягнення смислів та значень музичних творів зазначеного історичного періоду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З огляду на міждисциплінарний характер порушеної проблеми, під час пошуку теоретико-методологічних засад до її розв'язання ми спиралися на наукові праці зарубіжних та українських учених різностороннього спрямування. Це: праці класиків філософської герменевтики (В. Дільтей [4], Г.- Г. Гадамер [3], Ф. Шляйєрмахер [21] та ін.) і сучасних науковців, які досліджують проблеми теоретичної герменевтики (Ж. Гронден [28], С. Квіт [10] та ін.); теоретико-методологічні та прикладні інноваційні аспекти використання ідей герменевтики у різних галузях гуманітарного знання: психологічна герменевтика (Н. Чепелева [22]), музична герменевтика (К. Дальгауз [26]), культургерменевтика (О. Юркевич [24]), педагогічна герменевтика мистецтва (С. Шип [20], О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун [15]) та ін.

Важливим методологічним підґрунтям стали музикознавчі дослідження щодо специфіки новітньої академічної музики у різних аспектах її функціонування: філософського узагальнення на рівні: Музика-Час-Простір (Н. Герасимова-Персидська [5]); специфікація національного звукового ідеалу за існуючого розмаїття неостильових модусів висловлювання в умовах постмодерніського плюралізму (О. Козаренко [11]); статті, виступи, інтерв'ю із зарубіжних та українськими композиторами-авангардистами (П. Булез [25], К. Штокхаузен [30], Д. Лігеті [29], В. Сильвесторов [2], В. Рунчак [1; 18] та ін.); мистецтвознавчі дослідження щодо специфіки авангардистських напрямів у мистецтві (Т. Грідяєва [7]; А. Мерхель [12], А. Приходько [16]); виявлення особливостей композиторського письма та нових виражальних засобів у творчості сучасних українських композиторів «нової класики» (І. Годіна [6]; І. Грузін [8]; Р. Мимрик, І. Савчук [13]; та ін.).

Плідними у контексті нашого дослідження стали педагогічні ідеї М. Ткач та О. Хижка [19], зокрема, щодо важливості включення в освітньо-професійні програми вищих мистецьких закладів освіти найкращих музичних зразків зарубіжного та українського авангарду, ознайомлення студентів із новими композиційними техніками і формами сучасного музичного мистецтва. Підтримуючи цю ідею, ми спрямували наше дослідження відповідно до обраної проблематики з урахуванням власного практичного виконавського досвіду щодо виявлення нових музично-виражальних засобів у творах нової української камерно-інструментальної музики, які привертають увагу сучасних композиторів не тільки в якості експерименту, але й тісно пов'язані «зі спробою відобразити широку гаму художньо-філософських узагальнень епохи» [13, с. 160].

**Мета статті** – розкрити теоретико-методологічне значення герменевтичного підходу у змісті вищої мистецької освіти та обґрунтувати герменевтичну методику ціннісного розуміння творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи проблему доцільності уведення у процес навчання студентів мистецьких спеціальностей методів педагогічної герменевтики мистецтва для ціннісного розуміння та осягнення смислів музичних творів сучасних композиторів, проведемо стислий історико-музикознавчий екскурс щодо основних творчих досягнень композиторів-новаторів минулого століття, які заклали фундамент для розвитку музичного мистецтва у ХХІ столітті.

На рівні філософського узагальнення дуже влучно охарактеризувала зміни, що відбулися у музичному мистецтві минулого століття, відома українська музикознавиця Н. Герасимова-Персидська, а саме: «за крайнє століття відбулися великі зміни у масштабах цілої цивілізації – і мистецтво намагається їх осмислити, допомогти нам їх зрозуміти. Неминучим стає виникнення нових форм – звучання, логіки побудови, типу організації музичного простору і часу. Наразі способом впливу на уяву та емоції стає не пряма мова («від серця до серця»), а поєднання музичних знаків, які виступають метафорами монументальних образів: прояву стихійних сил, безмірних просторів позаземного світу, величних космічних явищ. ... У такому процесі осягнення Невідомого особливого значення набуває найширший тезаурус музичних знаків, їх здатність складатися в ієрархії, в яких більш узагальнені знаки виникають із більш простих. ... Зміни у характері звучання і, відповідно, у створеному композитором творі, вказують на зміщення «точки зору» – на переході від зосередженості на земному світі, в центрі якого знаходиться людина, до уявлень про Світобудову, з якими вона є неспівмірною. Між тим тільки Людині дано їх осмислювати та пізнавати все Сутнісне» [5, с. 321 – 323].

На зміну музики класико-романтичної традиції (XVIII – XIX ст.) прийшло мистецтво музичного авангарду XX століття, яке набуло значення глобального соціокультурного феномену й створило власну світоглядно-ціннісну систему. В історію музики цей період увійшов як доба принципово новітньої художньої ситуації, як період великих потрясінь основ музичного мистецтва, зумовлених зміною норм музичної естетики, новою парадигмою музичної гармонії, новою «звукосферою», новим порядком організації музичної мови, концептуалізацією та диверсифікацією засобів музичної виразності тощо. Як безкомпромісно заявляв лідер світового музичного авангарду Карлхайнц Штокхаузен про те, що «ось вже понад 40 років ми знаходимося у стадії вибуху щодо оновлення музики» [30].

У довідкових джерелах визначено, що *авангардизм* (франц. *avantgardisme*) – умовний термін для означення загальних новаторських напрямів у художній культурі XX століття. Найбільш характерними з них є: прагнення докорінного оновлення мистецької практики, пошук нових засобів виявлення форми та змісту творів, переоцінка духовних цінностей і нове сприйняття світу [9; 27].

Похідні від нього поняття «*авангардна музика*» або «*музичний авангард*» (англ. *avant-garde music*) – мистецтвознавчі терміни, що використовується для позначення такої музики, певні елементи естетики якої виявляються настільки радикально інноваційними, що подібна музика, як вважають, в естетичному відношенні починає вже випереджати свій час. Авангардизм у музиці представлений сукупністю течій та напрямів конструктивістського спрямування, що виникли після 2-ї світової війни й наразі продовжують розвиватися. Серед них: алеаторика, колаж (музичний), серіалізм, сонористика, стохастика, мінімалізм, «інструментальний театр», «технічна», зокрема: «конкретна», «електронна», «магнітофонна», «комп'ютерна», «графічна» музика тощо [23].

Перехід європейської культури від етапу модерну до постмодерну та її неухильний подальший розвиток поза межі постмодерністських ідеалів, означений експериментально-новаторськими пошуками з усіма можливими принципами роботи з матеріалом, у нашому випадку, – музичним. Пошуки нових шляхів розвитку музичного мистецтва відбуваються у різних напрямках: мелодика та гармонія принципово змінюються; сприйняття музики зорієнтовано не стільки на мелодичне, скільки на «звукосферне» відчуття; народжуються нові форми, музичні

жанри та стилі; з'являються нові різновиди музичного складу (сонорність, серійна поліфонія, пуантилізм, поліфонія пластів тощо); упроваджуються нові принципи звуковисотної організації музичних текстів (серійність, хроматична тональність, неомодальність, графічні партитури тощо); музичний матеріал стає більш пластичним та нерегламентованим, що відкриває для композиторів нові можливості для творчості.

Принциповою новацією у музичному мистецтві ХХ століття стало нове розуміння комунікативних можливостей музичних творів у порівнянні з класичним. Так, для класичного розуміння музики характерною ознакою було уявлення про гармонічне інтонування як найважливіший засіб музичної комунікації, що ґрунтувався на естетико-емоційному ставленні. Минуле століття інтегрувало у контекст музичної комунікації ідею концептуалізму, сутність якої полягала у взаємодії таких чинників як: передача змісту твору нехарактерними музичними засобами, розширення меж естетичного освоєння звукового простору (шумові ефекти, зокрема, натуральні, необроблені звучання, що існують у природі та у побутовій сфері та ін.); кодифікація смислу музичного твору за допомогою таких елементів, які раніше не використовувалися для цього (паузи, велика кількість нотних звуків, що утворюють специфічну «звукосферу» та ін.). Це створило умови для впровадження інноваційних принципів «конструювання» музичних творів, а також відкрило нове бачення щодо їх інтерпретації.

Як глобальний соціокультурний феномен авангардна музика набула поширення у різних країнах світу. Географія світового музичного авангарду є достатньо різноманітною: А. Шенберг, А. Веберн (Австрія); П. Булез, О. Месіан, Я. Ксенакіс (Франція); Дж. Кейдж (США); Д. Лігеті (Угорщина); К. Штокгаузен, М. Кагель (Німеччина, Аргентина); В. Лютославський, К. Пендерецький (Польща); Л. Ноно, С. Буссотті (Італія) та ін. Кожен з зазначених митців по своєму доклався до створення та уведення в композиторський обіг «нових» видів технік сучасної музики: додекафонія, серійність, серіалізм, сонорика, алеаторика, полістилістика, політональність, мікрополіфонія, пуантилізм, мінімалізм та ін.

В Україні піонерами музичного авангарду, не зважаючи на жорсткі ідеологічні заборони та переслідування комуністичного режиму, стали композитори-нонконформісти, які працювали у 60-х роках ХХ століття та орієнтувалася на найновіші західноєвропейські зразки академічної музики. Це композитори школи «Київського авангарду»: В. Сильвесторов, Л. Грабовський, В. Годзяцький, В. Загарцев (учні Б. Лятошинського) [9; 23].

Поряд із композиторами-традиціоналістами, деяка частина українських композиторів молодшої та середньої генерації, що увібрали західні постмодерністські віяння, у своїй творчості поступово засвоюють сучасні композиційні авангардистські техніки, органічно поєднуючи їх з національними фольклорними традиціями. До прикладу наведемо такі твори: симфонія-легенда «Ніч на Івана Купала» Л. Грабовського (1975 р.); кантата на вірші Т. Шевченка для хору а капела В. Сильвестрова (1977 р.); постмодерністська фольк-опера за участю народного хору «Коли цвіте папороть» Є. Станковича (у сер. 1970-х р.), яку вдалося поставити на великій сцені лише у 2011 році; «Concerto festivo» для оркестру народних інструментів В. Зубицького (1982 р.) та ін.

Теоретичні розробки та експериментальні знахідки композиторів-авангардистів стали основою для творчості сучасних композиторів, які стали повноправними наступниками та послідовниками видатних новаторів музичного

мистецтва, органічно поєднуючи в своїй творчості як суто творчі аспекти, так і технологічні елементи розважливого конструювання. У даному контексті особливо вирізняється постать сучасного українського композитора, музиканта, диригента Володимира Рунчака, надзвичайно затребуваного у світовому музичному просторі, засновника концертної серії «Нова Музика в Україні» (1998 р.), створеної для популяризації сучасної академічної зарубіжної та української музики. Саме з його ініціативи в Україні вперше прозвучала класика світового авангарду: твори А. Шенберга, А. Веберна, А. Берга, Л. Ноно, В. Лютославського, Д. Лігеті та ін. На думку багатьох дослідників творчості митця [1; 8; 12; 13; 18], Рунчак вважається яскравим представником музичного акціонізму поруч з такими композиторами як: С. Зажитько, С. Ярунський, К. Церколенко, Л. Юріна, І. Небесний, Г. Немировський.

У різних довідкових джерелах визначається, що *акціонізм* у мистецтві (від лат. *actio* – дія, рух, діяння) – це течія авангардного мистецтва, узагальнена назва для ряду форм, що виникли в авангардистському мистецтві, своєрідне «мистецтво дії», в якому твором є жест, розіграна «вистава» або спровокована «подія», тобто акція. Представники акціонізму вважають, що митець повинен займатися не створенням статичних форм, а організацією подій, процесів, зміщуючи акцент з результату творчості на сам процес створення художнього твору [17].

Прикладом музичного акціонізму є інструментальний театр В. Рунчака, в якому простежується аналогія з інструментальним театром Мауріціо Кагеля й який став лише засобом для митця, щоб привернути увагу аудиторії до гострих соціальних проблем сучасності [12; 13; 18]. Як зазначає А. Мерхель, «для Рунчака включення публіки в гру – важливий елемент твору. Власне, гра – з увагою, очікуваннями публіки – стає головним методом роботи з глядачем в акціоністських творах композитора» [12, с. 59]. До жанру інструментального театру можна віднести такі твори композитора: «Дуслі» (2006), «Квадромузика» для симфонічного оркестру (2007), «Дайте дві Шевченківські премії тим, хто хоче мати хоча б одну» для двох саксофонів (2006) та ін.

Проведений короткий історико-музикознавчий аналіз засвідчує, що твори сучасної академічної музики є достатньо непростим для вивчення музичним матеріалом, який за своїм змістом, формою, складністю фактури, гармонії, музичної мови тощо потребує від педагога-музиканта професійної підготовленості до викладання сучасної класичної музики. Це вимагає додаткового теоретико-методологічного обґрунтування та розробки відповідної методики для ціннісного розуміння, осягнення смислів та значень творів нової академічної музики студентами мистецьких спеціальностей.

У зв'язку з цим, вельми доцільним вважаємо упровадження у змісті вищої мистецької освіти герменевтичного підходу, який з успіхом застосовується у тих галузях наукового теоретизування та практики, де зустрічаються складно доступні для безпосереднього розуміння ідеї, поняття, явища, концепти тощо. Принагідно зазначимо, що становлення теоретико-методологічних засад герменевтики як універсальної теорії розуміння у контексті західноєвропейської філософської традиції та екстраполяції її ідей у сферу педагогіки мистецтва нами було детально розглянуто у попередніх дослідженнях [14].

Не зважаючи на те, що герменевтика має багато визначень, спрямувань, розгалужень, а саме: філософська герменевтика (Ф. Шляйєрмахер [21], Г.-Г. Гадамер [3], В. Дільтей [4], Ж. Гронден [28], С. Квіт [10] та ін.), психологічна герменевтика (Н. Чепелева [22] та ін.), музична герменевтика (К. Дальгауз [26] та ін.),

культургерменевтика (О. Юркевич [24]), педагогічна герменевтика мистецтва (С. Шип [20]; О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун [15] та ін.), вона є цілісним універсальним ученням про розуміння.

Основними *принциповими положеннями* герменевтичного підходу є:

- будь-який об'єкт у контексті герменевтики апіорі має сприйматися крізь призму специфіки людського розуміння;
- природня суб'єктивна заданість процесів розуміння та інтерпретації зумовлює визначальну позицію суб'єкта, від особливостей якого й буде залежати, яким чином буде зрозумілою та проінтерпретованою та чи інша герменевтична ситуація;
- вкрай важливо досліджувати не сам об'єкт, а ті способи, завдяки яким людина сприймає та розуміє, оскільки герменевтичне розуміння завжди відбувається у логічній взаємодії «об'єкт – суб'єкт»;
- розуміння цілого відбувається шляхом виокремлення його частин, тоді як розуміння кожної частини – через ціле, і так по колу (*принцип герменевтичного кола*, що відображає циклічність процесу пізнання), у зв'язку з чим тільки багаторазове обернення процесів розуміння та інтерпретації може забезпечити найбільш повне й відносно неупереджене дослідження;
- дослідження прикладних аспектів гуманітарного знання вимагає адекватного та різностороннього розуміння суб'єктом об'єкта, створення умов для герменевтичного розуміння та багатоаспектної інтерпретації.

Отже, герменевтичний підхід як методологічний варіант теоретичної герменевтики – це цілісна система дослідження будь-яких феноменів гуманітарної сфери крізь призму особистісного розуміння та інтерпретації. Досвід ціннісного осмислення герменевтичної методології у філософії та інших галузях гуманітарного знання уможливорює екстраполяцію герменевтичних ідей у сферу вищої мистецької освіти, зокрема, – у теорію та практику музично-виконавського мистецтва.

Для сучасного музикознавства педагогічний аспект герменевтики також набув статусу методологічної бази, скеровуючи музично-педагогічний процес у відповідності до можливостей розуміння складного музичного матеріалу, особливо нової музичної мови творів сучасних композиторів. Саме герменевтичний підхід з його процедурами пояснення, розуміння та інтерпретації, які уможливають урахування онтологічних засад музики і пов'язані з ними контексти музичної комунікації, має стати базовим для розробки комплексної герменевтичної методики для досягнення смислів та значень творів сучасної академічної музики студентами мистецьких спеціальностей. Адже, як влучно зазначає О. Козаренко, головним питанням музичної науки – є «розуміння сенсу музики» [11].

Зазначена методика спрямована на формування у студентів мистецьких спеціальностей музично-теоретичних знань та спеціальних герменевтичних умінь для ціннісного розуміння та досягнення смислів музичних творів сучасної академічної класики. Вона включає елективний навчальний курс для магістрантів факультетів мистецтв, спеціальності 025 «Музичне мистецтво» – «*Герменевтичний аналіз творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть*» (табл. 1).

Нагадаємо, що елективні курси – це обов'язкові курси за вибором студента для побудови індивідуальних освітніх програм, що входять до основного профілю навчання, та реалізуються за рахунок варіативної компоненти навчального плану. Поняття «*елективний*» (лат. *electus*, англ. – *elective*) у перекладі означає вибраний,

обраний. Елективні курси розширюють та поглиблюють зміст профільних музичних дисциплін, зокрема: «Історія зарубіжної та української музики», «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Поліфонія» та ін.

*Мета та завдання курсу* – ознайомлення студентів з теоретичними засадами герменевтики як універсального вчення про розуміння; підвищення міждисциплінарних наукових знань в галузі історії та теорії музики, мистецтвознавства, філософії музики, педагогіки мистецтва; розширення мистецтвознавчого й музично-педагогічного тезаурусу студентів; вивчення основних стилів та напрямів сучасної академічної музики та ознайомлення з її основними композиційними техніками (додекафонія, серійність, серіалізм, сонорика, алеаторика, полістилістика, політональність, мікрополіфонія та ін.); набуття практичних умінь щодо герменевтичного аналізу музичної мови творів сучасної класики; формування у студентів мистецьких спеціальностей системи професійних компетентностей, включаючи спеціальну музично-герменевтичну компетентність, що забезпечить здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність у закладах освіти різного рівня акредитації.

*Формат курсу* – проведення лекцій проблемного характеру, семінарів, вебінарів та практичних занять, організованих за принципами герменевтичної евристики, очний з додаванням дистанційної складової.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 4 кредити ECTS в обсязі 120 годин: 10 год. – лекційні заняття, 30 год. – практичні заняття, 80 год. – самостійна робота. Форма контролю – залік.

**Тематичний план навчального курсу «Герменевтичний аналіз творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть»**

*Таблиця 1*

№з/п	Назви модулів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)				
		Аудиторні	Лекції	Практичні (семінарські)	Лабораторні	СРС
	<b>Змістовий модуль 1. Герменевтичні засади педагогіки мистецтва</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>16</b>		<b>40</b>
Тема 1.1.	Герменевтика як наука у контексті західноєвропейської філософської традиції		2			6
Тема 1.2.	Герменевтичні ідеї у концептуальному полі педагогіки мистецтва: теоретичний та практичний аспекти		2	6		14
Тема 1.3	Методи герменевтичного аналізу творів сучасної академічної музики		2	10		20

	<b>Змістовий модуль 2. Характерні особливості музичної мови творів «нової класики»</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>14</b>		<b>40</b>
Тема 2.1.	Основні стилі та напрями сучасного академічного музичного мистецтва		<b>2</b>	<b>6</b>		<b>20</b>
Тема 2.2.	Провідні композиційні техніки нової академічної музики		<b>2</b>	<b>8</b>		<b>20</b>
	<b>Всього</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>30</b>		<b>80</b>

Цей тематичний план навчального курсу «Герменевтичний аналіз творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть» укладено згідно вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка ґрунтується на принципах європейської кредитно-трансферної системи – ECTS.

Для прикладу наведемо фрагменти із *семінарських* та *практичних занять* до Змістового модулю 2., за Темою 2.2. «Провідні композиційні техніки сучасної академічної музики».

На семінарському занятті (проблемного типу) з Темі 2.2. студенти знайомляться з провідними стилями нової академічної музики та видами сучасних композиційних технік (додекафонія, серійність, серіалізм, сонорика, алеаторика, полістилістика, політональність, мікрополіфонія, мінімалізм, багатозвуччя, мікроінтерваліка та ін.). Викладач разом із студентами аналізують праці відомих композиторів та музикознавців щодо жанрово-стильових, композиційних, інтерпретаційних особливостей творів сучасної академічної музики [6; 8; 11; 13; 25; 26; 30]; вивчають публікації, інтерв'ю з відомими музикантами для розуміння духовно-світоглядних поглядів видатних митців-авангардистів [1; 2; 12; 16; 18; 29], занурюються в художню атмосферу доби культурно-історичного постмодерну та у контекст новітнього музичного мистецтва тощо.

На практичних заняттях вивчення магістрантами зазначених стилів та композиційних технік відбувається шляхом прослуховування та детального аналізу творів класиків зарубіжного та сучасного українського музичного авангарду. До прикладу: Арнольд Шенберг, «Сюїта для фортепіано» ор. 25 (1921-1923 рр.); Альбан Берг, «Концерт для скрипки і оркестру» (1935 р.); П'єр Булез, «Структури» (1951-1952 рр.); Дьордь Лігеті, «Атмосфери» (1961 р.); Валентин Сильвестров, фортепіанний цикл «Тріада» (1962 р.); Володимир Рунчак, «Номо Ludens» для флейти ... (або кларнета чи саксофона), 1991 р. та ін.

Звертаємо увагу, що традиційний музикознавчий аналіз музичних творів має важливе методологічне значення на всіх етапах навчання і потрактовується як система дій, спрямованих на розкриття єдності змісту музичного твору як цілісної художньої системи та його будови, в якій композиційно оформлені та взаємодіють між собою різноманітні засоби виразності. Цей вид аналізу музичного тексту широко представлений у музичній науці та є переважаючим у теорії та практиці музичного навчання.

У контексті нашого дослідження поряд з традиційним аналізом доцільно використовувати евристично-пошуковий *метод герменевтичного аналізу*, який

ґрунтується на філософській тріаді В. Дільтея: «переживання – вияв – розуміння» [4]. Це окреслює траєкторію процесу розуміння та умовно відповідає етапам інтерпретації музичного твору: *перший етап* – переживання, що пов'язано з первинним осягненням об'єкта пізнання (музичного твору) через його емоційне сприйняття до осягнення власних почуттів, активної інтелектуальної переробки впливу музики й формування емоційного мислення; *другий етап* – вияв, який включає творчо-креативну діяльність, спрямовану на виявлення особистісно-ціннісного ставлення до музичного твору, поглиблення його смислових аспектів шляхом «вчування», «уживання» у художній світ композитора, герменевтичного діалогу/полілогу з автором музичного тексту та своїм «Я»; *третій етап* – розуміння музичного твору на якісно новому рівні, «прийняття» ідей, закладених у музичному творі, конгеніальність інтерпретатора як духовна спорідненість до образу думок з автором твору та емпатійне співпереживання його образам-героям, формування цілісного герменевтичного досвіду.

Етапність інтерпретаційного процесу за методом герменевтичного аналізу відбувається як рух по колу (принцип герменевтичного кола): від емоційно-чуттєвого до критично-аналітичного творчого мислення, де багаторазове обернення процесів розуміння та інтерпретації має забезпечити найбільш повне та цілісне уявлення про ціннісні значення та смисли творів нової академічної музики.

Підсумовуючи викладені вище теоретико-методологічні та методичні аспекти розв'язання порушеної у статті проблеми, потребують наступних **висновків**: музикознавчий аналіз історико-філософських, художньо-естетичних, жанрово-стильових, музично-виражальних, техніко-композиційних аспектів творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть засвідчив, що професійна музична творчість даного історичного періоду зазнала суттєвих трансформацій та є одним з найбільш складних феноменів для ціннісного розуміння та інтерпретації у професійній діяльності педагога-музиканта. Проблема розуміння студентами мистецьких спеціальностей такого складного явища як музична мова творів «нової класики» потребує високого рівня професійної компетентності педагога-музиканта, здатного донести до них її цінності та смисли.

Окреслені складнощі потребують розробки теоретико-методологічних положень герменевтичного підходу у змісті вищої мистецької освіти та обґрунтування комплексної герменевтичної методики, що ґрунтується на методах педагогічної герменевтики мистецтва, з метою її уведення у процес професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Зазначена комплексна методика включає елективний навчальний курс «Герменевтичний аналіз творів нової академічної музики другої половини ХХ – початку ХХІ століть», спрямований на формування в студентів групи професійних компетентностей, серед яких особливого значення у контексті порушеної проблематики набуває музично-герменевтична компетентність, сформованість якої визначатиме рівень усвідомлення, ціннісного розуміння та осягнення смислів творів нової академічної музики. У межах статті важко розкрити всі аспекти порушеної складної проблеми, тому її подальший розгляд буде висвітлений у наших наступних публікаціях.

#### **Література:**

1. Антонова М. (2022), Бесіда з минулого життя : Володимир Рунчак. *Kyiv daily*. 12 травня 2022. URL: <https://kyivdaily.com.ua/volodymyr-runchak/> (дата звернення 10.04. 2023).

2. Бондаренко А. (2022), Валентин Сильвестров : Українською думки забарвлюються. *Український інтерес*. 30.09.2022. URL: <https://uain.press/blogs/valentin-silvestrov-ukrayinsko-yu-dumki-zabarvlyuyutsya-466981> (дата звернення 09.04. 2023).
3. Гадамер Г.-Г. (2000), Истина і метод. Основи філософської герменевтики / перекл. з нім. О. Мокровольського. Т.1. Київ : Юніверс. 457 с.
4. Дільтей В. (1996), Виникнення герменевтики. Сучасна зарубіжна філософія : Течії і напрямки : хрестом. Київ. С. 33 – 60.
5. Герасимова- Персидская Н.А. (2012), Музыка. Время. Пространство / Ред. И. Тукова. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА. 408 с.
6. Годіна І. В. (2022), Семантика та образна сфера сонорного інтонування у творчості В. Рунчака (на прикладі сюїти № 2 «Українська» для баяна, «1+16 ...» для скрипки та струнних, «Дуелі» для ансамблю дерев'яних духових інструментів). *Музичне мистецтво і культура*. Вип. 34 книга 1. С. 102 – 112. <http://doi.org/10.31723/2524-0447-2022-34-1-8> (дата звернення 10.04.2023).
7. Грідяєва Т. О. (2021), Акціонізм : мистецтво дії та способи його втілення (досвід українських митців) : автореф. дис. ... канд. мистец.: 17.00.05. Львів. 19 с.
8. Грузін І. О. (2019), До питання інтерпретації саксофонних творів В. Рунчака (виконавський аспект). *Музикознавча думка Дніпропетровщини* : збірник наук. статей. Дніпро. Вип. 16. С. 30 – 41.
9. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-42265> (дата звернення 07.04.2023).
10. Квіт С. (2006), Герменевтика: напрями досліджень. Слово і час. № 4. С. 10 – 18. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38579/02-Kvit.pdf?sequence=1> (дата звернення 07.04. 2023).
11. Козаренко О. (2000), Феномен національної музичної мови / відп. ред. І. Пясковський, О. Купчинський. Львів. 284 с. (Українознавча бібліотека НТШ. Число15).
12. Мерхель А. (2015), Акціонізм та його різновиди в контексті української музичної культури на межі ХХ – ХХІ століть. *Сучасна музика в сучасному світі*: Збірник наукових праць. Вип. 4 / Ред. кол. М.А. Моїсеєва (відп. ред.), С.В. Олійник, О.В. Плотницька. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 54 – 63.
13. Мимрик Р. М. (2014), Особливості формування темброво-виражальних можливостей саксофона (на прикладі камерно-інструментальної творчості Ю. Гомельської та В. Рунчака). *Мистецтвознавчі записки*. Вип. 25. С. 99 –106.
14. Мимрик М. Р. (2022), Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін : акмеологічний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Т. 28. С. 37 – 44.
15. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. (2013), Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 150 с.
16. Приходько А. В. (2013), Інструментальний театр у соціокультурному просторі ХХ – ХХІ століть. *Музичне мистецтво*. Вип.13. С. 94 – 102.
17. Словник української мови. Сучасне мистецтво. URL: <https://suspilne.media/128370-akcionizm-nft-media-art-termi-ni-zi-svitu-sucasnogo-mistectva/> (дата звернення 10.04.2023).
18. Сташевський А. (2004), Володимир Рунчак – «Музика про життя...». *Аналітичне есе баянної творчості*. Монографічне дослідження. Луцьк: Волинська обласна друкарня. 199 с.
19. Ткач М. М., Хижко О. В. (2015), Мистецтво музичного авангарду у змісті вищої мистецької освіти. *Духовність особистості в системі мистецької освіти* : зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. С. 112 – 123.
20. Шип С. В. (2014), Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Професійна мистецька освіт і художня культура : виклики ХХІ століття* : матер. Міжн.наук.-практ. конф., 16- 17 жовт., 2014. Київ: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. С. 87 – 95.
21. Шлейермахер Ф. (2004), Герменевтика / пер. с немец. А. Л. Вольского. СПб.: «Европейский Дом». 242 с.
22. Чепелева Н. В. (2003), Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики. *Актуальні проблеми сучасної української психології*: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. Київ: Нора-Друк. Вип. 23. С. 15 – 24.

23. Українська музична енциклопедія. Т. 4. (2016), Київ: ІМФЕ. URL: [https://shron3.chtyvo.org.ua/Skrypnyk\\_Hanna/Ukrainska\\_muzychna\\_entsyklopediia\\_Tom\\_4.pdf?PHPSESSID=gliber3b9g94n1ipot7fc7ptr4](https://shron3.chtyvo.org.ua/Skrypnyk_Hanna/Ukrainska_muzychna_entsyklopediia_Tom_4.pdf?PHPSESSID=gliber3b9g94n1ipot7fc7ptr4) (дата звернення 08.04. 2023).
24. Юркевич О. М. (2002), Освіта та культура розуміння. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: «ОБС». Вип. 12. С. 68 – 72.
25. Boulez, P. (1957), Aléa. *La Nouvelle Revue Française*. № 59.
26. Dahlhaus, C. (1978), *Die Idee der absoluten Musik*. Kassel; Basel.
27. Du Noyer, Paul (ed.) (2003), «Contemporary» in the *Illustrated Encyclopedia of Music*. Flame Tree. p. 272.
28. Grondin, Jean. (1994), *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale University press.
29. Lobanova, M. (2002). *György Ligeti. Style. Ideas. Poetics*. Berlin: Verlag Ernst Kuhn.
30. Stockhausen, K. (1989), *Towards a Cosmic Music*. Shaftesbury. P. 10.

### **MYMRYK MYKHAILO. Hermeneutic methodology of value understanding of works of new academic music (of the second half of the 20th – beginning of the 21st centuries).**

The article examines the problem of theoretical and methodological substantiation of the hermeneutic methodology of value understanding of works of new academic music of the second half of the 20th - beginning of the 21st centuries. The conducted musicological analysis of works of new academic music of the specified period testified that professional musical creativity in its development has undergone significant changes and has become one of the most complex phenomena for valuable understanding and interpretation in the professional activity of a teacher-musician. It has been found that considering the complexity of the outlined phenomenon, the theoretical and methodological significance of the hermeneutic approach in the content of higher art education, which is successfully applied in those fields of science and practice where difficult to understand ideas, notions, phenomena, concepts, etc. are encountered, is actualized. Based on this, a complex hermeneutic methodology is substantiated, an important component of which is the elective course "Hermeneutic analysis of works of new academic music of the second half of the 20th - the beginning of the 21st centuries" for master's students of the specialty 025 "Musical Art", concluded in accordance with the requirements of the credit-module system of the organization of the educational process.

Fragments of problem-type seminar and practical classes are presented, where students get to know the best musical examples of the foreign and Ukrainian avant-garde, master new styles and compositional techniques of modern musical art. Along with traditional methods, a complex of heuristic-search methods of pedagogical hermeneutics of art (method of hermeneutic analysis, method of hermeneutic dialogue/polylogue, empathic methods, etc.) is actively used in classes. It has been proven that the training course is aimed at forming a group of professional competencies in students, among which the musical and hermeneutic competence acquires special importance, the formation of which will determine the level of awareness, valuable understanding and comprehension of the meanings of works of new academic music.

**Keywords:** higher art education, hermeneutic approach, elective studying course, compositional techniques, students of art specialties.

#### **References:**

1. Antonova M. (2022), A conversation from a past life: Volodymyr Runchak. *Kyiv daily*. May 12, 2022. URL: <https://kyivdaily.com.ua/volodymyr-runchak/> (access date April 10, 2023).
2. Bondarenko A. (2022), Valentin Sylvestrov: Ukrainian thoughts are colored. *Ukrainian interest*. 09/30/2022. URL: <https://uain.press/blogs/valentin-silvestrov-ukrayinskoyu-dumki-zabarvlyuyutsya-466981> (access date 04/09/2023).
3. Gadamer G.-G. (2000), *Truth and Method. Basics of philosophical hermeneutics* / transl. with him O. Mokrovolskyi. T.1. Kyiv: Universe. 457 p.
4. Dilthey V. (1996), *The emergence of hermeneutics. Modern foreign philosophy: Currents and directions: cross*. Kyiv. P. 33 – 60.
5. Gerasimova-Persidskaya N.A. (2012), *Music. time Space* / Ed. I. Tukova. Kyiv: SPIRIT AND LETTER. 408 p.
6. I.V. Godina (2022), *Semantics and figurative sphere of sonorous intonation in the work of V. Runchak (on the example of Suite No. 2 "Ukrainian" for accordion, "1+16 ..." for violin and strings, "Duel" for ensemble woodwind instruments)*. *Musical art and culture*. Vol. 34, book 1. P. 102 – 112. <http://doi.org/10.31723/2524-0447-2022-34-1-8> (accessed 04/10/2023).

7. Hridyaeva T. O. (2021), Actionism: the art of action and ways of its implementation (experience of Ukrainian artists): autoref. thesis ... candidate art.: 17.00.05. Lviv. 19 p.
8. Gruzin I. O. (2019), To the question of interpretation of saxophone works by V. Runchak (performance aspect). Musicological opinion of the Dnipropetrovsk region: collection of sciences. articles Dnipro Vol. 16. P. 30-41.
9. Encyclopedia of modern Ukraine. URL: <https://esu.com.ua/article-42265> (access date 04/07/2023).
10. Kvit S. (2006), Hermeneutics: directions of research. Word and time. No. 4. P. 10 – 18. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38579/02-Kvit.pdf?sequence=1> (access date 04/07/2023).
11. Kozarenko O. (2000), The phenomenon of the national musical language / resp. ed. I. Pyaskovskiy, O. Kupchinskyi. Lviv. 284 p. (Ukrainian Studies Library of the National Academy of Sciences. Number 15).
12. Merkhel A. (2015), Actionism and its varieties in the context of Ukrainian musical culture at the turn of the 20th - 21st centuries. Modern music in the modern world: Collection of scientific papers. Vol. 4 / Ed. number MA. Moiseeva (corresponding editor), S.V. Oliynyk, O.V. Plotnytska Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franko. P. 54 - 63.
13. Mymryk R. M. (2014), Peculiarities of the formation of timbre and expressive capabilities of the saxophone (on the example of the chamber-instrumental creativity of Yu. Gomelska and V. Runchak). Art history notes. Vol. 25. P. 99-106.
14. Mymryk M.R. (2022), Hermeneutics of musical works in the context of the interpretive activity of a teacher of artistic disciplines: acmeological dimension. Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Series 14. Theory and methods of art education. Vol. 28, pp. 37-44.
15. Oleksyuk O. M., Tkach M. M., Lisun D. V. (2013), Hermeneutic approach in higher art education: collection. monograph Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. 150 p.
16. Prykhodko A. V. (2013), Instrumental theater in the socio-cultural space of the 20th - 21st centuries. Musical art. Issue 13. P. 94 – 102.
17. Dictionary of the Ukrainian language. Modern Art. URL: <https://suspilne.media/128370-akcionizm-nft-media-art-termini-zi-svitu-sucasnogo-mistectva/> (access date 04/10/2023).
18. Stashevskiy A. (2004), Volodymyr Runchak - "Music about life...". Analytical essay of bayan creativity. Monographic study. Lutsk: Volyn regional printing house. 199 p.
19. Tkach M. M., Khyzhko O. V. (2015), The art of the musical avant-garde in the context of higher art education. Spirituality of the individual in the system of art education: coll. of Sciences sh. Dr. Ped. Sciences, Prof. O. M. Oleksyuk. Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. P. 112 - 123.
20. S. V. Ship (2014), Hermeneutics of works of art and actual tasks of Ukrainian art pedagogy. Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century: Mater. International scientific-practical conference, October 16-17, 2014. Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. P. 87 - 95.
21. Schleiermacher F. (2004), Hermeneutics / trans. with German A. L. Volsky. St. Petersburg: "European House". 242 p.
22. Chepeleva N.V. (2003), Understanding and interpretation of personal experience in the context of psychological hermeneutics. Actual problems of modern Ukrainian psychology: Scientific notes of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the APN of Ukraine / Ed. academician S. D. Maksimenko. Kyiv: Nora-Druk. Vol. 23. P. 15 – 24.
23. Ukrainian musical encyclopedia. Vol. 4. (2016), Kyiv: IMFE. URL: [https://shron3.chtyvo.org.ua/Skrypnyk\\_Hanna/Ukrainska\\_muzychna\\_entsyklopediia\\_Tom\\_4.pdf?PHPSES\\_SID=gliber3b9g94n1ipot7fc7ptr4](https://shron3.chtyvo.org.ua/Skrypnyk_Hanna/Ukrainska_muzychna_entsyklopediia_Tom_4.pdf?PHPSES_SID=gliber3b9g94n1ipot7fc7ptr4) (access date 04/08/2023).
24. Yurkevich O. M. (2002), Education and the culture of understanding. Scientific Bulletin. Series "Philosophy". Kharkiv: "OVS". Vol. 12. P. 68-72.
25. Boulez, P. (1957), Aléa. *La Nouvelle Revue Française*. № 59.
26. Dahlhaus, C. (1978), Die Idee der absoluten Musik. Kassel; Basel.
27. Du Noyer, Paul (ed.) (2003), «Contemporary» in the Illustrated Encyclopedia of Music. Flame Tree. p. 272.
28. Grondin, Jean. (1994), Introduction to Philosophical Hermeneutics. Yale University press.
29. Lobanova, M. (2002). György Ligeti. Style. Ideas. Poetics. Berlin: Verlag Ernst Kuhn.
30. Stockhausen, K. (1989), Towards a Cosmic Music. Shaftesbury. P. 10.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.02>

УДК: 378.015.31:1:159-047.37

*П'явка К. М.*<sup>1</sup>

## **"Музично-творчі здібності" як наукова категорія у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях**

У статті розкрито особливості формування поняття «музично-творчі здібності» у психолого-педагогічній літературі. Розглядається проблема створення можливостей структурування музичних здібностей. Охарактеризовано загальнотеоретичні підходи до проблеми розвитку музичних здібностей, які забезпечують ефективне формування важливих якостей особистості; розгляд феномену творчості у філософських дослідженнях, проаналізовано психолого-педагогічну наукову літературу щодо проблеми розвитку музичних здібностей поступових етапів їх розвитку.

**Ключові слова:** здібності, музично-творчі здібності, творчий розвиток, музична творчість, обдарованість.

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки формування творчої активності фахівців набуває особливого значення. Така здатність вважається інтегративною якістю особистості педагога в галузі музичного мистецтва і неодмінною умовою успішного здійснення його професійної діяльності. Проблема творчості розглядається у працях відомих вчених з давніх часів і на втратила своєї значимості до сьогоднішнього дня. Науковці, які вивчають дану проблему в педагогічному аспекті, звертають увагу на те, що оволодіння майбутніми вчителями професійною майстерністю передбачає широкий діапазон їх фахової діяльності, включаючи методичні, психологічні, педагогічні й виховні аспекти, а також оволодіння сучасними інноваційними технологіями. Разом з тим професійна діяльність педагога-музиканта вимагає розвинутих творчих здібностей, які збагачуються у процесі фахового навчання. Враховуючи цю думку, розглянемо особливості формування поняття «музично-творчі здібності» у психолого-педагогічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** На всіх етапах еволюційного розвитку суспільства люди прагнули до творчості й захоплювались геніальними творіннями майстрів у різних сферах діяльності. Висвітленню його особливостей присвячені численні праці в галузі філософії, психології та педагогіки, а також мистецтвознавстві. Розвиваючи і збагачуючи свої знання, науковці намагалися пояснити це унікальне явище.

Вперше з намаганням осмислити феномен творчості ми зустрічаємось у працях видатних мислителів античності – Платона і Аристотеля. Так, наприклад, Платон вважав, що існує два види творчості - божественна і людська. Божественна творчість - це споглядання бога, результатом якого є світобудова. Натомість людська творчість – це устремління людини до "розумного" споглядання сутності світу та логосу. Ототожнюючи творчість з пізнанням, зокрема з утворенням нових понять, Платон трактував пізнання як пригадування інформації, якою володіла душа до того, як вселилась у тіло. Він вважав творчість "божественною хворобою", божим волевиявленням, яким боги наділяють обраних.

Найвідоміший учень Платона Аристотель поєднував поняття "творчість" з поняттям "мистецтво". Він вважав, що основою творчості є наслідування (mimesis),

<sup>1</sup> П'явка Катерина Миколаївна, КЗВО «Луцький педагогічний коледж»,  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6015>

а об'єктом наслідування стає світ реальних речей і предметів, включених у людську практику. Тобто форми і твори мистецтва вже існують й стають відомими нам після знайомства з природою. Разом з тим, Аристотель вважав, що наслідування не є копіюванням, адже художник може вибирати предмети, засоби і способи відтворення. На його думку, в образах мистецтва завжди присутні фантазія та вигадка, а завдання митця полягає в тому, щоб говорити не про минуле, а про те, що могло б відбутися за ймовірністю або необхідністю.

На відміну від античності, у філософії середньовіччя творчість розглядалась в релігійному аспекті – як вольовий акт божественної особистості, котра вільно творить світ. Філософи тих часів (Ф. Аквінський, М. Кузанський) вважали творчість проявом Бога-творця, який впливає на людину і діє через людину. Тому людина може звертатися до творчості лише для зміцнення своєї віри. Вони зазначали, що роль людини у творчому процесі повністю залежить від Божої волі, а кожна творча особистість наділена божою іскрою.

Згодом, в епоху Відродження, вплив релігійних догм послаблюється, а людину починають усвідомлювати як творця самої себе та історії людства. Відтак з'являється характерний для Відродження культ генія – носія творчого начала. Його духовну суть найбільш влучно виразив італійський філософ-гуманіст Піко делла Мірандола. Звертаючись до Людини, він писав: "Я ставлю тебе посеред світу, щоб звідти тобі було зручніше осягнути все, що є у світі. Я не зробив тебе ані небесною, ані смертною, ані безсмертною, щоб ти сама сформувала себе в образі, якому надаєш перевагу." Саме в епоху Відродження виникає інтерес до акту творчості, а разом з цим і до особистості митця. Найвищим взірцем епохи став ідеал homo universale, цілісної, гармонійно розвинутої особистості, яка своєю діяльністю не просто задовольняє власні інтереси, а творить світ, красу, творить саму себе.

Разом з тим, піднесений, ідеально-узагальнений образ, що склався в епоху Відродження, не відповідав дійсності у наступний період розвитку суспільства. Людина перебувала у постійному діалозі з природою. Саме тоді Р. Декарт проголосив: "Я думаю – отже я існую", а Ф. Бекон підкреслював: "Знання – це сила". Під впливом таких ідей сформувались погляди німецьких філософів та поетів (Г.-Ф. Гегеля, І. Гердера, Й. Гете, І. Канта, Г.-Е. Лессінга, Ф.Шіллера, А. Шопенгауера), які підкреслювали безмежні можливості творчих особистостей. У їх розумінні у проблемі творчості поступово починають простежуватися дві тенденції: відповідно до першої відновлювалось античне ставлення до творчості як до чогось не істотного у порівнянні з пізнанням і спогляданням вічного Бога – природи; за другою тенденцією ставлення до творчості набувало майже культового характеру. Зокрема Г. Гегель представив свою концепцію творчості, в якій розглядав її як "продуктивну здатність уяви". Він був переконаний, що творчість безпосередньо пов'язана з пізнанням, тому вважав активність людини головною умовою цього процесу. На його думку, найважливішою ознакою творчості є фантазія, яка передує творчій діяльності.

Значним надбанням в галузі української філософії стали погляди видатного мислителя, педагога і музиканта Г. Сковороди. Мандруючи різними шляхами Україною, він своїми філософськими поглядами проголошував ідею "сродної праці", тобто природженої схильності людини до певного виду діяльності – фізичної чи духовної. На його думку, лише той, хто розпізнав свою творчу природу, може претендувати на щастя, яке є головною умовою прекрасного і водночас морального життя. Цей творчий процес здійснюється у серці, в якому концентруються почуття

та бажання. При цьому філософ підкреслював, що кожна людина є індивідуумом, який знаходить власний шлях самовдосконалення.

Вчення Г. Сковороди знайшло своєрідне продовження у “філософії серця” П. Юркевича. Цей вчений відстоював думку, що людина має сприймати оточуючий світ у формі чуттєвого переживання. Центром таких переживань філософ вважав серце і розглядав його як сукупність людських почуттів і творчого натхнення. Він зазначав, що в розумі проявляється загальна діяльність людини, а серце стає основою унікальності та неповторності цієї діяльності.

Вже у XIX і на початку XX століття вчені різних країн почали інтенсивно вивчати питання, пов'язані з психологією творчості. Різноманітні погляди стосовно творчості були висвітлені у наукових працях таких відомих вчених як Т. Адорно, М.Бердяєв, Л. Виготський, І. Йоффе, К. Леві-Строс, Т. Манро, А. Моль, Т. Рібо, Г. Спенсер, В. Франкл та інших. Вони стали підґрунтям для сучасного осмислення цього складного і багатофункціонального процесу. Поступово у зарубіжній психології сформувалися наступні методологічні напрямки: біхевіористичний, психоаналітичний, гештальтпсихологічний і гуманістичний.

В контексті нашого дослідження приваблює саме останній напрямок. Його представники (А.Маслоу, К. Роджерс) вважали першоджерелом і головною рушійною силою творчості глибоку потребу людини в реалізації своїх сил, закладених природою, тобто в самоактуалізації. Так А. Маслоу зазначав, що здатність до творчості є вродженою; що вона закладена в кожній людині і тому не потребує спеціальних талентів. Відтак творчими можуть бути домогосподарки, і бізнесмени, і професори. Проте чимало людей втрачають цю здатність у процесі "окультурення", і цьому суттєво сприяє офіційна освіта. На думку дослідника, здатність до реалізації творчого потенціалу підвищують наступні характеристики: самовпевненість, сміливість, свобода, спонтанність, визнання самого себе.

У своїй концепції А. Маслоу розрізняв два види творчості: первинну і вторинну. Первинна творчість впливає зі сфери несвідомого. Вчений надав психологічний портрет такої особистості: вона здатна мріяти, грати, сміятися і лінуватися, до того ж є більш спонтанною і відкритою до неусвідомлених імпульсів. Вторинна творчість спостерігається у свідомості практичних людей, які не визнають душевних поривів; Однак творча особистість володіє обома видами творчості.

На відміну від А. Маслоу, К. Роджерс вважав, що тенденція до самореалізації є спонукальною силою, яка розвивається через заохочення з боку оточення людини. Згідно його поглядів, саме життя і сприймання світу є творчим актом. На думку дослідника, творчість є універсальним явищем. Він підкреслював, що немає істотної різниці у творчості під час створення картини, літературного твору, винайденні нових знарядь убивства, розвитку наукових теорій

Узагальнив досягнення вчених в галузі творчості на цьому етапі російський вчений П. Енгельмайер у своїй відомій праці «Теорія творчості». В ній він прослідкував, як відбуваються творчі процеси не тільки в науці, а й в мистецтві. Дослідник виділив такі характерні особливості творчості:

- 1) Штучність – будь-яка творчість передбачає створення культури.
- 2) Доцільність – творчість має певну мету, розв'язує якесь завдання (корисність, краса, істина, добро).
- 3) Раптовість – спонтанність народження творчих ідей.
- 4) Цілісність – творчий продукт має ідею, причому одну. Всі частини твору об'єднуються в певну цілісність.

Для визначення цієї галузі знань він запропонував назву «еврологія», тобто наука про відкриття, яка походить від грецьких слів «еврика» (знайшов) і «логос» (слово, наука). Згодом під цим терміном стали розуміти спеціальні методи розвитку і прийоми навчання творчому мисленню. Отже, еврологія вивчає, як робляться відкриття, допомагає знайти найкоротший, найпродуктивніший шлях до розв'язання проблеми. Залежно від об'єкта творчості виділяють художню, наукову, технічну та педагогічну творчість.

Широко і всебічно проблема творчості й творчих здібностей розроблялась у працях О. Веселовського, Б. Теплова, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, Н. Лейтеса, В. Крутецького, О. Потебні, Д. Овсянико-Куліковського, К. Платонова, В. Шадрікова. Дослідженнями цих вчених було встановлено, що процес творчості протікає у трьох основних фазах – підготовчій (пов'язаної з уміннями ставити проблеми, перейматися питаннями, висувати ідеї), пошуковій (передбачає пошук способу розв'язання поставленої проблеми), виконавчій (втілення знайденого розв'язку в конкретний продукт). Вони підкреслювали: здатність до кожної фази може бути виражена у людини по-різному, тому люди поділяються на "генераторів ідей", "розробників" стратегії розв'язання готових ідей та "виконавців".

Ці вчені також зосереджували увагу на індивідуально-психологічних відмінностях людини як джерела творчості. Вони зазначали, що творців часто характеризують певні особистісні риси, як-от: самостійність суджень, упевненість в собі, здатність знаходити привабливість у труднощах, естетична орієнтація і здатність до ризику. Відтак творчість почали вивчати в аспекті функціонування свідомості людини, яка є інтегратором зовнішніх і внутрішніх компонентів у структурі особистості.

Сучасні психолого-педагогічні праці доводять, що у творчості проявляється природна властивість людини до естетичного відчуття краси. Для такої творчості характерні наступні функції: почуттєво-емоційна (вплив і збагачення почуттів та емоцій), пізнавальна (пізнання людиною себе й навколишнього світу через співпереживання), комунікативна (творчість як спосіб міжперсонального спілкування), естетична (засвоєння системи естетичних цінностей культури), гедоністична (насолада творами мистецтва), виховна (формування світогляду через засвоєння ціннісних ідеалів), суспільно-перетворювальна (мистецтво як вид діяльності), евристична (спонукання до творчості), сугестивна (вплив на підсвідомість) та ін.

Так, видатний український психолог В. Роменець є автором оригінальної концепції творчості, яку він розглядає в контексті вчинку. Вчений виступив проти інтелектуалізації творчості, ототожнення її з мисленням. Психологічним механізмом творчості вчений вважає трансдукцію – перехід із суб'єктно-психічної (від задуму) до матеріально-речової (втіленої у певному предметі задуму) системі. Цей перехід автор розкрив як вчинок особистості. В. Роменець також розробив модель розгортання творчих можливостей людини від раннього дитинства до зрілого віку. Вчений вважає, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість виявляється її неповторна індивідуальність.

Згідно поглядів цього дослідника, найважливішою передумовою творчості є деструктивна діяльність (тобто така, що призводить до руйнування чогось) . За її допомогою людина пізнає міру піддатливості оточуючого світу предметів, явищ, подій. В основі творчості лежить механізм зіставлення двох подій – принципового

зближення двох віддалених і таке ж розмежування близьких. В. Роменець вказує на такі особливості творчості:

1) творчість передбачає наявність яскраво вираженої самоорганізації особистості;

2) у творчості виявляється її найважливіша функція – комунікативність, адже автор твору призначає його іншим людям (у ньому митець виражає певну ідею і хоче передати її іншій людині);

3) аксіологічний (ціннісний) аспект творчості – поза ціннісним аспектом творчість втрачає сенс; цінність творчості полягає у позитивній продуктивності творця;

4) причина зумовленості творчості полягає у творчій діяльності, оскільки людина прагне реалізувати свою свободу.

Ще один наш співвітчизник В. Моляко розглядає особливості формування творчої особистості в іншому ракурсі. Під творчістю науковець розуміє процес, в якому суб'єктивно переживається щось нове. Зокрема він підкреслює: творчість – це "процес створення, відкриття будь-чого нового, раніше для цього конкретного суб'єкта невідомого". Творчий потенціал вчений розглядає в якості інтегративної властивості особистості, котра характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації й саморозвитку. Творчий потенціал, на думку В. Моляко, – це прихована від будь-якого зовнішнього спостереження система; навіть сам носій творчого потенціалу іноді мало або зовсім не знає про свої творчі можливості. Про наявність творчого потенціалу можна вести розмову лише на основі здійсненої людиною діяльності (певний винахід, написана книга, картина, створений фільм тощо). У роботі «Психологічна готовність до творчої праці» він виділяє наступну структуру творчого потенціалу:

- задатки, нахили до чогось;
- інтереси, їх спрямованість і частота;
- допитливість, потяг до створення чогось нового;
- швидкість у засвоєнні нової інформації;
- прояви загального інтелекту;
- наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність;
- швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій;
- здатність до реалізації власних стратегій і тактик, різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Згідно з положеннями дослідника, на сучасному етапі розвитку освіти важливою є не лише художня, наукова, технічна творчість, а й творчість у щоденному житті та професійній діяльності (оволодіння творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструменту діяльності). Тому творчий тренінг, психологічні технології для навчання творчості необхідно постійно впроваджувати у повсякденне життя та підготовку фахівців.

Розглядаючи цю проблему в педагогічній площині, вчені (В. Дружинін, Дж. Доллард, І. Зязюн, О. Лук, Р. Мей, В. Розанов, Л. Сохань, С. Сисоєва, А. Хуторської) зазначають, що творчість є проявом і вираженням індивідуальності людини. Вона завжди пов'язана з діяльністю, під час якої створюється щось нове, неповторне і оригінальне. Цей процес протікає у взаємодії особистості (або її внутрішнього світу) та навколишньої дійсності. При цьому зміни відбуваються як у цій дійсності, так і в особистості. Цікаве визначення творчості дав В.

Сухомлинський. На його думку, "творчість – це діяльність, в яку людина ніби вкладає частину своєї душі; чим більше вкладає, тим більшою стає сама".

У галузі мистецтва творчість має свої особливості. Зокрема музичні психологи і педагоги підкреслюють, що в цій сфері діяльності вона завжди проявляється індивідуально. Така особливість творчості визначена завданнями мистецтва – відображати не просто навколишній світ, а світ, яким його бачить митець. Наприклад, в музичному мистецтві музикознавці часто порівнюють творчий характер діяльності композитора і виконавця. Суттєва різниця між цими творцями з'являється на етапі дозрівання задуму: для композитора вона проявляється у внутрішній роботі з переводу поза музичних ідей в музичні, а також наданням їм закінченої форми. Після закінчення твору композитор майже до нього не звертається. Натомість для виконавця в процесі роботи над твором важливо розкрити найбільш повно задум композитора. Він може багато разів повертатися до його опрацювання для корекції первинного задуму, для удосконалення трактування твору, створення нових образів, які можуть народитися під час роботи над твором. Відомий піаніст і педагог С. Фейнберг зазначав наступне: «Видатний артист-виконавець постає перед слухачем як значна і багатогранна індивідуальність з темпераментною волею, багатим внутрішнім світом і тією особливою майстерністю розкриття музичної форми, яку можна назвати даром художнього передбачення» [ ].

Підсумовуючи думки вчених в різних галузях знання стосовно творчості й творчих здібностей, можна зробити висновок, що творчість – це процес діяльності, в якому створюються якісно нові матеріальні та духовні цінності. Основним критерієм, який відрізняє творчість від виготовлення або виробництва, є унікальність її результату. Плідному протіканню творчого процесу сприяють творчі здібності – індивідуальні особливості людини, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Вони не зводяться тільки до накопичення знань, умінь і навичок, а виявляються у швидкості, глибині, міцності та тривалості оволодіння засобами і прийомами діяльності. Саме тому розвитку музично-творчих здібностей необхідно приділяти постійну увагу на протязі всього періоду навчання учнів і студентів у спеціалізованих закладах музичної освіти. Усвідомлення цих позицій дозволить підвищити рівень фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва і підготувати їх до плідної творчої праці у професійній діяльності.

#### **Література:**

1. Моляко В. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. *Колективна монографія за редакцією В.О. Моляко*. Житомир, 2006, С.38-115
2. Реброва О. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів ін.-тів мистецтв. пед. ун-тів. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2011. 84 с.
3. Кашкадамова Н. Мистецтво викладання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV- XVIII ст. *навч. посібник для студентів музичних вузів. Вищий держ. музичний ін-т ім. М.Лисенка. "Астон"*. 1998, С. 299
4. Кірнарська Д. *Психологія спеціальних здібностей: Музичні здібності. Таланти XXI століття*, 2004.
5. Клименко В. Психологія творчості: *навч. посіб. Центр навчальної літератури*, Київ, 2006, С. 480
6. Моляко В. Психологічна готовність до творчої праці. *Знання*, 1989, С. 48
7. Кірнарська Д., Киященко Н., Тарасова К., ред. Ципіна Г. Психологія музичної діяльності: теорія і практика. *Навчальний посібник для студентів муз. фак. вищих навчальних закладів. «Академія»*, 2003, С. 368
8. Роменець В. Виховання творчих здібностей у студентів. *навч. посібник*. Київ, 1973. С. 96

9. Стратан-Артишкова Т. Теоретичні і методичні основи творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти. *Автореф. дис. д-ра пед. наук, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих*. Київ, 2015.
10. Енгельмаєр П. Психологія творчості. Книжний дім "Ліброком", 2010, С. 208 .
11. Choksy L. Teaching music in the twentieth century / L. Choksy. -New York : EnglewoodCliffs : Prentice-Hall Cop., 1986. 343 p.

#### РЯВКА КАТЕРИНА.

#### "Music and creative ability" as a scientific category in philosophical and psychological and pedagogical research

The article reveals the peculiarities of the formation of the concept of "musical and creative abilities" in the psychological and pedagogical literature. The problem of creating opportunities for structuring musical abilities is considered. The general-theoretical approaches to the problem of the development of musical abilities, which ensure the effective formation of important personality qualities, are characterized; examination of the phenomenon of creativity in philosophical studies, psychological and pedagogical scientific literature on the problem of the development of musical abilities in the gradual stages of their development was analyzed. At all stages of the evolutionary development of society, people aspired to creativity and admired the ingenious creations of masters in various spheres of activity. Numerous works in the fields of philosophy, psychology and pedagogy, as well as art history, are dedicated to highlighting its features. Developing and enriching her knowledge, scientists tried to explain this unique phenomenon. In the field of art, creativity has its own characteristics. In particular, music psychologists and teachers emphasize that in this field of activity it always manifests itself individually. Such a feature of creativity is determined by the tasks of art - to reflect not just the surrounding world, but the world as the artist sees it. Creativity is a process of activity in which qualitatively new material and spiritual values are created. The main criterion that distinguishes creativity from manufacturing or production is the uniqueness of its result. The fruitful flow of the creative process is facilitated by creative abilities - individual characteristics of a person, which are subjective conditions for the successful implementation of a certain type of activity. They are not reduced only to the accumulation of knowledge, abilities and skills, but are manifested in the speed, depth, strength and duration of mastering the means and methods of activity.

**Keywords:** abilities, musical and creative abilities, creative development, musical creativity, giftedness.

#### *References:*

1. Molyako V. Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results. Collective monograph. Zhytomyr, 2006, pp. 38-115
2. Rebrova O. Methodology and research methods of art pedagogy. educational method manual for students and masters of other arts. ped. universities Southern Ukraine national ped. University named after K. D. Ushynskiy. Kyiv, 2011. 84 p.
3. Kashkadamova N. Art of teaching music on keyboard and string instruments (clavichord, harpsichord, piano) XIV-XVIII centuries. education a guide for students of music universities. Higher state Institute of Music named after M. Lysenko. "Aston". 1998, p. 299
4. Kirnarska D. Psychology of special abilities: Musical abilities. Talents of the 21st century, 2004.
5. Klymenko V. Psychology of creativity: teaching. manual Center for educational literature, Kyiv, 2006, p. 480
6. Molyako V. Psychological readiness for creative work, 1989, p. 48
7. Kirnarska D., Kiyashchenko N., Tarasova K., ed. Tsykina G. Psychology of musical activity: theory and practice. Study guide for students of music. faculty higher educational institutions. "Academy", 2003, p. 368
8. Romenets V. Education of students' creative abilities. education manual. Kyiv, 1973. P. 96
9. Stratan-Artyshkova T. Theoretical and methodological foundations of creative and performing training of the future teacher of musical art in the system of higher pedagogical education. Autoref. thesis Dr. Ped. Sciences, National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy education and adult education. Kyiv, 2015.
10. Engelmayer P. Psychology of creativity. Librokom Book House, 2010, p. 208.
11. Choksy L. Teaching music in the twentieth century / L. Choksy. - New York : EnglewoodCliffs : Prentice-Hall Cop., 1986. 343 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.03>

УДК: 792.82:[782.9+793.3]‘20‘

*Бурська О. П.<sup>1</sup>, Кулик Д. О.<sup>2</sup>*

## **Невербальна експресія: форми вираження художньої думки в хореографії та музичному мистецтві (на прикладі балету Крістал Пайт "Body and Soul", 2019)**

У статті здійснено аналіз хореографічних образів другої частини балету "Тіло і Душа", створеного канадською хореографкою Крістал Пайт на музику Прелюдій ор.28 Ф. Шопена. Простежено особливості взаємодії хореографічного та музичного образів, форм та способів невербальної експресії двох споріднених мистецтв. Визначено, що процесуальний характер розгортання музичного і хореографічного образів, їх динамічність, часова модальність є спільною основою, яка дозволяє двом невербальним мовам «співіснувати» в хореографічному образі і посилювати його художній ефект. На основі проведеного аналізу виділено основні принципи взаємодії хореографічного та музичного образів в балетній хореографії К.Пайт: принципи емоційного та структурного резонансу; принцип емоційного доповнення образу; принцип корекції образу; принцип емоційного дисонансу.

**Ключові слова:** хореографічний образ, сучасна хореографічна мова, сприйняття музичного образу, невербальна експресія, Крістал Пайт, балет «Тіло і душа».

**Вступ.** У сприйманні балетної хореографії з використанням класичної небалетної музики ми отримуємо особливу естетичну реакцію, природа якої криється у неспівпадінні очікуваного, закладеного в музичному образі, і того, що бачимо в його пластичному втіленні. Дещо подібне відбувається, коли інтерпретація того чи іншого виконавця привносить у звичний звуковий образ індивідуально переломлені художні деталі, що збагачують сприйняття (за умови, якщо резонують з системою наших художніх цінностей).

Така естетична реакція подібна до описаного Х. Ортега-і-Гассетом сприймання музики різних стильових напрямів. Слухаючи Бетховена або романтиків, ми під впливом музики зосереджуємось на своїх власних переживаннях. «Відвернувшись (фігурально висловлюючись) від того, що відбувається зі скрипкою, ми занурюємось в потік емоцій, які вона в нас викликає. Нас приваблює не музика як така, а її механічний відгомін у нас, сентиментальна хмаринка райдужного пилу, піднята в душі низкою моторних звуків» [7]. Оскільки музика К. Дебюссі та І. Стравінського більш споглядальна ніж експресивна, вона спонукає нас насолоджуватись безпосередньо самим звучанням. «Замість того щоб прислухатися до сентиментальних відгомонів у власній душі, – пише Х. Ортега-і-Гассет, – ми зосереджуємо слух і всю нашу увагу на самих звуках, на тому чудовому, чарівному, що відбувається в оркестрі. Ми перебираємо звукові відтінки, смакуємо їх, оцінюємо їхній колір і навіть, можливо, форму. Ця музика є чимось зовнішнім, якимось віддаленим, розташованим поза нашим я об'єктом, стосовно якого ми виступаємо в суто споглядальній ролі. Насолоджуючись новою музикою, ми зосереджуємось зовні. І вона сама, а не її відгомін цікавить нас» [7].

<sup>1</sup> Бурська Олена Петрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-9330-1299>

<sup>2</sup> Кулик Денис Олексійович, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-7234-4126>

У проєкції цих спостережень філософа на сприймання сучасної хореографії з використанням класичної музики можна її можна розглядати як подібність афекту: хореографічна пластика у своєму неперервному різноманітті, плинному (на зразок пісочної анімації) перетіканні рухів і поз приковує погляд і вражає експресією своїх форм, тоді як музика наповнює хореографічний образ настроями, почуттями та емоціями в динаміці їх протікання, змушуючи глибоко переживати те, що відкривається погляду, як власну присутність в епіцентрі подій. Окремим ефектом у сприйнятті хореографічного образу через музику є її властивість розширювати (або навпаки локалізувати) сценічний простір, задавати його межі, просторову перспективу, глибину.

У музиці і хореографії як споріднених мистецтвах, що походять від одного кореня – давньогрецької трагедії, засоби художньої виразності мають спільну основу, а саме процесуальний характер, динамічність, часове протікання. Музична інтонація уподібнена до виразного пластичного жесту, музична фраза відповідає фразі танцювальній, паузи, репризи, артикуляція тощо властиві як музичному, так і хореографічному способам художньої експресії. Темпоритм стає тим спільним параметром, який дозволяє двом невербальним мовам «співіснувати» в хореографічному образі і посилювати, збагачувати його художній ефект. Хореографія надихається музикою, «проростаючи» з неї, музика, в свою чергу, отримує пластичну візуалізацію.

Як музика у вигляді художньо-звукової системи невербальної експресії знаходить втілення в хореографічних образах, хореографічній мові сучасного танцю, експресії тілесних рухів, і навпаки, як хореографічна візуалізація впливає на наше сприйняття музичного образу, можна простежити на прикладі сучасних балетних постановок на вже відомі (тобто такі, що мають певні традиції інтерпретації, а отже, усталене коло художньої образності) твори музичної класики.

Використання класичних музичних творів у створенні безсюжетних балетних вистав є досить поширеною традицією в сучасному хореографічному мистецтві. Серед найкращих зразків такого балету варто назвати «Парк» (Le Park) Анжелена Прельжокажа, поставлений ним на музику В.А. Моцарта на сцені паризької Grand Opera в 1994 р.; 20 балетів Джеймса Куделки, серед яких «Соната» на музику С. Франка (1973 р.), «Пастораль» на музику 6-ї симфонії Л. Бетховена та «Романс» на музику А. Дворжака (1990 р.), «Дзеркало» та «Роздуми» на музику В.А. Моцарта (1991 р.), «Пори року» на музику А. Вівальді (1997 р.) та ін.; «Для Джеймса» (For James) сучасного японського хореографа Тору Шимазаки на музику Сонати для скрипки і фортепіано №9 Л. Бетховена (2015) тощо.

Особливе місце в цьому ряду балетних шедеврів належить творчості відомої канадської хореографки Крістал Пайт, її цілком новаторським постановкам «The Seasons' Canon» на «Пори року» А. Вівальді в композиторській версії Макса Ріхтера, прем'єра якого відбулась на сцені паризької Grand Opera у 2016 р., та «Body and Soul», в другій дії якого втілено хореографічну версію музики Ф. Шопена (2019 р.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема художньої мови сучасного балетного мистецтва всебічно досліджена в працях провідних українських хореологів А. Лазаревської [6], Т. Павлюк [8], Ю. Станішевського [9], М. Татаренко [10], О. Чепалова [11], Д. Шарикова [12], В. Щербакова [13]. Феномену синтезу мистецтв у сучасній хореографії присвячені дослідження Д. Бернадської, О. Кравчук. Окремо слід виділити праці О. Зінич [3, 4], в яких зроблено

глибокий аналіз взаємодії різних образних систем у сучасному балетному мистецтві, розширення хореографічної мови лексичними елементами інших видів мистецтв, досліджено інтегративний зв'язок музичної пластики і пластики руху в балетній виставі тощо. Взаємовпливу музики і хореографії в історичному контексті присвячене дисертаційне дослідження Л. Волошиної [2].

У аналізі хореографії Крістал Пайт ми спирались на мистецтвознавчі дослідження О. Ozkaya [18], J. Hanna [17] та дансревю, подані на сторінках провідних сучасних мистецьких журналів (P. Citron [15], C. Jowers [16], J. Smith [19], A. Winter [20]).

**Мета статті** – виявити особливості взаємодії форм та способів невербальної експресії в музичному мистецтві та сучасній хореографії на прикладі хореографічних образів балету Крістал Пайт «Body and Soul» на музику Прелюдій ор.28 Фридеріка Шопена.

**Виклад основного матеріалу.** Балет «Body and Soul» великого майстра художніх інновацій в хореографічному мистецтві Крістал Пайт, що став її другою (після «The Seasons' Canon», 2016 р.) виставою на підмостках паризької Grand Opera у 2019 р. – це велика постановка на три дії, кожна з яких відзначається винахідливістю та глибиною творчого задуму як у хореографії, так і в музичному, звуковому оформленні.

У контрасті до драматичної першої дії балету, в якій К. Пайт використовує, наслідуючи свого вчителя У. Форсайта, ритмізований текст, що фрагментами накладається на тло електроакустичного звучання, друга дія є серією дуетів та декількох ансамблевих номерів на музику Прелюдій Ф. Шопена ор.28, в яких розкривається тема кохання. Друга дія одночасно і драма, і лірика кохання, страждання, біль втрати, трепет, піднесення та апофеоз.

В одному зі своїх інтерв'ю Крістал Пайт прокоментувала вибір музики для «Body and Soul»: «Що стосується вибору Шопена, то я люблю прелюдії. Мене також зачаровує той факт, що коли аудиторія знайома з музикою, простір стає спільним для нас. Музика впливає на те, як ми бачимо, як ми чуємо, як ми рухаємося. Зв'язок між тілом і музикою – потужна річ» [15].

Прелюдії звучать у виконанні Марти Аргеріх у записі 1977 року, зробленого в Мюнхені для Deutsche Grammophon. Їх інтерпретація відрізняється особливою глибиною та рельєфністю образів, «досконалим поєднанням темпераментної віртуозності та переконливої художньої проникливості» [14]. Драматизм прелюдій проявляється у М. Аргеріх в його граничній формі з гострим відчуттям «оголеного нерву», лірика – в надзвичайній поетичності та мрійливості образів.

Прочитання шопенівського циклу видатною аргентинською піаністкою є особливим, незрівняним поглядом на звуковий світ Прелюдій. Магічність звучання, що навіює аналогії з потойбічними, фантазмагоричними образами, темпераментність і непередбачуваність у зміні настроїв очевидно й привабили К. Пайт, оскільки повністю відповідають її художньому баченню в хореографії.

Вкраплення шопенівських прелюдій звучить ще в середині першої дії, створюючи певний драматургічний зв'язок з тим, що відбуватиметься на сцені в подальшому. З натовпу, що раптово розсіюється, виділяється дуетна пара, локально освітлена в темряві сценічного простору. Інкрустована при цьому в уповільнений розмовний фон Прелюдія с-moll ор.28 №20, взята не з початку, а з *pp*. Усе це створює ефект, який нагадує аорчні зв'язки в музичній формі (тематичний матеріал, що фрагментами з'являється в одній із частин, стає основою та отримує розвиток в

наступних). Прелюдія при цьому наче збирається поступово зі звукових клаптиків, стягується в ціле з окремих, розтягнутих у часі акордів. В музиці створюється ефект обережних кроків із завмиранням на якусь мить, в хореографії – враження уповільненої зйомки. Динаміку сцени задає різний темпоритм в хореографії і музиці із заповненням «мовчазних» порожнин в звучанні хоралу плинними, різноманітними за виразністю рухами дуету.

Друга дія починається світлим *Agitato* **Прелюдії До мажор op.28 №1**, що виконує функцію маленької увертюри. Завіса піднімається, відкриваючи, на відміну від першої дії, глибоко освітлену в приглушених тонах сепії сцену. Декораціями слугують рівномірно розставлені на різних рівнях заднього плану світлові прожектори. Непрацюючі, вони чорніють на тлі ледь освітленої задньої завіси і здалеку нагадують образ випаленого війною соняшникового поля.

Важким розгойдуванням *Lento* починається **Прелюдія a-moll op.28 №2**. Хореографічним символом повільного поступу в акомпанементі стає пластичний образ птаха, «виліплений» з двох тіл, що злились в одне, широко розкинувши «руки-крила» (рис.1).



Рис.1

К. Пайт традиційно використовує для своїх образів широкі темні шаровари та оголені торси (для жінок – топи тілесного кольору), що виділяє звивисті рухи оголених рук на темному тлі як надзвичайно експресивний пластичний засіб. Коли монотонне двотактове розгойдування акомпанементу у вступі, що в хореографічному варіанті набуває форми своєрідного ритуального танцю «людини-птаха», повторюється в Прелюдії знову, фігура птаха з'являється на задньому плані вже у виконанні чоловічого дуету. Так композиція танцю резонує з музичною формою, фрагменти повторів в музиці і її хореографічному втіленні співпадають, закріплюючи асоціативні зв'язки між звуковим і пластичним образами.

По-особливому сприймаються в пластичному вирішенні речитативні місця Прелюдії *a-moll*: застиглий, наче у заціпенінні, музичний образ відтворюється в танці активними, динамічними рухами «боротьби за життя», і лише погребальне *sostenuto* зупиняє цю боротьбу. Останній акорд, який нарешті позначає тональність Прелюдії, приносить заспокоєння. Але це заспокоєння в хореографії К. Пайт – образ смерті: голова, яку повільно схиляє додолу чужа рука, викривлене в неприродній позі тіло, скляний зупинений погляд.

Оплакуванням втрати сприймається початок в музиці наступного дуетного номера на **Прелюдію e-moll op.28 №4**. Але лише початок. Оскільки зміна освітлення з коричневих відтінків на сіро-зелені холодні тони з появою на сцені ніжного любовного дуету змінює загальний настрій і занурює глядача в теплі обійми ліричних почуттів. Переважно класичні форми рухів, пози, хореографічні

прийоми, неймовірна жіночність і зовнішня простота образу героїні, абсолютне злиття плинності руху в музиці і танці, співпадіння кульмінацій, динамічних наростань і спадів, пауз гармонізує звучання з його візуальним втіленням і приводить загальний образ до певної емоційної рівноваги.

К. Пайт не дотримується послідовності прелюдій за фортепіанним циклом. Її хореографія вибудовується за дещо інакшим баченням компоновання мініатюр. З 24 прелюдій у балеті використано лише 13, обраних за принципом контрасту та відповідно до логіки наскрізного розвитку узагальненого хореографічного образу.

Перший ансамблевий номер цієї частини балету поставлений на музику драматичної в душі шуманівського «Пориву» **Прелюдії c-moll op.28 №18**. Романтична естетика яскраво проявляється в музичному образі цієї мініатюри: самотній герой з його внутрішніми душевними переживаннями, граничною емоційністю у вічному конфлікті із зовнішнім світом. Натомість на сцені спершу панує впорядкованість і холодний розрахунок: сміливо виступаючи один поперед одного, енергійно змінюючи конфігурацію ансамблевої групи, «натовп» наче захищає когось за собою, потім роздвоюється, і це вже не стрій однодумців, а два табори протиборчих сторін. У момент різких тріольних вигуків в музиці (тт.13-14) з натовпу виділяється розлючена чоловіча фігура, що з надриком кричить, але крик цей безмовний, як у німому кіно, та його агресивність лише підсилюється цією пантомімічною безмовністю. Маніпулятивні жести двох груп у протистоянні наче «відкочують» невидимий шар люті і ненависті одна одній. На мить виникає картина «слова, що вбиває» (в музиці - стрімкий спадаючий пасаж наприкінці Прелюдії) і останні різкі уривчасті акорди сповіщають про загибель героя, обм'якле тіло якого, наче зламане від влученої в нього кулі, падає долілиць серед інших бездиханних тіл (рис.2).



Рис.2

Наступний любовний дует знову сприймається болем страждань після драматичних подій, що пронеслися як вихор, змітаючи все живе на своєму шляху. Фрагмент **Прелюдії h-moll op.28 №6** звучить в дуеті в симфонічній обробці з використанням електроакустичних ефектів, що надає її звучанню космічної перспективи і створює образ часу-вічності, часу, що зупинився. В танцювальній пластиці К. Пайт використовує ефект рухів тіла у воді, уповільнених, що наче долають силу протидії водної маси; «ламані» рухи театральної ляльки в жіночій партії, ефект «зламаної ляльки»; різноманітні балетні підтримки, різнорівневі обертання, звивисті ковзання як прояв неймовірної ніжності кохання (рис.3-5). У поєднанні зі затишаючим звучанням теми прелюдії, що повторюється ще і ще раз, поступово віддаляючись і розчиняючись у просторі, хореографічний образ навіює невимовний сум і відчуття крихкості моменту: щастя, що було в твоїх руках, наче тане, вислизає з об'ємів і незворотно зникає у небутті (Рис.6).

Музику **Прелюдії A-dur op.28 №7** К. Пайт використовує як замальовку загального настрою. Те, що ми чуємо в ефірному, мрійливому звучанні Прелюдії – легкі, в ритмі ніжного вальсу, кроки, жести галантного запрошення до танцю, що зависають на якусь мить, і знову оживають, залишається лише музичним образом. Оскільки хореографічна постановка має інакший темпоритм, жодної вальсовості в рухах танцюристів. З музикою резонує дещо інше: витонченість композиції, її мініатюрність і, разом із тим, смислова повнота. Щось на зразок японського хоку з їх лаконічністю і високим ступенем узагальнення.



Рис.3



Рис.4



Рис.5



Рис.6

Картинка «безконтактного» дуету (зокрема, дуету соліста і ансамблю, який рухається наче пластичне колективне тіло) виконана з використанням техніки на зразок пісочної, стоп-моушн (*stop motion*) анімації з ефектами «зупиненого», «розірваного» в часі і просторі руху<sup>1</sup>. «Перетікання» ансамблю з однієї точки сцени в іншу; пластичне злиття і раптове виділення з ансамблевого «тіла» героя/героїні; прийом, коли ансамбль просторово розділяє героя і героїню, не даючи можливості їм возз'єднатись, захоплюють своєю глибокою виразністю, а світлий *A-dur* шопенівської прелюдії розкривається при цьому своїм новим змістом, особливою підкреслюючи ностальгійність і тужливість моменту.

<sup>1</sup> Пайт майстерно маніпулює сприйманням глядача, переключуючи увагу з героїні, що знаходиться по один бік сцени, на її дублерку, яка в ту ж саму мить виділяється з натовпу і швидко віддаляється, зникає в темряві. Так само анімаційною є поява на сцені героя: через злиття з ансамблем по один бік композиції і виокремлення з нього в протилежній точці сцени. Створюється враження миттєвого переміщення об'єкта сприймання і асоціації з анімаційними техніками (рис.7).



Рис.7

У Прелюдії *fis-moll* op.28 №8 драматургія балетної композиції підкреслює музичну форму. В репризній появі теми *molto agitato e stretto* на сцені відбувається зміна дуетних пар (Léonore Baulac & Hugo Marchand, Eléonore Guérineau & Adrien Couvez), що посилює динамічний характер її повернення. Зі зміною танцюристів проступає ледь помітна відмінність хореографічного образу в першому і другому проведеннях теми: палкий і пристрасний перший, у якому домінує чоловічий образ у виконанні Хуго Маршана з його неймовірною експресією розлогих жестів рук, і ніжний, трепетний жіночий, яким прелюдія завершується, зупиняючи бурхливий потік в точці умиротворення на останніх акордах у застиглій quasi скульптурній фігурі (рис.8, 9).



Рис.8



Рис.9

У послідовність дуетних мініатюр К. Пайт «інкрустує» ансамблеву композицію, яка виконує функцію арочного зв'язку між другою і третьою діями «Body and Soul»: в хореографічній лексиці ансамблевої групи з'являються елементи, на яких будуватиметься хореографія заключної частини балету – рухи, що створюють образ колашного рою, поки що не агресивні, але вже тривожні. В електроакустичному звуковому оформленні проглядається зв'язок з тягучим *Lento* Прелюдії *Fis-dur* op.28 №13, хоча її повна фортепіанна версія буде звучати в балеті пізніше. Водночас, електроакустичний фон нагадує звукове оформлення першої дії, коли на тло подібного електронного звучання нашаровувався текстовий ряд зі словесною «формулою», що монотонно повторювалась по колу, надаючи сценічному образу масових сцен механістичного характеру. І слово повертається в звукову партитуру цієї сцени, як нагадування про фатальну присутність світового зла, що в будь яку мить здатне зруйнувати крихку романтичну ідилію земного кохання. Так, безсюжетна драматургія балету отримує структурну і водночас смислову єдність.

Електронний саунд-ефект вібрації, що зависає на довгих тривалостях, в хореографії втілюється в цікавому образі стоп-кадру: соліст, що завмирає в динамічній позі активного руху на передньому плані композиції, і ансамбль, що продовжує пластично рухатись, відтіняючи застиглу фігуру на своєму тлі. Створений образ

викликає захоплення своєю несподіваністю: з одного боку, як вкраплення кінематографічного художнього засобу в хореографічну режисуру, з іншого – своїм художнім ефектом миттєво зупиненого часу, який спогадом залишається на старих пожовклих світлинах (рис.10).



Рис.10

«Вмонтована» серед шопенівських дуетів, ця сцена є однією з найяскравіших в *«Body and Soul»* і вражає органічністю злиття балетної пластики і звукового образу. Майже унісонні рухи солістів і ансамблю наче в заповільненій зйомці, з фізично відчутною пружністю натягу візуально відтворюють динаміку руху звуку, відображаючи, при його одноманітності та монотонності, різноманіття просторового втілення (рис.11). Так, виразний диригентський жест здатний створювати пластичне, інтонаційно витончене звучання, організовуючи художню цілісність і звукову єдність на основі візуалізації динаміки руху оркестрового фразування.



Рис.11



Рис.12

**Прелюдія gis-moll op.28 №12** у виконанні Марти Аргеріх відзначається надзвичайною енергійністю стрімкого руху, що вихором проноситься перед очима. Витримане без агогічних відхилень Presto з підкресленим акцентуванням кожного кроку (акордові чверті з секундовими затриманнями у верхньому голосі) контрастує, скажімо, з інтерпретацією Г. Соколова, який в цій прелюдії відходить від ідеї монообразу, динамічно та агогічно відтіняючи «жіночні» фрагменти

фразування у контрасті з напористими «чоловічими». Хореографія К. Пайт на музику Прелюдії – це чоловічий дует в унісон, який привносить у звучання елементи комічного завдяки міміці та жестам танцівників. Хоча загальна картинка створює образ людини, тіло якої підкорене невидимій силі, що змушує до безперервного руху у вихорі танцю без шансів вирватись і повернути собі свободу. Акторська гра солістів є органічним доповненням до цієї характерної сцени, пом'якшуючи демонічність музичного образу.

Хореографічна візуалізація музики здатна підкреслити або посилити ті риси музичного образу, які в звучанні не виходять за межі традиційного. Так, хореографічні образи **Прелюдії Fis-dur op.28 №13** в черговому чарівному любовному дуеті і дещо несподіваному за ним чоловічому соло яскраво візуалізують звукову перспективу фактури прелюдії: рухливий віолончельний акомпанемент, який втілюється в рухах дуетної пари і наче «стелиться» по сцені, та натхненну, із зависанням на довгих тонах, мелодію, що парить над героями як відображення чистоти та ніжності їхніх почуттів.

З темою *piu lento* дует змінюється на соло нового героя. За рахунок гри освітлення (різке затемнення дуету і, одночасно, виділення за ним у яскравому світлі соліста) К. Пайт досягає ефекту поступової зміни кадрів через їх накладання, майстерно обігруючи таким чином перехід між двома частинами мініатюри – мало контрастними в музиці, але абсолютно різними за пластичним вирішенням, що надає номеру динамічності. Сольний образ символізує душу людини на межі її безумства, самотності, суспільного неприйняття: людина виражає себе через рухи та жестову мову «пращурів», які нагадують поведінку людиноподібних мавп. Ексцентричність соло вносить у загальну ліричну канву дії контрастний елемент з тимчасовим «перемиканням» її загального настрою, який після чергової короткої «заставки» (Прелюдія *es-moll* op.28 №14) повертається вже в образах **Прелюдії Des-dur op.28 №15**.

Одну з найвідоміших шопенівських прелюдій, за якою закріпилась умовна назва «Краплі дощу», К. Пайт втілює в найвитонченішому хореографічному образі балету, поєднуючи художні засоби ансамблевої хореографії, пантоміми, анімації, сценічного освітлення тощо. Останнє слугує створенню ілюзії руху при статичній картинці або переміщенню фокусу уваги з усього ансамблю на його окрему групу, який в музиці відповідає «несподіваному» поверненню теми прелюдії перед її середнім розділом. Художній ефект виникає від співпадіння в часі музичних і драматургічних «подій», емоційного резонування музичного і сценічного образів.



Рис.13

Виразним «еквівалентом» музичного образу як стихії води, який асоціюється з темою Прелюдії, виступає хореографічний прийом хвилі, що у виконанні ансамблю пластично перекочується, «несучи» на собі героїню. На іншому кінці

«хвилі» вона опиняється біля бездиханного тіла коханого (рис.13). Суворий поступ середньої частини Прелюдії Des-dur у К. Пайт – образ смерті героя, навколо якої вибудовується вся композиція сцени. Важко назвати цю балетну сцену танцем, оскільки переміщення ансамблю (відповідно до смислового контексту мізансцени) здійснюються за принципом «ефекту доміно», змінюючи статичні картинки подібно до оптичної ілюзії в дитячому калейдоскопі.

Чоловіче соло на **Прелюдію c-moll op.28 №20** сприймається як логічне продовження попередньої сцени. Душа в образі «людини-птаха» з широко розкинутими у високому польоті виразними руками-крилами споглядає покинутий земний світ згори і не приховує глибокого відчаю та страждань.

Фінальний номер – дуєт кохання на музику **Прелюдії d-moll op.28 №24** – символізує перемогу життя над смертю. Написана в мінорі, музика прелюдії натомість життєстверджуюча. Виписана широкими «жестами» та пунктирними «вигуками» мелодія щоразу прагне злетіти до своєї кульмінаційної точки. Стрімкі подібно до глісандо пасажі лише підкреслюють її злети та падіння. В хореографії все відповідає музичному образу, створеному Мартою Аргеріх із точним слідуванням за композиторським задумом. Трьома подібними до гуркоту грому ударами, якими завершується шопенівський цикл, К. Пайт наче ставить крапку у вічному конфлікті земного та піднесеного.

У рецензії на кіноверсію балетної вистави відома канадська дослідниця танцю Джанет Сміт називає її «складною і загадковою медитацією на тему конфлікту і зв'язку між людьми (human connection), яка запрошує до численних інтерпретацій» [19]. Називаючи Крістл Пайт «іконою танцю», Дж. Сміт підкреслює, що «Body and Soul» дає можливість певного дослідження еволюції її творчості, оскільки містить багато тем та ідей двох останніх десятиліть, які «сходяться, дистилуються та зазнають метаморфоз в епічному масштабі» [19]. За влучним висловом Дж. Сміт, друга частина балету відчувається як биття людського серця: «Це чистий танець, глибоко емоційні *pas de deux*, з тілами, що зливаються в обіймах і розгортаються (*wrapping and unwrapping*) у сценах туги і втрати, а також красиві, хвилеподібні скульптурні групові утворення, що виражають взаємозв'язок» [19]. Дж. Сміт вважає «Body and Soul» одним з найбільш експансивних і аморфних поглядів мисткині на сенс життя і, водночас, складним дослідженням танцю як такого, тобто того, як тіло здатне реагувати на музику, слово, групову динаміку руху.

Сама К. Пайт в своїх інтерв'ю характеризує коло тем, зреалізованих в балеті, як *конфлікт, зв'язок і втілення* (conflict, connection, embodiment): «Енергійне напруження конфлікту може призвести до багатьох речей. Я досліджую конфлікт на макрорівні, тобто він є темою всієї роботи, і на мікрорівні, який є конфліктом всередині індивідуального тіла. <...> З іншого боку, зв'язок є чи не найважливішим у «Body and Soul». Все, що я роблю, передбачає встановлення зв'язку. Я хочу з'єднати виконавця з аудиторією, а глядачів - один з одним. Зв'язок також проявляється в структурі роботи і в тому, що відбувається в тілі. Я також досліджую, як мова може впливати на хореографію. Дуальність конфлікту/зв'язку є дуже потужною. Дуєти можуть виникати між двома людьми, між мовою і тілом, між тілом і душею» [15].

Канадська журналістка та мистецький оглядач Паула Сітрон називає хореографію К. Пайт інтелектуальною, пронизаною глибоким змістом, а саму хореографку експериментатором, який постійно розширює межі хореографічної мови [15]. К. Пайт – майстер великомасштабних ансамблевих сцен, у яких вона

досягає вражаючих візуальних ефектів. Саме візуальний ефект, а не танець як такий стає семантично значущим у постановках мисткині. Критики відзначають театральність її хореографії. Майстерна здатність «вливати театральність у танець» (O.Ozkaaya) виділяє К. Пайт серед інших хореографів [18, с.44]. Її постановки вражають своїм художнім задумом, неймовірною творчою фантазією та новизною форм втілення, цілісністю художньої концепції і змістовною глибиною хореографічних образів. Театральність, зі слів, К. Пайт, є тим, що приваблює її у процесі творчості найбільше: «театральний бік створення роботи, структурування перформансу, дотримання змісту, об'єднання всіх учасників, які намагаються створити цілісний за концепцією твір, а також визначити темп і створити переконливий, насичений, беззаперечний (*water-tight*) досвід для глядачів» [16].

В інтерв'ю Крістін Джоуерс (С. Jowers) К. Пайт розкриває свій принцип пошуку пластичної виразності – наче зсередини самого руху, досліджуючи його внутрішню смислову динаміку як засобу генерування енергії, а не руху як такого: «У будь-якому русі завжди є щось, за чим можна слідувати, або зчеплення, яке хочеться використати на повну силу. Якщо щось пропонується фізично, мені подобається або бачити, як воно переривається, або як воно вибухає чи руйнується – мені подобається бачити, як воно перетікає або перетворюється на щось інше. Мені не подобається бачити, як рух зупиняється і марнується, в певному сенсі. Завжди є траєкторія або енергія, яка пропонується в будь-якому конкретному русі, і мені подобається намагатися слідувати їй. Я вважаю, що рух дійсно інформує мене про сам акт хореографії. Там завжди є інформація про те, куди рухатися далі» [16]. Чи не схожий цей момент творчості хореографа, коли в образі виразного пластичного руху він передбачає потенційну траєкторію його подальшого розвитку, з творчістю композитора, для якого музична тема виступає своєрідним ДНК твору, з якої за природним розгортанням драматургії виростає цілісна закінчена форма?

Хореографія К. Пайт не є мистецтвом заради самого мистецтва, концептуально важливим для неї постає встановлення зв'язку з публікою через емоційну силу танцю, в якому через рух артикулюються стани і почуття, що «вислизують від вербальної мови» (*A.Winter*). Мова танцю, що володіє своїми особливими, властивими виключно її формами експресії, здатна не лише відображати динаміку протікання емоції (як це відбувається в музиці), але й, за твердженням Джудіт Ханна (J. Hanna), створювати ситуацію безпосереднього спілкування, транслюючи ідеї, оповідаючи, передаючи поряд з емоціями та настроями певні сенси. При цьому передача сенсу через танець здійснюється завдяки основним елементам, серед яких Дж. Ханна визначає: *простір* (що має напрямок, рівень, амплітуду, фокус, групування і форму), *ритм* (темп, тривалість, акцент і метр), *динаміку* (сила, енергія, напруга, розслаблення і потік), *форму* (мінливі стосунки того, хто рухається в танці з іншою людиною, об'єктом або простором), *локомоцію* (спосіб переміщення з місця на місце, включаючи ходьбу, біг, стрибки, підскоки, перестрибування, ковзання та галопування), *жест* (рух, який не має ваги, наприклад, обертання, згинання, розгинання та вібрація), *фразу* (група послідовностей рухів, які створюють чітке висловлювання), *мотив* (фрагмент руху, який може бути представлений у різний спосіб, для прикладу: швидкий або повільний, з більшою або меншою кількістю сили) [17].

Наведені Дж. Ханна елементи, як засоби виразності в хореографії, відповідають або мають точки дотику з аналогічними в музиці, з тією лише відмінністю, що просторові, рухові і динамічні якості музичного образу є за своєю

природою асоціативними, тобто виходять за межі суто музичної виразності в художню площину. Водночас, сучасна балетна хореографія послуговується подібними асоціативними джерелами збагачення образу, звертаючись до художніх засобів музики, театрального та кіно- мистецтва тощо.

Хореографічна мова в постановках Крістал Пайт вражає театальною виразністю виконавської техніки як на макрорівнях, так і на рівні жестів, міміки, навіть окремого погляду. Пластичні жести, рухи, образи в цілому сприймаються як своєрідне, втілене в танці, перетікання енергії, зміна її станів від максимального напруження до розрядки і навпаки. В архітектурі ансамблевих сцен активно використовуються анімаційні прийоми, ефекти кіномонтажу, концепція трансформера тощо, що розширюють художні можливості хореографії у створенні сценічного образу. Самобутні пластичні ідеї Пайт позначені асоціативністю, глибокою символічністю і, водночас, виключною контекстністю, яка при високому ступені узагальнення і абстрактності образів надає абсолютне розуміння цілого (навіть в межах контрастної драматургії, що не має певної сюжетної лінії).

**Висновки.** У різноманітті мистецьких форм і способів художньої експресії музика та хореографія виступають спорідненими невербальними мовними системами, які, на перший погляд, мають свої особливі засоби виразності, як мистецтво абстрактних звукових форм і мистецтво пластики тіла та рухів. Водночас, їх засоби художньої виразності мають спільну основу, якою постає процесуальний характер розгортання музичного і хореографічного образів, динамічність, часова модальність, і яка дозволяє двом невербальним мовам «співіснувати» в хореографічному образі і посилювати, збагачувати його художній ефект.

Відслідковуючи особливості взаємодії хореографічного та музичного образів на прикладі безсюжетного балету, створеного з використанням класичної музики, тобто такої, що має певні традиції інтерпретації її образного змісту, можна виділити декілька основних принципів, які зумовлюють різноманіття форм та способів художньої експресії в балетній хореографії К. Пайт:

- *принцип емоційного резонансу* (коли абсолютне злиття плинності руху в музиці і танці, співпадіння кульмінацій, динамічних наростань і спадів, пауз гармонізує звучання з його візуальним втіленням);
- *принцип структурного резонансу* (коли драматургія балетної композиції підкреслює музичну форму або відповідає їй в ключових моментах. Музика при цьому може сприймається як емоційний фон, замальовка загального настрою);
- *принцип емоційного доповнення образу* (коли музичний образ подається схематично, з мінімальним використанням виразових засобів, а хореографічний компенсує цю схематичність максимальною експресією);
- *принцип корекції образу* (несподіваний легкий емоційний контраст хореографічного образу привносить в традиційне сприйняття музичного образу інакший емоційний відтінок, не змінюючи його в цілому);
- *принцип емоційного дисонансу* (при загальній цілісності сценічного образу те, що ми бачимо в хореографії і чуємо в музиці, знаходиться на протилежних емоційних полюсах).

Стаття окреслює лише окремі аспекти у вивченні форм та способів невербальної експресії засобами музики і хореографії. Особливості сприйняття музичних образів крізь призму їх пластичного втілення і, відповідно, шляхи збагачення художнього образу як педагогічна проблема в музичному, хореографічному виконавстві можуть бути предметом окремого дослідження.

**Література:**

1. Бернадська Д.П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній хореографії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Київський національний ун-т культури і мистецтв. К., 2005. 20 с.
2. Волошина Л. Взаємовплив музики і хореографії в історичному контексті. *Вісник Львівського університету*. Серія Мистецтвознавство. Вип. 11. 2012. С. 237–243.
3. Зінич О.В. Пластичність у балетній музиці М. Равеля (в аспекті взаємодії мистецтв): монографія. Київ: ІМФЕ, 2009. 231 с.
4. Зінич О. Пластична взаємодія різних образних систем у мистецтві балету (аспект співвіднесеності музичного та хореографічного руху). *Студії мистецтвознавчі. Театр. Музика. Кіно*. Число 1 (49). НАНУ; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2015. С. 14–24.
5. Кравчук О. Г. Хореографічні школи Європи як творчі лабораторії синтезу мистецтв. *Вісник міжнародного слов'янського університету: український науково-теоретичний журнал*. Харків, 2009. Т.12. №1. С. 8-15. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VMSU/mystetstvo/2009\\_1/09ogkiyv.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VMSU/mystetstvo/2009_1/09ogkiyv.htm)
6. Лазаревська А. О. Основні принципи хореографії постмодерну. *Культура України*. Випуск 56. 2017 . С.131-139.
7. Ортега-і-Гассет Х. Musicalia URL: <https://lib.misto.kiev.ua/filosof/ortega/ortega08.dhtml>
8. Павлюк Т.С. Українське балетмейстерське мистецтво другої половини ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. К., 2005. 18 с.
9. Станішевський Ю.О. Парадокси балетного постмодернізму. *Музика*. 2003. № 1–2. С. 19-21.
10. Татаренко М. Г. Традиції у постмодерній творчості І. Кіліана. *Вісник Київ. нац. ун-ту культури і мистецтв*. Серія: Мистецтвознавство. 2014. Вип. 31. С. 112-116.
11. Чепалов О.І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст.: монографія. Харків: Харк. держ. акад. культури, 2007. 344 с.
12. Шариков Д.І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії [Генезис і класифікація сучасної хореографії – напрями, стилі, види.]: Монографія. К.: КиМУ, 2010. 208 с.
13. Щербаков В.В. Мистецтво балету у постмодерністському дискурсі. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. Вип. 31. С. 320–327.
14. Complete with the original Gramophone reviews of 50 of the finest Chopin recordings available. URL: <https://www.gramophone.co.uk/features/article/the-50-greatest-chopin-recordings>
15. Citron P.(2021). Choreographer Crystal Pite Talks About 'Body And Soul' On Film. URL: <https://www.ludwig-van.com/toronto/2021/02/16/feature-choreographer-crystal-pite-talks-body-soul-film/>
16. Jowers C. (2012). The Dance Enthusiast Asks: Crystal Pite. *The Dance Enthusiast*, 2012. URL: <https://www.dance-enthusiast.com/features/the-dance-enthusiast-asks/view/The-Dance-Enthusiast-Asks-Crystal-Pite-2012-03-17>
17. J. Hanna (2001) The Language of Dance. *Journal of Physical Education Recreation & Dance* 72 (4): 40-45, 53, April 2001. URL: [https://www.researchgate.net/publication/273371092\\_The\\_Language\\_of\\_Dance](https://www.researchgate.net/publication/273371092_The_Language_of_Dance)
18. Ozkaya O. (2015). Crystal Pite's Collaborative work with the Electric company theatre in Vancouver. A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Vancouver: Vancouver University, 2015. 94 p.
19. Smith J.(2021). Dance review: Crystal Pite's Body and Soul distills the major themes of her career on an epic scale. URL: <https://www.createastir.ca/articles/dance-review-body-and-soul-paris-opera-crystal-pite>
20. Winter A. (2020). I love working with the rhythm and the complexity of language. URL: <https://www.thestage.co.uk/big-interviews/crystal-pite>

**BURSKA OLENA, KULYK DENYS. Non-verbal expression: forms of manifestation of artistic thought in choreography and music (On the example of Crystal Pite's ballet "Body and Soul", 2019).**

This article analyzes the choreographic images of the second part of the ballet named «Body and Soul» created by Crystal Pite, the Canadian choreographer, to the music of Frédéric Chopin's Preludes Op. 28. It investigates the peculiarities of the interaction between choreographic and musical images, forms, and methods of two interrelated arts' non-verbal expression. As a result, it is stated that the procedural

nature of the flow of musical and choreographic images, their dynamism and temporal modality constitute a common basis that allows two non-verbal languages to "coexist" in the choreographic image and enhance its artistic effect. According to this analysis, the main principles of the interaction between choreographic and musical figures in C. Pite's ballet are the principles of emotional and structural resonance; the principle of the image emotional complementation; the principle of the image correction; and the principle of emotional dissonance.

**Keywords:** choreographic image, modern choreographic language, perception of musical image, non-verbal expression, Crystal Pite, ballet "Body and Soul".

### References:

1. Bernadska D.P. (2005). Fenomen syntezy mystetstv v suchasni khoreografii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvovnavstva : 17.00.01. Kyivskiy natsionalnyi un-t kultury i mystetstv. K. 20 p.
2. Voloshyna L. (2012). Vzaiemovplyv muzyky i khoreografii v istorychnomu konteksti. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya Mystetstvovnavstvo. Vyp. 11. 2012. pp. 237–243.
3. Zynych O. (2015). Plastychna vzaiemodiia riznykh obraznykh system u mystetstvi baletu (aspekt spivvidnesenosti muzychnoho ta khoreografichnoho rukhu). Studii mystetstvovnavchi. Teatr. Muzyka. Kino. Chyso 1 (49). NANU; IMFE im. M. T. Rylskoho.pp. 14–24.
4. Zynych O.V. Plastychnist u baletni muzytsi M. Ravelia (v aspekti vzaiemodii mystetstv): monohrafiia. Kyiv: IMFE, 2009. 231 p.
5. Kravchuk O. H. (2009). Khoreografichni shkoly Yevropy yak tvorchi laboratorii syntezy mystetstv. Visnyk mizhnarodnoho slovianskoho universytetu: ukrainskyi naukovy-teoretychnyi zhurnal. Kharkiv, 2009. T.12. №1. pp. 8-15. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VMSU/mystetstvo/2009\\_1/09ogkiyv.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VMSU/mystetstvo/2009_1/09ogkiyv.htm)
6. Lazarevska A. O. (2017). Osnovni pryntsyipy khoreografii postmodernu. Kultura Ukrainy. Vypusk 56. pp.131-139.
7. Orteha-i-Hasset J. Musicalia URL:<https://lib.misto.kiev.ua/filosof/ortega/ortega08.dhtml>
8. Pavliuk T.S. (2005) Ukrainske baletmeisterske mystetstvo druhoi polovyny KhKh st.: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvovnavstva : 17.00.01. Derzh. akad. ker. kadriv kultury i mystetstv. K.18 p.
9. Stanishevskiy Yu.O. (2003) Paradoxy baletnoho postmodernizmu. Muzyka. 2003. № 1–2. pp. 19-21.
10. Tatarenko M. H. Tradytzii u postmodernii tvorchosti I. Kiliana. Visnyk Kyiv. nats. un-tu kultury i mystetstv. Seriya: Mystetstvovnavstvo. 2014. Vyp. 31. pp. 112-116.
11. Chepalov O.I. (2007) Khoreografichni teatr Zakhidnoi Yevropy KhKh st.: monohrafiia. Kharkiv: Khark. derzh. akad. Kultury. 344 p.
12. Sharykov D.I. (2010) Teoriia, istoriia ta praktyka suchasnoi khoreografii [Henezys i klasyfikatsiia suchasnoi khoreografii – napriamy, styli, vydy]: Monohrafiia. K.: KyMU. 208 p.
13. Shcherbakov V.V. (2013) Mystetstvo baletu u postmodernistskomu dyskursi. Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury. Vyp. 31. pp. 320–327.
14. Complete with the original Gramophone reviews of 50 of the finest Chopin recordings available.
15. Citron P.(2021) Choreographer Crystal Pite Talks About ‘Body And Soul’ On Film. URL: <https://www.ludwig-van.com/toronto/2021/02/16/feature-choreographer-crystal-pite-talks-body-soul-film/>
16. Jowers C. (2012) The Dance Enthusiast Asks: Crystal Pite. The Dance Enthusiast.URL:<http://www.dance-enthusiast.com/features/view/The-Dance-Enthusiast-Asks-Crystal-Pite-2012-03-17>
17. J. Hanna (2001) The Language of Dance. Journal of Physical Education Recreation & Dance 72 (4): 40-45, 53, April 2001. URL: [https://www.researchgate.net/publication/273371092\\_The\\_Language\\_of\\_Dance](https://www.researchgate.net/publication/273371092_The_Language_of_Dance)
18. Ozkaya O. (2015) Crystal Pite’s Collaborative work with the Electric company theatre in Vancouver. A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Vancouver: Vancouver University. 94 p.
19. Smith J.(2021) Dance review: Crystal Pite's Body and Soul distills the major themes of her career on an epic scale.
20. Winter A. (2020) I love working with the rhythm and the complexity of language. URL: <https://www.thestage.co.uk/big-interviews/crystal-pite>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.04>

*Науменко І. В.<sup>1</sup>, Науменко Н. О.<sup>2</sup>*

## **Роль концертмейстера в роботі над класичним танцем**

Представлено основні напрями концертмейстерської діяльності, алгоритм заняття з класичного танцю, уміння і навички якими повинен володіти концертмейстер для успішної роботи в класі хореографії, комплекс тренувальних вправ в роботі концертмейстера над класичним танцем, особливості музичного супроводу з екзерсису. Ефективність роботи концертмейстера у процесі роботи над класичним танцем залежить від низки його професійних виконавських якостей і рівня обізнаності у галузі класичних екзерсисів. Особливо важливим постає уміння здійснювати стильову імпровізацію з дотриманням вимог певного жанру. Водночас, концертмейстер може виступати й популяризатором музики, добираючи та постійно оновлюючи музичні зразки та, за домовленістю з викладачем, стисло розповідаючи здобувачам про митців різних національних композиторських шкіл та епох.

**Ключові слова:** екзерсис, концертмейстер, концертмейстерська діяльність, класичний танець, навички, уміння.

**Вступ.** Реалії сучасної мистецької освіти вимагають комплексного підходу до підготовки фахівця-хореографа, за яким на формування необхідних компетентностей впливають не лише викладачі, але й допоміжний персонал, зокрема концертмейстери, які постають активними учасниками навчального процесу. Перед концертмейстером, що працює у хореографічному класі, поставлено низку завдань, які він виконує у щоденній творчій роботі балетмейстерів-постановників, педагогів-хореографів. Специфіка вимог до майстерності концертмейстера охоплює не лише традиційне вільне читання з листа, знання з аналізу музичних творів, особливостей різноманітних танцювальних жанрів, але й високий рівень гармонічного мислення та навички стильової імпровізації, адже при роботі у класі хореографії часто треба швидко переключатися з одного танцювального жанру на інший, підбирати на слух, іноді створювати власні композиції у стилі певного танцю. Водночас, концертмейстер у класі хореографічних дисциплін повинен виконувати й естетично-виховну функцію, підбираючи до свого репертуару твори української та світової класики, сучасних композиторів різноманітних творчих напрямків, щоб виховувати музичний смак, розширювати коло стильового мислення майбутнього танцівника й хореографа. Саме тому актуальною постає проблема визначення ролі концертмейстера у підготовці фахівців-хореографів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам особливостей роботи концертмейстера на заняттях з хореографії лише віднедавна почали приділяти увагу науковці, розглядаючи її у різноманітних аспектах. Зокрема, специфіка роботи концертмейстера на початковому етапі вивчення класичного танцю на першому році навчання розглядають Л. Бучок, Л. Ярова, Н. Майор [1], Г. Корж [4]; методичні аспекти роботи піаніста-концертмейстера у хореографічному класі розкриті у роботах В. Зоріна [2]; проблеми комунікативної взаємодії хореографа та концертмейстера висвітлено в працях А. Ленд'єл-Сяркевича, К.Бурмана, М. Екмана [6], О.Настюк [7]; поради щодо музичного оформлення уроків класичного танцю

<sup>1</sup> Науменко Ілона Володимирівна, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0003-0817-0736>

<sup>2</sup> Науменко Назар Олегович, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0003-0857-8811>

запропоновано Л. Зихлінською, В. Мей [3]; специфіка діяльності концертмейстера в хореографічному колективі та її психолого-педагогічні аспекти висвітлені у праці Н. Слупської [8]. Побічно питань роботи концертмейстера торкаються у своїх працях Л. Цветкова [9]; В. Котов, Л. Одерій [5], зосередившись на методиці викладання класичного танцю. Але незважаючи на існуючі дослідження, питання визначення ролі концертмейстера у роботі над класичним танцем ще не знайшло свого всебічного висвітлення, що актуалізує обраний ракурс дослідження.

**Мета статті.** Спираючись на існуючі наукові розвідки і на власний досвід роботи у класі хореографії, автор статті ставить за мету визначити роль концертмейстера в роботі над класичним танцем. Для успішної реалізації поставленої мети необхідно також проаналізувати особливості роботи концертмейстера зі здобувачами вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія».

**Виклад основного матеріалу.** Робота концертмейстера у хореографічному класі, особливо на заняттях з класичного танцю, не зводиться виключно до супроводу різноманітних вправ, адже музика цих вправ може розширити коло слухацького досвіду танцівників, познайомити здобувачів з творами різних епох, стилів та жанрів. Проте, сама специфіка таких занять вимагає і від концертмейстера знань хореографічної термінології та особливостей навчальних вправ.

Загалом, концертмейстерська діяльність у хореографічному класі поділяється на два напрями: акомпаніатор у навчально-тренувальному класі та піаніст-концертмейстер. В обов'язки другого входить робота з балетмейстером-постановником або педагогом-репетитором для підготовки до вистави чи концертної програми. Розглянемо завдання концертмейстера в обох напрямках.

Акомпаніатор у навчально-тренувальному класі повинен чітко слідувати послідовності заняття, наперед добираючи до нього музично-ілюстративний матеріал. Отже, перша вимога до концертмейстера – добре знати алгоритм заняття з класичного танцю. Основні його складові – уклін, екзерсис біля станка, екзерсис на середині залу, класичні стрибки (*allegro*) [6].

Концертмейстер у хореографічному класі повинен враховувати особливості двох варіантів музичного супроводу занять з класичного танцю. Перший передбачає імпровізацію музичних зразків у певному жанрі та необхідному для танцівників темпі, а другий – використання творів чи фрагментів відомих композиторів. Так, під час екзерсисів, тобто з комплексу тренувальних вправ, концертмейстер може забезпечувати супровід стильовими імпровізаціями у межах певного жанру.

Тренувальна робота над класичним танцем передбачає вправи біля станка і вправи на середині залу. Під час виконання цих екзерсисів концертмейстер постає безпосереднім колаборатором викладача та зобов'язаний професійно, чітко й швидко реагувати на всі його вказівки щодо розміру, темпу і гучності супроводу. Це потребує від концертмейстера гнучкості і мобільності мислення. Розглянемо особливості музичного супроводу до екзерсису біля станка та екзерсису на середині зали.

Екзерсис біля станка охоплює наступні вправи – *plie, battement tendu; rond de jambe par terre*. *Plie* (присідання) – вправа, що виконується танцівником при триманні однією рукою за станок. Для виконання руху з іншої ноги виконується поворот обличчям до станка, потім – тримаючись за станок однією рукою. Головна вимога до концертмейстера – дотримуватися повільного темпу, заданого викладачем. Розмір вправи може бути різним – 2/4, 4/4, 3/4, 6/8. Типовим прикладом для супроводу цієї вправи може бути Ноктюрн С-Dur Е. Гріга тв.54 №4.

Звичайно, впродовж навчального року концертмейстеру варто використовувати обидва варіанти супроводу – стильову імпровізацію у певному жанрі та виконання фрагментів з класичних творів. Для розширення стильової палітри супроводу можемо запропонувати для ілюстрації *plie* уривок з Ноктюрну *cis-moll* тв.27 №1 Ф. Шопена, Дві польки *F-Dur* та *B-Dur* Й. Штрауса. Варто долучати також музику українських композиторів. Для акомпанування *plie* можуть бути використані «Меланхолічний вальс» тв. 17 №1 М. Лисенка, «Українська мелодія» В. Верховинця, «Мініатюра» М. Лемішка, «Канон» Ю. Юцевича.

У здобувачів-хореографів часто формується сприйняття музики виключно як фон для тренувальних вправ. Для запобігання цьому й формування у майбутніх фахівців навичок свідомого сприйняття музики концертмейстер, за домовленістю з викладачем, може оголошувати прізвища композиторів, чиєю музикою ілюструє вправу, а у часі коротких перерв для відновлення фізичних сил розповідати їм про цих композиторів, а згодом – і влаштовувати своєрідні музичні вікторини з визначенням композиторів, музику яких використано на занятті. Такий вид роботи сприятиме естетичному розвитку майбутніх хореографів.

*Battement tendu* (втягнутий) – вправа, що виконується ковзним рухом стопою по підлозі в положенні «на носок» (виконується вперед, в сторону і назад) з поверненням ковзним рухом у вихідне положення. Головна вимога ж концертмейстера – дотримуватися темпу *andantino semplice* (не швидко, з простотою). Для імпровізацій підбираємо розмір 2/4, інколи 4/4. Прикладом для супроводу музичним твором цієї вправи може бути «Гавот» *g-moll* Ж. Б. Люллі. З творів української музики можна використовувати «Вечірній танок» М. Тіца.

*Rond de jambe par terre* – вправа, що виконується коловим рухом ногою по підлозі на зовні і всередину. Концертмейстер повинен дотримуватись темпу *andante cantabile* (повільно, співуче). Розмір вправи – 3/4, інколи 4/4. Типовим прикладом для супроводу цієї вправи може бути балетна сцена з опери «Фауст» Ш. Гуно, Менует *g-moll* з сонати №20 Л. Бетховена. Українська народна пісня «Ніч яка місячна», «Канон» *a-moll* Ю. Щуровського. При імпровізації супроводу цієї вправи можна спиратися на стиль повільного вальсу, в якому треба чітко дотримуватися квадратної побудови.

Екзерсис на середині зали охоплює вправи *Port de bras* і *Temps lié*. *Port de bras* – вправа, яка складається з одночасних рухів рук, корпусу і голови. Вимога до концертмейстера – дотримуватись темпу *adagio, cantabile, sempre legato* (повільно, співуче, зв'язано). Розмір вправи – 4/4, 3/4. Типовим прикладом для супроводу цієї вправи можуть бути «Три вальси» Ф. Шуберта, «Сарабанда» *d-moll* А. Кореллі, «У лісі» А. Штогаренка, «Пісня» І. Шамо.

*Temps lié* – вправа на виконання певних комбінованих рухів, які складаються з переходів з ноги на ногу. Під час виконання цієї вправи відпрацьовується координація та танцювальність. Вимога до концертмейстера – дотримуватись темпу *adagio, cantabile, sempre legato* (повільно, співуче, зв'язано) у розмірі 4/4 та 3/4. При відпрацюванні координації музичний супровід отримує особливу роль, адже необхідно напрацьовувати координацію під акомпанемент різного стилю. Тому, крім класичних зразків, концертмейстер повинен добирати й зразки сучасної музики, зокрема джазової. Прикладом для ілюстрації *temps lié* може слугувати вже класичний джазовий стандарт – «Дим» з мюзиклу «Роберта» Д. Керна. А у часі перерви можна послухати цю п'єсу в різних інтерпретаціях (вокальній, хоровій, інструментальній).

Найскладніша частина уроку класичного танцю – Allegro – охоплює вправи на стрибки *Changement de pieds*, *Pas de boirree* та *Pas balance*, Вони будуються на попередньо засвоєних вправах екзерсису. Володіння стрибками визначається якістю освоєння вправ біля станка і на середині залу.

*Changement de pieds* (стрибок з зміною ніг у V позиції), вимагає від концертмейстера орієнтації на більш швидкий темп – *allegretto*. Розмір для імпровізації музики для таких стрибків – 2/4. Прикладами для супроводу цієї вправи готовими музичними зразками можуть бути «Контрданс» В-Dur В.А. Моцарта, варіації на тему «Два півники» А. Компанійця, українська народна мелодія «Полька» М. Різоля,

*Pas de boirree* – стрибок з чітким танцювальним шагом, що виконується на півпальцях. Темп супроводу тут пришвидшується до *allegro*, *grazioso*, *staccato*, що відповідає означенням (швидко, граціозно, відривчасто). Розмір такого стрибка може бути як 3/4, так і 4/4. Зазвичай, для цієї вправи концертмейстери використовують «Екосез» Л. Бетховена, «Угорський танець» a-moll Й. Брамса. Для розширення стильової палітри музики можна використовувати також «Метелик» А. Штогаренка чи «Марш» І. Шамо.

Стрибок *pas balance* є досить складним. Він виконується наступним чином: вихідне положення, п'ята позиція, права нога попереду, руки у підготовчому положенні. Стрибок потребує дотримання позицій рук. Концертмейстер для імпровізації у супроводі цієї вправи спирається на жанрові ознаки вальсу. Поміж фрагментів композиторської музики можна використати «Вальс» В-Dur Ф. Шуберта, «Ліричну пісню» М. Дремлюги та ін.

Під час супроводу стрибків увага концертмейстера повинна бути звернена безпосередньо на танцівника, адже музикою треба дати підготовку до стрибка, а сам момент стрибка також потрібно зафіксувати й музикою, тобто використовувати у виконанні принципи агогіки.

**Висновки.** Отже, розглянувши роботу концертмейстера на усіх етапах заняття з класичного танцю можна прийти до висновку щодо важливості його діяльності не лише для музичного супроводу вправ, але й у площині естетичного виховання майбутніх фахівців, розширення їх музичного кругозору. За допомогою музичних зразків, які супроводжують різні вправи, слух здобувачів можна привчати не лише до класичної, але й до сучасної музики, зокрема української.

До концертмейстера у класі хореографії поставлено низку додаткових вимог, адже, окрім гарної читки з аркуша, він повинен володіти навичками стильової імпровізації, розуміти хореографічну термінологію та особливості кожного екзерсису. Не менш важливим для концертмейстера постає його вміння аналізувати виконавські труднощі у процесі хореографічних занять, що потребують від нього уникнення пауз, відповідних маніпуляцій у галузі агогіки, чіткості виконання на роялі музичного матеріалу.

Для підбору відповідних вправ та художньо довершеного музичного репертуару концертмейстер повинен добре орієнтуватися у творах різних епох, стилів та жанрів. Його роль ми бачимо набагато ширшою, аніж просто супровід вправ, адже він може виконувати й функцію популяризації кращих зразків класичної та сучасної музики, сприяючи формуванню загальних і фахових компетентностей майбутніх хореографів.

**Література:**

1. Бучок Л., Ярова Л., Майор Н. (2010) Специфіка роботи концертмейстера на початковому етапі вивчення класичного танцю першого року навчання. Ужгород: Гражда, 168с.
2. Зорін В. (2018) Методичні аспекти роботи піаніста-концертмейстера у хореографічному класі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, Вип. 68. С. 42-45.
3. Зихлінська Л., Мей В. (2003). Перші кроки. Приклади уроків для молодих педагогів професійних хореографічних училищ : Практ. посібник по методиці вивчення класичн. танцю в мол.класах .К.: Логос. 360с.
4. Корж Г. (2021) Забезпечення музичного супроводу екзерсису в класі класичного танцю. Методичні рекомендації для закладів передвищої мистецької освіти спеціальність 025 Музичне мистецтво «Лозівський фаховий вищий коледж мистецтв» Харківської обласної ради (протокол від 14.05.2021 р. № 3) 34 с.
5. Котов В., Л. Одерій (2021) Теорія і методика класичного танцю: методичні рекомендації до курсу «Практикум класичного танцю» для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації «Хореографія». – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 58 с.
6. Ленд'єл-Сяркевич А., Бурман К., Екман М. (2020) Особливості комунікативної взаємодії піаніста-концертмейстера та викладача хореографії у класі класичного танцю. [Електронний ресурс] / Ленд'єл-Сяркевич А., Бурман К., Екман М. Режим доступу:[http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37398/Lendiel-Siarkevych\\_112-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37398/Lendiel-Siarkevych_112-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
7. Настюк О. (2013), Особливості роботи концертмейстера на уроках класичного танцю. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Львів, 2013. № 10(269). Ч. II. С.117-123.
8. Слупська Н.В. (2017), Принципи роботи концертмейстера у класі хореографії у вищих навчальних закладах. Молодий вчений, 2017. №11 (51). С.679-684.
9. Цветкова Л. (2011), Методика викладання класичного танцю. Київ : Альтерпрес. 324 с.

**NAUMENKO ILONA, NAUMENKO NAZAR.**

**The role of an accompanist within working on classical dance.**

The article defines the role of an accompanist when working on classical dance. The main directions of accompanist activity, the algorithm of classical dance classes, the skills that an accompanist must have for successful work in the choreography class, a set of training exercises in the work of an accompanist on classical dance, and features of musical accompaniment in exercise are presented. The effectiveness of the concertmaster in the process of working on classical dance depends on a number of his professional performance qualities and the level of awareness in the field of classical exercises. Especially important is the ability to carry out stylistic improvisation in compliance with the requirements of a particular genre. At the same time, the accompanist can also act as a popularizer of music, selecting and constantly updating musical samples and, by agreement with the teacher, briefly telling applicants about the artists of different national composer schools and eras.

**Keywords:** exercise, accompanist, accompanist activity, classical dance, skills, abilities.

**References:**

1. Buchok L., Yarovaya L., Major N. (2010) The specifics of the work of an accompanist at the initial stage of studying classical dance of the first year of study. Uzhgorod, 168s.
2. Zorin V. (2018) Methodological aspects of the work of a pianist-accompanist in a choreographic class. Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Pedagogical sciences: realities and prospects. Kyiv, Vol. 68. S. 42-45.
3. Zykhlinskaya L., May V. (2003). First steps. Examples of lessons for young teachers of professional choreographic schools: Prakt. manual on the methodology of studying classical. dance in youth classes .K.: Logos. 360s.
4. Korzh G. (2021) Providing musical accompaniment for exercise in a classical dance class. Methodological recommendations for educational institutions of the specialty 025 Musical Art "Lozovsky Professional Higher College of Arts" of the Kharkiv Regional Council (Minutes No. 3 dated May 14, 2021) 34 p.
5. Kотов V., L. Oderiy (2021) Theory and methodology of classical dance: guidelines for the course "Practicum of classical dance" for applicants for the bachelor's level of higher education, specialty

---

013 Primary education, specialization "Choreography". - Slavyansk: B. I. Motorin Publishing House, 2021. 58 p.

6. Lengyel-Syarkevich A., Burman K., Ekman M. (2020) Peculiarities of communicative interaction between a pianist-accompanist and a choreography teacher in a classical dance class. [Electronic resource] / Lendyel-Syarkevich A., Burman K., Ekman M. Access mode: <http://enpuir.npu.edu.ua/ru?sequence=1&isAllowed=y>

7. Nastyuk O. (2013), Features of the work of an accompanist in classical dance lessons. Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko. Lviv, 2013. No. 10(269). Part II. pp.117-123.

8. Slupskaya N.V. (2017), Principles of work of an accompanist in a choreography class at universities. Young scientist, 2017. No. 11 (51). pp.679-684.

9. Tsvetkova L. (2011), Methods of teaching classical dance. Kyiv: Alterpress. 324s.

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

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.05>

УДК 378.011.3-051:78

*Козир А. В.<sup>1</sup>, Ліхницька Л. М.<sup>2</sup>*

### **Креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями**

Стаття розкриває креативно-проективний напрямок вокально-хорової роботи студентів факультетів мистецтв університетів. Цей конструкт охоплює високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення, використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями, вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії. Креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва активізує їх творчий потенціал і дозволяє їй вибудувати як систему, що самоорганізовується. Резерви творчого потенціалу коріняться в невикористаних можливостях вчителя музичного мистецтва та в системі підходів до їх використання. У зв'язку з цим творчий потенціал учителів музичного мистецтва становить синтез типового й притаманного кожній конкретній особистості. У статті наведені методики співацької роботи видатних майстрів вокального мистецтва.

**Ключові слова:** креативно-проективний конструкт, майбутні вчителі музичного мистецтва, виконавська майстерність, вокально-хорова діяльність, творчий потенціал.

**Вступ.** У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) зазначається, що процеси реформування вищої освіти в Україні потребують кардинальних змін з метою підготовки «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [5]. У зв'язку з цим зростають вимоги до підготовки студентів факультетів мистецтв університетів та інших закладів вищої мистецької освіти, які потребують перегляду й оновлення змісту, форм і методів навчання й співацького, зокрема, спрямованих на формування інтегральної, загальних та інших компетентностей майбутніх фахівців. З цією метою розглядаємо підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва університетів під кутом креативно-проективного ставлення до сприйняття творів музичного мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, визначення її сутності та характерних ознак завжди перебувала в центрі дослідницької уваги вчених-педагогів, учителів-практиків на кожному з етапів розвитку освіти в Україні. Зазначена проблема була досліджена під різним кутом зору в працях вітчизняних учених (С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, А. Козир, М.Козяр, М. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) [4; 6; 9; 14; 20].

<sup>1</sup> Козир Алла Володимирівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-7138-6874>

<sup>2</sup> Ліхницька Лариса Миколаївна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>

У дослідженнях вітчизняних науковців, музикантів-педагогів проблема виконавського (інструментального, вокального) мистецтва розглядається в різних аспектах: методологічному та мистецтвознавчому (Н. Гребенюк, Н.Жайворонок, О. Олексюк, В. Тушева та ін.), у контексті розвитку виконавської майстерності та виконавських шкіл як полікультурного явища (М. Давидов, Ж.Дедусенко, В. Федоришин та ін.); вокально-педагогічному та вокально-методичному (В. Бриліна, Л. Ставінська, Л. Василенко, М. Микиша, Н.Можайкіна, Г.Стасько, О. Стахевич, О. Шуляр, М. Сливоцький, Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.) [3; 7; 8; 12; 13; 15; 16; 17; 18]. Не дивлячись на багатоаспектні дослідження у сфері загальної та музичної педагогіки і музичного (вокального) виконавства, ця проблема, на наш погляд, потребує виокремлення та додаткового дослідження, уточнення та поглиблення її інтегральних характеристик.

**Метою статті** є теоретико-методичне обґрунтування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької роботи з учнями засобами креативно-проективного конструкту. Адже цей конструкт охоплює високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями, вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретико-методичний аналіз дозволив засвідчити, що креативно-проективна складова структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями дозволяє розкрити саме сутність педагогічної творчості. У вокальній педагогіці загальновизнаним вважається положення про те, що для досягнення відповідного рівня виконавської майстерності співакові потрібно пройти досить складний і тернистий шлях навчання співу. Як слушно зазначають В. Бриліна та Л.Ставінська, ефективність цього процесу безпосередньо «залежить від застосування інноваційних методів сучасної вокальної педагогіки, методології та методики вокальної школи» [2, 9]. У зв'язку з цим дослідниці зазначають, що вокальну підготовку студентів факультетів музичного мистецтва слід розглядати «як процес, спрямований на максимальний розвиток у них здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів та втілення їх у досконалії співацько-виконавській формі» [так само].

Використання креативно-проективного конструкту дозволяє визначити взаємозв'язок між творчими та інтеграційними процесами. З цієї позиції доцільно підкреслити, що формування творчої особистості на основі інтеграції мистецтв повинно ґрунтуватися на синтезі методів та прийомів екстраполяції, створенні нових оригінальних продуктів творчості [2, 29]. Данна складова сприяє формуванню такої характеристики особистості як творчо-інтелектуальна активність. Зважаючи на той факт, що інтеграційні процеси зорієнтовані на значне підвищення творчого потенціалу фахівців, Г.Падалка доводить, що в мистецькому навчанні ці тенденції знаходять педагогічну трансформацію в методиці, провідними засадами якої виступають: формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, стимулювання інтуїції в процесі вирішення творчих завдань [11, 18]. Креативно-проективна складова підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва акумулює функціонування всієї структури творчої спрямованості підготовки майбутніх фахівців, скеровує мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емпатійний та рефлексивний компоненти в проективному напрямі.

Теоретико-методичний аналіз розвитку виконавської підготовки співака у контексті західноєвропейської культурно-історичної традиції засвідчив, що еволюція поглядів на методику вокального навчання умовно можна поділити на три періоди. Як зазначає О. Стахевич, «перший – до 1723 року, коли появився перший вокально-методичний трактат П'єтро Тозі (1654-1732); період класичного *Bel canto* XVIII ст. до першої третини XIX ст.; і період становлення сучасної вокальної педагогіки, починаючи з середини XIX ст.» [13, 7]. Якщо для раннього періоду характерним було диференційоване використання голосових регістрів у співі, то для епохи класичного *Bel canto* визначальним принципом вокальної педагогіки став дворегістровий стиль співу з високим рівнем переходу на *c2*, *d2*, який визначається поєднанням обох регістрів у єдиний діапазон на зазначених звуках. На думку дослідника, це заклало основи для сучасної «системи співацького навчання вокалістів, для якої характерним є дворегістровий стиль співу зі зниженим до *es1-f1* регістровим переходом», а «в оперно-виконавській практиці були встановлені два захисних механізми (за Р. Юссоном) співацького голосу: формування регістрових мікстів і прикриття високих звуків в обох регістрах» [13, 8].

Досліджуючи процес формування виконавської підготовки майбутніх учителів музики у процесі колективного музикування, В.Федоришин зазначає, що виконавська підготовка майбутнього вчителя музики є виявом його творчого «Я» через комплекс властивостей та особистісно-типологічних якостей. Вона поєднує, з однієї сторони, вміння об'єктивного прочитання авторського тексту: мелодії, фактури, гармонії, метро-ритмічних особливостей тощо, а з іншої – включає здатність до його інтерпретації: інтонації, динаміки, тембру, звучності фактури [16, 7].

Зазначимо, що формування виконавської майстерності співаків у контексті західноєвропейської культурно-історичної традиції має значні досягнення у контексті розвитку інших національних вокальних шкіл (Французької вокальної школи, Німецько-австрійської вокальної школи та ін.). Між тим наша основна дослідницька увага була прикута до розгляду італійської школи співу бельканто, яка має важливе не тільки культурно-історичне, а й вокально-методичне значення для проблеми формування виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі співацького навчання.

Важко не погодитися з основними тезами наведеної дефініції, яка у повній мірі відповідає ключовим положенням виконавської майстерності співака, голос якого вважається природним музичним інструментом. Так, у колективній монографії українських учених «Голос людини та вокальна робота з ним» визначено, що «голосотвірна система людини трактується як «живий» музичний інструмент, який має властивість самостійно «грати» і настроюватися. ... Унікальність співацького інструмента зумовлена тим, що спів є усвідомленим, емоційним мовленням не в асоціативному, як у інструменталістів, а в прямому розумінні, всередині якого є своєрідний інтелектуально-вольовий «пульт управління» його роботою – сфера свідомості співака» [2, 3]. Між тим, як зазначають далі автори, «скільки б не говорилося про значення (насправді величезне) неусвідомлених процесів, що забезпечують узгодженість роботи всієї голосотвірної системи і внутрішніх органів співака, і, скільки б не підкреслювалась роль підсвідомості (інтуїції) в організації співацького процесу, – ніхто не зможе не визнати того, що займатися співом і опановувати секрети співацької техніки стає

можливим тільки за умови свідомого підходу до навчання і усвідомлення всього комплексу співацької діяльності» [так само, с. 5].

Тільки вдумлива співпраця, концентрація виключно на творчих аспектах і розподіл уваги студента на чомусь одному у роботі, поступова і суворона послідовність порядку у засвоєнні основ мистецької мови, закономірностей, технічної і художньої сторін вокально-ансамблевої діяльності призведуть до ефективної і плідної співпраці. «Не порушувати, а поліпшувати, вдосконалювати природу, сприяти природному максимальному використанню вокально-акустичних законів і можливостей голосового апарата – ось чого має прагнути кожен педагог, якщо він хоче добитися успіхів своїх учнів» [7, 64].

Описуючи специфіку співацької освіти, М.Микиша закликає на початковому етапі творчої взаємодії в опануванні вокального мистецтва зосереджувати увагу на формуванні співацької позиції звука та слуховому контролю правильності цієї позиції, правильності звучання голосу в цілому [7]. В міру автоматизованості техніки звуковидобування студентом скеровувати його психічну енергію на творчий процес. Також важливо ознайомлювати вихованців з поняттям вокально-творчого спокою в репетиційному процесі, і досягнення даного відчуття (фізіологічна кондиція організму і психічної рівноваженості) перед і протягом концертного виступу як впевненості у своїх силах, можливостях, задання творчої настроєності під час виконання вокального твору, досягнення певного стану мобілізованості, що позначається як творче збудження, а також уникання напруженості, скутості, нервозності.

Зазначимо, що виконавську підготовку ми розглядаємо як продукт особистісної професійно спрямованої ціннісної рефлексії, яка орієнтує майбутніх співаків у вирі життєвого і професійного простору, утворює в їх свідомості відповідне ціннісно-смісловне ставлення до явищ музичного мистецтва, означаючи самі цінності та їх особистісний смисл для кожного конкретного музиканта-виконавця. Це підтверджується думкою М. Ткач та О.Олексюк, що як складний соціально-психологічний феномен, найважливіший функціонал в структурі особистості система ціннісних орієнтацій створює платформу, на якій формуються погляди людини на світ, її світогляд, відношення до оточуючих людей і до самої себе тощо. Система ціннісних орієнтацій формується у процесі соціалізації особистості, є центральною ланкою свідомості та найважливішим регулятором як поведінки, так і професійної діяльності людини. Сучасною наукою доведено, що особливо професійна діяльність людини регулюється системою її ціннісних орієнтацій [19].

З цієї позиції креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями дозволяє розкрити сутність саме педагогічної творчості. С.Сисоєва розглядає педагогічну творчість як особистісно-розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [12, 132]. Застосування творчо-проективного конструкту в структурі виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє визначенню творчо-інтеграційних процесів у формуванні креативної особистості, розвиває творчий потенціал фахівців.

Творчо-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями активізує їх потяг до творчості і дозволяє її вибудувати як систему, що самоорганізується, має ресурси й резерви. Доречно

зазначити, що мотиви загальної та професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, його культурний, загальноосвітній, професійний рівень, є його ресурсами. Резерви творчого потенціалу коріняться в невикористаних можливостях вчителя музичного мистецтва та в системі підходів до їх використання. У зв'язку з цим творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва становить синтез типового й притаманного кожній конкретній особистості.

Доречно підкреслити, що змістом творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва є не лише його вроджені властивості, здібності, якості й особливості, але й набуті особистістю знання, уміння й навички. Музичні здібності (музично-слухові, ладові, ритмічні уявлення, пам'ять, уява, музичне мислення); досвід музично-педагогічної діяльності, який передбачає наявність спеціальних знань, професійних умінь, розвиток виконавських навичок; а також особистісно-ціннісне ставлення педагога до музичного мистецтва – структурні складники творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва.

Як підкреслюють дослідники (А.Алексюк, А.Болгарський, Г.Падалка, О.Рудницька, Т.Ткаченко, О.Щолокова, В.Федоришин та ін.) [1; 9; 11; 15; 16], саме професійна діяльність вчителя музичного мистецтва, її творча спрямованість визначає вимоги до цього виду діяльності, адже творчий потенціал особистості накопичується і збагачується, що є вершиною його саморозвитку та професійно-творчого самоздійснення.

Визначаючи найвагомішу роль забезпечення творчої основи мистецької навчальної діяльності, Г. Падалка обґрунтовує її провідні компоненти, а саме: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уяву суб'єкта. Учена розглядає формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті здійснення діяльності, що забезпечує створення нових ціннісних результатів [11]. Оскільки майбутня професійна діяльність прямо і безпосередньо пов'язана із творенням і трансляцією духовних культурно-мистецьких надбань людства в учнівському середовищі, просвітницькі орієнтири фахової підготовки, формування здатності до творчого самовираження в педагогічній просвітницькій діяльності з урахуванням інтеграції різних видів мистецтв набуває суттєвого значення.

З позиції креативно-проективної складової структури підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичної діяльності з учнями особливого значення набуває розуміння сутності педагогічної творчості через її вплив на розвиток учасників освітнього процесу. Тому креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичної діяльності з учнями передбачає можливість актуалізації знаннєвого досвіду в галузі суміжних мистецтв, формування здатності до глибокого пізнання загальних законів художньої творчості, що має вплинути на удосконалення мистецької діяльності майбутніх фахівців.

Зважаючи на основні ознаки креативно-проективного конструкту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичної діяльності з учнями визначаються орієнтири розвитку вмій реалізації творчих процесів, а саме: залучення майбутніх фахівців до проведення паралелей між музикою та іншими видами мистецтва; оволодіння методами асоціювання та виокремлення образної специфіки в процесі мистецьких порівнянь; усвідомлення художніх закономірностей розвитку образів; спонукання до творчого використання художніх категорій.

У **висновках** доцільно зазначити, що широке використання творчо-проективного конструкту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичної діяльності з учнями дозволяє виховувати у них здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Доречно підкреслити, що творчість розвивається у процесі активної діяльності, що поєднується з її провідними мотивами та виявляється як прагнення до самого творчого процесу, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Креативно-проективний конструкт у структурі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичної діяльності з учнями щільно пов'язаний з розвитком пізнавальної активності студентів факультетів мистецтв, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню емпатійності, гнучкості й ґрунтуються на індивідуально-творчому підході до досягнення музичних творів, потребі виявлення у музиці засобу ефективного спілкування. Таким чином, орієнтація на образну спорідненість музичних, образотворчих, літературних, хореографічних та інших образів, на спорідненість стильових закономірностей сприяє збагаченню уявлень майбутніх фахівців з метою реалізації художньо-просвітницьких завдань у фаховій діяльності.

#### *Література:*

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Бриліна В.Л., Ставінська Л.М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики: методичний посібник для викладачів та студентів педагогічних і мистецьких закладів. Вінниця: Нова Книга, 2013. 96 с.
3. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія. Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр, М.Ю. Сливоцький та ін. Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2010. 336 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студіо, 2004. 323 с.
6. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. К.: КПЕК, 2003. 679 с.
7. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. К.: Музична Україна, 1971. 92с.
8. Можайкіна Н. С. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Методика викладання вокалу» для студентів спеціальності «Музична педагогіка та виховання». К., 2013. 80 с.
9. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П. Рудницька. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. 255с.
10. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. К.: Знання України, 2004. 264 с.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
12. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
13. Стахевич О.Г. Основи вокальної педагогіки. Ч.1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій: Навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед.вузів. Х. Суми: ХДАК. Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. 92 с.
14. Сухомлинський В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
15. Ткаченко Т.В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів: монографія; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2016. 307 с.
16. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 22с.

17. Шуляр О.Д. Історія вокального мистецтва: монографія: Ч.П. Івано-Франківськ, 2013. 360 с.
18. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. К.: ІЗМН, 1998. 160 с.
19. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522-536. <https://doi.org/10.37028/lingeure.v5nS2.1388>
20. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>.

**KOZYR ALLA, LIKHITSKA LARISA.**

**Creative and projective construct direction of training future teachers of music for vocal and choral work with pupils.**

The article reveals the creative and projective direction of vocal and choral work of students of art faculties of universities. This construct covers a high level of development of the self-regulation of the teacher's emotional sphere, the presence of artistry, the identification of creative inspiration, the use of a creative and individual style in working with students, the ability to create a creative environment for the mutual development of the subjects of pedagogical interaction. The creative-projective construct of training future music teachers activates their creative potential and allows it to be built as a self-organizing system. Reserves of creative potential are rooted in the unused opportunities of the music teacher and in the system of approaches to their use. In this regard, the creative potential of music teachers is a synthesis of the typical and inherent to each individual. The article describes the methods of singing work of outstanding masters of vocal art.

**Keywords:** creative and projective construct, future teachers of musical art, performing skill, vocal and choral activity, creative potential.

**References:**

1. Aleksiuk A.M. Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory: textbook for students. and off higher education closing K.: Lybid, 1998. 558, [1] p.
2. Brylina V.L., Stavinska L.M. Vocal professional training of a music teacher: a methodical guide for teachers and students of pedagogical and artistic institutions. Vinnytsia: Nova Kniga, 2013. 96 p.
3. The human voice and vocal work with it: a monograph. G.E. Stasko, O.D. Shulyar, M.Yu. Slyvotskyi et al. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Publishing House, Ivano-Frankivsk, 2010. 336 p.
4. Honcharenko S.U. Ukrainian pedagogical dictionary. K.: Lybid, 1997. 376 p.
5. The Law of Ukraine "On Higher Education": scientific and practical. comment /for general ed. Kremena V.G. K.: SDM-studio, 2004. 323 p.
6. Zyazyun I.A. Pedagogy and psychology of professional education: research results and perspectives: coll. of science pr. K.: КРЕК, 2003. 679 p.
7. Mykysha M. Practical basics of vocal art. K.: Musical Ukraine, 1971. 92p.
8. Mozhaikina N. S. Educational and methodological complex for the discipline "Methodology of vocal teaching" for students of the specialty "Music pedagogy and education". K., 2013. 80 p.
9. Art education in Ukraine: theory and practice. O.P. Rudnytska Sumy: Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2010. 255p.
10. Oleksyuk O.M., Tkach M.M. Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the sphere of musical art: education. manual. K.: Knowledge of Ukraine, 2004. 264 p.
11. Padalka H.M. Art pedagogy (Theory and teaching methods of art disciplines). K.: Education Ukraine, 2008. 274 p.
12. Sysoeva S.O. Basics of pedagogical creativity: tutorial. for students higher ped. education closing K.: Millennium, 2006. 346 p.
13. Stakhevich O.G. Basics of vocal pedagogy. Part 1: Natural and scientific theories of solo singing. Course of lectures: Education. village for students conductor-choir faculty music and pedagogical universities. H. Sumy: KhDAK. Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2002. 92 p.

- 
14. Sukhomlynsky V.A. One hundred tips for a teacher / Vasyly Alexandrovych Sukhomlynskyi. - K.: Rad. school, 1984. - 254 p.
  15. Tkachenko T.V. Formation of vocal and stage culture of students of art faculties of pedagogical universities: monograph; KhNPU named after H.S. Frying pans Kharkiv: KhNPU, 2016. 307 p.
  16. Fedoryshyn V. I. Formation of performance skills of students of music and pedagogical faculties in the process of collective music making: author's review. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv, 2006. 22 p.
  17. Shulyar O.D. History of vocal art: monograph: Ch.II. Ivano-Frankivsk, 2013. 360 p.
  18. Yutsevich Yu. E. Theory and methods of formation and development of the singing voice: teaching-method. a guide for teachers and students of art educational institutions, teachers of various types of schools. K.: IZMN, 1998. 160 p.
  19. Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522-536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>
  20. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.06>

УДК 378.147.081.33-044.247:78

*Василевська-Скупа Л. П.<sup>1</sup>, Кравцова Н. Є.<sup>2</sup>, Швець І. Б.<sup>3</sup>*

## **Міждисциплінарна інтеграція як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва**

Розглянуто міждисциплінарну інтеграцію як педагогічний засіб формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва на основі взаємопроникнення різних навчальних дисциплін («хорове диригування», «постановка голосу», «хоровий клас», «сольфеджіо», «акторська майстерність» тощо). «Постановка голосу» передбачає знання основ вокальної методики, володіння співацьким голосом, механізмами голосоутворення (співацьке дихання, правильне звукоутворення, дикція, тембр, динаміка, штрихи); мета «сольфеджіо» – розвиток музичного слуху, інтонації і музичної пам'яті, музична уява, мислення, самоконтроль за їх виконанням у хоровому класі; «хоровий клас» – школа хорового співу, де студенти розвивають вокально-хорові навички, співацьке дихання, точність інтонації, вокальний слух, чуття ансамблю, хормейстерські навички, вміння працювати з хоровим твором; «акторська майстерність» навчає студентів створювати сценарії концертів, мистецькі проєкти, засвоїти закони музичної драматургії, оволодіти методами поєднання слова, пластики, музики тощо. Підкреслено значення міждисциплінарної інтеграції для продуктивного виконання вчителями музичного мистецтва творчої роботи в закладах середньої освіти та позашкільних мистецьких закладах.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель музичного мистецтва, міждисциплінарна інтеграція, вокально-хорова робота.

**Вступ.** Українська вітчизняна система музичної освіти ґрунтується на засадах гуманізації й демократизації та актуалізує соціальне замовлення на вчителів музичного мистецтва з високим рівнем фахових компетентностей, здатних втілювати в життя пріоритети моральності, гуманістичного світосприйняття, національної культури.

В умовах навчально-виховного процесу закладів середньої освіти особлива роль належить вокально-хоровій діяльності, адже найбільш розповсюдженим, доступним та улюбленим видом виконавської діяльності дітей є хоровий та ансамблевий спів. Разом з тим, вокально-хорова діяльність «генетично» близька українському музичному вихованню, тому продовження традицій національного хорового мистецтва в усій його багатогранності – важливе завдання вчителя музичного мистецтва, хормейстера як наставника в духовному і творчому спілкуванні учнів із музичним мистецтвом.

Однією з вкрай важливих проблем удосконалення навчального процесу у закладах вищої освіти є пошуки ефективних шляхів професійної підготовки здобувачів вищої освіти, здатних до творчої самореалізації, до вирішення проблем організації музично-виховної роботи. Адже кожному із майбутніх учителів музичного мистецтва в подальшому доведеться працювати зі своїм хоровим колективом чи вокальним ансамблем (шкільним, самодіяльним тощо). В зв'язку з

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

<sup>2</sup> **Кравцова Наталія Євгенівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-3528-4547>

<sup>3</sup> **Швець Ірина Борисівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0003-3803-9683>

цим, учитель музичного мистецтва має бути підготовленим до планування навчально-виховної і творчої роботи, організації творчого колективу, передбачити труднощі, які він має подолати в процесі виконання обсягу творчих завдань. Вирішення комплексу таких проблем вимагає якісної професійної підготовки вчителя-музиканта важливим чинником якої є міждисциплінарна інтеграція.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вдосконалення сучасної освіти присвячені наукові дослідження В. Андрущенко, В. Бикова, С.Гончаренка, Р.Гуревича, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лугового, Н.Ничкало та ін. У галузі музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва: формування професійних та комунікативних якостей учителя музичного мистецтва, (М. Букач, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); удосконалення вокальної підготовки студентів (Л. Василенко, О. Маруфенко); формування комунікативної компетентності та досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Василевська-Скупа, І. Сипченко); формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами міждисциплінарної інтеграції (Т. Белінська, Н. Кравцова); взаємодія диригента і хорового колективу (П. Ковалик, А. Козир, М. Тукмачова). На пріоритетності вокально-хорової діяльності в процесі розвитку музичної культури народу наголошували М.Леонтович, Д. Аспелунд, Е. Печерська, М. Фалько, Б. Яворський та ін.

Попри наявність досліджень як в різних аспектах професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, так і в пріоритетності вокально-хорової діяльності в закладах середньої освіти, заслуговує на увагу питання професійної підготовки вчителя-музиканта засобами міждисциплінарної інтеграції.

Тому **метою статті** є обґрунтування ефективності впровадження міждисциплінарної інтеграції в процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від поєднання усіх видів професійних компетентностей: загальнопедагогічної, диригентської, вокальної, інструментальної, виконавської, музикознавчої, дослідницької, а також соціальної і особистісної підготовки [2]. Результативність професійної підготовки залежить від міждисциплінарної інтеграції - цілеспрямованого посилення міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін, в яких має бути збережена теоретична і практична цілісність.

В Енциклопедії освіти зазначається, що феномен «інтеграція» (з лат. – «цілий») трактується як відновлення, заповнення, об'єднання частин в одне ціле [5, с. 432], до того ж розглядається поняття з головним компонентом складника взаємо, а саме: взаємопроникнення, взаємодія, взаємобачення, взаємозв'язок. Міждисциплінарна інтеграція характеризується використанням теоретичної частини, методів однієї навчальної дисципліни під час вивчення іншої дисципліни. Наприклад, вивчення предмета «хорове диригування» потребує теоретичного знання низки предметів: «постановка голосу», «хорове сольфеджіо», «гармонія», «музична література», «хорознавство», «хоровий клас», «музичний інструмент», «акторська майстерність» тощо) [2].

Так, одним із головних завдань навчальної дисципліни «постановка голосу» є озброєння студентів принципами художнього звукоутворення, знаннями основ

вокальної методики. Використовуючи музично-теоретичні знання, студенти мають аналізувати засоби музичної виразності, які розкривають сутність емоційної природи вокального або хорового твору, його образний зміст. Разом з тим, майбутні вчителі мають зрозуміти, що на продуктивність їхнього спілкування з учнями в межах уроку музичного мистецтва або на заняттях вокально-хорового колективу впливає чимало факторів, зокрема, професійне володіння співацьким голосом, основними механізмами голосоутворення (м'язової свободи, формування звуку у високій співацькій позиції, імпеданс), володіння співацькою поставою, співацьким нижньо-реберно-діафрагматичним диханням, атакою звуку (м'яка, тверда), точністю музичної інтонації, чіткістю дикції, рівним звучанням голосу протягом всього діапазону, тембральним забарвленням, динамікою звуку, співом на легато й стакато, кантиленним і речитативним стилем виконання, володіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення та звуковедення [3, с.130].

У процесі підготовки хориста-професіонала першочергове значення має навчальна дисципліна – «сольфеджіо». На цьому наголошують знані майстри хорового мистецтва та виконавства А. Авдієвський, П. Муравський, А. Мархлевський, Є. Савчук. Мета «сольфеджіо» – організація процесу розвитку музичного слуху, що нині трактується максимально широко, як загальна музичність, куди входить інтонація і музична пам'ять, чуття ладу і ритму, музична уява, мислення тощо. Відомо, що слух продовжує розвиватися у будь-яких видах музичної діяльності, і завдання сольфеджіо – озброїти студента стійкими вміннями та навичками, якими він зможе оперувати самостійно, зокрема: читання нот, запису музичного диктанту, слухового аналізу. Зв'язок хорового класу та занять із сольфеджіо двосторонній, проте акценти у цьому зв'язку розставлені не однаково. Якщо спів багатоголосся, фрагментів хорових партитур, що виступає мікромоделлю хорового класу на уроках сольфеджіо, має епізодичний характер, то сольфеджіо для майбутніх диригентів та хористів є другою спеціальністю. Ефективність засвоєння всіх знань та умінь, набутих на сольфеджіо, тестується в хоровому класі, який являє собою критерій оцінки розвиненого рівня студента в галузі сольфеджіо

Перед учасником хору стоїть завдання самостійно, цілеспрямовано й осмислено використовувати навички та вміння, засвоєні в курсі сольфеджіо. Обов'язковими залишаються усвідомлення студентом значущості тих елементів, що становили зміст кожного уроку сольфеджіо та самоконтроль за їх виконанням у хоровому класі. Тісна взаємодія двох фахових дисциплін досягається єдиною методикою вокально-ансамблевого виконання диригента-хоровика як у спеціальному хоровому класі, так і на заняттях із сольфеджіо. Особливого змісту у хоровому класі набувають навички: чистота інтонування, чуття ладу, навичка вільного, виразного співу по нотах, спів в ансамблі, високий рівень гармонічного слуху, відчуття ансамблю та строю.

Крім того, у хоровому класі набувають пріоритету такі навички, як інтонування гармонічних комплексів по вертикалі, слуховий аналіз голосоведіння в багатоголоссі, визначення на слух конкретного звукового складу гармонічних вертикалей тощо. Відомо, що інтонаційний слух – найважливіший компонент розвиненого слуху в цілому. Поняття інтонації опирається на поняття строю, особливо у процесі співу в хорі. Розрізняється мелодичний і гармонічний стрій, в яких чітко з'ясовані правила та напрямки інтонування ступенів й інтервалів. Чистота інтонації залежить від ладового слуху, адже ладове усвідомлення звуків та

інтервалів є критерієм точності їх інтонування. Водночас лад організовує звуки за принципом стійкості та нестійкості. Залежно від положення звука чи інтервалу в ладу змінюється його емоційне сприйняття, його інтонування. Разом з тим, варто поєднувати ладовий шлях засвоєння ступенів та інтервалів з чітким усвідомленням стійкої мелодичної якості інтервалу, взятого окремо, поза ладом.

Значну школу досвіду повинні пройти студенти в хоровому класі, спостерігаючи та аналізуючи протягом навчання роботу педагогів-хормейстерів, роботу своїх однокурсників під час підготовки до складання державної атестації з хорового диригування. Хоровий клас посідає чільне місце в професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Це по суті, є школа хорового співу, де формуються і вдосконалюються, по-перше, вокально-хорові навички студента, правильний і гарний спів, співацьке дихання, мелодичний і гармонічний слух, точність інтонації, вокальний слух, чуття ансамблю тощо; по-друге, хормейстерські навички технічної та виконавської роботи над репертуаром; по-третє, загальнопедагогічні та загальномузичні якості майбутнього педагога-музиканта: його світогляд, художній смак, почуття відповідальності з позиції учасника хору і з позиції його керівника, вимогливість до себе та до інших, дисциплінованість.

Разом з тим, майбутні вчителі мають можливість набувати професійних навичок під час індивідуальних занять в класі хорового диригування, постановки голосу тощо, але хоровий клас - це творча лабораторія практичної діяльності студента, прообраз колективу, з яким йому доведеться працювати в майбутній вокально-хоровій діяльності. Відвідуючи заняття з хорового класу, студент, як правило, навчається технології репетиції у керівника навчального хору. В навчальному хорі реалізується одна з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу – взаємозв'язок теорії й практики. Під час співу в хорі навчальний процес потребує конкретного застосування знань, умінь і навичок, які одержали студенти під час академічних занять з постановки голосу, хорового диригування, хорознавства, сольфеджіо, гармонії, поліфонії тощо.

Комплексне застосування ладово-інтервального мислення в хоровому класі є систематичним. Прикладом може слугувати вступ із хорового твору О.Захаржевського «Купала на Йвана», де відображається язичницьке, праслов'янське світобачення народу. Ця типова заставка, що характерна для концертних обробок календарно-обрядових пісенних жанрів побудована на типових для цього жанру закликах, що ніби закликають народ до ігрищ, хороводів. Вступи голосів після пауз на вигуках в темпі «швидко, енергійно» вимагають гострої орієнтації в ладу, вміння миттєво внутрішнім слухом відшукати та підготувати до звучання будь-який ступінь ладу, чисто його відтворити в досить складному звуковому контексті без будь-якого попереднього мелодичного зв'язку. Ладове чуття розповсюджується і на спів інтервалів, серед яких особливого значення набувають інтервали кварта та секунди. Пошук кварта на певному ступені відбувається за ладовим принципом, а у процесі виконання самої кварта краще керуватися мелодикою цього інтервалу, особливо, коли дана кварта розташована поза діатонікою соль-мінору (мі  $\flat$  – ля  $\flat$  в 6-7 тактах).

Подібна картина вимальовується з інтервалом секунди. Зауважимо, що ці ж інтервали утворюють кварто-секундові вертикальні звучання. Проте, якщо мелодична кварта інтонується важче, ніж мелодична секунда (за умови їх діатонічності), то у гармонічному виконанні – ситуація зворотня: кварта в акорді

більш звучна, ніж секунда. Тому те секундове «тертя», що виникає поза терцовою структурою акордів, потребує слухового та звукового «звикання».

Не завадить відчувати або попередньо проаналізувати, що акордові комплекси – це спресовані пентатонні звукоряди, особливо в 1-2 тактах, які надають вступу архаїчного колориту.

Точне інтонаційне виконання цієї партії неможливе без надзвичайно гострого чуття ладу та ладової альтерації, без самостійної внутрішньослухової уяви тонічного звука «соль». Враховуючи, що тут і протягом усього вступу жодного разу не з'являється чистий тонічний тризвук, ще більше зростає роль внутрішнього слуху в процесі утримування та очікування тоніки.

The image shows a musical score for four voices: C.1 (Soprano), C.2 (Alto), A.1 (Tenor), and A.2 (Bass). The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The lyrics are: C.1: у! А - ров! А - ров! Е - рей!; C.2: у! А - ров! А - ров! Е - рей!; A.1: у - у! А - ров! А - ров! Е - рей!; A.2: у - у! А - ров! А - ров! Е - рей!. The score includes dynamic markings like 'f' and 'p', and various musical notations such as slurs and accents.

Тому робота в хоровому класі спрямовує увагу хористів на активність внутрішнього слуху, організація та розвиток якого відбувається на заняттях із сольфеджіо.

Водночас правильність інтонування залежить від сформованих співацьких навичок на заняттях з постановки голосу. В хоровому класі особливе значення має метод мисленневого співу на підґрунті внутрішньослухових уявлень, що сприяє правильному звукоутворенню, чистоті інтонації. Тільки здатність уявляти звучання, прогнозувати розгортання музики може забезпечити творче ставлення до виконання хорового твору. Досвід перспективного мислення в інтонуванні набувається на сольфеджіо під час співу по нотах одноголосся та багатоголосся, у процесі читання нот з аркуша, що сприяє осмисленому звукоутворенню, не порушує відчуття строю, корегує якість інтонації студента, розвиває здатність зберігати «слуховий контроль».

Велике значення у розвитку музичного слуху диригента-хоровика відіграє настройка в тональності за допомогою камертона. Виховання цієї навички на заняттях сольфеджіо особливо допомагає розвитку внутрішнього слуху студентів. Варто врахувати думку хормейстерів про те, що робота з камертоном повинна здійснюватися вже на перших заняттях з сольфеджіо, де студент постійно навчається зосереджувати увагу на виконанні звука «ля» і будувати від нього будь-які інтервали, шукаючи тональність твору.

З метою розвитку у студентів чуття метро-ритму в класі сольфеджіо слід застосовувати тактування та диригування. Тому викладач сольфеджіо повинен добре володіти елементами диригентської техніки, знати не тільки основи диригування, але й вміти продиригувати ансамблем чи хором студентів.

Разом з тим, важливою навчальною дисципліною для майбутнього вчителя музичного мистецтва є «Акторська майстерність». Основні завдання даної

дисципліни – допомогти студентам відчувати і зрозуміти специфіку режисерської творчості, оволодіти основами акторської майстерності, засвоїти закони музичної драматургії, оволодіти методикою роботи над номерами різноманітних жанрів, навчитись створювати і вирішувати видовишно-художні композиції шляхом поєднання слова, пластики, музики, світла тощо; оволодіти майстерністю створення сценарію, засвоїти методику роботи над масовим дитячим театралізованим видовищем і театралізованим концертом. Іншими словами – підготувати студентів до активного творчого музично-виховного процесу в загальноосвітній школі, виявити потреби в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, стійкому їхньому інтересі до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження та готовності до професійної музично-педагогічної діяльності [7].

Отже, міждисциплінарна інтеграція сприятиме формуванню професійного рівня вчителя музичного мистецтва, зокрема в галузі хормейстерської діяльності зі шкільними творчими колективами. Успішне оволодіння студентами комплексом хормейстерських навичок може бути здійснене на базі засвоєння всього комплексу умінь та навичок, напрацьованих з навчальних дисциплін («постановка голосу», «хоровий клас», «сольфеджіо», «акторська майстерність»). Досягнута на цій основі професійна майстерність вчителя музичного мистецтва – необхідна передумова творчої роботи в закладах середньої освіти та позашкільних мистецьких закладах.

#### **Література:**

1. Белінська Т.В., Кравцова Н.Є., Дабіжа К.Л., Плакидюк О.Ю. (2021) Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами міждисциплінарної інтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Випуск 80. С. 26-29.
2. Белінська Т.В., Кушнір К.В., Білозерська Г.О., Сізова Н.С.(2020) До проблеми впровадження інтегрованого підходу в процес викладання вокально-хорових дисциплін у ЗВО. *Інноваційна педагогіка: Теорія і методика професійної освіти*. Одеса, «Гельветика». Випуск 25. Т. 2. С. 16.
3. Василевська-Скупа Л.П. (2014) Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : [монографія] - Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 225с.
4. Гаврилюк О. А. (2019) Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 294 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень (2008) Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком-Інтер,. 1040 с.
6. Рудницька О. П. (2005) Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. С. 34.
7. Швець І. Б. (2012) Формування креативної особистості майбутнього вчителя музики засобами театрального мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. № 36. - С. 391-395

#### **VASYLEVSKA-SKUPA LIUDMYLA, KRAVTSOVA NATALIYA, SHVETS IRYNA.**

##### **Interdisciplinary integration as a factor in the professional training of the future music teacher.**

The article is devoted to the problem of professional training of the future music teacher. It is noted that vocal and choral activity is a priority type of activity in secondary education institutions, which is "genetically" close to Ukrainian musical education. In order to continue the traditions of the national choral art, the task of the music teacher and choir master is defined - work with a choir or vocal ensemble. The range of creative problems of the choir master is substantiated (organization of the creative team, development of vocal and choral skills, work on studying the repertoire, performance skills). The range of professional competencies of a teacher-choirmaster has been clarified: general pedagogical, conducting, vocal, instrumental, performing, musicological, research. The purpose of the article is determined - to

substantiate the effectiveness of the implementation of interdisciplinary integration in the process of professional training of the future music teacher. Interdisciplinary integration is considered as a pedagogical means of forming the professional competences of future music teachers based on the interpenetration of various educational disciplines ("choral conducting", "voice production", "choral class", "solfeggio", "acting skills", etc.). The tasks of the educational disciplines are defined: "voice production" involves knowledge of the basics of vocal technique, mastery of the singing voice, mechanisms of voice production (singing breathing, correct sound production, diction, timbre, dynamics, strokes); the goal of "solfeggio" is the development of musical hearing, intonation and musical memory, musical imagination, thinking, self-control over their performance in the choir class; "choir class" - a school of choral singing, where students develop vocal and choral skills, correct singing, singing breathing, accuracy of intonation, vocal hearing, sense of the ensemble, choirmaster skills, ability to work with a choral piece; "acting skills" teaches students to create concert scenarios, art projects, learn the laws of musical drama, master the methods of combining words, plastic, music, light, etc. The conclusions emphasize the importance of interdisciplinary integration for the productive performance of creative work by music teachers in secondary education institutions and extracurricular art institutions.

**Keywords:** professional training, music teacher, interdisciplinary integration, vocal and choral work.

**References:**

1. Belinska T.V., Kravtsova N.E., Dabyzha K.L., Plakydyuk O.Yu. (2021) Psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future music teachers by means of interdisciplinary integration. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Issue 80. P. 26-29.
2. Belinska T.V., Kushnir K.V., Bilozerska G.O., Sizova N.S. (2020) To the problem of implementing an integrated approach in the process of teaching vocal and choral disciplines in higher education institutions. Innovative pedagogy: Theory and methodology of professional education. Odesa, "Helvetica". Issue 25. Volume 2. Pages 16-21.
3. Vasylevska-Skupa L.P. (2014) Formation of communicative competence of future music teachers: [monograph] - Vinnytsia: "Planer" LLC. - 225s.
4. Gavrilyuk O. A. (2019) Formation of professional readiness of future music teachers in pedagogical colleges for artistic activity: dissertation. ... candidate ped. Sciences: 13.00.04. Vinnitsa. 294 p.
5. Encyclopedia of education / ch. ed. V. Kremen (2008) Acad. ped. of Sciences of Ukraine. Kyiv: Yurinkom-Inter. 1040 p.
6. Rudnytska O. P. (2005) Pedagogy: general and artistic: a study guide. Ternopil: Educational book - Bohdan. P. 34.
7. Shvets I. B. (2012) Formation of the creative personality of the future music teacher by means of theatrical art. Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and psychology. No. 36. - P. 391-395

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.07>

УДК: 378.091.3:792.8-051]:004:37.015.3

*Герасимова І. Г.<sup>1</sup>, Лученко О. В.<sup>2</sup>*

## **До проблеми формування професійної мобільності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін**

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів, а саме вчителів музики, хореографії, образотворчого мистецтва. Розглянуто умови, в яких відбувається життєдіяльність сучасної людини. На загально-цивілізаційному рівні – це глобалізація та інформатизація, а на регіональному - перехід до економічного розвитку, зміна вимог роботодавців до працівників, наслідки пандемії Covid-19. Акцентовано увагу на ситуації, що виникла в суспільстві завдяки військовій агресії РФ. З'ясовано, що запорукою успішності сучасного фахівця в таких умовах стає прояв у професійній діяльності мобільності, яка стосується і професійної діяльності педагогів, вчителів мистецьких дисциплін. Показано, що їхня професійна діяльність вже за своєю суттю є досить своєрідною. Відтак формування професійної мобільності педагогів такого профілю зумовлює необхідність врахування поліфункціональності, множинності професійних ролей з опорою на творчий потенціал мистецтва, його вплив на особистість. Зроблено висновок щодо необхідності розроблення теоретичного, методичного та практичного забезпечення формування професійної мобільності вчителів мистецьких дисциплін.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчителі мистецьких дисциплін, мобільність, професійна мобільність, професійна мобільність вчителя.

**Вступ.** Соціокультурне середовище сучасної людини стрімко змінюється під впливом процесів глобалізації та інформатизації. Характерною ознакою сьогодення стає непередбачуваність, швидке оновлення знань на тлі застарівання раніше накопичених, з'являються нові професії і зникають добре відомі. До загальноцивілізаційних процесів додаються й ті, що притаманні нашій країні, а саме - перехід до ринкових умов економічного розвитку. Відповідно до них значно змінилися вимоги роботодавців до працівників. Маємо також взяти до уваги і пандемію Covid-19, що зумовила перехід на діяльність в дистанційних умовах. Не можна оминати і тяжкі випробування, які випали на долю нашої країни, у зв'язку з військовою агресією РФ. У ракурсі цих подій значна частина громадян країни була вимушена покинути рідні домівки, виїжджати у більш небезпечні регіони країни чи за її межі. У зв'язку з цим виникла і потреба працевлаштування на новому місці проживання, що далеко не завжди дозволяє знайти роботу за набутою раніше спеціальністю, потреба адаптуватися до нових умов як проживання, так і соціально-культурного середовища. Настав час суттєвих соціальних трансформацій, час нестабільності, відсутності впевненого прогнозування майбутнього. Навчав час, коли успіх буде супроводжувати тих, хто швидко реагує на зміни, пристосовується до нових реалій, здатний адекватно реагувати на ситуацію, оновлювати свої знання та при потребі – перенавчатися, тобто проявляти мобільність.

Відтак змінюються і вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців, а залежність соціально-економічного розвитку суспільства від процесів, що

<sup>1</sup> Герасимова Ірина Геннадіївна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-7000-7652>

<sup>2</sup> Лученко Олена Володимирівна, Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-0788-0106>

відбуваються в системі освіти, надає особливої значущості підготовці нової генерації вчителів загальноосвітньої школи. При цьому зазначимо, що підготувати мобільних громадян можуть лише педагоги, які самі проявляють мобільність.

Професійна підготовка вчителів вже певний час відбувається в умовах модернізації освіти, вищої освіти зокрема. Прагнення нашої країни приєднатися до країн європейської спільноти передбачає приведення національної системи освіти до європейських стандартів, що має забезпечити як високий рівень якості освіти, так і конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. У цьому контексті здатність вчителя швидко опановувати нові технології навчання, здобувати нові компетенції, реагувати на соціальні зміни визначається як професійна мобільність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження проблеми формування професійної мобільності в Україні здійснюються з початку ХХІ ст. До числа українських учених, які опікуються проблемою формування професійної мобільності належать такі як: Н.Бахман, Н.Білик, В.Бобрицька, Н.Брижак, Г.Булгакова, А.Ващенко, І.Герасимова, Т.Докучина, Н.Дячок, Є.Іванченко, Н. Кожемякіна, І.Крашеніннік, С.Криштафович, Р.Пріма, Є.Пристапа, Л.Сущенко, І.Хом'юк та ін.

Надзвичайну важливість професійна мобільність набуває в діяльності педагогів, зокрема вчителів мистецьких дисциплін. Різні аспекти професійної педагогіки, психології, мистецтвознавства висвітлено у наукових працях таких вчених, як Антонович, Л. Бабенко, О. Ковальов, В. Ковальчук, Т. Лесниченко, О. Михайлюк, І. Мужикова, О. Отич, В. Орлов, Л. Покровщук, О. Попик, Т. Шашкевич, В. Радкевич, М. Резниченко, Т. Саєнко, О. Слободян, Г. Сотська, Стась, І. Туманов, Л. Фесенко, Р. Шмагало та ін.

Попри наявність досліджень як з проблеми підготовки вчителів мистецьких дисциплін, так і з проблеми формування професійної мобільності майбутніх педагогів, проблема формування професійної мобільності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін висвітлена не достатньою мірою.

**Мета статті.** На підставі аналізу підходів до розуміння феномену «професійна мобільність», та особистісних якостей, які її забезпечують, визначити особливості професійної мобільності вчителів мистецьких дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному розумінні мобільність (від фр. mobile и лат. mobilis) – рухливість, здатність швидко щось виконувати. Виділяються два підходи до тлумачення мобільності: перший пояснює її тільки з позиції зміни посади (кар'єрне зростання), професії (зовнішнє переміщення, рух, перехід індивіда чи індивідів); другий співвідноситься з характеристикою його особистості (внутрішньо притаманна властивість, риса).

Сьогодні мобільність розглядається як міждисциплінарне поняття, що найбільш точно характеризує сучасний етап розвитку людства й суспільства, та тлумачиться як здатність, притаманну явищам, процесам, системам; необхідну умову функціонування ринку праці; відображення ставлення людей до «викликів часу»; суттєвий індикатор інноваційного розвитку; значимий вибір індивідами і групами соціального й економічного статусу, що має значення; категорію поведінки. Тлумачення поняття «мобільність» залежить від осмислення його представниками різних наукових галузей.

У річищі наших наукових інтересів нас, першою чергою, цікавить педагогічна спрямованість професійної мобільності, що має декілька аспектів. У соціально-економічному вимірі це готовність і здатність адаптуватися до умов на ринку праці,

що змінюються. У професіологічному - швидке та успішне опанування нової техніки, технології в межах однієї професії; статусні переміщення у просторі професійної ієрархії; оволодіння суміжними й новими професіями. У педагогічній інновації - діяльність зі створення й використання нововведень в освіті. Варто відмітити, що мобільність розглядається у контексті змін різного характеру; пошуку форм діяльності; як перехід з одних громадських груп до інших; як вияв реакції людини на різні зміни, що відбуваються у зовнішньому й внутрішньому середовищі; як здатність особистості організувати процес зміни життєвого шляху[2].

Особливої уваги потребує й питання вияву індивідуальної мобільності, мобільності як особистісної якості. Так мобільність може проявлятися:

– у контексті орієнтації в ситуації проявляється у вмінні, здатності швидко орієнтуватися в ситуації, умінні швидкої перебудови й корегуванні своїх дій у конкретних ситуаціях, потребі, готовності і здатності змінити ситуацію, здатності до швидкої, оперативної перебудови в нових умовах;

– у контексті адаптації це засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність; механізм, що дозволяє особистості адаптуватися в умовах швидких соціальних змін;

– як особистісна чи суб'єктивна готовність до зміни професійної діяльності, це зв'язок з рівнем підготовки, кваліфікацією, набутою людиною в процесі професійної освіти [2].

У педагогічній науці професійну мобільність почали розглядати у 70-ті роки ХХ ст. Виконання дисертаційних досліджень з проблеми професійної мобільності засвідчує можливість цілеспрямованого формування, розвитку та саморозвитку за відповідної педагогічної підтримки. Проте варто зауважити, що професійна мобільність як особистісне утворення може набувати як позитивного забарвлення, коли ґрунтується на відповідній ціннісній основі та узгоджується з професійною компетентністю. Професійна мобільність фахівця тісно пов'язана з такими поняттями, як «динамічність» і «задоволеність професійною діяльністю», вона багато у чому зумовлена мірою відповідності індивідуальних якостей особистості вимогам професії.

Варто також підкреслити взаємопов'язаність і взаємообумовленість професійної компетентності і професійної мобільності фахівця. Оскільки в сучасних умовах професійна мобільність відіграє важливу роль для професійного становлення фахівця, набуття ним професійної компетентності. Разом із тим, маючи мотиваційну, ціннісну, особистісно-психологічну спрямованість фахівця щодо певної сфери професійної діяльності, яка становить основу професійної компетентності, вона характеризує й професійну мобільність, оскільки забезпечує адекватну реакцію на ситуацію, зумовлює певні дії в передбачуваних умовах, стає умовою виживання в складних соціально-економічних реаліях сьогодення.

Визначення професійної мобільності здійснюються з урахуванням виробничої специфіки певної галузі суспільного виробництва, що зумовлює нашу увагу до наукових праць вчених, праці яких присвячено проблемі формування професійної мобільності педагогів, або тих, хто набуває цю професію. У таблиці 1. подано визначення поняття «професійна мобільність» у контексті педагогічної діяльності.

**Таблиця 1.**

**Визначення поняття «професійна мобільність педагога»**

Л.Сушенцева [10]	Здатність педагога організувати співдіяльність з іншими суб'єктами освітнього процесу (учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією) відповідно до мети і завдань сучасної концепції освіти, цінностей світової, вітчизняної, регіональної і національної культури, реалізуючи свою соціокультурну і соціально-професійну компетентність, у тому числі в процесі осмислення і прогнозування результатів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яку педагог організовує.
Є. Приступа С. Криштофович [6]	Готовність особистості до професійної активності, а саме: бути гнучким до змін в освітній галузі, адекватно сприймати та здійснювати оцінку щодо нововведень у системі освіти, саморозвиватися та самоудосконалюватися, розробляти авторські навчальні програми, упроваджувати інноваційні методи, форми та засоби на різних етапах навчання учнів, виховувати здобувачів освіти в демократичному освітньому середовищі; до творчості та креативності щодо виконання завдань у різних видах діяльності.

Як бачимо, науковці виділяють багато аспектів прояву професійної мобільності, що охоплюють як взаємодію суб'єктів освітнього процесу, соціально-культурні її прояви, здатність впроваджувати інновації в освітній процес, створювати освітнє середовище, що відповідає вимогам часу.

Р.Пріма [7] акцентує увагу на особистісних якостях педагогів, які забезпечують прояв професійної мобільності на індивідуальному рівні, а саме - вміння самостійно думати і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані в процесі навчання; володіння критичним і творчим мисленням; уміння здобувати нові знання, здатність до самонавчання і самоосвіти.

Для того, щоб визначитися із особливостями прояву професійної мобільності вчителів мистецьких дисциплін, маємо проаналізувати поле їхньої професійної діяльності.

На підставі характеристики педагогічної діяльності вчителів мистецьких дисциплін, до яких входять представники музичного та образотворчого мистецтва та з урахуванням позаурочної мистецької діяльності в гуртках, художніх колективах, мистецької виховної роботи, індивідуальної роботи з обдарованими в мистецтві учнями[4], маємо всі підстави включити до їх складу і педагогів хореографів.

Розглядаючи особливості діяльності вчителя на уроках мистецьких дисциплін Н.Лупак[5], виділяються такі її напрями:

- фасилітаторство - здійснювати супровід навчальної діяльності учнів, полегшувати їм шлях до розуміння мистецтва, сприяти формуванню в них творчих умінь, створювати умов для розвитку учнівської креативності;
- формовання художньо-естетичного світогляду, що передбачає наявність специфічних знань і вмінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закодовану в мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді, а також наявність естетичного смаку, відчуття стилю й ритму;

- набуття знань з психології, медіаграмотності, постійний розвиток і саморозвиток, асертивність, атрактивність, толерантність, організація комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

До цього додаємо й особливості діяльності вчителя хореографії, який може з'єднує у своїй роботі функції педагога, репетитора й балетмейстера[11].

Екстраполюємо на всіх вчителів мистецьких дисциплін виділені особливості професійної діяльності вчителя музики [3;8;9], а саме - мобільність, гнучкість знань, достатніх для викладання; поліфункціональність, множинність професійних ролей, що свідчить про притаманну діяльності вчителя мистецьких дисциплін професійної мобільності. До цього додаємо і виділені вимоги до інтегративних особистісних якостей таких вчителів: гнучке самоуправління процесами пошуку необхідних форм педагогічного впливу та вибору альтернативних педагогічних завдань, відповідно до визначеної мети і з опорою на свій професійний музичний досвід;уміння набувати та удосконалювати власні професійно-педагогічні знання та уміння, самостійно їх здобувати задля подальшої самореалізації в обраній професії.

**Висновки.** Як загальноцивілізаційні особливості сучасного соціально-економічного розвитку, так і процеси, що відбуваються в нашій країні, актуалізують проблему формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою. Особливої актуальності при цьому набуває і проблема формування професійної мобільності майбутніх педагогів, учителів мистецьких дисциплін. Виникає необхідність зважати на специфіку професійної діяльності вчителів музики, образотворчого мистецтва та хореографії. Відповідно виникає необхідність вирішення актуальної для педагогічної науки проблеми – теоретичного, методичного та практичного забезпечення формування професійної мобільності вчителів мистецьких дисциплін.

#### *Література:*

1. Біда О. А., Гончарук В. В., Гончарук В. А. (2019) Професійна мобільність як фактор професійної успішності сучасного фахівця. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. Вип. 178. С. 17-21
2. Герасимова І.Г.(2015) Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: монографія. - Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К». 512 с.
3. Кабур Л.М. (2021) Компонентна структура професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи. Випуск 79. Том 1. С. 150-154.
4. Кондратова Л.Г., Ружицький В.А. Професійний розвиток вчителів мистецьких дисциплін у післядипломній освіті. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/47/910/2047-1?inline=1>
5. Лупак Н. Сучасні вимоги до вчителя мистецтва (2020). Мистецтво та освіта. №3. С. 2-6.
6. Приступа Є., Криштофович С. (2020) Професійна мобільність майбутніх учителів фізичної культури як передумова конкурентоспроможності щодо надання освітніх послуг. Освітні обрії. №2. С.105-109.
7. Пріма Р. М. (2008) Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навчальний посібник. Луцьк : Вега. 100 с.
8. Ростовська Ю.О. (2007) Проблеми формування педагогічних переконань майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Проблеми мистецької освіти: Збірник науково-методичних статей. – Вип. 1. Відп. ред. О. Я. Ростовський. – Ніжин: Вид-во НДУ. С. 25-37.
9. Ростовський О. Я. (1997) Педагогіка музичного сприймання: навчальний посібник. К. ІЗМН. 234 с.
10. Сушенцева, Л., Шевчук, Г., Дольнікова, Л. (2016) Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг. Молодь і ринок. №5. С 6–12.

11. Чуба В. (2014) Проблеми формування професійних якостей майбутніх хореографів в системі вищої освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя. №10. С.221-227.

**HERASYMOVA IRYNA, LUCHENKO OLENA.**

**Problems of formation of professional mobility of future teachers of art disciplines.**

The article is devoted to the problem of professional training of future teachers of music, choreography, fine arts. The conditions under which the life of a modern person is carried out are considered. At the general civilizational level, this is globalization and informatization. At the regional level – the transition to market conditions for the development of the economy, changes in requirements for employees, the consequences of the Covid-19 pandemic. Attention is focused on the situation that arose in connection with the military aggression of the Russian Federation. It was found that ensuring the success of a modern specialist in these conditions becomes possible due to the manifestation of mobility in professional activities. This fully applies to teachers of music, choreography and fine arts. The originality of their professional activity is shown. It substantiates the need to take into account, when forming professional mobility, its multifunctionality, the multiplicity of professional roles of teachers based on the creative potential of art. It is concluded that it is necessary to develop theoretical, methodological and practical support for the formation of professional mobility of teachers of this profile.

**Keywords:** professional training, art teachers, mobility, professional mobility, teacher's professional mobility.

**References:**

1. Bida O. A., Honcharuk V. V., Honcharuk V. A. (2019) Professional mobility as a factor in the professional success of a modern specialist. Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series: Pedagogical sciences. Vol. 178. P. 17-21.
2. Gerasymova I.G. (2015) Formation of professional mobility of future specialists in the agricultural sector: monograph. - Vinnytsia: PE "TD "Edelweiss and K". 512 p.
3. Kabur L.M. (2021) The component structure of the professional mobility of the future music teacher. The scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: Realities and prospects. Issue 79. Volume 1. P. 150-154.
4. Kondratova L.G., Ruzhytskyi V.A. Professional development of teachers of art disciplines in postgraduate education. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/47/910/2047-1?inline=1>
5. Lupak N. Modern requirements for an art teacher (2020). Art and education. No. 3. P. 2-6.
6. Prystupa E., Kryshtofovych S. (2020) Professional mobility of future physical education teachers as a prerequisite for competitiveness in the provision of educational services. Educational horizons. No. 2. P.105-109.
7. Prima R. M. (2008) Professional mobility of the future primary school teacher: a study guide. Lutsk: Vega. 100 p.
8. Rostovska Yu.O. (2007) Problems of formation of pedagogical beliefs of future teachers of art disciplines. Problems of art education: Collection of scientific and methodical articles. - Issue 1. Answer ed. O. Ya. Rostovskyi. – Nizhyn: View of the NSU. P. 25-37.
9. Rostovsky O. Ya. (1997) Pedagogy of musical perception: study guide. Kyiv: IZMN. 234 p.
10. Sushentseva, L., Shevchuk, G., Dolnikova, L. (2016) Professional mobility of a teacher as a condition for his competitiveness in the modern market of educational services. Youth and the market. No. 5. С 6–12.
11. Chuba V. (2014) Problems of formation of professional qualities of future choreographers in the system of higher education. Problems of modern teacher training. No. 10. P.221-227.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.08>

УДК: 378.016:78

*Мозгальова Н. Г.<sup>1</sup>, Новосадова А. А.<sup>2</sup>, Лученко О. В.<sup>3</sup>*

## **Вивчення жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій у професійній підготовці майбутнього викладача хореографії**

Стаття розкриває особливості жанрово-стильової підготовки майбутніх учителів хореографії факультетів мистецтв педагогічних університетів. Підкреслено, що їх фахова підготовка має синтезований характер та стосується формування знань, умінь, навичок музичного та хореографічного освітніх циклів. Визначено, що знання жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій передбачає їх комплексне застосування, що забезпечує творчий підхід до професійної діяльності. Наголошено, що відчуття ритму є базовим для майбутнього викладача хореографії. Нами проаналізовані принципи жанрово-ритмічної підготовки під час вивчення таких предметів як «Теорія музики», «Музична література» факультетів мистецтв за спеціальністю «Хореографія». Висвітлені результати важливі для творчої діяльності майбутніх учителів хореографії, професійної роботи з учнями.

**Ключові слова:** майбутні викладачі хореографії, професійна підготовка, жанр, ритм.

**Вступ.** Вимоги сучасної освітньої парадигми актуалізують пошуки нових методів та форм підготовки майбутніх викладачів хореографії. Зокрема, це стосується формування цілісного уявлення про фахову діяльність, уміння розв'язувати навчальні проблеми та пов'язані з ними питання. Разом з тим студент закладу вищої освіти повинен бути сформованою особистістю, яка здатна аналітично сприймати навколишню дійсність, творчо мислити у процесі професійної діяльності. Названі аспекти є основоположними напрямками роботи сучасної мистецько-педагогічної системи, що підтверджується закріпленими державними документами (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту» і т.д.).

Широкий діапазон знань майбутнього викладача хореографії, які він повинен здобути у процесі навчання у закладах вищої освіти, розширює спектр можливостей його професійної роботи. Зокрема, дана структура передбачає комплекс якостей викладача, виконавця, хореографа-постановника. Відомо, що пластичними рухами тіла танцівника та засобами музичної композиції розкривається художній задум. Відповідно до цього твердження можна зробити висновок, що професійна діяльність викладача хореографії потребує розвитку як педагогічних, професійних танцювальних навичок, так і ґрунтовної музично-теоретичної бази. Вагоме значення у цьому займає ритмічна підготовка. На нашу думку, доцільним є вивчення жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій, що має на меті здатність розуміння та інтерпретації ритму як вияву жанрових номінацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання фахової підготовки майбутніх учителів хореографії неодноразово ставало об'єктом наукового дискурсу: аналіз взаємодії музики та танцю висвітлювали у своїх розвідках Л. Андрощук, В.

<sup>1</sup> Мозгальова Наталія Георгіївна, Вінницький державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-7857-7019>

<sup>2</sup> Новосадова Анна Анатоліївна, Вінницький державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-6215-5759>

<sup>3</sup> Лученко Олена Володимирівна, Вінницький державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-0788-0106>

Верховинець, Ж. Новер, Л. Роговик, О. Таранцева, С. Шип та ін; музичну підготовку у методичному аспекті досліджували Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ребцова та ін.; аспекти розвитку професійних компетентностей хореографа розглядали Т. Благова, Н. Добролюбова, О. Мартиненко, Ю. Ростовська, Т. Сердюк та ін.; окремі аспекти фахової підготовки майбутнього викладача хореографії досліджували такі науковці як М. Юр'єва (професійно-творче становлення особистості студента-хореографа), Л. Андрощук (формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії), В. Юаньсін (музично-ритмічну компетентність). Зазначимо, що аналіз наукових джерел свідчить про недостатню увагу до музичної підготовки майбутніх учителів хореографії та вивченні ритму крізь жанрову призму.

**Метою** статті є обґрунтування процесу вивчення жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій та висвітлення їх значення для майбутніх викладачів хореографії. Адже розуміння жанрових особливостей є однією з важливих освітніх задач. Пов'язані з нею теоретико-методологічні рекомендації сприятимуть покращенню навчально-виховного процесу закладів вищої освіти мистецького спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Загальновідомо, що музичне мистецтво та хореографія знаходяться у тісній взаємодії. Доцільно пригадати слова К. Орфа, який зазначає: «Це є не просто музика сама по собі – вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створити, в неї потрібно включитися не як слухачу, а як її учаснику. Вона не повинна бути спеціально обдумана; вона не знає крупних форм архітектоніки; вона пов'язана з невеликими хороводними формами, з *ostinato* і простим видом рондо» [9, цит. по: 4, 58 ].

Знайомство майбутніх викладачів хореографії з найкращими зразками музичного мистецтва, їх широкою жанровою палітрою є запорукою розуміння особливостей музичної мови, жанрових утворень. Адже, рухи танцівника є відображенням музичного супроводу. Зокрема О. Мартиненко зазначає, що «професійна компетентність вчителя хореографії – це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності, теоретичній й практичній готовності вчителя хореографії до викладання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти, спроможності результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній педагогічній діяльності» [5, с. 167].

Наголосимо, що ритм, поруч з метром та темпом, є часовим виміром музичного та хореографічного мистецтва. Дана тріада належить до найголовніших виразових засобів. Важливо, що набуті теоретичні знання є фундаментом розуміння специфіки жанрів, їх особливостей. Втілення художнього задуму музичних композицій через хореографічні комбінації повинно відбуватись через знання композиторського стилю, трактування нотного тексту. Одним із основоположних завдань хореографа є відповідність музичного тексту хореографічній постановці. Іншими словами, тлумачення ним музичних символів повинно відповідати художньому образу. Сказане дозволяє зробити висновок, що постановка хореографічних номерів, підготовка концертів вимагає належного рівня музичної ерудиції.

Загальновідомо, що діяльність майбутнього викладача хореографії передбачає педагогічну і виконавську роботу, а також роботу хореографа-постановника. Така різностороння фахова практика потребує належної музичної підготовки, узгодженості рухів танцівника з музикою. Важливою умовою є вивчення ритму,

розуміння тривалостей, різновидів ритмічних малюнків, що впливає на хореографічні комбінації. Наприклад, синкопа, пауза, акцент в музиці вимагає особливого руху. Все це складає хореографічний ритм. Відзначимо, що музично-теоретична підготовка хореографа у закладах вищої освіти пов'язана із вивченням таких предметів як «Теорія музики», «Музична література». Засвоєння теоретичних знань та практичних умінь з перерахованих дисциплін є необхідним для інтерпретаційної та виконавської роботи.

Дисципліна «Теорія музики» належить до обов'язкових. Її метою є ознайомлення студентів з основною теоретичною базою, засобами музичної виразності. Знання про тривалості нот, їх поєднання у ритмічні малюнки, групування, розмір, все це сприяє розвитку метро-ритмічних навиків. Звернемо увагу на наступні методичні засади:

1. обирати матеріал за принципом ускладнення, тобто від найпростіших ритмічних поєднань;
2. чергувати технічні та художні вправи (групування тривалостей, ритмічні партитури та завдання художньої літератури);
3. звернути увагу на ритмічний аналіз музичного твору, роботу з ним як з жанровою ознакою.

Також для досягнення жанрово-ритмічної мети, на нашу думку, слід звернути увагу на наступні принципи:

1. системність – регулярне виконання ритмічних завдань під час занять;
2. послідовність – вибір вправ від найпростіших до найскладніших;
3. наочність – використання наочних засобів.

Хореографічна стихія має яскраве втілення в інструментальній музиці. Зазначимо, що особлива композиторська увага зосереджена на танцях різних країн та стильових вимірів. Зберігаючи жанрові особливості танцю, автори створюють довершені інструментальні зразки. Наголосимо, що основну увагу при виборі теоретичного матеріалу для аналізу слід зосереджувати на творах українських композиторів. Зокрема, вітчизняні національні хореографічні традиції мають довготривалу історію, містять героїзм наших перемог, гумор і веселу вдачу народу. Вони синтезували елементи народного, придворного танцю, бойових мистецтв. Ці та інші риси відзначаємо у композиціях українських авторів. Особливістю українського танцю гопак є дводольний розмір, віртуозні стрибки, обертання, присядки, що втілюються чергуванням четвертих та восьмих нот. Гопак неодноразово був об'єктом композиторської уваги. Наприклад, він є одним із номерів опер «Катерина» М. Аркаса, «Тарас Бульба» М. Лисенка, «Наймичка» В. Вериківського.

Відзначимо, що такі зарубіжні танці як мазурка, вальс були популярними жанрами фортепіанної музики XIX – початку XX століть. Зокрема, до них звертались такі українські композитори як В. Косенко, М. Лисенко, О. Лисогуб, П. Сокальський, Д. Січинський, Я. Степовий та інші. Зазначимо, що для мазурки характерні тридольний метр, виділена акцентом третя доля, пунктирний ритм. При вивченні цієї ритмічної групи доцільно звернути увагу на її втілення у жанрі мазурки та значенні для розкриття образу. Яскраві зразки даного жанру спостерігаємо у творчості В. Косенка, М. Лисенка, П. Сокальського та інших.

Вивчення жанрово-ритмічних особливостей повинно бути продовжено під час вивчення предмету «Музична література», де студенти безпосередньо знайомляться з кращими зразками вітчизняної та зарубіжної музичної культури. Вивчення змісту

курсу відбувається під час лабораторних та практичних занять. Цікавою є думка Т. Благової, яка зазначає, що «важливою умовою ефективності практичних та лабораторних занять є така організація діяльності студентів, яка би стимулювала їх до подальшої поглибленої самостійної роботи, активізувала їхню розумову діяльність [2, с. 73]. У контексті сказаного виділимо таку форму занять зі студентами як семінар-концерт: студенти готують теоретичний матеріал та практичну демонстрацію, яка підтвердить наведені твердження.

Здобуті теоретичні знання застосовуються практично під час гри на музичному інструменті. Така міжпредметна інтеграція буде особливо успішною під час ознайомлення студентів з танцювальними жанрами. О. Ярошенко наголошує, що процес гри на інструменті є багаторівневим та вимагає відпрацювання відповідного репертуару, дотримання необхідних форм роботи під керівництвом викладача, самостійної роботи під час опанування курсів з музичного інструмента, музично-теоретичних, шляхом слухового сприйняття або у процесі особистого музикування» [12, с. 27]. На нашу думку, знання жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій допоможе студентам краще засвоїти здобуті під час теоретичних занять знання.

У **висновках** доцільно зазначити, що однією з вимог сучасної системи освіти є її модернізація, пошук нових форм та методів. Першочергово сказане стосується здобувачів освіти мистецьких факультетів закладів вищої освіти. Зокрема, становлення професійної особистості майбутнього викладача хореографії здійснюється у синтезі музичної та хореографічної підготовки. У даному контексті доцільно розглядати жанрово-ритмічні особливості музичних композицій. Метою такої підготовки майбутніх викладачів хореографії визначено здатність розуміння ритмічних особливостей жанрових номінацій, здатності інтерпретувати музичну творчість у хореографічних постановках. А отже, є важливою умовою професійної діяльності.

#### *Література:*

1. Андрощук Л.М. (2019), Фахова підготовка майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 70. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 9-14.
2. Благова Т.О. (2010), Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 50. С. 72–76.
3. Добролюбова Н.В. (2018), Професійна підготовка майбутніх педагогів-хореографів. Молодий вчений. № 7 (59). С. 67-70.
4. Мартиненко О.В., Смельянова О.Ю. (2021), Бінарний підхід у формуванні музичної компетентності майбутнього хореографа. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. № 3. С. 83-92.
5. Мартиненко О.В., (2015), Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. Проблеми підготовки сучасного вчителя. С. 165–174.
6. Ніколаї Г. (2018), Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 6 (80). С. 221-232.
7. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
8. Ростовська Ю.О. (2018), Педагогічні проблеми формування професійних переконань майбутніх учителів хореографії. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 151(2) С. 207-211.

9. Юасінь В. (2019), Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 3 (66). С. 274-277.
10. Юасінь В. (2019), Конструктивна складова музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. №1 (64). С.288-292.
11. Юаньсін В. (2018), Музично-ритмічна компетентність як важлива умова фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). С. 22-26.
12. Ярошенко О.М. (2010), Читання нот з листа на початковому етапі музичної підготовки вчителя хореографії Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 9. С. 27–31.
13. Mozgalova N., Baranovska I., Zuziak T., Martyniuk A., Luchenko O. (2022), Professional training of music and choreography teachers: artistic-communicative context. Society. Integration. Education.Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. I, May 27th, P. 194-204.
14. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. Linguistics and Culture Review 5(S2), 317- 327.
15. Mozgalova N., Novosadova A. (2022), Genre-style innovations in the oeuvre of modern Ukrainian composers. «Baltic Journal of Legal and Social Sciences». 2022. Vol. 4. P.56-63.

**MOZGALYOVA NATALIA, NOVOSADOVA ANNA, LUCHENKO OLENA.**  
**Study of genre and rhythmic features in the professional training**  
**of the future teacher of choreography**

The article reveals the peculiarities of the genre-style training of future teachers of choreography at the faculties of arts of pedagogical universities. It is emphasized that their professional training has a synthesized character and concerns the formation of knowledge, abilities, skills of musical and choreographic educational cycles. It was determined that the knowledge of genre-rhythmic features of musical compositions presupposes their complex application, which provides a creative approach to professional activity. It is emphasized that the sense of rhythm is basic for the future teacher of choreography. We have analyzed the principles of genre-rhythmic training during the study of such subjects as "Music Theory", "Musical Literature" of the faculties of arts with the specialty "Choreography". The highlighted results are important for the creative activity of future choreography teachers, professional work with students.

**Keywords:** future teachers of choreography, professional training, genre, rhythm.

**References:**

1. Androshchuk L.M. (2019), Fakhova pidhotovka maibutnoho vchytelia khoreohrafii v systemi khoreohrafichno-pedahohichnoi osvity v Ukraini. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 70. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. S. 9-14.
2. Blahova T.O. (2010), Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-khoreohrafiv u systemi pedahohichnoi osvity. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 50. S. 72–76.
3. Dobroliubova N.V. (2018), Profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv-khoreohrafiv. Molodyi vchenyi. № 7 (59). S. 67-70.
4. Martynenko O.V., Yemelianova O.Iu. (2021), Binarnyi pidkhid u formuvanni muzychnoi kompetentnosti maibutnoho khoreohrafa. Naukovi za pysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky.m№ 3. S. 83-92.
5. Martynenko O.V., (2015), Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv khoreohrafii v umovakh vyshchoho navchalnogo zakladu. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. S. 165–174.
6. Nikolai H. (2018), Metodichni zasady rytmichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafii. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 6 (80). S. 221-232.
7. Padalka H.M. (2008), Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplyn). Kyiv: Osvita Ukrainy. 274 s.

8. Rostovska Yu.O. (2018), Pedagogichni problemy formuvannya profesiinykh perekonan maibutnikh uchyteliv khoreografii. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu. Serii : Pedagogichni nauky. Vyp. 151(2) S. 207-211.
9. Iuasin V. (2019), Hedonistychnyi pidkhid u muzychno-rytmichnii kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky i khoreografii. Naukovyi visnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. № 3 (66). S. 274-277.
10. Iuasin V. (2019), Konstruktyvna skladova muzychno-rytmichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky i khoreografii. Naukovyi visnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. №1 (64). S.288-292.
11. Iuasin V. (2018), Muzychno-rytmichna kompetentnist yak vazhlyva umova fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky i khoreografii. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii 14. Teorii i metodyka mystetskoï osvity. Vypusk 25 (30). S. 22-26.
12. Iaroshenko O.M. (2010), Chytannia not z lysta na pochatkovomu etapi muzychnoi pidhotovky vchytelia khoreografii Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 9. S. 27–31.
13. Mozgalova N., Baranovska I., Zuziak T., Martyniuk A., Luchenko O. (2022), Professional training of music and choreography teachers: artistic-communicative context. Society. Integration. Education.Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. I, May 27th, P. 194-204.
14. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. Linguistics and Culture Review 5(S2), 317- 327.
15. Mozgalova N. ,Novosadova A. (2022), Genre-style innovations in the oeuvre of modern Ukrainian composers. «Baltic Journal of Legal and Social Sciences». 2022. Vol. 4. P.56-63.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.09>

УДК: 378.637.016:78

*Мальцева Н. В.*<sup>1</sup>

## **Основні підходи до диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв**

Стаття розкриває основні наукові підходи до диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Виокремлено такі наукові підходи до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: системний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, творчий. Системний підхід дає можливість розглядати різні елементи як єдине ціле на основі спільних або схожих елементів, де підготовка хорового диригента – це ціла система взаємопов'язаних навичок та умінь, які розвиваються на основі доступних диригенту мануальних інструментів. Аксіологічний підхід – це своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка пріоритетним напрямком дослідження вважає загальнолюдські цінності, самоцінність особистості та досліджує шляхи оптимального використання педагогічних ресурсів у рамках цих цінностей. Культурологічний підхід – це сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій. Акмеологічний підхід передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Метою творчого підходу професійної підготовки майбутнього педагога є креативне застосування досвіду в умовах, що перенесення на інші педагогічні об'єкти.

**Ключові слова:** студенти факультетів мистецтв, системний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, творчий підходи, диригентсько-хорова підготовка.

**Вступ.** Українська мистецька освіта є потужним ретранслятором мистецьких традицій в освітньому середовищі, трансформаційним шляхом виходу з глобальної духовної кризи суспільства, джерелом відродження духовного досвіду нації. Пошук нових та вдосконалення вже існуючих наукових підходів – шлях, який долають сьогодні провідні фахівці у галузі мистецької освіти. Важливо зазначити, що мистецькі, культурні, духовні надбання українського народу – це вагомий ресурс, який тримає сьогодні наш народ разом. Саме тому Вчитель мистецтва (диригент, викладач, тренер) має залучати усі можливості для системного навчання та розвитку учнів в рамках тих наукових підходів, які довели свою практичну значущість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Системний підхід розглянуто теоретиками і практиками мистецької освіти О.Єременко, Г.Падалкою, О.Пехотою, О.Ростовським, О.Рудницькою, А.Совою та ін., які вважають, що він спрямований на розкриття цілісності об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. Аксіологічний підхід у педагогіці (В.Короленко, В.Лісовий, О.Олексюк, О.Отич, Л.Паньків, В.Тушева, Н.Шетеля, О.Хижко та ін.) виражає формування ціннісних орієнтацій у студентів, корекцію ціннісних установок, тощо. Культурологічну спрямованість освіти безпосередньо відзеркалює гуманістичний зміст диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва (Л.Коваль, А.Козир, Л.Чинчева, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). Акмеологічний підхід у педагогіці висвітлювали Н.Гузій, А.Деркач, А.Козир, А.Мартинюк, В.Федоришин та ін. Значення творчого підходу до музичної

<sup>1</sup> Мальцева Наталія Валентинівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0003-2010-8708>

діяльності (К.Кушнір, О.Лобода, Н.Мойсеюк, О.Отич, Т.Раструба та ін.) неоціненне, адже він охоплює знання, досвід, вміння та потенції для унікальної, високопрофесійної, неординарної діяльності.

**Метою статті** є розриття наукових підходів (системного, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного та творчого) до диригентсько-хорової діяльності. Пов'язанні з цим нововведення повинні сприяти підвищенню ефективності та продуктивності освітньо-виховної роботи навчальних закладів вищої мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «підхід» характеризується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-чого-небудь» [6]. Тепер доцільно розглянути поняття «науковий підхід». Науковий підхід – це специфічний спосіб мислення та осягнення об'єктивної реальності, що формується умовами дослідження, характеризується високим рівнем професійної підготовки, систематичних знань, цілісністю сприйняття та мислення.

«Науковий підхід - сукупність основних способів отримання нових знань і методів вирішення завдань в рамках будь-якої науки» [12] Науковець М. Сова зазначає, що науковий підхід «будується і функціонує відповідно до принципів детермінованості, об'єктивності, відповідно до закономірностей об'єкта, що пізнається, чи самого процесу пізнання» [15].

Кінцевою метою розвитку будь-якого педагога (диригента в тому числі) є всебічна реалізація закладених природою власних талантів та якостей, якими його наділила природа. Для того, аби розпізнати, проаналізувати та розкрити у собі цей невичерпний потенціал, необхідно системно підійти до вивчення своїх ресурсів та можливостей. Майбутній диригент хорового колективу – це особистість, яка потенційно здатна до саморозвитку, інтелектуального зростання, творчого вдосконалення, розвитку лідерських, компетентнісних позицій. Формування хорової культури майбутнього хорового диригента можливе за умови застосування низки наукових підходів. Серед останніх ми виділяємо: *системний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, творчий..*

Першим підходом, виокремленим в рамках нашого дослідження є **системний**. Системний підхід – спосіб теоретичного і практичного дослідження, при якому кожний об'єкт розглядається як система. Системний підхід дає можливість розглядати різні елементи як єдине ціле на основі спільних або схожих елементів. Якісна підготовка хорового диригента – це ціла система взаємопов'язаних навичок та умінь, які розвиваються на основі доступних диригенту мануальних інструментів (спеціальних рухів). У літературі ряд дослідників називають це «мануальною технікою», яка слугує для передачі музично-образних уявлень диригента (М.Роєнко). Мануальна техніка є частиною диригентської техніки, а отже, також слугує частиною певної системи.

Системний підхід розглянуто науковцями у сфері мистецької освіти (О. Єременко, Г. Падалкою, О. Пехотою, О. Ростовським, О. Рудницькою, А. Совою та ін.), як такий, що спрямований на розкриття цілісності об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину систему. «Системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією. Це - система, утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує таким чином евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання. Прогресивне значення системного підходу

можна коротко визначити так: предмети (об'єкти) дослідження і принципи системного підходу мають ширші масштаби, зміст і значення порівняно з традиційним рівнем наукового пізнання та практики» [14]. Системний підхід є конкретизацією вимоги діалектики про розгляд кожного предмета у його взаємовідношеннях і взаємозв'язках з іншими предметами.

Системний підхід як методологічну основу фахової підготовки майбутніх учителів музики досліджував Д. Бондаренко, Б. Вальтер, Б. Ельстадт та Е. Донвіг. У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими виступатимуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система (Ю. Шабанова) [17].

Норвезькі дослідники Б. Ельстадт та Е. Донвіг провели дослідження із залученням 294 хороших диригентів з Норвегії. За результатами цього дослідження було встановлено, що хоролий диригент має володіти системними знаннями, які дозволятимуть йому виконувати одночасно роль наставника, менеджера, художника і майстра.

Хорове диригування – складний інтеграційний процес, навчання фахівців передбачає поєднання знань з різних дисциплін: теорія музики, хорове аранжування, гармонія, постановка голосу, основний музичний інструмент, історія музики, сольфеджіо тощо. Крім того, майбутній хоролий диригент має навчитись володіти власним тілом, працювати в умовах стресу та брати на себе зобов'язання керівника (розвивати лідерські навички, навчитись системно мислити, швидко аналізувати інформацію, критично сприймати нове).

Німецький музикант (диригент) Б. Вальтер значну увагу приділяє питанню психологічної відповідальності і складності у двох періодах: репетиційному та концертному. Розглядаючи особливості становлення молодого диригента, Б. Вальтер відзначає, що ні фундаментальна, ні професійна підготовка, ні мануальна техніка, ні знання музичного твору не усуває відповідальності за ті психологічні труднощі, які виникають під час репетиції [17]. Отже, системний підхід забезпечує майбутньому диригенту можливість комплексно, системно опанувати теоретичними знаннями та практичними навичками в процесі оволодіння майбутньою професією.

Наступним підходом нашого дослідження є аксіологічний. **Аксіологічний підхід** – це своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка пріоритетним напрямком дослідження вважає загальнолюдські цінності, самоцінність особистості та досліджує шляхи оптимального використання педагогічних ресурсів в рамках цих цінностей (В. Короленко, В. Лісовий, О. Отич, Л. Паньків, В. Тушева, Н. Шетеля, О. Хижко та ін.). Формування ціннісних орієнтацій в полі мистецької освіти у студентів, корекція ціннісних установок, які не пройшли перевірку часом. В сучасному світі педагог орієнтується в навколишніх подіях через призму власних цінностей, які намагається передати і своїм студентам. Формування цих цінностей займає значну частину процесу професійного становлення педагога. Цінність освіти, педагогічні цінності становлять основу впровадження аксіологічного підходу в процесі навчання майбутнього диригента: керівник хору – важлива одиниця, яка формує світоглядні позиції декількох поколінь, впливаючи на рівень музичної обізнаності хористів, їх світоглядні позиції, манеру виконання, рівень художнього сприйняття тощо.

Аксіологічний підхід у мистецькій педагогіці розглядає особистість вчителя як найвищу цінність суспільства, а тому і диригент, як вчитель (наставник, керівник) має володіти лідерськими якостями та стати тим фахівцем, який зможе «запалити» власними ідеями, повести колектив за собою в поле дослідження хорової музики. Це складний шлях, який ніколи не завершується здобуттям диплому, хоча основні цінності у майбутнього диригента формуються саме в процесі навчання в закладі вищої освіти.

Цінність - це те, що «почуття людини диктує визнати важливішим над усім, і до чого можна прагнути, ставитися з повагою та визнанням» (П. Менцер); певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси (М. Головатий). Розуміння цінності як тотожне поняттю «значущість» висвітлюють у працях С. Возняк, В. Кононенко. Особливості аксіологічної концепції мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва розглядає у своїх роботах А. Козир. Учена зазначає, що важливими є цінності «пов'язані з самореалізацією вчителя музичного мистецтва в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу» [10]. Науковець О. Рудницька висловлює позицію з приводу того, що внутрішня та зовнішня культура педагога може бути висвітлена з позицій ціннісного підходу.

Аксіологічний підхід полягає у залученні вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя [9, 88]. «Аксіологічний підхід визначає гармонійну креативну людину найвищою цінністю суспільства і пріоритетною метою його можливих трансформацій. У процесі свідомого опанування принципів, методів і способів мистецької діяльності відбувається присвоєння суб'єктом системи цінностей і її трансформація в певні особистісні утворення» [11, 241].

Система вищої мистецької освіти орієнтує сучасних педагогів на пошуки в творчо-інтерпретаційній природі художніх (музичних) образів. Трансляція ціннісного досвіду людства через призму розуміння, вчування, емпатичного трансформування витвору мистецтва (музичних творів) можлива лише за умови проживання цих орієнтирів та прийняття у власному житті за основу.

Успішне опанування курсу «Диригування», завдяки його глибокій аксіологічній спрямованості, може допомогти обрати майбутньому не лише фах, а й визначитись з основними життєвими цінностями і стратегіями. Тоді і пластичність диригентських жестів, володіння прийомами тілесної візуалізації, вміння відтворювати через тіло візуальні образи, втілені у хоровій партитурі, - будуть мати особливе, «сакральне» значення як для диригента, так і для хорового колективу.

Третім підходом, необхідним для формування методології нашого дослідження ми визначили **культурологічний** (Л. Коваль, А. Козир, І. Колмогорова, Л. Чинчева, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Культурологічний підхід – це «сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» (І. Колмогорова). Саме він «забезпечує можливість

залучення особистості здобувача вищої освіти до надбань вітчизняної та світової культури, орієнтований насамперед на створення можливостей застосовувати знання для загальнокультурного і творчого самовдосконалення» [11, 240].

Сучасний науковець Н. Крилова розглядає культурологічний підхід як сукупність прийомів, «що забезпечують аналіз будь-якої сфери людського життя і діяльності через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як культура, культурні зразки, норми та цінності, уклад і спосіб життя, особистість і соціум, культурна діяльність та інтереси» [14, 240].

У контексті культурологічної парадигми освіта розглядається як соціокультурна система, що забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей) і розвиток людської індивідуальності, як спосіб підготовки людини до успішного існування у соціумі і культурі. У цьому сенсі освіта виступає як процес залучення людини до культури і в той же час результат інтеріоризації культури, включення її в світ людської суб'єктивності, як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави [16, 35].

Наступним підходом у нашому дослідженні є акмеологічний. *Акмеологічний підхід* – базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття [1, 3]. Хоровий диригент демонструє акмеологічну спрямованість через ціннісне ставлення до вокально-хорового мистецтва в процесі виконання творів, підбору репертуару, його аналізу, аранжування, наукового дослідження (під час написання магістерської роботи, наукових статей, виступів тощо).

У дослідженнях сучасних науковців ми знаходимо низку звернень до цього підходу, що не дивно, адже акмеологія вивчає «закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Акмеологія характеризує людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності» [1, 3]. Оцінюючи твори хорового мистецтва, майбутній хоровий диригент демонструє набуті знання, рівень музичного досвіду, власну творчу інтуїцію – вміння влучно підбирати хоровий твір, враховуючи рівень, інтереси і можливості хорового колективу.

Доцільно зазначити, що акмеологічна спрямованість навчання майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і використання. Акмеологічний підхід визначає «шлях професійного саморозвитку хорового диригента-педагога, що обґрунтований в програмі життєтворчості лідера, як еталон для даної школи, і є зразком для успадкування й визначальним змістом виконавсько-педагогічної традиції» [10]. Результатом об'єднання всіх властивостей індивіда, особистості та суб'єкта діяльності є її психологічна неповторність та індивідуальність, тобто акмеологічна спрямованість навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Оцінюючи хорові твори, які звучать в інтерпретації хорових диригентів, які належать до різних шкіл хочемо відмітити, що саме Київська хорова школа демонструє передачу диригентсько-хорової виконавсько-педагогічної традиції (Мартинюк) через високопрофесійний універсалізм власної діяльності, високу загальну та музичну освіченість. Такий підхід можливий лише завдяки орієнтації

видатних представників школи (від М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, О.Кошиця, М. Малька, Б. Яворського, Е. Скрипчинської, Г. Верьовки, П. Козицького, О. Раввінова, М. Вериківського, Г. Компанійця і до А. Авдієвського, Л. Байди, О. Бенч, А. Болгарського, Д. Болгарського, М. Гобдича, А. Козир, Н. Кречко, А.Лашенко, Д. Радика, В. Рожка, Є. Савчука) на спільні духовні цінності.

**Творчий підхід** – діяльність креативної особистості в межах навчальних дисциплін, які сприяють створенню та популяризації оригінальних цінностей, прийняття нестандартних рішень на основі власних талантів та здібностей (К. Кушнір, О. Лобода, О. Отич, Т. Раструба, В. Тушева та ін.). Творчий підхід спонукає студентів факультетів мистецтв до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, які активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Такий підхід містить у собі досвід творчої діяльності, творчі уміння, творчий підхід до навчання та викладання, вміння знаходити цікаві, нестандартні виходи із ситуацій (на репетиціях, на сцені, під час аранжування хорових партитур тощо). Творчий підхід в своїй основі має цікаву суперечність: як зазначає науковець О. Отич, метою професійної підготовки майбутнього педагога за певними стандартами. З іншого боку, пошук нових способів, методів, прийомів під час роботи унеможливорює уніфікацію, штовхає педагога до свободи, вільного трактування, пошуків власного бачення музичних творів [13, 3].

Застосовуючи власний творчий потенціал, перебуваючи в постійних творчих пошуках шляхів та методів, які допоможуть найкраще презентувати обрані для виконання твори, майбутній диригент проходить складний шлях, який або виведе його на постамент слави та визнання, або ж змусить, зрештою, відмовитись від обраного фаху. Такий підхід посилює «увагу до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найсильніше впливати на розвиток останньої» [там само].

Творчий підхід – найвище досягнення диригента, адже він узагальнює в його діяльності усі знання, досвід, вміння та потенції для унікальної, високопрофесійної, неординарної діяльності. «Можливість творчого застосування досвіду в подібних умовах, його перенесення на інші педагогічні об'єкти. Як відомо, будь-який творчий досвід тісно пов'язаний з особистістю його творця, індивідуальним стилем діяльності педагога, традиціями і так званим «творчим почерком» колективу. Однак при аналізі в досвіді необхідно виділити ідеї, засоби, технології, які можна умовно «відокремлювати» від їх творців, що не пов'язані тільки з їх особистісними особливостями і можуть бути відтворені іншими педагогами» [16, 269].

У **висновках** доцільно зазначити, що сучасне суспільство характеризується швидкими та глибокими змінами, які мистецька освіта, як підсистема глобальної суспільної системи, повинна враховувати. Велику роль в цьому освітньому процесі відіграють наукові підходи, які створюють методологічну базу навчально-виховного процесу. Наявність чітких методологічних позицій, наукових передумов дає дослідникам знання, що дозволяють уникати помилок, знаходити нововведення. Адже без змін, без постійного пошуку нового, прогресивного, більш досконалого немає прогресивного розвитку суспільства. Це не означає, що доцільно

заперечувати все, що було досягнуто раніше, навпаки, нове слід будувати враховуючи існуючий позитивний досвід.

**Література:**

1. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. За ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л.: Світ, 1990. 159 с.
4. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.В. Балла. К., 1998. С.101–118.
5. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінв: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
7. Волинка Г.І. Філософія: посібник. Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 63 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
9. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
10. Козир А. В. Акмеологічні умови гармонізації логічної та емоційної сфер формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць, гол. ред. проф. Буряк В.К. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. Вип. 32. 578 с.
11. Малицька О. Реалізація стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутнього вчителя: методологічні підходи. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 33, том 2, 2020 С.240  
Режим доступу: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/33\\_2020/part\\_2/39.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/33_2020/part_2/39.pdf)
12. Методика та організація наукових досліджень: Навч. посіб. С.Е. Важинський, Т.І. Щербак. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
13. Реброва О.Є. Ментальні цінності мистецької освіта. Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науковометодологічного семінару. Чернівці: Вид-во «Зелена Буковина», 2007. С. 36-38.
14. Системний підхід і моделювання в наукових дослідженнях [текст]: підручник. За заг. ред. Бутка М.П. [М.П. Бутко, І.М. Бутко, М.Ю. Дітковська та ін.] К. : «Центр учбової літератури», 2014. 360 с.
15. Сова М. Елементи інтеграції мистецтва [<https://znannya.org.ua/index.php/novini-znannya/nauka-i-suspilstvo/60-sotsialna-robota/288-naukovij-metod-i-jogo-rol-u-piznanni>].
16. Тушева В.В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія. НАПН України. Харків: Майдан, 2015. 450 с.
17. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus.

**MALTSEVA NATALIA.**

**Main scientific approaches to conducting and choral training of students of arts faculties.**

The article reveals the main scientific approaches to conducting and choral training of students of arts faculties. The following scientific approaches to conducting and choral training of future music teachers are singled out, namely: systemic, axiological, cultural, acmeological, creative. A systematic approach makes it possible to consider different elements as a whole based on common or similar elements, where the training of a choral conductor is a whole system of interrelated skills and abilities that develop on the basis of the manual instruments available to the conductor. The axiological approach is a kind of philosophical and pedagogical strategy that considers universal human values, self-worth of the

individual as a priority research area and explores ways of optimal use of pedagogical resources within the framework of these values. The cultural approach is a set of theoretical-methodological provisions and organizational-pedagogical measures aimed at creating conditions for the development and transmission of pedagogical values and technologies. The acmeological approach involves a set of principles, techniques, methods of scientific research that allow studying and solving scientific and practical problems in the scope of their real ontological existence. The goal of the creative approach to the professional training of the future teacher is the creative application of experience in conditions that can be transferred to other pedagogical objects.

**Keywords:** students of arts faculties, systemic, axiological, cultural, acmeological, creative approaches, conducting and choral training.

**References:**

1. Acmeological approach to determining the essence of pedagogical giftedness. Acmeology is a science of the 21st century: materials of the 3rd International science and practice conference Under the editorship V.O. Ognevyuk K.: Kyivsk. Borys Grinchenko University, 2011. P. 17-22.

2. Andrushchenko V.P. Reflections on education: articles, essays, interviews. K.: Knowledge of Ukraine, 2004. 804, [3] p.

3. Afanasiev Yu.L. Socio-cultural potential of artistic activity. L: Svit, 1990. 159 p.

4. Ball G.O. Science as a subsystem of culture and the dialogue-cultural approach in education. Cultural and psychological and pedagogical aspects of the humanization of education: science and method. coll. /under the editorship G.V. Balla. K., 1998. P.101–118.

5. Bulgarian A.G. Musical culture in the system of training a future music teacher. Scientific journal of the National ped. University named after M. Dragomanov. Series 14: Theory and methods of art education: coll. of science pr. K., 2004. Issue 1 (6). P. 7-14.

6. A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language / compendium. and goal ed. V.T. Busel Kyiv: Irpin: VTF "Perun", 2001. 1440 p.

7. Volynka G.I. Philosophy: a guide. G. I. Volinka, N. G. Mozgova, Y. O. Fediv. K.: NPU named after M.P. Dragomanova, 2002. 63 p.

8. Honcharenko S.U. Ukrainian pedagogical dictionary. K.: Lybid, 1997. 376p.

9. Guzii N.V. Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects [monograph]. K.: NPU named after M.P. Dragomanova, 2004. 243 p.

10. Kozyr A. V. Acmeological conditions of harmonization of logical and emotional spheres of formation of professional skills of teachers of art disciplines. Higher and secondary school pedagogy: Collection of scientific works, ch. ed. Prof. Buryak V.K. Kryvyi Rih: KDPU, 2011. Issue 32. 578 p.

11. Malytska O. Implementation of the strategy of intermediality in the art education of the future teacher: methodological approaches. Current issues of humanitarian sciences. Issue 33, Volume 2, 2020 P.240 Access mode: [http://www.afhn-journal.in.ua/archive/33\\_2020/part\\_2/39.pdf](http://www.afhn-journal.in.ua/archive/33_2020/part_2/39.pdf)

12. Methodology and organization of scientific research: Education. manual S.E. Vazhynskyi, T.I. Shcherbak Sumy: A. S. Makarenko SumDPU, 2016. 260 p.

13. Rebrova O.E. Mental values of art education. Theoretical and methodical principles of continuous art education: collection. materials of the scientific-methodological seminar. Chernivtsi: Zelena Bukovyna Publishing House, 2007. P. 36-38.

14. System approach and modeling in scientific research [text]: textbook. In general ed. Butka M.P. [M.P. Butko, I.M. Butko, M.Yu. Ditkovska et al.] K.: "Center for Educational Literature", 2014. 360 p.

15. Sova M. Elements of art integration [<https://znannya.org.ua/index.php/novini-znannya/nauka-i-suspilstvo/60-sotsialna-roboty/288-naukovij-metod-i-jogo-rol-u-piznanni>].

16. Tusheva V.V. Formation of the research culture of the future music teacher in the process of professional training: theory and practice: Monograph. NAPN of Ukraine. Kharkiv: Maidan, 2015. 450 p.

17. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.10>

УДК 378:502/504-047.22

*Фрицюк В. А.<sup>1</sup>, Пахольчак Є. С.<sup>2</sup>, Фрицюк В. М.<sup>3</sup>*

## **Розвиток мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти**

У статті проаналізовано сучасний стан та окремі особливості розвитку мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти. На основі аналізу та узагальнення наведених джерел стверджується, що професійний саморозвиток майбутніх бакалаврів хореографії є свідомою діяльністю здобувачів, спрямованою на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія, тобто в діяльності балетмейстера, керівника хореографічного колективу, викладача хореографічних дисциплін. Оскільки високий рівень мотивації є однією з провідних умов підвищення рівня готовності майбутніх бакалаврів хореографії до професійного саморозвитку, то логічно постає питання про можливість цілеспрямованого її формування. Доведено, що в освітньому середовищі закладу вищої освіти важливо при цьому впроваджувати в навчання концепції й технології особистісно-орієнтованої освіти, забезпечити випереджальний характер перетворення середовища, представлення університетським середовищем максимальних можливостей для занурення студента у сферу професійної діяльності, забезпечити участь суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим і комфортним для навчання. Акцентовано увагу на тому, що мотиваційна сфера особистості виконує декілька функцій. Перш за все, вона спонукає до цілеспрямованої активності особистості, зумовлює її поведінку і діяльність залежно насамперед від сили мотивів. Під впливом мотиваційної сфери відбуваються вибір і здійснення певної лінії поведінки, певної діяльності. Особистість прагне досягти раніше обраної мети, розв'язати передбачені завдання. У цьому сутність спрямовуючої функції, пов'язаної, перш за все, зі стійкістю мотивації. Доведено, що реалізація цих функцій залежить від емоційної, вольової та інтелектуальної сфер особистості.

**Ключові слова:** професійний саморозвиток, майбутні бакалаври хореографії, професійна підготовка, освітнє середовище.

**Вступ.** Для того, аби майбутнім бакалаврам хореографії (балетмейстерам та керівникам хореографічного колективу, викладачам хореографічних дисциплін) досягти здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі хореографії та виконавській діяльності, які передбачають застосування певних теорій та методів хореографічного мистецтва, важливо постійно займатися власним професійним саморозвитком.

З-поміж іншого, майбутні хореографи мають розуміти і вміти застосовувати на практиці сучасні стратегії збереження та примноження культурної спадщини у сфері хореографічного мистецтва; володіти принципами створення хореографічного твору, реалізуючи практичне втілення творчого задуму відповідно до особистісних якостей автора; мати навички використання традиційних та інноваційних методик викладання фахових дисциплін; аналізувати і оцінювати результати педагогічної,

<sup>1</sup> **Фрицюк Валентина Анатоліївна**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

<sup>2</sup> **Пахольчак Євгенія Сергіївна**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-5068-0065>

<sup>3</sup> **Фрицюк Василь Миколайович**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-4466-9019>

асистентсько-балетмейстерської, виконавської, організаційної діяльності; мати навички викладання фахових дисциплін, створення необхідного методичного забезпечення і підтримки навчання здобувачів освіти; знаходити оптимальні підходи до формування та розвитку творчої особистості; знаходити оптимальні виконавські прийоми для втілення хореографічного образу; вдосконалювати виконавські навички і прийоми в процесі підготовки та участі у фестивалях і конкурсах; розвивати комунікативні навички, креативну і позитивну атмосферу в колективі; мати навички управління мистецькими проектами, зокрема, здійснювати оцінки собівартості мистецького проекту, визначати потрібні ресурси, планувати основні види робіт тощо.

У зв'язку з цим особливо актуальною постає проблема розвитку мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань професійного саморозвитку особистості. Зокрема, проблемами професійного саморозвитку вчителів займалися С. Альошина, В. Андрєєв, О. Бережнова, А. Бистрюкова, Л. Бондаренко, О. Власова, Н. Кічук, М. Костенко, О. Остапенко, Г. Полоз, Л. Рибалко, О. Романовський, Г. Селевко, Т. Стрітьєвич, П. Харченко, Р. Цокур та ін. У дослідженні професійного саморозвитку особистості важливими є положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.); концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (В. Давидов, А. Петровський та ін.); наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення. З точки зору системно-діяльнісного підходу у вітчизняній психології (О. Асмолов, Г. Костюк, С. Максименко та ін.), розвиток особистості відбувається упродовж успішного оволодіння професійною діяльністю, яка є значущою для суб'єкта, тобто такою, що має для нього особистісний смисл. Саме такою діяльністю займаються майбутні бакалаври хореографії під час навчання у закладі вищої освіти.

Отже, зазначимо, що попри наявність численних наукових праць, присвячених проблемі професійного саморозвитку фахівців різних спеціальностей, досліджень, присвячених мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти проведено недостатньо.

**Метою** статті є аналіз сучасного стану та особливостей розвитку мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема саморозвитку особистості є однією з важливих у філософії, психології, педагогіці, акмеології. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології цей процес трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи

вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, що в результаті повинні сприяти її саморозвитку.

Передусім, варто зазначити, що актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, у тому числі, хореографічних дисциплін, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Професійний саморозвиток є невід'ємною складовою особистісного саморозвитку. Він здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу.

Професійний саморозвиток – це свідомо діяльність людини, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія; розвиток у себе особистісних, професійно важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професійних) творчих здібностей. Це поняття дослідники пов'язують з правильною постановкою і розв'язанням психологічних, педагогічних, організаційних і предметних завдань щодо себе і своєї професійної діяльності.

Зазначимо, що професійний саморозвиток майбутніх бакалаврів хореографії розуміємо як свідому діяльність здобувачів, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія, тобто в діяльності балетмейстера, керівника хореографічного колективу, викладача хореографічних дисциплін.

Погоджуємося з С. Кузіковою стосовно того, що критерієм успішності професійної діяльності людини можна вважати її безперервний особистісний саморозвиток. Тим важливіше викликати у молоді потребу постійного особистісного і професійного саморозвитку в умовах фахової підготовки як запоруку професіоналізму майбутньої фахової діяльності [1].

Науковець на підставі аналізу педагогічних досліджень з проблеми саморозвитку доходить висновку, що у педагогіці стосовно поняття «саморозвиток» домінує процесуально-організаційний підхід, який поєднує розуміння особистісних і професійних змін як внутрішньо й зовнішньо організованих процесів (саморозвиток як педагогічна технологія). При цьому зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, а неорганізований розуміється як стихійний вплив соціального середовища. Дефініцію «зовнішньо організований саморозвиток» С. Кузікова вважає нонсенсом [1]. З останнім твердженням не можемо повністю погодитися, тим більше, що сама автор стверджує, що особистість, яка змінюється через власне бажання і завдяки власним зусиллям, все-таки може сприйняти і зовнішній вплив (якщо він є індивідуально значущим для неї і таким, що спричиняє посилення напруги між внутрішніми психологічними структурами, зокрема між наявним і бажаним), а може, звісно, й діяти всупереч. І саме тому ми не ставимо собі за мету організувати саморозвиток студентів, а прагнемо сформулювати лише

готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У контексті нашого дослідження велике значення для розуміння закономірностей професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії має концепція детермінованості психічного розвитку людини, згідно з якою всі зовнішні впливи на мислення визначають результати мислительного процесу тільки через його внутрішні умови, через психічний стан суб'єкта.

Формування професійно значущих особистісних якостей, до яких ми відносимо готовність майбутніх хореографів до професійного саморозвитку, відбувається у взаємопов'язаній діяльності педагога і студента, тобто являє собою двобічну систему. У цій системі важливо вирізняти зовнішні та внутрішні умови, відокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта, та внутрішні характеристики самого об'єкта. Цілком зрозуміло, що зовнішні та внутрішні умови мають бути співвіднесені. Адже зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови.

Саме внутрішні установки, мотиви, потреби особистості розглядаються нами як визначальні у розвитку готовності майбутніх хореографів до професійного саморозвитку. Ефективна педагогічна взаємодія викладача і студента неможлива без урахування особливостей мотивації останнього.

Сучасний підхід до формування творчої особистості переглядає основи традиційного: не розвиток здібностей, а розвиток мотиваційної сфери, потреб індивіда визначає напрям розвитку творчого потенціалу.

Отже, в основу створення комплексу педагогічних умов розвитку готовності майбутніх хореографів до професійного саморозвитку нами покладено розвиток мотивації. З цих позицій для зростання рівня досліджуваної якості майбутніх фахівців у період професійної підготовки потрібно посилити їхню мотивацію. Така стратегічна переорієнтація дозволить суттєво підвищити ефективність навчання і стимулювати творчі прояви.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Важливим для нашого дослідження стало положення про те, що мотиваційна сфера особистості не є статичною, вона розвивається в процесі життєдіяльності.

Отже, мотивація – це сукупність факторів, механізмів і процесів, які забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто тих, які спрямовують поведінку на задоволення потреб. Вона посідає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності, поведінки. Мотивація, пронизуючи основні структурні утворення особистості (емоційно-вольову сферу, характер, самосвідомість, здібності), істотно визначає ефективність будь-якої діяльності, зокрема творчої.

Взагалі мотиваційна сфера особистості виконує декілька функцій. Перш за все, вона спонукає до цілеспрямованої активності особистості, зумовлює її поведінку і діяльність залежно насамперед від сили мотивів. Під впливом мотиваційної сфери відбуваються вибір і здійснення певної лінії поведінки, певної діяльності. Особистість прагне досягти раніше обраної мети, розв'язати передбачені завдання. У цьому сутність спрямовуючої функції, пов'язаної, перш за все, зі стійкістю мотивації. Реалізація цих функцій залежить від емоційної, вольової та інтелектуальної сфер особистості.

Отже, відмінності в поведінці і діяльності людей зумовлюються особливостями їхньої мотиваційної сфери. Не підлягає сумніву, що поведінка людини може бути як зовнішньо, так і внутрішньо мотивованою. Це залежить від самої особистості і від цінності для неї тієї діяльності, в яку вона включається. Мають значення також і внутрішні характеристики діяльності: прості види діяльності, може, й не потребують внутрішньої мотивації, а складні, що вимагають включеності більшості особистісних властивостей, суб'єктного досвіду, волі, безперечно мають спиратися саме на внутрішні мотиви.

Часто поняття мотивації розкривають як сукупність усіх видів спонукань: потреб, інтересів, намагань, цілей, ідеалів, мотивів, установок.

Однак реалізація діяльності залежить не тільки від установки, а й від мотивів. Мотиви виникають з потреб, але сама по собі потреба не здатна вплинути на діяльність людини, вона має перейти у бажання. Потреби є основним ставленням людини до навколишньої дійсності, зв'язком організму з життєво важливими об'єктами та обставинами; від задоволення чи незадоволення потреб залежить саме існування організму, а в суспільстві – місце людини в ньому. Потреби є внутрішніми факторами формування тієї чи іншої мотивації. Потреба – це необхідність в об'єктивних умовах, предметах, об'єктах, без яких неможливі розвиток, існування, життєдіяльність живих організмів.

У дослідженні ми виходимо з того, що потреба – це об'єктивний стан, який відображає суперечність між тим, що є, і тим, що необхідно суб'єкту, і спонукає до усунення цієї суперечності. Одним із засадничих принципів є характер діяльності, до якої суб'єкта спонукають певні потреби (пізнавальні, комунікативні, ігрові, творчі тощо). У процесі формування потреби в творчій діяльності необхідно враховувати не тільки мотиваційну спрямованість особистості, а й відповідну організацію діяльності. У діяльності відбувається піднесення потреб, тобто їх якісна зміна, удосконалення, закріплення.

Погоджуємося з науковцями в тому, що для формування мотивації необхідно створити умови для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до професійного саморозвитку, усвідомлення їх і подальшого саморозвитку мотиваційної сфери. У цьому процесі є такі етапи: актуалізація звичних мотивів; постановка на основі цих мотивів нових цілей; поява на цій основі нових мотивів; супідрядність різних мотивів і побудова їхньої ієрархії; поява нових якостей (самостійність, стійкість та ін.) у ряду мотивів.

Загальний шлях формування будь-якої мотивації, зокрема, мотивації професійного саморозвитку, полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних спонукань особистості (уривчастих, імпульсивних, нестійких; тих, що визначаються тільки зовнішніми стимулами; неусвідомлених) на зрілу мотиваційну сферу.

Оскільки високий рівень мотивації є однією з провідних умов підвищення рівня готовності майбутніх бакалаврів хореографії до професійного саморозвитку, то логічно постає питання про можливість цілеспрямованого її формування.

Розвиток відповідної мотивації – завдання всіх педагогів вищої школи. Ми ж намагаємось виявити і реалізувати той потенціал, який мають для цього фахові дисципліни, зокрема, «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Теорія та практика балетмейстерської діяльності», «Теорія та методика викладання танцю», «Практика з виконавської діяльності хореографа», «Педагогічна практика в початкових спеціалізованих мистецьких закладах освіти», «Практика роботи з хореографічним колективом».

Специфіка навчання в хореографічному класі полягає в можливості особливо тісного взаємозв'язку «викладач-студент». Саме у викладача хореографічних дисциплін є можливість через систематичні дворазові, а інколи і триразові щотижневі заняття не тільки добре пізнати слабкі та сильні сторони студентів, а й більш цілеспрямовано впливати на розвиток мотивації майбутніх бакалаврів хореографії.

Оскільки основним видом діяльності студентів є навчальна, формування і розвиток творчих потреб залежить від організації всієї навчально-практичної діяльності, яка має бути спрямованою на те, щоб студенти поступово переходили від простого відтворення отриманих знань, умінь і навичок до самостійного, творчого розв'язання поставлених завдань.

При цьому міра ускладнення інформації, яку отримує студент, повинна, звичайно, варіюватись у відповідності з його віковими і професійно-інтелектуальними можливостями. Важливо також намагатись подолати невідповідність між тим, що і як студент змушений робити на заняттях у хореографічному класі у закладі вищої освіти і тим, що і як він робитиме після завершення навчання, тобто необхідно створити таке навчальне середовище, в якому моделюється майбутня професійна діяльність. Педагогічне моделювання дає змогу цілеспрямовано формувати інтерес студентів не тільки до предмета (хореографічне мистецтво), а й до процесу (хореографічна творчість), до майбутньої професійної діяльності, до перспективи праці, що, звісно, сприяє формуванню мотивації майбутніх хореографів до професійного саморозвитку.

Цілком погоджуємося з В. Семиченко з приводу того, що стратегічною метою системи професійної підготовки педагогічних працівників, у тому числі, бакалаврів хореографії, є забезпечення умов для їхнього неперервного особистісного й професійного розвитку, формування потреби в саморозвитку. Цього, на думку науковця, можна досягнути через: реалізацію системи тактичної мети; розроблення й впровадження системи соціальних стимулів, що сприятимуть актуалізації потреби у фаховому зростанні, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку, неперервному підвищенні професіоналізму педагогів; розроблення технології навчання дорослих у системі післядипломної освіти; підвищення уваги до проблеми особистісного розвитку педагогічних працівників, створення умов для оптимізації й гармонізації тенденцій особистісного й професійного вдосконалення [4, с. 54].

Так, для забезпечення мотивації професійного саморозвитку ми, спираючись на ідеї Л. Подоляка, В. Юрченка намагалися до змісту навчального матеріалу вводити інформацію, яка має значення для професійного саморозвитку студента; нарощувати зміст і новизну навчального матеріалу; надавати студентам необхідну свободу (умови) для виявлення своїх можливостей; творчо ставитися до навчального предмета, бути компетентними у своїй справі; систематично діагностувати реальні мотиви професійного саморозвитку студентів; підтримувати пізнавальний інтерес студентів до всього, що пов'язане з їхнім професійним саморозвитком [3, с. 167-168].

Як слушно, на наш погляд, зазначають О. Романовський і М. Канівець, орієнтованість освітнього процесу ЗВО на професійно-особистісний саморозвиток студента передбачає створення такого розвивального середовища, яке сприяло б тому, що студент сам більш усвідомлено й цілеспрямовано опановував методологію й технологію самопізнання, самоврядування, самовдосконалення та самореалізації. Для того щоб охарактеризувати освітнє середовище ЗВО як середовище

особистісного та професійного розвитку і саморозвитку, найбільш адекватними є якісні показники. Такими є наступні властивості середовища: зверненість до людини, тобто, володіючи певною пластичністю і відкритістю, освітнє середовище ЗВО спрямоване на створення умов для досягнення основної стратегічної мети – гармонізації впливу на особистість, що досягається через освоєння та впровадження в навчання концепції й технологій особистісно-орієнтованої освіти, баланс між постійністю освітнього середовища та її динамічністю (здатністю перетворюватися); випереджальний характер перетворення середовища, представлення університетським середовищем максимальних можливостей для занурення студента у сферу професійної діяльності; участь суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим і комфортним для навчання [2, с. 196]. Самі ці показники, на наш погляд, варто враховувати в процесі розвитку мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

**Висновок.** Таким чином, аналіз та узагальнення наведених джерел дають змогу стверджувати, що професійний саморозвиток майбутніх бакалаврів хореографії є свідомою діяльністю здобувачів, спрямованою на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія, тобто в діяльності балетмейстера, керівника хореографічного колективу, викладача хореографічних дисциплін. Оскільки високий рівень мотивації є однією з провідних умов підвищення рівня готовності майбутніх бакалаврів хореографії до професійного саморозвитку, то логічно постає питання про можливість цілеспрямованого її формування. В освітньому середовищі закладу вищої освіти важливо при цьому впроваджувати в навчання концепції й технологій особистісно-орієнтованої освіти, забезпечити випереджальний характер перетворення середовища, представлення університетським середовищем максимальних можливостей для занурення студента у сферу професійної діяльності, забезпечити участь суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим і комфортним для навчання.

#### **Література:**

1. Кузікова С. Б. (2011), Психологія саморозвитку : навч. посіб.; Сум. Держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 149 с.
2. Романовський О. Г., Канівець М. В. (2013), Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 34. С. 193-197.
3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. (2008), Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид. К. : Каравела, 352 с.
4. Семиченко В. А. (2010), Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. № 2. С. 46-57.
5. Фрицюк В. А., Вовк Л.П., Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, Вип. 47. С. 68-72.
6. Фрицюк В. А., Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6 (129). С. 107-114.

**FRYTSIUK VALENTYNA, PAKHOLCHAK YEVHENIIA, FRYTSIUK VASYL.**

**Development of motivation for professional self-development of future bachelors of choreography in the educational environment of a higher education institution**

The article analyzes the current state and specific features of the development of motivation for professional self-development of future bachelors of choreography in the educational environment of a higher education institution. Professional self-development of future choreographers is a conscious activity of students aimed at full self-realization in the social sphere defined by their profession, that is, in the activities of a ballet master, head of a choreographic team, teacher of choreographic disciplines. It has been proven that a high level of motivation is an important condition for improving the level of training of future choreographers for professional self-development. The article proves that in the educational environment of a higher education institution, it is necessary to introduce the concept and technologies of person-oriented education into teaching. The educational environment should be friendly and comfortable for learning. Attention is focused on the fact that the motivational sphere of the individual performs several functions. It encourages purposeful personal activity, influences behavior and activity. Under the influence of the motivational sphere, the choice and implementation of a certain line of behavior, a certain activity take place. The personality strives to achieve a previously chosen goal, to solve the foreseen tasks. It has been proven that the implementation of these functions depends on the emotional, volitional and intellectual spheres of the individual. The formation of the need for self-development requires: implementation of the tactical goal system; development and implementation of a system of social incentives that will contribute to the actualization of the need for professional growth, personal and professional development and self-development, continuous improvement of the professionalism of teachers; development of adult education technology in the post-graduate education system; increased attention to the problem of personal development of pedagogical workers, creation of conditions for optimization and harmonization of trends in personal and professional improvement.

**Keywords:** professional self-development, future bachelors of choreography, professional training, educational environment.

**References:**

1. Kuzikova, S. B. (2011) *Psykhologhiia samorozvytku* [Psychology of self-development]: navch. posib.; Sum. Derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. Sumy : MakDen, 149 s. [in Ukrainian].
2. Romanovskyi, O. H., Kanivets, M. V. (2013) *Sutnist profesiino-osobystisnoho samorozvytku maibutnikh fakhivtsiv ta yoho mekhanizmy* [The essence of professional and personal self-development of future specialists and its mechanisms]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vyp. 34. S. 193-197. [in Ukrainian].
3. Podoliak, L. H., Yurchenko, V. I. (2008) *Psykhologhiia vyshchoi shkoly* [Higher school psychology] : pidruchnyk. 2-he vyd. K. : Karavela, 352 s. [in Ukrainian].
4. Semychenko, V. A. (2010) *Problema osobystisnoho rozvytku i samorozvytku u v konteksti neperervnoi profesiinnoi osvity* [The problem of personal development and self-development in the context of continuous professional education]. *Pedahohika i psykhologhiia*. № 2. S. 46-57. [in Ukrainian].
5. Frytsiuk, V. A., Vovk, L.P. (2016) *Akmeolohichniy pidkhid do vvychennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia* [Acmeological approach to the study of the problem of professional self-development of the future teacher]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykhologhiia*. VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, Vyp. 47. S. 68-72. [in Ukrainian].
6. Frytsiuk, V. A. (2016) *Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvitnomu seredovyshchi VNZ* [Formation of motivation for professional self-development of future teachers in the creative educational environment of universities]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. № 6 (129). S. 107-114. [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.11>

УДК: 378.091.3:792.8-051]:004:37.015.3

*Зузяк Т. П.<sup>1</sup>, Грінченко Т. Д.<sup>2</sup>, Мацюк О. М.<sup>3</sup>*

## **До питання фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії: професіографічний підхід**

На основі аналізу наукових досліджень доведено, що професіографічний підхід сприяє розкриттю змісту і особливостей обраної професії, визначенню характерних стосунків особистості зі специфічними явищами, що супроводжують процес праці, розкриттю спектру вимог до фахівця як до представника відповідної професії. В основу даного підходу покладається побудова професіограми. В статті охарактеризовано види професіограм, розроблені науковцями різних галузей педагогіки та запропоновано впровадження у процес підготовки викладачів хореографії ведення мистецького портфолію, як своєрідну форму професіограми, дієвого чинника визначення ступеня готовності особистості до професійної діяльності. Висвітлені вимоги підготовки майбутніх учителів хореографії до мистецько-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** Професійна діяльність, вчитель хореографії, фахова підготовка, професіограма, мистецьке порт фоліо

**Вступ.** Збереження культурних цінностей, духовний розвиток особистості є одними із головних завдань мистецької освіти. Фундамент багатовимірного розвитку вчителів мистецьких дисциплін закладається збагаченням їхніх інтелектуальних, культурно-світоглядних та творчих ресурсів, підготовкою до професійної самореалізації та готовністю до мистецько-педагогічної діяльності. Для усвідомлення студентами хореографічних відділень вищих мистецько-педагогічних навчальних закладів основних якостей обраної професії та для визначення своєї відповідності вимогам, які суспільство висуває до вчителя хореографії, актуально-доцільним є застосування у фаховій підготовці професіографічного підходу. В його основу покладається побудова професіограми – дієвого чинника визначення готовності особистості до професійної діяльності та досягнення її змісту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні дослідження проблем художньо-професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у системі вищої освіти здійснювали такі науковці як С.Батишева, А.Беляєва, С.Гапоненко, О.Дубасенюк, Є.Клімова, Н.Крюкова, Н.Кузьміна, Б.Ломова, Л.Масол, Н.Миропольська, І.Мужикова, О.Олексюк, В.Орлова, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Тарасова, О.Федорова, В.Шадрікова, В.Шапкіна та інші. В основу наукових доробків покладаються різні підходи: особистісний, діяльнісний, цілісний, інтегративний та інші. Доцільність застосування професіографічного підходу доведена у працях О.Дубасенюк, А.Марченко, Н.Ничкало.

**Мета** даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності застосування в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії професіографічного підходу та окресленні шляхів його практичного втілення.

<sup>1</sup> Зузяк Тетяна Петрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-5437-0272>

<sup>2</sup> Грінченко Тетяна Дмитрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-8084-6732>

<sup>3</sup> Мацюк Олександр Максимович, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-3403-6234>

### **Виклад основного матеріалу.**

Професіографічний підхід характеризується наступними перевагами: його застосування сприяє розкриттю та окресленню особливостей професії, виявленню її структури та змісту, визначенню характерних стосунків особистості зі специфічними явищами, що супроводжують процес праці, розкриттю спектру вимог до фахівця як до представника відповідної професії.

Професіографічний підхід окреслює систему необхідних знань, умінь, навичок, а також необхідні характеристики особистості (професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, педагогічну майстерність і тяжіння до неперервної самоосвіти) для здійснення якісного освітнього процесу. Професіографічний підхід містить у собі теоретичні схеми дослідження професійної діяльності, систему методів навчання, укладання професіограми.

І.Жерносек пропонує вважати професіограму описом систематизованих, науково обґрунтованих структурованих теоретичних знань і практичних умінь, необхідних особистості для виконання тієї чи іншої спеціалізованої діяльності та фокусує увагу на визначенні моральних та психолого-фізіологічних рис, адекватних умовам праці і вимогам часу на конкретному історичному етапі розвитку суспільства [6, 8]. Поняття «професіограма вчителя» О.Антонова вважає одним із базових понять педагогіки та визначає його як систему професійних вимог, називає своєрідним паспортом спеціаліста, що включає кваліфікаційну характеристику, визначає обсяг і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності [1, 127].

В.Гусак обґрунтовує алгоритм вимог до моделювання професіограм, в якому акцентує увагу на наступному: у професіограмі має бути визначеним предмет та результат праці; здійснено опис системи професійної діяльності з точки зору її результатів; опис професії в цілісній системі характеристик; визначення можливих траєкторій професійного розвитку особистості; визначення можливих траєкторій розвитку в професії; показ можливих перспективних змін у самій професії; спрямованість на вирішення практичних завдань; опис необхідних некомпенсованих психологічних професійних якостей, а також психологічних якостей людини, які відсутні, але можуть бути компенсовані [4].

Особливості професіографічного підходу до підготовки педагога у вищій школі досліджує О.Дубасенюк. На її думку, побудова професіограми має включати комплексний, аналітичний, психологічно-орієнтований, задачно-особистісний підходи. Складовими професіограми мають бути: трудограма, що розкриває собою опис праці в професії; психограма, яка включає характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери фахівця; акмеограма фахівця, в якій відображено індивідуальну «траєкторію» досягнень конкретним фахівцем вершин професіоналізму [5, 67].

Кваліфікаційна характеристика випускника вищого мистецько-педагогічного навчального закладу спеціальності 024 Хореографія висуває до нього основні вимоги, які можна розглядати як модель підготовки до майбутньої хореографічно-педагогічної діяльності. Серед якостей, якими має володіти вчитель хореографії в державних програмних та нормативних документах визначаються впевненість, цілеспрямованість, наполегливість, витримка, винахідливість, педагогічний такт, здатність розуміти внутрішній світ іншої людини. Окрім того, вчителів танцювальних дисциплін має відізняти емоційна стійкість, здатність володіти

собою, широкий науковий світогляд, любов до дітей, прагнення до самоосвіти, психолого-педагогічна грамотність. Такі вміння мають актуалізуватися у побудові професіограми педагога-хореографа, моделі діяльності і особистості вчителя хореографії, яка визначає основні професійні вміння й навички, якими він має володіти. На нашу думку, така професіограма має стати справжньою кваліфікаційною характеристикою, в якій відобразяться основні вимоги до обраної професії, будуть визначені здібності та якості, необхідні для навчання дітей мистецтву танцю, розшириться об'єм одержаної навчальної інформації в поєднанні з формуванням практичних умінь.

Вчитель хореографії має бути спеціалістом широкого профілю: теоретиком танцю, істориком, етнографом, виконавцем, який досконало володіє технікою обраного виду мистецтва. Особливістю даної професії є необхідність тісного взаємозв'язку елементів, що входять у поняття «вчитель» і в поняття «хореограф», кожне з яких є надзвичайно багатогранним. Вчитель хореографії має бути хорошим виконавцем. Володіння основами хореографії, музичним слухом, ритмом, вмінням імпровізувати багато в чому визначають успіх його діяльності. Цей перелік є далеко не повним багажем знань, якими має володіти майбутній вчитель хореографічного мистецтва - він також має досконало знати історію і теорію хореографії, вміти орієнтуватися в особливостях мови мистецтва танцю. Характеристику професійних якостей вчителя хореографічних дисциплін варто доповнити тим, що він має любити хореографію як живе мистецтво, яке йому самому приносить радість, має ставитись до неї з хвилюванням, ніколи не забувати, що не можна викликати в дітей любові до того, чого не любиш сам, зацікавити тим, чим сам не зацікавлений. На основі вище означеного, з повним правом можна стверджувати, що особистість вчителя хореографії визначає цінність занять з хореографічного мистецтва як занять, де формується ставлення дитини, покоління і суспільства до мистецтва в цілому.

Методичне значення професіограми майбутнього вчителя хореографії полягає у характеристиці вміння студента вмінь вивчати, аналізувати та систематизувати творчу спадщину видатних майстрів хореографічного мистецтва, його здатності до розуміння змісту хореографічних творів та постановок, засвоєння особливостей поведінки виконавців у сценічних умовах.

О.Гордєєва інтерпретує термін «професіограма» в контексті формування педагогічного складника компетентності хореографа-педагога як перелік вимог до психолого-фізичних особливостей особи, її педагогічних здібностей. На думку дослідниці, перспективність застосування професіографічного підходу полягає в тому, що він дозволяє формувати навчальні плани і програми фахової підготовки з урахуванням домінуючих видів майбутньої діяльності і якостей, які необхідно сформулювати у студента для її успішного виконання по завершенню навчання. Погоджуємось, що такий підхід «має сенс ще й у тому, що є гнучким і втілює необхідність врахування кон'єктури ринку праці під час організації загальної та професійної підготовки як студентів взагалі, так і майбутніх педагогів-хореографів у педагогічних вишах зокрема» [3, 7-10].

Для вирішення поставлених завдань на кафедрі музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського освітні програми різних років містять відповідні дисципліни теоретико-практичних циклів:

-лекційно-практичні курси: Історія хореографічного мистецтва, Мистецтво балетмейстера, Базова хореографічна термінологія, Теорія та методика викладання танцю (за видами: класичний, народно-сценічний, сучасний, бально-спортивний танець); Хореологія; Сценічна майстерність; Специфіка роботи у професійному хореографічному колективі; Сучасні напрямки хореографічної діяльності; Музично-хореографічні форми сучасного танцю та інші.

- практичні курси: Практикуми з виконавської діяльності хореографа (за видами); Практикум з балетмейстерської діяльності;

- методичні курси: Методика виховної роботи; Методика роботи з дитячим хореографічним колективом; Основи ритміки і хореографії з методикою; Методика викладання фахових дисциплін.

Широким є спектр вибіркових дисциплін професійної підготовки.

Побудова професіограми має враховувати набуття студентом вмінь комплексного вирішення дидактичних, виховних і розвиваючих художньо-освітніх завдань. Сучасні професіограми вчителя розділяються на три взаємопов'язані блоки: громадянський, психолого-педагогічний та спеціальний.

До громадянського блоку варто віднести вміння студента будувати міжособистісні стосунки з однокурсниками на основі демократичності та культури поведінки; вміння використовувати інноваційний досвід та інформацію в галузі хореографії та мистецької педагогіки.

Психолого-педагогічний блок включає володіння вміннями здійснення аналізу психологічних і вікових особливостей учнів, вміння виносити оціночні судження їх здібностей до хореографії; вміння давати відповіді на складні і неочікувані питання вихованців; тяжіння до розвитку власних вербальних здібностей; розуміння поведінкових особливостей учнів різного віку;

Зупинимось на спеціальному блоці професіограми вчителя хореографічних дисциплін. Цей блок включає в себе характеристику таких якостей і вмінь, як володіння мовою танцювальних рухів, музикальність, креативність, музично-педагогічна інтуїція, артистизм, образне мислення, фантазія, творча уява, виконавська емоційність. До даного блоку можна віднести захопленість хореографічним мистецтвом, креативний підхід до педагогічного процесу, навички інтерпретації, здатність створювати творчу атмосферу тощо.

На нашу думку, у фаховій підготовці вчителя хореографії доцільним є здійснення герменевтичної інтерпретації як досліджуваних хореографічних творів, так і у створенні власних художніх номерів та постановок. Звернення до герменевтики, що у сучасних наукових дослідженнях визнається важливим чинником виконавської і педагогічної діяльності, сприятиме розкриттю глибинному змісту художньо-хореографічного образу [7]. Герменевтичний аналіз, якнайскладніший вид аналізу художньої дійсності, поєднує в собі прийоми мистецтвознавчого, виконавського та художньо-педагогічного аналізу, дозволяє втілювати власну інтерпретацію художнього твору [Там само]. Нині герменевтика постає перспективною темою наукових досліджень у царині хореографії.

Однією із перспективних технологій в сучасному освітньому просторі, що відповідає цілям і завданням застосування професіографічного підходу, визнається впровадження у навчальну практику «механізму професійного портфоліо, що дає можливість здійснювати рефлексію, оцінку і самооцінку теоретичної і практичної діяльності дорослих студентів, а також визначає ступінь їхньої професійної майстерності»... Н.Бідюк розкриває особливості використання портфоліо «для

організації оцінювання навчальних досягнень студентів в американській освітній практиці»..., де такий «портфель» є засобом колекціонування різних письмових робіт, документів, паперів, відеозаписів та іншої інформації (за вибором студента), «об'єднаних загальною темою, в якому студент представляє, аналізує і пояснює різні елементи своєї діяльності» [2, 19]. За допомогою портфоліо в Америці здійснюється аналіз професійного зростання студентів, саме тому його складання є обов'язковим.

В свою чергу, на кшталт американського портфоліо як осучасненої форми професіограми, ми пропонуємо створення студентами вищих навчальних закладів за напрямом підготовки «хореографічне мистецтво» власного мистецького портфоліо, в якому окрім демонстраційного змісту (пред'явлення мистецьких досягнень студента), одним із головних завдань стане фіксація отриманих вражень від спілкування з мистецтвом, від подій власної мистецької, мистецько-педагогічної, хореографічної діяльності тощо. Студентам можна запропонувати ведення письмового або електронного портфоліо у наступній формі:

Титульна сторінка (ПІБ, назва навчального закладу, курс, спеціальність).

Зміст.

### **I розділ. Матеріали від себе.**

1. Короткий виклад власних думок на тему: «Чому я хочу стати вчителем хореографічних дисциплін» (форма есе).

2. Виконання домашніх завдань:

- а) описи вражень від навчання (лекції, практичні, лабораторні заняття);
- б) найбільш вражаючі вислови, зауваження викладачів;
- в) описи вражень від відвіданих концертів хореографічних колективів;
- г) описи вражень від спілкування з творами мистецтва, від відвідин філармонійних концертів, театральних вистав, перегляду кінофільмів тощо;
- в) нотування зауважень викладачів, які можуть вплинути на професійне зростання;

3. Фіксація самостійних занять з фахових дисциплін (кількісне та якісне відображення).

4. Враження від педагогічної практики, від спілкування з учнями.

### **II розділ. Матеріали від інших.**

1. Перелік власних навчальних і творчих досягнень.
2. Цікаві мистецькі завдання, тести.
3. Рекомендації викладачів вишу на майбутню професійну діяльність студента.

### **III розділ. Додатки.**

1. Планування та проектування мистецько-педагогічної діяльності.
2. Спроби мистецької діяльності: постановка хореографічних номерів, робота з дитячим хореографічним колективом.
3. Відеозаписи власних публічних і неопублічних виступів.
3. Особисті думки щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі та творчої самореалізації.

Запропонований варіант створення такого портфоліо як особистої майбутньої візитівки студента, а також своєрідного ґрунтовного мистецького довідника, враховує далеко не всі особливості фахової підготовки майбутніх учителів хореографії, однак, в цілому, буде сприяти організації навчального процесу на

засадах активізації дослідно-творчих пошуків студентів, дбайливого культивування їх особистості.

**Висновки.** Використання у фаховій підготовці професіографічного підходу дозволяє визначати критерії та показники готовності студентів хореографічних спеціальностей до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, прогнозує результати навчання та коригування освітніх програм у напрямку покращення тих чи інших показників. Студент, який вчасно складе власну професіограму, на кшталт запропонованого мистецького портфоліо чи в іншій формі, зможе з адекватністю оцінити рівень своєї професійної готовності, придатності до обраної професії, внести корективи в організацію власного навчального процесу. Отже, професіографічний підхід доцільно використовувати у мистецькій педагогіці, оскільки він є ефективним засобом підвищення рівня активності та самостійності особистості у вибудові власного майбутнього професійного життя.

**Література:**

1. Антонова О. Є. (2019), Застосування професіографічного підходу до побудови моделі вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія. Житомир: «О. О. Євенок». С.125-149.
2. Бідюк Н.Є. (2009), Професійне портфоліо як перспективна технологія оцінювання навчальних досягнень студентів у американській освітній практиці. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Вип.21. Київ-Вінниця: «Планер». С.19-24.
3. Гордєєва О.Ю., (2019) Особливості формування педагогічних компетенцій у майбутнього хореографа в процесі фахової підготовки. Інноваційна педагогіка. Рівне. Вип.9. Т.3 С.7-11
4. Гусак В.М. (2019), Професіограма як основа вдосконалення професійної діяльності та розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах реалізації концепції «нової української школи». Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія . Житомир : «О. О. Євенок». 328 с.
5. Дубасенюк О. А. (2014), Тенденції розвитку професіографічного підходу до вивчення виховної діяльності педагога: акме-історичний контекст. Вісник Черкаського університету. 2014. Вип. № 30(323). С. 65–73. (Серія: Педагогічні науки).
6. Жерносек І. (2004), Професіограма директора школи нового типу ліцею, гімназії, колегіуму . Управління освітою. 2004. № 92. С.8-9.
7. TD Hrinchenko, OM Yakymchuk, OYV Biliavska, OP Burska, N Liva (2020), Hermeneutic analysis as a basis of forming a musician's artistic experience Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Año 36, Especial N° 27

**ZUZIYAK TETIANA, HRINCHENKO TETIANA, MATSIUK OLEKSANDR.**

**The professionography approach in the question of professional training  
of the future teacher of choreography.**

The article reveals the peculiarities of the application of the professional approach in the professional training of future teachers of choreography in higher pedagogical educational institutions of Ukraine. Based on the analysis of scientific research, it has been proven that this approach contributes to the disclosure of the content and features of the chosen profession, the determination of the characteristic relationships of the individual with specific phenomena accompanying the work process, and the disclosure of the spectrum of requirements for a specialist as a representative of the relevant profession.

This approach is based on the construction of a professional profile. The article characterizes different types of professional profiles, developed by scientists of various fields of pedagogy, and suggests the implementation of an artistic portfolio in the process of training choreography teachers, as a kind of professional profile, an effective factor in determining the degree of readiness of an individual for professional activity. The requirements for training future teachers of choreography for artistic and pedagogical activity are highlighted.

**Keywords:** professional activity, choreography teacher, professional training, professional profile, artistic portfolio

**References:**

1. Antonova O. E. (2019), Application of a professional approach to building a model of a teacher capable of working with gifted students. Professional approach in the system of higher education: monograph. Zhytomyr: "Oh. Father Evenok". P.125-149.
2. Bidyuk N.E. (2009), Professional portfolio as a promising technology for evaluating students' educational achievements in American educational practice. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Coll. of science Ave. Issue 21. Kyiv-Vinnytsia: "Glider". P.19-24.
3. Gordeeva O.Yu., (2019) Peculiarities of the formation of pedagogical competences in the future choreographer in the process of professional training. Innovative pedagogy. Rivne. Issue 9. T.3 P.7-11
4. Husak V.M. (2019), Profesiogram as a basis for improving the professional activity and development of the professional competence of the teacher-organizer in the conditions of the implementation of the concept of the "new Ukrainian school". Professional approach in the system of higher education: monograph. Zhytomyr: "Oh. Father Evenok". 328 p.
5. Dubaseniuk O. A. (2014), Trends in the development of the professional approach to the study of the teacher's educational activity: acme-historical context. Herald of Cherkasy University. 2014. Issue No. 30(323). P. 65–73. (Series: Pedagogical Sciences).
6. Zhernosek I. (2004), Professional profile of the school director of a new type of lyceum, gymnasium, collegium. Management of education. 2004. No. 92. P.8-9.
7. TD Hrinchenko, OM Yakymchuk, OYV Biliavska, OP Burska, N Liva (2020), Hermeneutic analysis as a basis of forming a musician's artistic experience Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Año 36, Especial N° 27

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.12>

УДК: 783.78.637:016:78

*Вей Лімін*<sup>1</sup>

## **Інтенціонально-рефлексивний підхід до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва**

З позиції змісту мистецької освіти інтенціонально-рефлексивний підхід передбачає свідоме розуміння змісту музично-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне мистецьке навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Цей підхід сприяє осмисленню педагогічних дій, спроможністю до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання. Щільно пов'язаний з інтенціонально-рефлексивним підходом комунікативно-технологічний, що забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів. Саме завдяки технологічному підходу здійснюється досягнення цілей розробленої методичної системи, актуалізується її результативність. Інтенціонально-рефлексивний підхід дозволяє спрямувати магістрантів музичного мистецтва на всебічний музично-професійний розвиток, на удосконалення методів впливу вчителя на учнів. У результаті успішної реалізації цієї програми у студентів факультетів мистецтв формуються особистісно-професійні якості та фахові здібності, виробляються вміння та навички продуктивного керівництва учнівськими колективами.

**Ключові слова:** інтенціонально-рефлексивний підхід, магістранти музичного мистецтва, всебічний музично-професійний розвиток, готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи.

**Вступ.** Спрямованість фахової підготовки майбутніх магістрантів музичного мистецтва на творчу самореалізацію відповідає сучасним вимогам українського суспільства щодо формування особистості вчителя музичного мистецтва, здатного до практичних кроків у справі відродження духовності українського народу, формування духовної культури в підростаючого покоління, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки. Одним із дієвих інструментів виконання означених вимог є цілеспрямоване формування здатності студентів факультетів мистецтв вищих музично-педагогічних навчальних закладів до творчої самореалізації, що засвідчує актуальність теми дослідження.

Проблема творчої самореалізації набуває ще більшої актуальності, коли йдеться про особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже саме він забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, сприяє вихованню особистості, здатної творчо й цілісно підходити до розв'язання завдань соціального та професійного змісту. Саме творча самореалізація та самовдосконалення може сприяти приходу в систему мистецької освіти мотивованих, зацікавлених у власній справі фахівців, а також забезпечити успішність входження майбутнього вчителя музичного мистецтва у світ діалогової педагогічної діяльності й взаємовідносин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему творчої самореалізації особистості розглянуто в багатьох працях з екзистенціально-гуманістичної філософії (В.Андрущенко, Г.Волинка, А.Камю, В.Лутай, Ж.Сартр, В.Шинкарук та ін.); гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт та ін.); у наукових роботах відомих психологів і педагогів (А.Алексюк, О.Алтарцева, О.Баришева, І.Бех, Г.Волинка, Р.Гуревич, І.Демакова, Г.Костюк, О.Киричук, В.Клочко,

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-4219-278X>

А.Ковальова, Л.Коростильова, Л.Левченко, Л.Левчук, Н.Макаренко, О.Матвієнко, В.Моляко, В.Муляр, М.Недашківська, В.Радул, П.Сенж, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, Г.Чернявська, О.Цокур та ін.) [1; 2; 5; 14; 15]. У дослідженнях цих науковців зосереджено увагу на умовах формування таких важливих складників творчої самореалізації майбутніх фахівців, як активність, самостійність, ініціативність, пізнавальний інтерес, творчі здібності, самовдосконалення, тощо.

Розглядаючи творчу самореалізацію як «самість», тобто направленість на суб'єкта навчання у свідомо-активній діяльності, що спрямована на постійний розвиток особистості (Н.Гузій, К.Завалко, Є.Ісаєв, Є.Коваленко, Г.Костюк, С.Мельничук, О.Отич та ін.), слід підкреслити взаємодію означеного феномена з процесами творення себе, стосовно ціннісного відношення, як суб'єкта творчості до реалізації власного потенціалу. Доцільно зазначити, що в загальнопедагогічному аспекті категорія самореалізації майбутнього вчителя розглядається вченими у взаємозв'язку з його особистісним та професійним розвитком, формуванням педагогічної творчості та майстерності (І.Бех, І.Зязюн, О.Киричук, Н.Кічук, А.Маслоу, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько та ін.). Проблемою розробки сутнісних характеристик самовдосконалення майбутніх учителів опікувалися Ю.Афанасьєв, Н.Бібік, Б.Вульф, К.Завалко, А.Зайцева, Ю.Калугін, В.Орлов, Н.Сегеда, П.Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали А.Болгарський, А.Зайцева, А.Козир, О.Кузнецова, Л.Куненко, В.Лабунець, Л.Масол, О.Михайліченко, І.Мостова, С.Науменко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Теплова, М.Ткач, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін. [3; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 16].

**Мета статті** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні засобів творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності. Мета полягає у розкритті інтенціонально-рефлексивному підходу формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, який передбачає свідоме розуміння змісту музично-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне мистецьке навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва є актуальним і своєчасним. Проблема самореалізації особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності, є свідомим, за власною ініціативою, втіленням своїх творчих можливостей у соціально-активній діяльності. Шлях до вирішення даної проблеми лежить через визначення теоретико-методологічних засад саморегулювання особистості у життєдіяльності, визначенні сутності та змісту здатності до творчої самореалізації, що спонукає особистісну потребу в самовираженні, спрямованість на самопізнання і професійне самовдосконалення. Одним із шляхів вирішення проблеми є впровадження інтенціонально-рефлексивного підходу до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

*Інтенціонально-рефлексивний підхід* передбачає свідоме розуміння змісту професійно-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне навчання і готовність до майбутньої самостійної педагогічної роботи. Цей важливий підхід сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва педагогічних дій, спроможністю до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання.

Як визначають дослідники (О.Єременко, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка, І.Парфентьева, О.Рудницька, С.Сисоєва та ін.) [7; 10; 11; 12; 13; 16], здатність особистості до рефлексивного усвідомлення себе у порівнянні з діями та вчинками інших людей, передбачає самопізнання, вироблення вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями. Такий підхід дозволяє спрямувати магістрантів музичного мистецтва на всебічний професійний розвиток, на удосконалення методів впливу вчителя на учнів. У результаті успішної реалізації цієї програми у студентів факультетів мистецтв формуються особистісно-професійні якості та фахові здібності, виробляються вміння та навички продуктивного керівництва учнівськими колективами.

На думку І.Парфентьевої, стан рефлексивного усвідомлення – константний стан творчого вчителя музичного мистецтва, екзистенційно пов'язаного з виконанням продуктивної діяльності. Адже потреба власного рефлексивного усвідомлення себе в освітній сфері є сутністю концептуальної позиції магістранта музичного мистецтва. Рефлексія як творчий процес є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних трансформацій і досягнень [12]. Активізація рефлексивних дій студента факультету мистецтв, тобто усвідомленого рефлексивного підходу до повноцінного сприйняття та виконання музичного твору актуалізує духовну сутність магістранта музичного мистецтва як педагога-виконавця (його темпераменту, почуттів, світу емоцій, особливостей мислення, сприйняття, уяви, творчої спрямованості тощо).

Здатність до рефлексивних дій магістранта музичного мистецтва є запорукою позитивного розвитку його професійно-творчих якостей, механізмом, який сприятиме неперервності його фахового розвитку в майбутньому. Доречно підкреслити, що інтенціонально-рефлексивний підхід (інтенція – цілеспрямованість, направленість свідомості, волі, почуттів на будь-який предмет, форма вияву пізнавальної потреби особистості [14, 283], охоплює основні прагнення, наміри магістрантів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у практичній діяльності на досягнення поставленої мети, визначаючи основоположним напрямком свідомості, волі, почуттів на успішне виконання фахової діяльності.

Визначаючи професійну рефлексію як самоспрямованість свідомості на власні переживання, В.Орлов виокремлює самоспостереження і самопізнання як важливі форми теоретичної діяльності особистості, що спрямовані на осмислення власних дій, їх законів та засад. На думку вченого, рефлексія має два сенси: «розмірковування, що об'єктивується у мові й творах культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок» [10, 247-248]. Рефлексивне усвідомлення є специфічним процесом самопізнання вчителя музичного мистецтва, об'єктивних та суб'єктивних основ його діяльності, її оцінювання та регулювання. Адже рефлексивний аналіз і саморегуляція – основні види фахової творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей та рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад своєї діяльності, які приводять до її пізнання й перетворення.

Рефлексія в професійному становленні магістранта музичного мистецтва є не лише засобом, але й основною метою мистецького навчання, не лише процесом самопізнання, але й змістом, джерелом власного досвіду, чинником актуалізації розвитку його професіоналізму. Саме прийоми рефлексії, які забезпечують усвідомлення вчителем музичного мистецтва власної творчої індивідуальності,

створюють основу для наповнення його професійних дій ціннісним смислом, прагненням і здатністю до творчого пізнання й перетворення особистісної музично-педагогічної дійсності. На етапі узагальнюючого аналізу рефлексивно-усвідомлювальна діяльність магістрантів музичного мистецтва спрямована на впровадження вироблених умінь та навичок, які пропущені через себе, у русло реалізації їх у продуктивній роботі з учнями [9].

Як здатність свідомості майбутнього вчителя бути зосередженою не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності розглядає рефлексію І.Сергеев. Вчений представляє рефлексію як процес глибокого усвідомлення власної діяльності, осмисленням людиною себе як цілісної особистості, що сама планує, реалізує і розвиває власну індивідуальність у процесі практичної роботи з учнями.

На важливість рефлексії в мистецькій освіті наполягає Г. Падалка. Вчена зазначила, що мистецька рефлексія є усвідомленням власних психічних станів і процесів у «зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздумами людини над власним життям, заглибленням до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, в зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [11].

Під час рефлексивно-усвідомленого сприйняття образів мистецьких творів мимоволі виникають питання щодо особистісних переживань, цінностей, що віддзеркалені в художніх творах. Рефлексивне сприймання художніх образів дає змогу краще сприйняти себе. Поряд з рефлексією ефективності здійснення художньо-музичної діяльності сприяє здатність майбутнього фахівця до емпатії, що загалом зумовлює його здібність ідентифікувати себе з учнем, встати на його позицію, глибше зрозуміти його інтереси та проблеми, відчувати емоційний вплив музичного мистецтва шляхом співпереживання музичних творів. Розвиток в «учня здатності сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту твору стає могутнім педагогічним знаряддям формування його життєвих позицій, світоглядних орієнтирів» [11, 159].

З розвитком мистецької рефлексії у магістранта музичного мистецтва пов'язано вирішення багатьох кардинально важливих питань, а саме:

- усвідомлення змісту музично-педагогічної діяльності;
- підготовка до самореалізації в музично-педагогічній сфері;
- вироблення вимог до себе, до процесу й результату професійної діяльності;
- налаштування на вироблення зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів музично-педагогічної професії;
- послідовне збагачення професійного досвіду в музично-педагогічній діяльності, доведення її до рівня актуальних психолого-педагогічних і соціокультурних потреб.

Отже, інтенціонально-рефлексивний підхід є ключовим у формуванні здатності до творчої самореалізації, адже він сприяє свідомому прагненню магістрантів музичного мистецтва до адекватного самооцінювання, що є стрижневим у їхній підготовці до професійно-педагогічної діяльності, до творчої самодіяльності у педагогічній роботі. З позиції мистецької освіти з інтенціонально-рефлексивним підходом щільно пов'язаний комунікативно-технологічний підхід, який забезпечує формування готовності магістрантів музичного мистецтва до вибору доцільних методів та прийомів організації та керівництва мистецькою діяльністю учнів. Цей підхід зумовлений основною функцією музичного мистецтва, тобто «духовним спілкуванням», що характеризується особистісним рівнем творчої

взаємодії в педагогічній діяльності. Саме завдяки технологічному підходу здійснюється досягнення цілей розробленої методичної системи, актуалізується її результативність.

У практичній реалізації комунікативно-технологічного підходу значна роль відведена діалоговому спілкуванню вчителя та учнів, що є системоутворюючим фактором в організації мистецького навчально-виховного процесу. Адже діалогічна взаємодія вчителя та учнів виявляє органічний взаємний зв'язок з відносинами глибинного, особистісного, ціннісно-знаннєвого спілкування, що характеризується рівністю та активністю обох сторін, коли кожна не лише приймає вплив, але й певною мірою впливає на іншу, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, а також взаємною гуманістичною настановою партнерів до сприйняття, співучасті, співпереживання, а отже, й прийняття один одного.

Комунікативно-технологічний підхід сприяє ефективній організації творчої взаємодії між учителем та учнями, в результаті чого вони частіше обговорюють різноманітні теми, демонструють велику повагу до співрозмовників, вільно обмінюються точками зору. Для правильної організації цієї роботи магістранту музичного мистецтва необхідно психологічно настроювати себе на діалогічне спілкування, виробляти готовності до цілісного здійснення означеного процесу. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечують усвідомлене використання комунікативних умінь, дозволяє творчо використовувати набуті знання. Професійна технологічна спрямованість магістранта музичного мистецтва передбачає його загальну обізнаність, поглиблення та розширення змісту знань, здатність до адекватного прийняття управлінських рішень згідно інтересам, потребам і ціннісним орієнтаціям учнів. Загалом, комунікативно-технологічний підхід спрямований на співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, визнання за ними права на самовизначення та самореалізацію у процесі мистецького пізнання через оволодіння ефективними засобами навчально-виховної роботи.

Цілий ряд науковців [1; 2; 4; 5; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 18] підкреслюють, що освіта в цілому стає ефективною саме тому, що навчально-виховний процес все більше орієнтується на глибинне спілкування. За рахунок цього, зміст існуючої професійно-педагогічної підготовки магістрантів музичного мистецтва скерований на духовне спілкування з учнями, що значно підвищує якість шкільної освіти. Із цього виходить, що саме спілкування, засноване на діалозі, взаємодії, співробітництві й сприянні, визначає успішність мистецького навчально-виховного процесу. Через сприяння й співробітництво творча взаємодія між учителем і учнями спрямована на розвиток суб'єктності, що надає можливості учасникам цього процесу скеровувати себе на саморозвиток, самопізнання й самореалізацію.

Правильно організована творча взаємодія між вчителем та учнями сприяє формуванню емоційно-вольової сфери суб'єктів навчального процесу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер учнів. З позиції комунікативно-технологічного підходу організація педагогічного процесу на основі творчої взаємодії між вчителем та учнями призводить до якісно нового розуміння позиції вчителя – як співучасника в мистецькому розвитку дітей, що допомагає вчителю органічно поєднувати викладання предмету й роботу з особистісною сферою учнів.

Технологічна складова означеного наукового підходу об'єднує проектування та здійснення відтворюваного навчального процесу, спрямованого на досягнення поставлених цілей. У нашому дослідженні під педагогічною технологією

розумітимемо продуману й логічно вибудовану систему дій вчителя, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, а також на планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Педагогічна технологія дозволяє заздалегідь проектувати навчально-виховний процес і у якості складової частини педагогічної системи відповідає запитам сучасного суспільства. Діагностичність, цілісність, економічність, результативність, проєктивність, керованість – особливості, які відрізняють педагогічну технологію від інших педагогічних явищ. У зв'язку з тим, що педагогічна технологія активізує інтерес і мотивацію студентів до навчальної діяльності, ця освітня модель сприяє більш ефективній підготовці майбутніх фахівців.

З позиції конструювання педагогічної технології творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва вона охоплює комплекс інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців, які сприяють творчому саморозкриттю особистості, активізують освоєння навчальних дисциплін і створення культурного простору з позиції максимального врахування здібностей, схильностей, інтелектуального й творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Забезпечуючи ефективні умови для створення творчої взаємодії в навчально-виховному процесі підготовки фахівців музичного профілю комунікативно-технологічний підхід сприяє інтеграційній мобільності, а також передбачає конкурентоздатність магістрантів музичного мистецтва на ринку праці, активізує їх самопроектування, самоосвіту, самопрезентування, толерантність, соціальну самореалізацію.

У **висновках** доцільно зазначити, що взаємозв'язок визначених наукових підходів, а саме: інтенціонально-рефлексивного та комунікативно-технологічного спрямовано на досягнення цілісності у структурній організації формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, інтеграцію їх фахової підготовки. Доречно зазначити, що інтенціонально-рефлексивний підхід є ключовим у формуванні здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Цей підхід сприяє свідомому прагненню магістрантів музичного мистецтва до адекватного самооцінювання, що є важливим у їхній підготовці до музично-професійної діяльності, до творчої самодіяльності у педагогічній роботі. Цей процес спрямований на забезпечення зв'язку між основними теоретичними положеннями та їх практичним втіленням у продуктивній діяльності з учнями.

#### *Література:*

1. Андрущенко В.П. (2004), Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 804, [3] с.
2. Гуревич Р.С. (2012), Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 348с.
3. Зайцева А.В. (2017), Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: К: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 255 с.
4. Зязюн І.А. (2003), Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. К.: КПЕК, 2003. 679 с.
5. Ковальова А.В. (2002), Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. Вип. 17. С. 43-47.
6. Ковалик П.А. (2008), Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя. С.32-40.
7. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика

формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 380 с.

8. Моляко В.О. (1989), Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання», 1989. 48 с.

9. Олексюк О.М., Ткач М.М. (2004), Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України. 264 с.

10. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка. 262с.

11. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Г.М. Падалка. К.: Освіта України. 274 с.

12. Парфентьева І.П. (2009), Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. Наукові праці: Науково-методичний журнал. Вип. 95. Т. 105. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили. С. 73-76.

13. Рудницька О.П. (2002), Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К. 270 с.

14. Філософський словник (1986), /за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ. 800 с.

15. Цокур О.С. (2002), Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Од.: ОНЮА. Основи науково-педагогічних досліджень. Вип. І. 84 с.

16. Федоришин В.І. (2012), Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник. А.Козыр, В.Федоришин. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 263 с.

17. Liming W. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoria Social /Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. Pp. 370-377.

18. Liming W. (2022), Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus.

19. Edukacja doroslych. (2000), Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin. 413 s.

20. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.

21. Ruzkowski J., Gornics E. (2004), Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.

22. Senge P. (1990), The Fifth Discipline, New York, Doubleday. P. 95-146.

#### WEI LIMING.

##### **Intentional-reflexive approach to creative self-realization of master's students of musical art.**

The article is devoted to the intentional-reflexive approach of forming the ability to creative self-realization of master's students of musical art. From the point of view of the content of art education, the intentional-reflexive approach involves a conscious understanding of the content of music-pedagogical activity, the development of an attitude towards targeted successful art education and readiness for future independent pedagogical work. This important approach helps master's students in musical art to understand pedagogical actions, the ability for artistic reflection, self-evaluation and self-knowledge. Closely related to the intentional-reflexive approach is the communicative-technological approach, which ensures the formation of the readiness of the masters of musical art to choose appropriate methods and techniques for organizing and directing the artistic activities of students. It is thanks to the technological approach that the goals of the developed methodical system are achieved, and its effectiveness is actualized.

Intentional-reflexive approach allows to direct master's students of musical art to comprehensive musical and professional development, to improve the methods of the teacher's influence on students. As a result of the successful implementation of this program, the students of the faculties of arts develop personal and professional qualities and professional abilities, develop the skills and abilities of productive leadership of student groups.

**Keywords:** intentional-reflective approach, master's students of musical art, comprehensive musical and professional development, readiness for future independent pedagogical work.

**References:**

1. Andrushchenko V.P. (2004), Reflections on Education: Articles, Essays, Interviews. K.: Knowledge of Ukraine, 804, [3] p.
2. Gurevich R.S. (2012), Information technologies of education: an innovative approach: education. manual. R.S. Gurevich, M.Yu. Kademiya, L.S. Shevchenko; under the editorship Gurevich R.S. Vinnytsia: "Planer" LLC. 348 p.
3. Zaitseva A.V. (2017), Artistic and communicative culture of the future teacher of musical art: K: edition of the NPU named after M.P. Drahomanova, 255 p.
4. Zyazyun I.A. (2003), Pedagogy and psychology of professional education: research results and perspectives: coll. of science works K.: KPEK, 2003. 679 p.
5. Kovaleva A.V. (2002), The problem of self-realization of the individual in the system of human sciences. Means of educational and research work: coll. of science Ave. Issue 17. C. 43-47.
6. Kovalik P.A. (2008), Pedagogical principles of the conductor's creative interaction with the educational choir. Problems of art education: Coll. science and method. Vol. 3. Ans. ed. O. Ya. Rostov. Nizhin: M. Gogol NSU Publishing House. P.32-40.
7. Kozyr A.V. (2008), Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monograph. K.: Publishing house of M. P. Drahomanov NPU. 380 p.
8. Molyako V.O. (1989), Psychological readiness for creative work. K.: T-vo "Knowledge", 1989. 48 p.
9. O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach. (2004), Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the sphere of musical art. K.: Knowledge of Ukraine. 264 p.
10. Orlov V.F. (2003), Professional Development of Future Art Teachers: Monograph. According to general ed. I.A. Zyazyuna K.: Scientific opinion. 262 p.
11. Padalka H.M. (2008), Art Pedagogy: Theory and Techniques of Teaching Art Disciplines. AHEM. The carrion K.: Education of Ukraine. 274 p.
12. Parfentieva I.P. (2009), Development of artistic reflection as the main component of art-pedagogical training of future music teachers. Scientific works: Scientific and methodical journal. Vol. 95. T. 105. Pedagogy. Mykolaiv: Publishing House of Petro Mohyla ChSU. P. 73-76.
13. Rudnytska O.P. (2002), Pedagogy: general and artistic. Education manual. K. 270p.
14. Philosophical dictionary (1986), /ed. V.I. Shinkaruk 2 species break and additional K.: Chairman. ed. URE. 800 p.
15. Tsokur O.S. (2002), Higher school pedagogy: teaching method. Manual. Unit: ONYUA. Basics of scientific and pedagogical research. Vol. I. 84 p.
16. Fedoryshyn V.I. (2012), Introduction to acmeology of art education: educational and methodological guide. A. Kozyr, V. Fedoryshyn. K.: Publishing house of M. P. Drahomanov NPU. 263 p.
17. Liming W. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. Pp. 370-377.
18. Liming W. (2022), Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22 (6) 2022. P. 138-147. Scopus.
19. Edukacja doroslych (2000), Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin. 413 s.
20. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
21. Ruszkowski J., Gornics E. (2004), Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.
22. Senge P. (1990), The Fifth Discipline, New York, Doubleday. P. 95-146.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.13>

УДК: 378.016:78

Се Сяолу<sup>1</sup>

## **Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання**

Мотивація здійснює величезний вплив на позитивне ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями, підсилює тягу до знань. Включення студентів факультету мистецтв у продуктивну діяльність, яка підкріплена знаннями власних можливостей і співвідноситься з позитивними результатами, додає їм впевненості у вирішенні творчих виконавських завдань. Оскільки у цьому процесі задіяна усвідомленість, то спрямованість психічних процесів відбувається таким чином, що дозволяє знаходити нову поведінку, яка володіє більшою цінністю, до того ж створюється можливість реалізації потрібної діяльності з великим успіхом. Мотиваційно-ціннісний конструкт сприяє розгляду таких форм у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва, що відповідають за професійно-значущі цінності, якості даної професії, які містяться у змістовній її стороні, що уможлиблює задовольнити їх фахові інтереси та особистісні потреби. Цей конструкт має розглядати специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва, які позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі.

**Ключові слова:** мотиваційно-ціннісний конструкт, майбутні вчителі музичного мистецтва, співацька діяльність, професійно-значущі цінності, фахове навчання, творчо-інтерпретаційна робота.

**Вступ.** Стратегії розвитку музичної освіти у сучасного світу спрямовані, з одного боку на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у світовій освітній простір, через культурні взаємовпливи, із збереженням своєї самоідентичності, але із урахуванням новаторських здобутків щодо освітньо-мистецької складової. З цієї позиції мотиваційно-ціннісний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької діяльності у процесі фахової підготовки допомагає глибше пізнати себе, збагатити власний внутрішній світ, сформувати мотиваційну активність засобами вокально-хорового мистецтва. Цей різноманітний та специфічний вектор впливу на особистість сприяє її творчому розвитку, збагачує морально-духовну культуру, поглиблює досвід життєдіяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В основу розробки мотиваційно-ціннісного конструкту співацької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва лягли фундаментальні положення знаних науковців та педагогів-практиків. Так, концептуальними для розвитку вокально-хорового мистецтва є науково-методичні дослідження А. Авдієвського, В. Антонюк, Б. Гнидя, Н. Гребенюк, О. Єременко, Т. Жигінас, О. Коломоєць, Я. Кушка, В. Лабунця, А. Лащенко, А. Мартинюка, Н. Можайкіної, Н. Овчаренко, О. Стахевича, О. Шуляр, Ю. Юцевича та ін. [1; 2; 4; 7; 9; 10; 11; 12; 18], адже вокально-хорова діяльність виступає важливим засобом самореалізації особистості, є базовою для прояву творчості. Важливим став практичний доробок з розробки мотиваційно-ціннісного конструкту діячів диригентсько-хорової діяльності (А.Авдієвський, А.Болгарський, А.Козир, П.Ковалик, А.Мархлевський, К.Пігров, Є.Савчук та ін.) [1; 7; 8; 14].

**Мета статті** полягає в розкритті мотиваційно-ціннісного конструкту співацької підготовки студентів факультетів мистецтв університетів. Адже

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0000-5917-8872>

мотиваційно-ціннісний конструкт вважається одним з основних у структурі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до успішного здійснення вокально-хорової діяльності з учнями.

**Виклад основного матеріалу.** Процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв університетів несе в собі яскраво виражену спрямованість на фах вчителя музичного мистецтва. Цей фах передбачає цілий комплекс різних видів діяльності – диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, концертмейстерської, виховної, організаційної, просвітницької тощо, про що влучно стверджував Б. Асаф'єв, наполягаючи, що вчитель музичного мистецтва має одночасно бути теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом. А. Козир, окреслюючи структуру педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва вказує на її блочну структуру, що «...забезпечується культурою педагогічного цілепокладання, культурою суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, технолого-виконавчою культурою та культурою педагогічного оцінювання результатів» [7, 11].

Тож, потреба у фаховому розвитку позначатиметься на інтенсивності та активності виконавської діяльності, що, в свою чергу, виявляє проекцію особистості у майбутнє і унаочнюватиметься через далекі та близькі потреби, мету, наявність довгострокового плану виконавської діяльності і поточного плану, зокрема у роботі над певним мистецьким твором. Форми прояву свідомої особистісної активності у виконавській діяльності, орієнтованої на зміни і перетворення з ціллю їх покращення, визначатимуться характером ситуації і внутрішніми потребами, в процесі чого потреба може трансформуватися у мету, яка являтиме собою ідеальну модель бажаного майбутнього.

Науковці [5; 6; 8; 13; 15; 16] розглядають розвиток особистості як індивідуальну композицію з внутрішньою ієрархією основних потреб даної людини, виокремлюючи її найбільш важливою характеристикою особистості. Вони визначають, які з цих потреб і як довго займають домінуюче положення у ієрархії співіснуючих мотивів, на яку з потреб «працює» механізм творчої інтуїції. Саме в такій ситуації важливими стають прояви характеру особистості як індивідуальної вираженості та складу додаткових потреб подолання, наслідування і економії сил, притаманних даній людині. Згідно О. Вознюка [3], важливого значення має наявність зон автономної поведінки, де можна виявляти власну ініціативу, розширюючи вектори дій волі, оскільки розвиток регулятивних якостей має бути внутрішньо мотивованим, тобто спиратися на творчий потенціал. Науковець відмічає, що «механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості» [3, 23].

З цієї позиції важливого значення набуває позитивне ставлення до мистецької роботи з учнями. Воно має демонструвати у визнанні майбутніми учителями музичного мистецтва самобутність і специфіку дитячого учнівського контингенту, що орієнтуватиме їх на оптимальний пошук і віднайдення дефіцитів і позитивних сторін у відношеннях з учнями, у спонуканні дітей засобами педагогічної дії до фізичного і духовного руху, зокрема застосуванням завдань поштовху до їх безперервного творчого розвитку. Це можливо здійснити у створенні правильної робочої атмосфери, коли ураховується вікові особливості учнів, які є суттєво

детермінованими емоційним станом дітей, що особливо позначається на роботі м'язів тіла та міміки, які є одними з визначальних у музичному навчанні.

Завдяки позитивному ставленню до мистецької роботи з учнями запускатиметься активна творча взаємодія можливостей і потреб майбутніх учителів музичного мистецтва, де характерними є присутність таких особливостей як чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, амбіційність щодо професійного зростання, орієнтованість на високу якість кінцевого творчого продукту, а також впевненість і професійна грамотність, виражена самоповага, уміння швидко адаптуватися, прийняття відповідальних рішень і самореалізація.

Ми вбачаємо, що внутрішня мотивація, здійснюючи вплив на позитивне ставлення, простежуватиметься через включеність студентів у мистецьку діяльність, підкріплену знаннями власних можливостей і співвіднесенню з «професійними апетитами», можливими результатами та впевненістю у можливості вирішити творчі виконавські завдання. Це сприятиме напрацюванню стратегії отримання позитивного результату педагогічної діяльності, складатиме передумови формування установки особистості як попередження майбутнього результату, що допомагає здійснити гнучке доцільно-адаптивне керівництво музичною діяльністю, оскільки задіюється усвідомленість, спрямованість психологічних процесів відповідним чином, що дозволяє знаходити таку поведінку, яка володіє більшою мистецькою цінністю, до того ж створюється можливість реалізації потрібної діяльності з великим успіхом.

Мотиви обумовлюють цілеспрямовану поведінку особистості, вони виступають регулятором мистецької діяльності. Мотиваційний процес, який виникає на стику мотивації та потреби, актуалізує наявні в особистості психологічні утворення, що забезпечують вибір нею обґрунтування предмета дослідження, який формує спрямованість на задоволення потреби [16]. На думку А. Зайцевої, у мистецько-виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є принцип цілісності, а саме холізм, що спирається на розуміння взаємозумовленості та взаємовпливу існуючих у «всесвітні систем, методологічна сутність якого вимагає цілісного підходу до художньо-навчального процесу, створення культуровідповідного мистецько-освітнього середовища» [6, 105].

Мотиваційно-ціннісний конструкт охоплює специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва тих професійно значущих цінностей, якостей даної професії, які містяться у змістовній її стороні, що уможливорює задовольнити їх професійні інтереси та особистісні потреби, що позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі. Проблематика ціннісних відношень висвітлюється у роботах В. Василенка «Цінність і оцінка», О. Вознюка «Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика», К. Завалко та Є. Проворової «Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід», А. Зайцевої «Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти», І. Зязюна «Краса педагогічної дії», А. Козир «Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти», М. Кагана «Людська діяльність: досвід системного аналізу», Г. Падалка «Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти», О. Рудницька «Педагогіка загальна та мистецька», В. Тугарінова «Про цінності життя і культури» та ін.

Деякі питання мотиваційно-ціннісних відношень розглядаються крізь призму уявлень щодо майбутньої діяльності і образу Учителя-диригента на найвищому рівні, усвідомлення свого професійного призначення, покликання, професійного успіху у «спробі сил», це проблеми інтеріоризації та екстеріоризації, які знаходяться у площині особистісного пізнання і сприйняття власних цінностей, ціннісних пріоритетів та гідності, осмислення реальних перспектив реалізації своїх здібностей, свого психофізичного, особистісного ресурсу професійного розвитку.

Так, О. Рудницька, з позиції мотиваційно-ціннісного конструкту зазначає, що індивідуальні пізнавальні процеси пов'язані з «особистісною інтерпретацією символічного значення художньої форми, що сприяє узагальненню та конкретизації знань і повною мірою відповідає педагогічним вимогам смислотворчості, побудови особистісної картини світу через систему певних смислів» [15, 27]. Також вчена зазначає, що формами такого усвідомлення спонтанних переживань, які виникають у процесі спілкування з твором мистецтва, «їх своєрідного упорядкування, осмислення, вербалізації є внутрішнє висловлювання, яке, як правило, супроводжується прийняттям особистісних рішень, виробленням самостійної позиції» [15, 28].

З огляду на це, ведення внутрішнього діалогу щодо твору мистецтва уможлиблює набуття людиною смислу і значення. О. Рудницька наголошує, що поки такі психічні новоутворення не перейдуть у сталі позиції у формі мети, стрижня, орієнтирів, не стануть предметом внутрішньої активності, не зможе відбутися індивідуальний розвиток майбутнього вчителя музики. Поділяємо думку вченої також щодо того, що «ядро професійної позиції становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміщенні» установок із змістово-процесуальних аспектів навчання на ціннісно-смислові» [15, 29].

Важливим моментом є те, що в результаті сприйняття майбутнім учителем музичного мистецтва художніх творів виникає таке новоутворення, яке охоплює сукупність цінностей як органічне ціле, незалежно від того, якими видами мистецтва здійснювався домінуючий вплив на розвиток особистості. Окрім того, це сполучення набуває форм загальних орієнтирів як у особистій позиції, так і професійній діяльності. Зокрема, А. Козир відносить до них: позитивне ставлення до виконання професійної діяльності та зацікавленість у її здійсненні, усвідомлення естетичних цінностей і виховних функцій музичного мистецтва, орієнтацію у фаховій діяльності на ідеальну модель фахівця, єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності, сформованість культури мовлення, культури поведінки, культури одягу, культури спілкування та сценічної культури, бажання і готовність формувати означені якості у своїх вихованців [7, 117].

У роботі М. Бахтіна продемонстровано дві основні ідеї з позиції ціннісного підходу, а саме перша з них криється в тому, що суб'єктивна цілісність особистості є смисловою цінністю (співвідношення смислу і дійсності). Інша ідея пов'язана із засобами реалізації смислової організації, тобто просторово-часовим її розгортанням, до того ж вчений говорить про відповідальність людини за цю реалізацію. Науковець стверджує, що людина має визначити себе у світі, тобто усвідомити самого себе активно, що «значить освятити себе прийдешнім смислом; поза ним мене немає для самого себе». Отже смислове майбутнє виступає для людини як ідеальне проектування себе у майбутнє, як ціннісно-орієнтуюча сфера особистісного розвитку.

У ідентичному ракурсі подані концепти К. Левіна та Л. Франка, які піднімають поняття життєвого поля особистості, тобто певної сукупності

індивідуальних цінностей і смислів у просторі реальної дії (актуальне і потенційне; минуле, теперішнє, майбутнє). Учені вважають, що в такому полі симультанно представлені значущі особистісні смисли (досвід (минуле), дійсність (теперішнє), проекція (майбутнє)). З огляду на це, часові розмірності дозволяються втілювати минулий досвід, виступати саморозвитком (самопізнанням, самореалізацією), забезпечувати смислову і часову перспективу [19].

На думку В. Тугарінова, розглядати процеси засвоєння, переживання і відтворення цінностей життя, сприймати їх як сутнісні моменти внутрішнього світу і суспільної поведінки, можна лише з позиції окремої людини, яка користується тими цінностями, які є в її спільноті. Тому цінності особистісного життя окремої людини в своїй основі мають цінність оточуючого її суспільного (культурного) життя. З цього приводу Б.Бітінас висловлює думку про те, що розглядати доречно три основні системи цінностей: трансцендентну (душа, безсмертя, віра, любов, надія, покаєння тощо); соціоцентричну (свобода, рівність, братерство, праця, мир, творчість, гуманізм та ін.); антропоцентричну (самореалізація, автономність, задоволення, користь, відвертість, індивідуальність), відповідно яким інтегруються внутрішні особистісні якості (цінності й смисложиттєві орієнтири) та зовнішні, що реалізуються через взаємодію з іншими людьми [18].

Особливо система цінностей проявляється у співацькій діяльності, яка орієнтує на творчо-інтерпретаційну роботу з учнями. Вокальне мистецтво, особливо просвітницькі заходи у загальноосвітніх школах, які організовані як для учнівської, так і для дорослої аудиторії – батьків, вчителів тощо, є справжньою творчою лабораторією для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Оскільки лише під час прилюдних виступів студенти факультетів мистецтв університетів мають змогу оволодіти практичними вміннями вокального виконавства, зокрема, у частині стабільної виконавської поведінки, артистизму тощо.

Таким чином, одними з ключових характерних ознак позитивного ставлення до мистецької роботи з учнями буде емоційна витривалість та стійкість і демонструватиме високий ступінь захопленості професією. При цьому важливого значення набуває мотиваційно-інноваційний напрямок роботи, який пов'язаний з розвитком пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності та ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів та ступінь виразу емоційного ставлення студента до соціального довкілля, тощо; комунікативно-управлінському, що передбачає здатність до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності, а також інтерес і потреба у спілкуванні (їх домінуюча спрямованість), сформованість комунікативних умінь і навичок взаємодопомоги, творчого спілкування тощо.

У **висновках** слід зазначити, що мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відіграє важливу роль у процесі фахового навчання. Позитивна мотивація здійснює величезний вплив на ставлення студентів факультетів мистецтв до практичної діяльності з учнями, розвиває їх творчу активність. Ціннісне ставлення до професії, отримання позитивного результату педагогічної діяльності, складає передумови формування установки особистості на успішну практичну роботу, що допомагає здійснити гнучке доцільно-адаптивне керівництво мистецькою діяльністю.

**Література:**

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). 2-ге вид. К.: LAT &K, 2012. 191 с.
3. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
4. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2014. 178 с.
5. Завалко К.В., Проворова Є.М. Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід: навчально-метод. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2021. 339 с.
6. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.
7. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.
8. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263с.
9. Коломоець О.М. Хорознавство: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 168с.
10. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 288с.
11. Можайкіна Н. С. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Методика викладання вокалу» для студентів спеціальності «Музична педагогіка та виховання». К., 2013. 80 с.
12. Овчаренко Н.А. Основи вокальної методики : науково-метод. посібник для студій вищих навч. закл., студ. серед. спец.навч.закл., вчителів гуманітарних гімназій тощо; Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 116 с.
13. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. За ред. В.Г.Бутенка. Херсон.: ХДПІ, 1995. 104 с.
14. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1968. 220с.
15. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
16. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
17. Kozyr, A., Navrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). 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>.
18. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>.
19. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
20. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
21. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

**XIE XIAOLU.****Motivational and value construct of singing training of students of art faculties in the process of professional training.**

Motivation exerts a huge influence on the positive attitude of future music teachers towards practical activities with students, strengthens the desire for knowledge. The inclusion of students of the Faculty of Arts in productive activities, which is supported by knowledge of their own capabilities and correlated with positive results, gives them confidence in solving creative executive tasks. A valuable attitude to the profession, obtaining a positive result of pedagogical activity, is a prerequisite for the formation of the personality's attitude to successful practical work, which helps to implement flexible

expedient and adaptive management of artistic activity. Since awareness is involved in this process, the orientation of mental processes occurs in such a way that it allows to find new behavior that has greater value, and in addition, it creates an opportunity to implement the desired activity with great success.

The motivational-value construct promotes consideration of such forms in the minds of future music teachers, which are responsible for professionally significant values, qualities of this profession, which are contained in its meaningful side, which makes it possible to satisfy their professional interests and personal needs. This construct should consider specific forms of reflection in the minds of future music teachers, which affect the regulation of behavior in creative and interpretive work.

**Keywords:** motivational and value construct, future music teachers, singing activity, professionally significant values, professional training, creative and interpretative work.

**References:**

1. Avdievskiy A.T. The formation of personality on the basis of national and cultural revival. Art at school: collection of art, emphasis. I.M. Gadalov. K.: UDPU, 1996. Vol. IS 80-83.
2. Antonyuk V.G. Vocal pedagogy (solo singing). 2nd edition K.: LAT &K, 2012. 191 p.
3. Vozniuk O.V. Pedagogical synergy: genesis, theory and practice: Monograph. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House, 2012. 708p.
4. Zhiginas T.V. Methods of training future music teachers for concert-educational activities among children and youth. K.: NPU named after Drahomanova, 2014. 178 p.
5. Zavalko K.V., Provorova E.M. Self-improvement of a music teacher: innovative praxeological approach: educational method. manual. K.: Center of educational literature, 2021. 339 p.
6. Zaitseva A.V. Artistic and communicative culture of the future music teacher: theory, methodology, methodical aspects: monograph. K.: ed. of the NPU named after M.P. Drahomanova, 2017. 255 p.
7. Kozyr A.V. Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: monograph. K.: NPU named after M.P. Dragomanova, 2008. 380 p.
8. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. Introduction to acmeology of art education: educational and methodological guide. K.: Publishing House of NPU named after M.P. Dragomanov, 2012. 263p.
9. Kolomoets O.M. Chorology: Education. manual. Kyiv: Lybid, 2001. 168p.
10. Kushka J.S. Methodology of teaching singing: Guide to the basics of vocal skill. Ternopil: Educational book. Bohdan, 2010. 288p.
11. Mozhaikina N. S. Educational and methodological complex for the discipline "Methodology of vocal teaching" for students of the specialty "Music pedagogy and education". K., 2013. 80 p.
12. Ovcharenko N.A Basics of vocal technique: scientific method. guide for higher education studies. class, student among. special educational institutions, teachers of humanitarian gymnasiums, etc.; Kryvyi Rih state Pedagogical University Kryvyi Rih: Publishing house, 2006. 116 p.
13. Padalka H.M. Musical pedagogy: A course of lectures on current problems of teaching musical disciplines in the pedagogical education system. Under the editorship V.G. Butenka. Kherson.: KhDPI, 1995. 104 p.
14. Pigrov K. Management of the choir. K.: Music, 1968. 220p.
15. Rudnytska O.P. General and artistic pedagogy: a study guide. Ternopil: Bohdan textbook, 2005. 360 p.
16. Tkach M.M. The formation of the artistic worldview of the future music teacher in the process of professional training: autoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: specialist 13.00.02 "Theory and teaching methods (music)". K., 2004. 21 p.
17. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). 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>.
18. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73.
19. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
20. Ruskowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
21. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.14>

УДК: 378.091.3

*Ван Цзін*<sup>1</sup>

## **Проблема підготовки магістрів-вокалістів до художньо-творчої діяльності**

У статті висвітлено актуальну проблему формування готовності магістрів-вокалістів до художньо-творчої діяльності. Аналіз наукової літератури за напрямом досліджуваної проблеми дозволяє нам виявити значущі аспекти та сутнісні характеристики підготовки магістрантів-вокалістів до художньо-творчої діяльності. Бажаний формат сучасного фахівця характеризується за ознаками універсальності, зокрема, вокаліста-виконавця, який досконало володіє голосом, орієнтується в манерах виконання різножанрового й різностильового репертуару. Сучасний вокаліст-виконавець відповідно володіє індивідуальним творчим підходом у створенні художнього образу виконуваного вокального твору за іміджевими ознаками. Удосконаленню процесу фахової підготовки магістрів-вокалістів сприятиме підготовка до художньо-творчої діяльності, які в процесі подальшої фахової самореалізації будуть готові до ведення культурного діалогу зі слухачами. В цілому це сприятиме формуванню культури слухацької аудиторії підростаючого покоління шляхом упровадження новітніх форм фахової самореалізації вокаліста-виконавця.

**Ключові слова:** фахова підготовка, магістри-вокалісти, художньо-творча діяльність, творча самореалізація, культурний діалог.

**Вступ.** Підготовка фахівців новітнього формату з притаманними особистісними якостями, такими як активність, ініціативність, креативність, комунікабельність, мобільність, самостійність, які будуть допомагати адаптуватися підростаючому поколінню до змінних умов, гостро стоїть перед освітянами вищої школи. Цілком зрозуміло, що формування вищезазначених якостей постійно оновлюючої кваліфікаційної характеристики у професійній діяльності фахівця вимагає проектування нових методичних розробок щодо формування діяльнісних умінь, які збагачують систему вітчизняної музично-фахової освіти.

Згідно прогресивних стратегічних завдань модернізації мистецької освіти, спрямованості на оновлення її змісту, науково-педагогічна спільнота покликана досліджувати та впроваджувати у практику методичні засади формування творчої компетентності фахівців. До складових творчої компетентності, згідно з концепцією креативності, О. П. Щолокова відносить: здатність до виявлення проблеми; здатність акумулювати різні ідеї; здатність гнучко реагувати на різні професійні обставини; оригінальність художнього мислення; здатність удосконалювати завдання, додаючи кожного разу нові деталі; здатність збагачувати свій досвід, тобто здійснювати аналіз і синтез [14, с. 9].

Дослухаючись до авторитетних думок сучасних науковців слід зауважити, що мистецтво як феномен художньої творчості наділене потужним «людино-творчим (як методологічна основа формування творчої індивідуальності), культуро-творчим (вираження змістовно-творчого аспекту людської діяльності), художньо-творчим (творення художніх образів), життєтворчим (розуміння власного життя як творчості) та творчо-розвивальним (як процес розвитку ідей, осмислення образів із перетворенням елементів реальності на щось нове) потенціалом для формування цієї інтегративної системи якостей у кожного, хто цілеспрямовано залучається до його опанування (за О. Леонтєвим).

<sup>1</sup> Український Державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0008-4565-6130>

**Аналіз останніх досліджень і публікацій за обраною тематикою.** Актуальні питання можливих перспективних напрямів розвитку мистецької освіти в Україні спрямовуються у бік особистісно-орієнтованого впливу педагогічних кадрів на підростаюче покоління, зокрема й засобами художньо-творчої діяльності вокаліста-виконавця. Адже неперевершеною за своїм впливом є безпосередня практика проведення виховних заходів вокально-виконавського спрямування, яка сьогодні набуває популярності та підтверджує свою актуальність. Запропоновані педагогічні позиції виокремлення ефективних складників естетичного розвитку підростаючого покоління засобами концертного або публічного виконавства варіюються (О. Берестенко, Ю. Борєва, Т. Грінченко, Т. Жигінас, Г. Ніколаї, О. Отич, Г. Падалки, М. Кагана, І. Ковальчука, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.), постійно збагачуються та продовжують оновлюватися.

Проблемам художньо-творчої діяльності присвячено дослідження Т. Грінченко, С. Гурова, С. Ковальнової, Г. Кондратенко, Л. Онофрійчук, О. Отич, Н. Соболь та ін. Педагогічні основи художньої творчої діяльності, складової професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики досліджували В. Бутенко, А. Козир, Лю Цяньцян, О. Палатайко, Ю. Шевченко, О. Щолокова та ін.

Визначення поняття «художньо-творча діяльність» у сучасних наукових джерелах є важливим аспектом дослідження проблеми формування готовності магістрів-вокалістів до художньо-творчої діяльності. Зокрема слід вказати на визначення поняття «готовність» та суміжне поняття «готовність до діяльності», яке тлумачиться в декількох значущих аспектах. Суголосними до нашого дослідження є наступні аспекти: зосереджене бажання, або згода виконувати діяльність; відповідне психологічне налаштування на цю діяльність; стабілізаційний стан, змобілізованість (психологічна і психофізіологічна готовність усіх систем людського організму до виконання певної діяльності) [1]. Це надає нам можливість представити вагомі складники філософської, психологічної, педагогічної спрямованості у розгортанні дослідження за напрямом підготовки магістрів-вокалістів до художньо-творчої діяльності.

Завдяки плідним здобуткам вітчизняних науковців актуальна тематика розкрита у працях К. Зуб, А. Козир, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Сисоєвої, Н. Старовойтової, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Аналіз їх праць надає нам впевненість щодо реального потужного педагогічного впливу художньо-творчої діяльності фахівців, ефективним та вагомим складником якої виступає й вокально-виконавська діяльність. Тому, можна вважати, що актуальність обраної нами проблеми – беззаперечна.

На думку К. Зуб, «художньо-творча діяльність належить до специфічного виду естетичної діяльності, продуктами якої є твори мистецтва та професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості» [4, с.198].

Визначення поняття «художньо-творча діяльність», створює перспективу для вивчення процесу та передбачення результату підвищення загального рівня розвитку особистості, яка має емоційно-художній та інтелектуальний потенціал у сприйманні, самостійному створенні та втіленні творів мистецтва у різних формах власної професійної творчості. Під професійно-творчою діяльністю ми розуміємо таку діяльність, яка має творчу складову та творчу активність особистості доступними засобами, а саме засобами вокального виконавства з використанням інноваційних методів естетичного впливу на слухацьку аудиторію. Ідея

підтримується нашим передбаченням, що професійна діяльність творчої особистості спрямована на творчу активність та пошук нових засобів само-презентації вокаліста-виконавця в художніх формах.

Художньо-творча діяльність розглядається науковцями як «вид активності, що має потенціал для самоактуалізації особистості, спрямований на створення та сприйняття творів мистецтва», а також на репрезентацію продуктів художньої творчості, з метою генерування нових смислів (за К. Калюжною), внесення новизни в уже наявний продукт діяльності (результат) засобами художнього засвоєння світу (за О. Гаврилук).

Проблема готовності особистості до професійної діяльності розкривається у дослідженнях Н. Кузьміної, К. Платонова, В. Сластьоніна, Д. Узнадзе та ін. Формування професійних творчо-виконавських якостей у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва висвітлено у дослідженнях Л. Василенко, Л. Гусейнової, А. Козир, Л. Лимаренко, Н. Мозгальнової, В. Фрицюк, О. Щолокової та ін.

**Мета публікації** полягає у розкритті перспективного напрямку підготовки магістрів до вокально-виконавської художньо-творчої діяльності.

**Основний виклад матеріалу.** Вважаємо, що необхідно уточнити визначення поняття «художньо-творча діяльність», у відповідності з обраним перспективним напрямом дослідження. На думку науковців така діяльність полягає в успішній організації різновидів навчально-виховного процесу естетичного спрямування засобами різних видів мистецтва та в отриманні відповідних результатів, які залежать від певних професійно-творчих знань, умінь, навичок і особистих якостей.

Художньо-творча діяльність є складним, полі-структурним утворенням, продуктом прояву якої є поєднані духовно-естетичні цінності (закарбовані у творах мистецтва). Означена діяльність має усвідомлений характер і є вираженням людської активності особистості. Зазначимо, що будь-яка професійна діяльність включає елементи творчості, але художня діяльність є особливим видом людської діяльності, в якій творчість стає основою, виступає продуктом художньої діяльності. Її матеріалізованою формою виступають твори художньої творчості. У процесі художньої діяльності розвиваються і формуються творчі здібності людини.

З огляду на це, художньо-творча діяльність відноситься до специфічного виду діяльності й розглядається в першій площині як діяльність, що знаходить своє вираження у створенні творів мистецтва, у другій – творче виконання, яке в кінцевому розумінні спирається на здатність сприймати та викликати різні за силою та глибиною почуття, сприяти роботі творчої уяви, створювати уявлення, стимулювати та спрямовувати саму діяльність» [13, с. 108-109].

Музично-виконавська діяльність відноситься до найбільш досліджуваних і, одночасно, загадкових сфер музичного мистецтва, в якій зібрані відповідні грані обдарованості особистості. В сучасній музичній педагогіці виконавство розглядається як вид діяльності, який є способом реалізації знань, умінь, навичок передачі композиторського задуму, форми усвідомлення стилю-задуму, особистісного емоційно-чуттєвого відображення творчого продукту переосмисленому та ретрансльованому.

Слід зазначити, що вокальне виконавство завжди плекало своєрідні традиції вокальних шкіл, які збиралися у неповторне суцвіття протягом століть. Вони мають власну специфіку, адже сприяють досягненню гармонії у використанні такого унікального інструменту як людський голос, який розвивається у традиціях певної

вокальної школи, співвідноситься з індивідуальними гендерними особливостями, має характер змінності, наприклад урахування періоду визрівання голосу за віком, індивідуальних характеристик щодо стану здоров'я, психофізіологічних особливостей та ін. Зазначені методики стали вагомим внеском у вокальну педагогіку, заклали підвалини ефективного співацького розвитку особистості.

Сучасне вокальне виконавство (канонічне, академічне, класичне) сформовано на традиціях вокального виховання та розвитку, дуже відрізняється від традиційного уявлення щодо творчі вияви фахівців, спрямованих на творчу публічно-виконавську діяльність. Бажаний формат фахівця новітнього формату, зокрема й вокаліста-виконавця, на сьогодні характеризується за ознаками універсальності, який досконало володіє голосом, орієнтується в манерах виконання різножанрового й різностильового репертуару. Сучасний вокаліст-виконавець відповідно володіє індивідуальним творчим підходом у створенні художнього образу виконуваного вокального твору за іміджевими ознаками: впізнаваності, неповторності, унікальності, а тому і потребує осмислення саме іміджевих ознак виконавця, артистично виконуючого новітні творчі завдання. Сучасний митець яскраво проявляє сценічний імідж, що на сьогодні виступає діяльністю інноваційною, відповідно до ознак вокально-виконавського мистецтва ХХІ століття, яке увібрало вміння співака використовувати різні манери співу, полі-художні й полі-стилістичні прийоми донесення продукту вокальної творчості до слухача.

У співвідношенні до вищезазначеного, особливого значення ми надаємо процесу підготовки магістрантів-вокалістів з Китаю, адже саме вони можуть художньо-представити вокальні твори двох культур, відмінних за співацькими джерельними ознаками, що надзвичайно є цікавим і художньо-змістовним, наприклад, виконання вокальних творів у різних виконавських манерах, української вокальної школи, китайської традиційної вокальної школи та новітнього напрямку «китайське бельканто».

Сучасний вокаліст-виконавець у своїй художній творчості майстерно використовує новітні технології, фонограми, звуко-підсилюючу апаратуру та ін., що значно підсилює особистісні засоби вокально-виконавської діяльності, а набуті вміння допомагають магістру вокалісту-виконавцю, який відчуває мистецькі реалії та нагальні потреби сучасності, зреалізувати сформований художньо-творчий контекст, відповідний художньо-творчій діяльності вокаліста-виконавця новітнього формату.

На загальних засадах попереднього аналізу виявлено, що фахова підготовка магістрантів-вокалістів мистецького напрямку у педагогічних університетах має свої специфічні напрями, особливо за вибором спеціальності.

Слід зазначити, що виконавська підготовка магістрантів – процес творчий, сповнений діяльнісно-творчими устремліннями та підготовкою художньо-творчих проектів виконавського гатунку для підтвердження рівня магістра-виконавських спеціальностей.

Похідними і значущими акцентами обраної тематики дослідження, виступає поняття «творчості», яке співвідноситься з поняттям «діяльність», проблема ж діяльності розроблена в багатьох наукових вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, трактується у співвідношенні з предметом діяльності, адже «людина існує, розвивається та формується як особистість шляхом взаємодії з оточенням [2, с. 53],

Виявлено психолого-педагогічний контекст досліджуваної проблеми (за І. Бехом, Л. Виготським, Г. Костюком та ін.), згідно якого творчий процес – інтегративний, він поєднує окремі дії в певну систему поетапних операцій у процесі пошуку ідеалу-зразку в індивідуально-творчій діяльності, натомість процес художньо-творчої діяльності особистості полягає в єднанні свідомої осмисленої діяльності.

Важливими для нашого дослідження є психофізіологічні механізми процесів творчості, що досліджувалися Дж. Гілфордом, А. Маслоу, К. Роджердсом, Е. Фроммом. Вчені зробили певні узагальнення щодо закономірностей творчості. Зокрема, цінний для нашого дослідження висновок надається в сучасних дослідженнях індивідуальної діяльності мистецького спрямування, що має глибинну природу, приховану в особистості, її індивідуально-інтелектуальних ознаках та здібносних, а саме «творча діяльність є індивідуально-вираженою», тож розвиток діяльності та розвиток особистості знаходяться в діалектичному взаємозв'язку [12].

Основною метою процесу формування готовності магістрантів-вокалістів до художньо-творчої діяльності є передбачуваний результат ефективного виконання даного виду діяльності, де в центрі знаходиться творча особистість магістранта-вокаліста (майбутнього вокаліста-виконавця), здатного до активної творчості, зосередженого на спрямованому розповсюдженні цінностей вокальної культури, ретрансляції власних сольних вокальних програм в освітньому середовищі рідної країни (України, Китаю).

Вокаліст-виконавець повинен засвоїти чимало канонів типового, повторюваного, сталого, але у творчості постійно відбувається процес непередбачуваного на що потрібно відповідним чином реагувати та вміти корегувати як виконавський процес так і власні вокально-технічні відчуття. Мобільність адаптивного характеру – яскрава ознака сольного-виконавської практики, в якій присутня варіативність, індивідуальність, адже художня творчість в кожному окремому випадку є своєрідною, зв'язаною з характером творчості, спрямованою на якісний результат. Наприклад, О. Зуб вважає, що це якість «інтуїтивно-обраного вирішення певної проблеми, яка залежить від досвіду, знань, умінь, майстерності та творчого підходу до своєї професійної діяльності. Процес творчості передбачає: вміння вільно застосовувати відомі дидактичні засоби в нових... ситуаціях; здатність до творчого підходу оптимального знаходження вирішення проблемної ситуації, знаходження нових, нестандартних, імпровізаційних шляхів», як прояву готовності до творчої діяльності, «оптимізація художньо-творчої діяльності ... розширює життєвий та художній світогляд студентів, сприяє збагаченню їхнього музично-театрального тезаурусу, підвищує рівень емоційної сприйнятливості, розвиває у них здатність до оцінювання естетичних явищ, активізує художньо-креативні здібності, має значний потенціал для формування навичок творчої співпраці... яке сповнене відчуттями естетичної насолоди від художньої творчості, осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв та ін.» [4, с.142].

Важливим змістом сповнений процес художньо-творчої діяльності, який виконується студентом-магістрантом, який, на думку А. Козир, має певні «інтегральні особливості: спрямованість, компетентність і гнучкість та обумовлюють ефективність творчо-педагогічної праці, в якій розвиток та саморозвиток – динамічний, безперервний процес само-проектування особистості [5]. Само-проектування майбутнього магістранта відбувається за певних умов, коли наявними стають результати осягнення спеціальності та вивіряється стратегія

спрямованості на діяльність, тому «роль та значення художньо-творчої діяльності особливо зростає у студентські роки, адже важливою для даної вікової категорії постає потреба втілення в об'єктивній дійсності внутрішніх цінностей, що породжує відповідну самосвідомість, окреслює коло інтересів та відкриває шлях до самостійної предметно-пізнавальної діяльності.

Вітчизняний науковець О. Гаврилюк висловлює слушну думку, що суб'єктність, яка спрямована на творчу активність в освітньому процесі, сприяє особистісному та фаховому вдосконаленню, яке досягається завдяки таким характеристикам особистості, як ініціативність, креативність, рефлексія, потреба в самореалізації та реалізації власних творчих здібностей [2].

Для виконання художньо-творчої діяльності необхідно мати специфічні особистісні якості суб'єкта діяльності, який виступає у ролі творця нового – це, перш за все, образне мислення, художньо-творча уява, художньо-творча фантазія, креативність у вирішенні творчих завдань, прагнення до естетично-гуманістичної трансформації (себе, оточення), емпатійності, лабільності тощо.

У педагогічному ракурсі надано визначення діяльності (за С. Сисоєвою), яка трактує її як основу творчості, а творчі можливості як ті, що відображають індивідуальні особливості прояву творчих якостей особистості фахівця і зумовлюють його здатність до творчості, забезпечуючи розвивальну дію особистості з навколишньою дійсністю [10, с.73 ]

На думку вітчизняних дослідників [3] основною характеристикою художньо-творчої діяльності є її усвідомленість. Художньо-творча діяльність відтворює індивідуальну своєрідність конкретної особистості і проявляється в комплексному варіативному використанні теоретичних знань і практичних умінь; баченні нової проблеми в знайомій ситуації, її розв'язання різними методами; самостійному комбінуванні й перетворенні відомих способів діяльності на нові; творчому використанні різних поєднань засобів і прийомів навчання і виховання; застосуванні в певних випадках нових способів розв'язання творчих завдань.

Натомість художньо-творча діяльність магістра-вокаліста спрямовується на здобуття певного естетичного впливу на свідомість слухачів та згодом продовження планового, що є більш ефективним від епізодичних, концертних виступів, тематично пов'язаних між собою за певним планом-естетизації культурного простору своєї вокально-виконавської творчості для досягнення ефекту художньо-творчого впливу на слухачів (залучаючи до концертного виконання різні засоби художнього впливу: інтерактивні технології – відео-огляд музеїв Світу, вплітання у канву вокального виконавства відповідних до тематики відео-переглядів мистецьких артефактів, збереження «атмосферності» заходу, використання ідей перформансу у власних творчих вокально-виконавських проєктах тощо).

Слід зазначити, що перформанс (performance art) – це вид мистецтва, який визначається процесом, розвивається у часі та передбачає активну участь творця і, таким чином, звертає увагу на взаємовідносини між митцем, роботою та глядачем. У постійно змінному середовищі роботи творчого гатунку набувають багатозначності та міждисциплінарності, що безсумнівно, відповідає рівню розвитку медіа, є ідеальним засобом спілкування з публікою в режимі онлайн, який дозволить донести це мистецтво до сучасників та глядачів майбутнього [15].

Особливу роль у даному аспекті відіграє взаємозв'язок всіх значущих складників художньо-творчої діяльності за спрямуванням: суб'єкт художньо-творчої діяльності; потреба в естетичному освоєнні дійсності; створення цілісного

образу дійсності (художнього образу); творчий продукт (новий образ) результат діяльності; нова форма репрезентації творчого продукту тощо.

Художньо-творча діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва зумовлюється цілеспрямованим розвитком потреб, інтересів, мотивів, творчої спрямованості особистості та характеризується наявністю змістової (синтезу спеціальних професійних знань з психолого-педагогічних, музично-теоретичних, методичних дисциплін) та операційної складових (наявність професійно-творчих умінь, оволодіння засобами, формами, методами організації означеної діяльності).

Художньо-творча діяльність магістрів-вокалістів передбачає готовність до виконання самостійної вокально-виконавської практики, розробку, організацію та проведення концертних форм виконавської практики засобами вокально-популяризаторських, або просвітницьких проєктів. Де просвітництво є сублімованою функцією, яка вміщує в собі освітню та виконавську технології, спрямовує вокаліста-виконавця до використання художніх засобів у концертній діяльності, метою якої є інтелектуальне та естетичне виховання підростаючого покоління в поза-навчальній практиці.

На думку Т. Жигінас «вокально-фахова підготовка студентів магістратури має спрямовуватися на розкриття усіх потенційних властивостей творчої особистості: підвищення інтелектуально-творчого рівня студентів здатних орієнтуватись в різних стильових музичних напрямках, адаптуватись до різних соціокультурних ситуацій, мобільно реагувати на естетичні потреби суспільства, формування ціннісних орієнтацій особистості, тощо» [3, с. 126]. З цього погляду актуальним стає питання про розвиток особистісно-творчого потенціалу майбутнього співака, ціннісно-зорієнтованого на ретрансляцію кращих вокальних зразків в художньо-творчій діяльності.

Магістранти-вокалісти мистецьких факультетів вітчизняних університетів прагнуть до творчості, але співвідносять вокально-виконавську творчість з можливістю проведення вокально-педагогічної діяльності та набувають додаткової компетентності у процесі навчання у вокальній магістратурі, формують власний художньо-творчий потенціал у процесі набуття досвіду розробки та створення програмних концертних виступів, концертів просвітительського спрямування тощо.

**Висновок.** В дослідженні наведено вагомі сутнісні ознаки досліджуваної проблематики. Виявлено, що удосконаленню процесу фахової підготовки магістрів-вокалістів сприятиме підготовка до художньо-творчої діяльності. У процесі фахової самореалізації дипломовані магістри-вокалісти значно ефективніше зможуть проводити культурний діалог зі слухачами в культурних сольо-виконавських та колективних художньо-творчих проєктах, що в цілому сприятиме формуванню культури слухацької аудиторії та підростаючого покоління, шляхом упровадження новітніх форм фахової самореалізації вокаліста-виконавця.

#### *Література:*

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Гаврилюк О.А. Методика організації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Друк», 2016. 120 с.
3. Жигінас Т.В. Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх магістрів з Китаю у працях сучасних українських та китайських науковців // Науковий збірник: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2022, № 5 (119) – Р. IV. С. 125-136.
4. Зуб К.К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського/. - 2011, Вип. 1.33 с. 140-143.

5. Козир А.В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 380 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. Дис... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
7. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – Київ: Музична Україна, 1982. – 144 с.
8. Роменець В.А. Психологія творчості / Психологія творчості. Київ. 1965.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2005.
10. Сисієва С.О.Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія /С.О. Сисієва – К.: ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 404 с.
11. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 255 с.
12. Тернопільська В.І., Коломієць Т.В., Піонтківська І.О. Довідник з виховної роботи зі студентами: навч. посіб. Тернопіль : Богдан, 2014. 184 с.
13. Цянь Кай Художньо-творча діяльність особистості: теоретичний аспект. // зб. наукових матеріалів НПУ ім. М.П.Драгоманова «Імідж сучасного педагога» /, №1(190), с.107–110. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-107-110](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-107-110).
14. Щолокова О.П. Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009.
15. Rose Lee Goldberg, Performance Art: From Futurism to the Present //Ad Marginem Press, Garaj. – 2019, – 320с. <https://www.livelib.ru/book/1003033853-iskusstvo-performansa-ot-futurizma-do-nashih-dnej-rouzli-goldeber>

## WANG JING.

### The problem of training masters-vocalists for artistic and creative activity.

The article highlights the actual problem of forming the readiness of masters-vocalists for artistic and creative activity. The analysis of scientific literature in the direction of the researched problem allows us to identify significant aspects and essential characteristics of the preparation of graduate students-vocalists for artistic and creative activities. The desired format of a modern specialist is characterized by signs of universality, in particular, a vocalist-performer who has a perfect voice, orients himself in the manners of performing a multi-genre and multi-style repertoire. Accordingly, the modern vocalist-performer possesses an individual creative approach in creating an artistic image of the performed vocal work based on image features. The improvement of the process of professional training of masters-vocalists will be facilitated by preparation for artistic and creative activities, who, in the process of further professional self-realization, will be ready to conduct a cultural dialogue with listeners, which will generally contribute to the formation of the culture of the listening audience and the younger generation, through the introduction of the latest forms of professional self-realization of vocalists - performer.

**Keywords:** masters-vocalists, artistic and creative activity, professional self-realization

#### References:

1. The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language / compiled and edited by Busel V. T. K.: Irpin: PTF "Perun", 2005. 1728 с.
2. Havryliuk O.A. Methods of organising artistic and creative activity of future teachers of music: a methodological guide. Vinnytsia: Druk LLC, 2016. 120 с.
3. Scientific bases of formation of vocal and performing skills of future masters from China in the works of modern Ukrainian and Chinese scientists // Scientific collection: Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2022, No. 5 (119) - P. IV. C. 125-136.
4. Zub K.K. Artistic and creative activity of the future teacher of musical art // Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. - 2011, Issue 1.33 pp. 140-143.
5. Kozyr A.V. Professional skill of a music teacher: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monograph. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University, 2008. 380 с.
6. Otych O.M. Art in the system of development of creative individuality of the future teacher of vocational education: PhD. Dr. Sci: 13.00.04. Kyiv, 2009. 47 с.
7. Padalka H.M. Teacher, music, children / H.M. Padalka. - Kyiv: Musical Ukraine, 1982. - 144 p.
8. Romenets V.A. Psychology of creativity / Psychology of creativity. Kyiv. 1965.
9. Rudnytska O.P. Pedagogy: general and artistic. Ternopil: Educational book - Bogdan. 2005.

- 
10. Sysoieva S.O. Creative development of specialists in the conditions of the magistracy: Monograph / S.O. Sysoieva - K.: EDELWEIS Publishing Enterprise LLC, 2014. 404 p.
  11. Creative development of personality by means of art: a study guide / edited by N. Nychkalo. Chernivtsi: Green Bukovyna, 2011. 255 c.
  12. Ternopilska V.I., Kolomiets T.V., Piontkivska I.O. Handbook on educational work with students: a textbook. Ternopil: Bogdan, 2014. 184 c.
  13. Qian Kai Artistic and creative activity of a personality: theoretical aspect. // Collection of scientific materials of the Dragomanov National Pedagogical University "Image of a modern teacher", №1(190), pp.107-110. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-107-110](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-107-110).
  14. Philosophical foundations of art education. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University, 2009.
  15. Rose Lee Goldberg, Performance Art: From Futurism to the Present // Ad Marginem Press, Garaj. - 2019, - 320c. <https://www.livelib.ru/book/1003033853-iskusstvo-performansa-ot-futurizma-do-nashih-dnej-rouzli-goldber>.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.15>

УДК 378.011.3

Гуань Юе<sup>1</sup>

## Принципи формування готовності до вокально-виконавської готовності магістрів

Процес формування готовності магістрів факультетів мистецтв до вокально-виконавської діяльності на сьогодні потребує активної наукової уваги. Виявлення принципових ознак дослідження посприяє до розробки та впровадження ефективної методики підготовки магістрів до виконавської діяльності. Заслужує уточнення наукова увага до традицій вокально-виконавського виховання співаків в Україні. Вокальна педагогіка виступає складовою загальної педагогіки, музичної педагогіки, але має певні специфічні особливості в змісті, формах і методах навчання, тому вимагає розробки спеціальних педагогічних принципів, які відображають сутнісні характеристики співацької освіти магістрантів-вокалістів. Формування готовності до вокально-виконавської діяльності забезпечує взаємодія системи принципів, до яких віднесено: принцип національної спрямованості; принцип системності та наступності; принцип стимулювання магістрів-вокалістів до широкого використання українських співацьких традицій; принцип індивідуалізації; принцип проєктивності. У нашому дослідженні вони підтримані системно-цілісним, аксіологічним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним, креативним науковими підходами.

**Ключові слова:** магістранти-вокалісти, українські співацькі традиції, виконавський досвід, український класичний вокальний репертуар, підходи, принципи.

**Вступ.** Вокальна підготовка магістрів в українських закладах вищої освіти ґрунтується на впровадженні вокальних традицій, заснованих на засадах вітчизняного методичного досвіду педагогів-вокалістів, які пройшли шлях професійного вокально-виконавського становлення на традиціях співацького розвитку в українських освітніх закладах та продовжують педагогічну роботу з наступним поколінням вокалістів-виконавців, усвідомлено застосовуючи найефективніші, перевірено часом методики. Питання впровадження традицій українського співацького розвитку в процес підготовки магістрів-вокалістів набувають особливої актуальності, тому цю проблему потрібно досліджувати, виокремлюючи ефективні складники та авторські методики.

Сутність поняття принципу у дидактиці пов'язана з визначенням причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, основних положень щодо організації, спрямування та реалізації педагогічного (освітнього) процесу, формулювання базових вимог до цілей, завдань, змісту і методів навчання та виховання, дотримання яких забезпечує ефективність вирішення нагальних проблем.

Невпинний розвиток науки, техніки, мистецтва, різноманітних соціальних трансформацій в Україні обумовлюють потребу у підвищенні якості і в освітньому процесі, у пошуках нових форм, способів і методів, засобів передачі ціннісно-практичного досвіду наступним поколінням. Зокрема, актуальною виступає проблема вдосконалення фахової, зокрема, вокально-виконавської підготовки магістрантів у закладах вищої освіти України.

Принципи формування готовності магістрантів-вокалістів до вокально-виконавської діяльності в умовах здобування професійної освіти у закладах вищої освіти України потребують осмислення та осучаснення. Проблеми вокального навчання досліджуються у різних аспектах: історії та теорії розвитку вокальної

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0002-4124-2906>

культури (В. Антонюк, М. Микиша, О. Стахович та ін.); психологофізіологічних та дидактичних основ навчання сольного і хорового співу (А. Менабені, Г. Стулова, Ся Цзюань, Цинь Чень, Цяо Лінь та ін.); особливостей реалізації вокальної освіти у закладах вищої освіти (Л. Василенко, С. Гмиріна, О. Єременко, Л. Косяк, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, С. Ябковська, Ян Сяохань та ін.).

**Мета даного дослідження** полягає в обґрунтуванні принципів ефективної організації вокально-виконавської підготовки магістрантів-вокалістів на мистецьких факультетах в університетах України.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст навчальних дисциплін вокалістів-магістрантів у системі фахової освіти спрямований на теоретичне, методичне, наукове озброєння знаннями і практичними навичками для удосконалення власного голосового апарату, оволодіння науково-методичними та практичними засобами оптимальної організації та професійного співацько-виконавського функціонування, готовності до вокально-виконавської діяльності у якості соліста-вокаліста з перевагами до майбутньої вокально-педагогічної та наукової діяльності.

Засади українських співацьких традицій підтримуються провідними підходами та принципами підготовки магістрів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів України: збереження та примноження досвіду вокального розвитку в традиціях української вокальної школи, вивчення українського репертуару, послідовного індивідуального вокального розвитку кожного окремого магістранта-вокаліста (у відповідності до його індивідуальних особливостей), обережного та планомірного розкриття та розвитку індивідуальних здібностей до вокального виконавства, виховання системності та самостійності кожного магістранта-вокаліста в період навчання, досягнення успіхів вокального розвитку, прагнення до засвоєння (індивідуально-підібраного викладачами) посиленого репертуару, в якому відображаються найбільш сприятливо вокально-виконавські гедоністичні потенції, що в цілому сприяє гармонійному особистісному розвитку кожного магістранта-вокаліста у процесі вокального навчання.

У попередніх авторських публікаціях зазначалось, що до ознак українських співацьких традицій віднесено: передачу ціннісного досвіду від педагога-співака до магістранта-вокаліста. Вокально-виконавська діяльність завжди виступала окрасою музичного мистецтва України, її характерною ознакою, є генетична схильність до співу. Тож основними ознаками, на які ми опираємося у нашому дослідженні є те, що українці – співоча нація з глибокими традиціями. В українській вокальній школі активно використовується національний репертуар – джерело для вокально-технічного, вокально-виконавського та ціннісно-духовного розвитку виконавця. Саме тому репертуарне забезпечення має велике значення для набуття ціннісного вокально-виконавського досвіду на основі вивчення та виконання українського класичного репертуару. Саме це привертає увагу не тільки вітчизняних, а й зарубіжних шукачів ціннісного й ефективного досвіду вокально-виконавського гатунку, яким сповнені методики вокальної підготовки в українських вищих навчальних закладах мистецького та музично-педагогічного напряму підготовки фахівців.

Слід наголосити, що принциповими ознаками вокальної підготовки українських та іноземних магістрів-вокалістів в українських закладах вищої освіти на засадах українських вокальних традицій виступають інноваційні здобутки педагогів-вокалістів попередників.

Українська вокальна школа зберігає та примножує співацькі традиції, залишається дієвою й ефективною, про що зазначається у наукових працях В. Антонюк. Зокрема в авторських публікаціях науковця розкривається зміст поняття «вокальна школа», яку утворюють здобутки професійної музичної культури, вокально-виконавської і педагогічної творчості національної мистецької еліти в межах київської музичної академії. На думку В. Антонюк українська вокальна школа формувалась упродовж різних історичних періодів: докласичного (староруське співацьке мистецтво, – до XVI ст.); класичного (становлення професійної хорової школи й принципів виховання в її лоні солістів, – XVII–XIX ст.); посткласичного (вироблення професійних основ навчання сольному – оперному співу європейської традиції у вищих навчальних закладах освіти наприкінці XIX – початку XX ст.) і сучасного – складного й суперечливого періоду еволюції національної музичної культури. До характерних рис української вокальної школи, сформованої у Київській консерваторії, науковець відносить наявність цілісних комплексів знань у галузі духовного просвітництва.; збереження попередніх здобутків та досвіду створення комплексів знань у галузі музичного мистецтва; сприяння важливій історичній місії Київської консерваторії (з 1996 р. – НМАУ імені Петра Чайковського), – абсолютного авторитету в музично-освітній мета-системі національної культури [1].

Активний науковий пошук принципів положень вокального розвитку на засадах впровадження українських співацьких традицій у навчальний процес продовжується сучасними науковцями, педагогами-вокалістами О. Єременко, Ю. Мережко, Т. Жигінас, Д. Люш, Н. Можайкіною, Н. Овчаренко, Т. Пляченко, Є. Проворовою, Г. Стасько, Т. Ткаченко, Л. Тоцькою, Л. Хоменко, Ю. Юцевичем, та іншими, які пропагують у наукових дослідженнях традиційно-національні настанови вокального виховання, впроваджують методичні розробки постановки голосу, дотримуються системного класичного (академічного) вокального виховання, збереження традиційного для українського слухача класичного вокально-виконавського іміджу, якісної ретрансляції вокальних творів української класики, тощо.

Формування готовності до вокально-виконавської діяльності забезпечує взаємодія системи принципів, до яких ми відносимо: принцип національної спрямованості; принцип системності та наступності; принцип стимулювання магістрів-вокалістів до широкого використання українських співацьких традицій; принцип індивідуалізації; принцип проєктивності, які підтримані в нашому дослідженні системно-цілісним, аксіологічним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним, креативним науковими підходами.

Магістрантів-вокалістів необхідно спрямувати на українські співацькі традиції у поєднанні з власною і загальнолюдською культурою, навчити в межах норм та традицій вокальної культури вирішувати творчо-виконавські проблеми. Вони можуть і повинні вдосконалювати процес декодування смислу та створення власної вокально-виконавської концепції в межах традицій культури, до якої належить вокальний твір у вокально-приналежному (відповідному), вокально-сценічному та художньо-образному виконавстві.

Синтез авторської майстерності у вияві вокальних інтерпретаційних умінь з урахуванням традицій виконавської культури конкретного твору, що виконується співаком, має відповідати найвищому рівню відображення виконавських традицій у власній творчості, що підтримується на практиці уміннями декодувати та втілити

співацький колорит та сценічно-виконавський образ конкретного вокального твору в культурній виконавській традиції, зокрема, українській.

Принцип опори на національне спрямування вокального навчання магістрантів відіграє основну роль у формуванні готовності магістрантів музичного мистецтва до виконавської діяльності на основі українських співацьких традицій, спрямовуючи становлення особистості за сегментами: духовності, ціннісних орієнтацій, актуалізації етно-педагогічних пріоритетів у вокально-технічному розвитку, збереженні музично-естетичних ідеалів, векторного спрямування магістрантів на засвоєння та активне використання українського класичного вокального репертуару для форматування магістерських концертних програм з перевагами творів, які входять до ціннісного репертуарного кола – культурних перлин української вокальної спадщини з метою подальшої відповідальної позиції митця-виконавця щодо розповсюдження кращих зразків національного мистецтва України у Світі.

Принцип системності та наступності передбачає розгляд даної проблеми як складного механізму цілісної динамічної системи у сукупності елементів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності один з одним та утворюють певну цілісність та єдність. Даний принцип передбачає взаємне узгодження усіх напрямків формування готовності магістрантів музичного мистецтва до виконавської діяльності на основі українських співацьких традицій, а також усунення протиріч між ними. В результаті опори на даний принцип утворюється певна система організації дослідження у певних рамках визначених у обраному напрямку завдяки поєднанню актуальних складових взаємно узгоджених напрямів виконавської підготовки магістрантів з використанням українських традицій, виокремлених нами як найбільш значущі та ефективні, з нашої точки зору, для органічного розвитку виконавців-магістрантів.

Як зазначають науковці, найбільш визначальними системними принципами виступають: «цілісність (принципова неможливість зведення властивостей і відносин системи до суми властивостей її складових; залежність кожного елемента, властивостей і відносин системи від його місця, функцій усередині цілого); структурність (можливість опису системи через визначення її структури); взаємозалежність системи і зовнішнього середовища (система формує і виявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем); ієрархічність (кожен елемент системи, у свою чергу, може розглядатися як система, а система, що розглядається, у свою чергу, являє собою один з компонентів системи більш високого рівня); множинність описів кожної системи (через принципову складність кожної з них, адекватне їх пізнання вимагає побудови множинних моделей, які описують певні аспекти системи)» [5].

Принцип забезпечення культуровідповідності вокального навчання магістрантів передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається майбутніми учителями як культурна цінність та надбання світової культурної спадщини.

У процесі вокального навчання магістрантів принцип забезпечення культурної відповідності дозволяє з правильних позицій оцінити історико-стильові особливості вокальних творів, здійснити їх конкретний аналіз із погляду місця у художньому житті минулого та сучасного, опірною здобутку української виконавської традиції.

Сучасні соціальні вимоги до фахового навчання магістрантів-вокалістів забезпечує принцип спонування майбутніх учителів до творчого самовираження. У процесі вокального навчання магістрантів цей принцип забезпечує стимулювання їх творчих проявів за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання, стимулювання потреб у творчому самовираженні при активній внутрішній позиції до збереження співацьких традицій власного вокального виховання та з метою впровадження принципу перенесення культурних цінностей країни в якій отримано освіту, відповідно кваліфікаційному рівню та диплому магістра – за кваліфікацією: викладач вокалу, артист-вокаліст, вчитель музичного мистецтва.

Завдяки набутому фаховому комплексу співацьких умінь у межах співацького розвитку магістрантів в ЗВО України на основі українських співацьких традицій з опорою на знання щодо побудови голосового апарату, на знання з теорії та методики постановки голосу, вокальної педагогіки та виконавства, усвідомленість власних дій і дій викладача – носія українських співацьких традицій, розуміння особливостей вокальної фонації, рефлексивне осмислення власних співацьких здобутків і похибок свідчить про залучення психологічних інтелектуальних процесів, зокрема таких, як когнітивні й рефлексивні процеси.

Процесуальний перебіг формування умінь, за С. Гончаренком, це «ознайомлення з умінням, усвідомлення смислу, початкове оволодіння ними, самостійне та дедалі точніше виконання самостійних завдань...» [2].

Будь-який перебіг надбання професійних умінь передбачає психологічний аспект, адже всі, хто набуває професійні уміння, засвоюють специфічні вокальні уміння, вивчають як вокально-технічний так і художньо-виконавський аспекти вокально-виконавського комплексу. В майбутньому передбачається подальша публічно-виконавська діяльність випускників вокальної магістратури, яка можлива тільки в усвідомленій та рефлексивно осмисленій діяльності з глибокими надбаними у роки навчання знаннями у галузі вокальної педагогіки та вокального виконавства, що забезпечує розкриття неповторного виконавського кредо кожного випускника вокальної магістратури.

Як зазначають сучасні дослідники, «розвиток здатності студентів до яскравого розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору потребує спеціального цілеспрямованого провадження аналітичної діяльності щодо визначення форми, засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, педагогічного потенціалу вокального твору.

Молодий дослідник Тянь Лінь зазначає, що «означена аналітична діяльність має провадитись спочатку під керівництвом викладача, поступово набуваючи самостійного характеру і стаючи корисною звичкою. Для передачі аудиторії творчого задуму вокального твору студент має чітко усвідомлювати, які засоби музичної виразності були застосовані композитором і поетом для створення того чи іншого художнього образу, таке розуміння забезпечить адекватну й яскраву інтерпретацію» [6, с. 62]. На нашу думку, виконавська підготовка магістрантів на основі українських співацьких традицій складається з певної кількості сегментів, які знаходяться у єдиному полі вокальної підготовленості до фахової діяльності у майбутньому.

Як кожен вид діяльності – вокальне виконавство розпочинається з набуття основних, базових, переважно «ремісницьких», умінь, які шляхом постійного відпрацювання піднімаються на рівень виконавської досконалості, та майстерності з

рисами індивідуального й неповторного виконавського кредо. Виконавського іміджу, виконавського кредо прагнуть набути переважна більшість магістрантів-вокалістів.

На думку сучасного вітчизняного дослідника Л. Хоменко, неповторні риси індивідуального вокально-виконавського характеру (фізіологічний, психологічний, інтелектуальний типи) впливають на виконавський імідж співака [7].

На нашу думку, імідж набувається й за рахунок спрямування до виокремлення співацького кредо (драматичний, лірико-драматичний, ліричний, ультра-ліричний, універсальний – виконавські стилі), що відбивається в репертуарному надбанні, в індивідуальних виконавсько-інтерпретаційних виявах співаків. Ознаки іміджу фіксуються лише в моменти творчого вияву у співацькій діяльності (вокально-інтерпретаційні уміння, акторська гра вокалістів-виконавців), як у створенні конкретного виконавського образу так і для встановлення власного вокально-виконавського іміджу.

Навчання магістрантів, майбутніх вокалістів-виконавців на мистецьких факультетах педагогічних університетів в Україні має глибокі традиції, які викристалізувались упродовж багатьох попередніх етапів їх формування. За останні десятиліття вони विकарбувались в сучасних методиках і напрямках підготовки фахівців української вокальної школи. Згідно нашого бачення проблеми підтримується принципом індивідуалізації.

Українські співацькі традиції виступають як певний комплекс, згідно розгляду наукових праць у галузі української теорії та методики фахового навчання, виховання та творчо-виконавського розвитку магістрантів-вокалістів. Вони вкладаються у сучасний сегмент світової вокальної педагогіки та виконавства, на основі дослідження змісту понять, напряду пов'язаних із феноменом нашого дослідження у фізіологічному та психологічному аспектах, дозволили визначити зміст комплексу українських співацьких традицій, який охоплює: піклування про чистоту співацького інтонування, звуково-висотне та ритмічне чуття, відповідне стилю відтворення сутнісної основи вокального твору, у сольо-виконавській, ансамблево-виконавській практиці (чіткість та координація вокально-фонаційного та внутрішньо-аналітичного слухового механізмів у співацькому процесі); піклування про тембральну своєрідність, її збереження та примноження у процесі оволодіння вокально-виконавським комплексом кожного магістранта; автоматизація основних звуково-утворювальних навичок та їх повноцінне застосування у співацькій роботі (нижньо-реберного діафрагмального співацького дихання, володіння рівномірним розподілом співацького дихання для якості логічної побудови музичної фрази); піклування про оволодіння магістрантами кореляції резонаторної роботи у співацькій діяльності (володіння грудними та головними резонаторами а також їх поєднання для забезпечення різноманітних виконавських фарб згідно виконавської концепції та відповідно до характеру вокального твору); піклування про набуття неповторного співацького кредо у контексті загального, естетичного, співацького індивідуально-неповторного вияву у публічному виконавстві.

Окрім того, до найбільш характерних ознак українських співацьких традицій ми відносимо й мовленнєвий контекст вокального виконавства, який і вирізняє одного митця від іншого, за яким ми можемо визначати майстерність оволодіння співацькою технікою та визначати культурний рівень виконавської готовності

вокалістів-магістрантів до публічного виконавства, якість та місткість створення вокально-виконавського кредо.

Для дотримання ідентичності мовленнєвого контексту творів українських композиторів-класиків магістранти-вокалісти спеціально відпрацьовують вокально-мовленнєві навички (м'якість, розбірливість, літературо-мовленнєва відповідність вокального мовлення, дикційно-орфоепічна точність, гнучкість у трансформації конструктів мовлення до виконавських завдань спрямованих на повно-змістовне донесення змістової сутності змісту вокальних творів до слухацької аудиторії, тощо); піклування про збереження милозвучності вокального звучання голосу, кантилени у співі, ненапруженого звучання фраз у співі, уміння використовувати «безмежне дихання», ненапружене вдихання та видихання, що сприяє до утворення «широкого співацького дихання»; піклування про оволодіння акустичними співацькими прийомами – динамічна відповідність – «політність голосу» (дзвінкість, оксамитовість, володіння мело-декламаційною та кантиленною співацькою манерою) співацького голосу, уміння до звукової відповідності фонаційного потоку у відповідності до акустичних умов без додаткового підсилення співацького звуку технічними пристроями (для збереження акустично-фонаційної ідентичності кожного виконавця академічного рівня співацької підготовки); піклування про співацьку пластику – технічна рухливість, темпова відповідність, інструментальність звучання голосу, зняття та «включення» індивідуалізованих ознак фонаційного процесу (індивідуальні тембральні фарби голосу та їх нівеляція в ансамблевих видах фонації); піклування про набуття інтелектуально-аналітичних умінь співаків (визначення форми, засобів музичної виразності, жанрово-стильових особливостей, варіювання у підборі виконавського репертуару за ступенем співацьких можливостей, у індивідуально-визначеній послідовності співацького розвитку (власного так і розвитку своїх учнів у майбутній педагогічній діяльності); піклування про індивідуально-іміджевий концепт кожного майбутнього виконавця (самостійність у створення оригінального інтерпретаційного творчого продукту – виконуваного вокального твору); набуття виконавської стійкості в непередбачуваних умовах публічного виконавства, тощо.

Принцип проєктивності у співвідношенні до творчо-інтелектуальної особистісної ознаки підтримується креативним підходом у даному дослідженні. Як зазначається науковцем А. Козир «використання креативно-проєктивного конструкту дозволяє визначити взаємозв'язок між творчими та інтеграційними процесами, адже «формування творчої особистості на основі інтеграції мистецтв повинна ґрунтуватися на синтезі методів та прийомів екстраполяції, створенні нових оригінальних продуктів творчості» [3].

На думку Г. Падалки «інтеграційні процеси зорієнтовані на значне підвищення творчого потенціалу фахівців мистецької сфери, сприяють педагогічній та виконавській трансформації в методиці, провідними засадами якої виступають: формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, стимулювання інтуїції в процесі вирішення творчих завдань» [4, с.18].

Виокремлена у дослідженні проєктивно-креативна складова акумулює функціонування всієї структури творчої спрямованості фахової підготовки магістрантів-вокалістів, яку скеровують мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-пізнавальний, виконавсько-творчий компоненти для формування готовності до виконавської діяльності для збереження та примноження українських співацьких

традицій, формування унікального українського сольо-виконавського стилю, українського соло-співу, який живив талановитими українцями італійську французьку та інші вокальні школи. У їх регіональних традиціях навчання проходив розвиток від природи вокально-обдарованих, українських співаків.

Проективний принцип передбачає зміст та перебіг педагогічного процесу і перспективні завдання становлення солістів-вокалістів на засадах підвищення рівня професійної майстерності магістрантів-вокалістів у традиціях української вокальної школи, на основі засвоєння українського класичного репертуару. Виокремлені у дослідженні принципи базуються на загальних закономірностях вокально-виконавської підготовки та музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність підготовки магістрантів-вокалістів, визначають основну стратегію їх творчого становлення у процесі формування готовності до сольного виконавства та встановлюють закономірності впровадження наукових підходів до професійного виконавського та педагогічного вияву в художній та педагогічній творчості.

Отже, проективний принцип забезпечує активізацію пізнавальної активності магістрантів-вокалістів, сприяє виробленню якостей самостійності в художньо-творчій діяльності, емпатійності, гнучкості, що ґрунтується на креативному підході до осягнення вокальних творів української вокальної школи, та стійкій потребі у спілкуванні зі слухачами мовою української вокальної музики.

**Висновки.** Слід зауважити, що вищезазначений перелік принципів та підходів для формування готовності до вокального виконавства магістрантів може стати базовим для формування вокально-виконавської готовності магістрантів музичного мистецтва. При цьому особливої значущості надається базовим українським співацьким традиціям, ефективному джерелу співацького сольо-виконавського та особистісного розвитку.

#### *Література:*

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. / В.Г.Антонюк. – К.: ЗАТ «Віпол», 2007. – 174 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»; 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009, – 47с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
5. Сумець О. М., Ігнатова Є. М. С 89 Товарна інноваційна політика: Навчальний посібник – К.: «Хай Тек Прес», 2010. – 368 с.
6. Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61-63.
7. Хоменко, Л.В. Емоційно-ціннісний компонент мотивації до музично-викладацької діяльності в студентів педагогічних коледжів. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України, Київ, 2017. (с. 280–283).

**GUAN YUE.**

**Principles of formation of readiness for vocal performance of masters.**

The process of forming the readiness of masters of the faculties of arts for vocal and performing activities today requires active scientific attention. Identifying the main features of the research will contribute to the development and implementation of an effective method of training masters for executive activities. Scientific attention to the traditions of vocal and performing education of singers in Ukraine deserves clarification. Vocal pedagogy is a component of general pedagogy, musical pedagogy, but has certain specific features in the content, forms and methods of teaching, requires the development of special pedagogical principles that reflect the essential characteristics of the singing education of graduate students-vocalists, requires special principled positions in the choice of means of forming readiness for performing activities, in particular, in the tradition of the Ukrainian vocal school, within which personality formation and professional formation take place. The formation of readiness for vocal performance activities is ensured by the interaction of a system of principles, which include: the principle of national orientation; the principle of systematicity and continuity; the principle of stimulating master vocalists to widely use Ukrainian singing traditions; principle of individualization; the principle of projectivity. Which are supported in our research by scientific approaches: system-holistic, axiological, person-oriented, competence-based, creative approaches.

**Keywords:** master's students-vocalists, Ukrainian singing traditions, performance experience, Ukrainian classical vocal repertoire, approaches, principles and others.

**References:**

1. Antoniuk V.G. Vocal pedagogy (solo singing): Textbook / V.G. Antoniuk - K.: CJSC "Vipol", 2007. 174 p.
2. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S.U. Goncharenko. - K.: Lybid, 1997. - 376 p.
3. Kozyr A. V. Theory and practice of forming the professional skills of music teachers in the system of multilevel education. - Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialties 13.00.02 - "Theory and Methods of Music Teaching"; 13.00.04 - "Theory and Methods of Vocational Education" / National Pedagogical Dragomanov University - Kyiv, 2009, – 47 p.
4. Padalka H.M. Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching Art Disciplines). K.: Osvita Ukraina, 2008. 274 c.
5. Sumets O.M., Ignatova E.M. C 89 Commodity innovation policy: Study guide - K.: High Tech Press, 2010. 368 p.
6. Tian Lin. The essence and content of vocal and technical skills of the future music teacher: the essence and characteristic features Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and methods of art education. Issue 25 (30). Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University, 2018. C. 61-63.
7. Khomenko, L.V. The emotional and value component of motivation for music-teaching activities in students of pedagogical colleges. Modern educational process: essence and innovative potential: materials of the reporting scientific and practical conference of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 2017. (p. 280–283).

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.16>

УДК 378.637.016:78

Лі Сьюй<sup>1</sup>

## Поетапна методика формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва

Визначено рівні сформованості слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: високий, середній і низький. Розроблена поетапна методика формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв: мотиваційно-спрямований, когнітивно-прогностичний, операційно-діяльнісний, креативно-результативний. Мотиваційно-спрямований етап має сприяти розвитку слухової зосередженості й концентрації у процесі музично-виконавської діяльності необхідної для якісного відтворення художнього задуму. Когнітивно-прогностичний етап забезпечує ефективний розвиток вибірковості й стійкості слухової уваги, оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок. Операційно-діяльнісний етап сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Креативно-результативний етап передбачав розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

**Ключові слова:** поетапна методика, студенти факультетів мистецтв університетів, формування слухової уваги, рівні, структурні компоненти.

**Вступ.** Сучасні нормативні документи Закон України «Про вищу освіту», «Про культуру», Концепція розвитку педагогічної освіти наголошує на нагальності трансформації професійної підготовки майбутніх учителів, що потребує знаходження ефективних шляхів у реалізації суспільних потреб у формуванні свідомості вчителя. Сьогодення вимагає від фахівців мистецького профілю прояву висококультурного загального рівня, здатності оволодівати сучасним педагогічним інструментарієм, застосування власних можливостей у пошуку нових прийомів і методів роботи. З цієї позиції актуалізується значення слухової уваги у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, її роль у музично-виконавській діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В основу розробки методичних засад формування слухової уваги лягли фундаментальні положення знаних науковців та педагогів-практиків. Так, концептуальними для поетапної методики стали напрацювання вчених у сфері психології уваги: теоретичні підходи щодо феномену уваги, її видів і властивостей (Ю.Дормашев, Г.Драйден, В.Романов, І.Страхов та ін.), експериментальні дослідження сенсорної уваги (П.Адамс, Д.Бродбент, Р.Вудворс, В.Вундт, У.Джеймс, В.Кьоллер, М.Ланге, П.Сенж, Е.Тітченер та ін.), взаємозв'язку вибірковості й об'єму уваги із сприйняттям (У.Найссер, Р.Солсо, К.Черрі та ін.), уваги та самоконтролю (М.Цзен, Ю.Пахомов та ін.), уваги та установки (Д.Узнадзе), вирішення проблеми уваги через теорію діяльності (П.Гальперін, Ю.Дормашев та ін.), розвитку уваги та її педагогічного супроводу (І.Вартанян, Л.Виготський, С.Мілер'ян та ін.) [4; 12; 16; 20; 21].

У процесі розробки експериментальної методики були враховані багаторічні напрацювання щодо розвитку музичного слуху провідних майстрів фортепіанної педагогіки (Б.Берман, К.Ігумнов, Г.Нейгауз, О.Шульпяков, А.Щапов). Важливим

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0003-5267-8390>

став практичний доробок з розвитку вокального слуху й вокально-слухових уявлень педагогів вокально-хорового мистецтва (Б.Гнидь, В.Ємельянов, О.Єременко, В.Морозов, М.Сливоцький, Г.Стасько, О.Шуляр та ін.) та сучасних науковців (М.Ліла, Лінь Є, Лю Цзін, О.Маруфенко). Значними для нас стали праці діячів диригентсько-хорової справи (А.Болгарського, Г.Когана, А.Козир, А.Мархлевського та ін.) [1; 3; 5; 9; 16; 20].

Особливу теоретичну й методичну цінність для нашої методики становили дослідження сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців, які стосуються питань розвитку слуху музиканта (М.Старчеус), формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики (С.Миколінська), виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (З.Софроній), уваги як фактору формування виконавської надійності баяністів у ЗВО музично-педагогічної спеціальності (Д. Юник), формування розподіленої уваги у процесі професійної підготовки вчителя-музиканта (В.Пустовіт), розвиток музично-слухових уявлень у процесі музичної діяльності (Лі Еньхуй) [14; 15; 19; 20].

**Мета статті** полягає у висвітленні поетапної методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів. Адже слухова увага відіграє велику роль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Для формування методики слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва окрім статистичних даних, отриманих у ході констатувального експерименту, треба було проаналізувати й обґрунтувати якісні та кількісні характеристики рівнів розвитку слухової уваги студентів у процесі музично-виконавської діяльності, а саме: високий, середній та низький.

Характерними ознаками високого рівня сформованості слухової уваги є наявність підвищеної особистісної готовності студентів до музично-слухової діяльності, стійкий пізнавальний інтерес до сприйняття, аналізу й виконання музичних творів, здатність концентруватися на виконавській діяльності й необхідність отримувати нові музично-слухові враження.

Студентів, віднесених нами до *високого* рівня вирізняє наявність знань щодо особливостей оперування слуховою увагою, умінь спрямовувати її на художньо-ціннісні особливості музичних творів, здійснювати слуховий аналіз й інтерпретацію, що вказує на розвиток стійкості й вибірковості слухової уваги. Студенти факультетів мистецтв із високим рівнем здатні до саморегуляції слухової активності, самостійного контролю, коригування й вольової регуляції власної музично-виконавської діяльності, що свідчить про високий рівень стійкості, переключення й розподілу їх слухової уваги.

Студентам, яких ми віднести до високого рівня властива здатність якісного цілісного виконання музичного твору, виразного відтворення художньо-образного змісту твору, творчого самовираження через музично-виконавську діяльність й постійного поповнення музично-слухового досвіду. У таких студентів факультетів мистецтв добре розвинені зосередженість, стійкість й обсяг слухової уваги.

Для студентів, віднесених нами до *середнього* рівня сформованості слухової уваги властива недостатня готовність до музично-слухової діяльності, ситуативний пізнавальний інтерес до осягнення музичних творів, бажання сприймати, аналізувати й виконувати твори окремих жанрів, стилів, композиторів, певного рівня складності. Ступінь їх слухової зосередженості у процесі музично-виконавської діяльності залежить від особистих вподобань. Необхідність отримання

музично-слухових вражень у студентів середнього рівня обумовлена прагненням отримати позитивні оцінки.

Студенти факультетів мистецтв даної групи володіють знаннями щодо основних положень оперування слуховою увагою, водночас, не здатні вказати її функції, прийоми і методи удосконалення. Через недостатню вибірковість і концентрацію слухової уваги студенти середнього рівня позбавлені аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Під час виконання допускають помилки у саморегуляції слухової активності, демонструють труднощі слухової координації, контролю і вольової регуляції виконавського процесу. У відтворенні художнього змісту музичного твору орієнтуються на сторонні оцінки, що позбавляє повноцінної концентрації слухової уваги, її продуктивного розподілу й переключення.

Студентів, віднесених нами до середнього рівня характеризує уважний підхід до створення і виконання художньо-образної інтерпретації твору. Водночас їх діяльність носить формальний характер, не вирізняється креативністю.

*Низький* рівень слухової уваги характеризує студентів факультетів мистецтв через відсутність внутрішньої готовності до музично-слухової діяльності, відверта байдужість до активного слухання виконуваних творів. Студенти, яких нами віднесено до низького рівня категоричні у виборі музичного матеріалу, готові стухати лише сучасну популярну музику й фрагментарно сприймати виконувані твори. Відсутність розуміння значення слухової уваги для музично-виконавської діяльності не дозволяє студентам даної групи здійснювати контроль, оперативне коригування й вольову регуляцію, що гальмує її концентрацію, розподіл і переключення. Недостатні знання про виразні особливості музичного мистецтва впливають на аналітичну активність студентів низького рівня, позбавляючи необхідної концентрації, вибірковості і стійкості слухової уваги.

Студенти, яких віднесено нами до низького рівня відчують труднощі у координації звукового образу із реальним звучанням музичного твору, що позначається на якості відтворення виконавської інтерпретації. Недостатня зосередженість й обмежений обсяг слухової уваги обумовлені відсутністю необхідності студентів факультетів мистецтв низького рівня у творчому самовираженні через музично-виконавську діяльність й прагненні розширення музично-слухового досвіду.

Основоположними у розробці формувальної методики слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності стали провідні концепції і положення музично-педагогічної освіти і науки (А.Болгарський, О.Єрмоєнко, А.Зайцева, А.Козир, Г.Падалка, О.Ростовський, В.Федоришин, В.Шацька, О.Щолокова, Д.Юник та ін.) [1; 5; 9; 19].

Згідно теоретичних засад нашої роботи та згаданих положень, особливість авторської методики полягала в тому, що вона впроваджувалась у відповідності до розроблених етапів її реалізації (мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичного, операційно-діяльнісного, креативно-результативного) з урахуванням специфіки формування властивостей уваги (концентрація (зосередженість), стійкість, вибірковість, розподіл, переключення, об'єм) та фаз її розвитку (передумова, операційна увага, післяопераційна увага). Такий авторський підхід зумовлений тим, що за вдалим визначенням Г.Когана, «шлях до розподілу уваги лежить через виховання культури зосередженості» [8, 80].

Отже, формування властивостей слухової уваги підпорядковане певній черговості, яка на кожній стадії навчання разом з іншими передбачає оволодіння домінуючою властивістю. Водночас, у результаті експериментальних досліджень З. Софроній встановлено залежність ефективності формування уваги від «розгорнутої у часі чітко вираженої стадіальної послідовності функціонування фазової динаміки уваги – передувати, операційної уваги, післяопераційної уваги» [15], що вплинуло на логіку впровадження і мету кожного етапу нашої формувальної методики.

Перший етап – мотиваційно-спрямований, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової передувати, необхідної для якісного відтворення художнього задуму.

Другий етап – когнітивно-прогностичний, спрямований на формування показників компетентнісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості і стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок.

Третій етап – операційно-діяльнісний, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги.

Четвертий етап – креативно-результативний, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Мета формувального експерименту полягала у розробці та впровадженні методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процес музично-виконавської підготовки.

Реалізація формувального експерименту передбачала виконання дослідницьких завдань: визначити вибірку учасників формувального експерименту; розробити й обґрунтувати методику формувального експерименту; провести проміжний контроль щодо ефективності впровадження формувальних методичних заходів кожного етапу експерименту; здійснити кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту.

За результатами констатувального експерименту було визначено необхідність проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи зі студентами початкових курсів (I-го і II-го). Такий вибір зумовлений тим, що значний вплив «на роботу слухової уваги має попередньо набутий музично-слуховий досвід» [14, 34-35]. У даному контексті необхідність набуття широкого музично-слухового досвіду актуалізується саме на початку навчання студентів на факультеті мистецтв в університеті. Адже, за визначенням Н.Уейнбергера, безперервне «довготривале музичне навчання – посилює реакції нервових клітин, переналаштовуючи їх так, що деякі з них стають надчутливими до музичних звуків» [16, 75]. Набуття такої здатності на молодших курсах стає передумовою для актуалізації і розвитку

слухової уваги й розширення досвіду музично-слухових уявлень для забезпечення успішності подальшої музично-виконавської підготовки.

Доцільно зазначити, що активізації слухової уваги на стадії розбору музичного твору сприяє метод порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання з двох варіантів, виконаних викладачем, або окремими студентами (групами хору), визначення причини недосконалого звучання. Систематичний слуховий аналіз звуко-висотних, ритмічних, гармонічних, тембральних і динамічних характеристик музичних творів сприяли формуванню у досліджуваних тонких аналітично-слухових диференціацій – розрізнення найменших звукових відмінностей у звучанні, вибірковості і стійкості слухової уваги.

Слухова активність сприяє пролонгації слухової уваги й забезпечує її стійкість у процесі інтерпретації музичних творів. У створенні виконавської концепції музичних творів майбутні вчителі музичного мистецтва повинні володіти уявним звуковим образом.

З метою формування у студентів звукового образу музичного твору використовувались метод створення фонетичної партитури (для хорових та вокальних творів) та метод звукової інструментовки (для інструментальних творів). Сутність даних методів полягала у встановленні взаємодії звукової виразності фонетичного ряду поетичного тексту з музичною основою хорового (вокального) твору на основі його змісту та відповідно зв'язку мелодичної виразності із фактурним викладом інструментального твору. Процес аналізу музичних творів полягав у тому, що на основі нотних текстів здійснювалась ідентифікація образів поетичного тексту із звуковими музичними образами. У нотному тексті студенти виставляли позначки, які вказували на що потрібно спрямовувати слухову увагу під час виконання твору.

Зазначені методи сприяли формуванню у студентів здатності до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору. Адже ми сприймаємо музику крізь призму свого ставлення до неї і чуємо не тільки те, що звучить акустично, але й те, що знаємо і думаємо про виконуване. Активна переробка музичного сприйняття легко проявляється при поверхневому аналізі. На даному етапі студенти експериментальної групи долучалися до прослуховування аудіо-записів виконуваних ними творів. Перед слуханням досліджувані повинні були скласти орієнтовну програму спрямування слухової уваги на музично-виконавських особливостях твору. Так, слухова увага активізується у процесі виконання різнохарактерних творів із контрастними звуковими образами, нюансами, педалізацією, високою/ низькою теситурою, складною гармонією, тощо. Тому досліджувані склали орієнтовну партитуру слухової діяльності, чим спрямовували увагу на музично-виконавські особливості музичного твору.

З метою визначення доцільності застосування низки методичних заходів другого етапу зі студентами експериментальної і контрольної груп були проведені проміжні діагностичні зрізи за методикою констатувального експерименту. Опрацювання результатів анкетувань та практичних завдань дали можливість зафіксувати позитивні зміни в експериментальній групі, які відбулись у рівнях сформованості показників компетентісно-оцінного компоненту слухової уваги.

Отже, у **висновках** доцільно зазначити, що поетапна методика формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв (мотиваційно-спрямований, когнітивно-прогностичний, операційно-діяльнісний, креативно-результативний етапи) націлена на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-

виконавської діяльності. Особливістю розробленої поетапної методики є те, що вона впроваджується з урахуванням специфіки формування властивостей уваги (концентрація, зосередженість), стійкість (вибірковість, розподіл, переключення, об'єм) та фаз її розвитку (перед увага, операційна увага, післяопераційна увага).

**Література:**

1. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
2. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу. Музика і час. К.: Муз. Україна, 1984. С. 243-276.
3. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія. Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр, М.Ю. Сливоцький та ін. Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2010. 336 с.
4. Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник]. Львів: Літопис, 2005. 541 [1]с.
5. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
6. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студіо, 2002. 323 с.
7. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 3-9.
8. Коган Г. У врат мастерства. М.: Сов. композитор, 1977. 176 с.
9. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
10. Колдуелл Брайан. Стратегія розвитку професіоналізму учителів в школах мирового уровня. Перспективы: вопросы образования. 2001. Том 30. С. 135-150.
11. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17-23.
12. Лю Цзін. Методика розвитку вокального слуху підлітків у процесі навчання музики: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд пед. наук 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2018. 20 с.
13. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі /А.Ц.Мархлевський. К.: Муз. Україна, 1986. 95, [2] с.
14. Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методика формування. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 220 с.
15. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. К., 2010. 22 с.
16. Уэйнбергер Н. В чем секрет завораживающей власти музыки. В мире науки. № 2. Февраль 2005. С. 71-77. [Електронний ресурс]. <http://ontogenez.narod.ru/pdfВ/BrainMusik.pdf>
17. У Цзяньцінь. Формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021, 236 с.
18. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ, [перекл. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
19. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКиМ, 1993. С.17-23.
20. Berman, B. (2000). Notes from the Pianist's Bench. Yale: Hilles Publication Funds of Yale University. P. 12-24.
21. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## LIXU.

**Step-by-step method of forming the auditory attention of future teachers of musical art.**

The article reveals the peculiarities of the method of forming of auditory attention of students of art faculties of universities. Determining the levels of formation of auditory attention of future music teachers, namely: high, medium and low. A step-by-step method of forming auditory attention of students of arts faculties has been developed: motivational-directed, cognitive-prognostic, operational-active, creative-resultative.

The motivational stage should contribute to the development of auditory concentration and concentration in the process of musical and performing activities necessary for the high-quality reproduction of an artistic idea. The cognitive-prognostic stage ensures the effective development of selectivity and stability of auditory attention, mastering the mechanisms of formation of the operational phase of attention, which ensures this relationship. The operational stage contributed to the development of the distribution and switching of auditory attention with its simultaneous concentration, selectivity, stability and volume. The creative-resultative stage involved the development of the volume of auditory attention due to its concentration, selectivity, stability, distribution and switching. This stage is subject to mastering the functioning mechanisms of the phase of postoperative auditory attention.

**Keywords:** step-by-step method, students of art faculties of universities, forming of auditory attention, levels, structural components.

**References:**

1. Bolharskyi A.G. Musical culture in the system of training a future music teacher. Scientific journal of the National ped. University named after M. Dragomanov. Series 14: Theory and methods of art education: coll. of science pr. K., 2004. Issue 1 (6). P. 7-14.
2. Gordiyuchuk M.M. Choir and masters of choral singing. Music and time. K.: Mus. Ukraine, 1984. P. 243-276.
3. The human voice and vocal work with it: monograph. G.E. Stasko, O.D. Shulyar, M.Yu. Slyvotskyi et al. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Publishing House, Ivano-Frankivsk, 2010. 336 p.
4. Dryden H. Revolution in education. Gordon Dryden, Jeannette Vos [trans. from English M.Oliynyk]. Lviv: Litopys, 2005. 541 [1] p.
5. Yeremenko O.V. Theory and methods of development of musical perception in elementary school students: methodical guide. Sumy: Sumy. state ped. University, 2003. 141p.
6. The Law of Ukraine "On Higher Education": scientific and practical. comment /for general ed. Kremenya V.G. K.: SDM-studio, 2002. 323 p.
7. Zyazyun I.A. Unconsciousness. Subconscious. Creativity (based on Dmytro Uznadze's installation). Art and education. 2001. No. 3. P. 3-9.
8. Kogan G. At the gate of mastery. M.: Sov. composer, 1977. 176 p.
9. Kozyr A.V. Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: [monograph]. K.: NPU named after M. Dragomanov, 2008. 378 p.
10. Caldwell Brian. The strategy of developing the professionalism of teachers in world-class schools. Perspectives: questions of education. 2001. Volume 30. P. 135-150.
11. Lipman M. What can be critical thinking. Bulletin of school exchange programs. 2006. No. 27. P. 17-23.
12. Liu Jing. Methodology for the development of vocal hearing of teenagers in the process of learning music: autoref. thesis on of science stupa candidate of pedagogy Science 13.00.02 - theory and method of music education. Kyiv: National. ped. University named after M.P. Drahomanova, 2018. 20 p.
13. Markhlevsky A.Ts. Practical basics of work in the choral class / A. Ts. Markhlevskyi. K.: Mus. Ukraine, 1986. 95, [2] p.
14. Mykolinska S.I. Musical and auditory attention of younger schoolchildren: theory and methods of formation. Educational and methodological manual. Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova, 2015. 220 p.
15. Sofroniy Z.V. Methodology of formation of executive attention of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines: autoref. thesis ... candidate ped. Science: 13.00.02 - theory and method of music education. K., 2010. 22 p.

16. Weinberger N. What is the secret of the mesmerizing power of music. In the world of science. No. 2. February 2005. С. 71-77. [Electronic resource]. <http://ontogenez.narod.ru/pdfB/BrainMusik.pdf>
17. In Jianqin. Formation of independent work skills of teenagers in the process of piano training in primary specialized art collective institutions. thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education in the specialty 014 Secondary education (Musical art). National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Kyiv, 2021, 236 p.
18. Fullan M. Forces of change: measuring the depth of educational reforms. [trans. from English G. Shiyan, R. Shiyan]. Lviv: Litopys, 2000. 269 p.
19. Yunyk D.G. Attention as a factor in the formation of performance reliability of the accordionist at the University of Music and Pedagogy. specialty K.: UKiM, 1993. P.17-23.
20. Berman, B. (2000). Notes from the Pianist's Bench. Yale: Hilles Publication Funds of Yale University. P. 12-24.
21. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.17>

УДК: 378.016:78

Сунь Мінцзе<sup>1</sup>

## Принципи вокально-ансамблевої компетентності у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

Розкрито основні принципи вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв університетів, а саме: соціокультурної відповідності, принцип оптимального поєднання теоретичних та практичних способів навчання й принцип інтерактивної зорієнтованості. Соціокультурна відповідність виконує соціальну функцію, відповідно, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має бути включеним у контекст культури як соціального феномена конкретного історичного проміжку у концентрованому вигляді, а також охоплювати більш широкі часові межі засобами слідування загальним соціокультурним тенденціям, нормам і цінностям. Принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання нами виокремлений тому, що вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає використання алгоритму цілісності теоретичного та практичного засвоєння мистецького твору, яке здійснюється у формі початкового аналізу партитури з подальшим практичним відпрацюванням технічних і художніх особливостей, пошуком інтерпретації і завершальним представленням даного варіанту перед публікою. Принцип інтерактивної зорієнтованості сприятиме появі ініціативного ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін в процесі формування вокально-ансамблевої компетентності.

**Ключові слова:** вокально-ансамблева компетентність, соціокультурний принцип, теоретично-практичне навчання, принцип інтерактивної зорієнтованості.

**Вступ.** Закон України «Про вищу освіту» спрямовує підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на здобуття освіти з максимальним включенням їх власних зусиль і самостійних пошуків. Вимоги часу і нова освітня парадигма орієнтують студентів факультетів мистецтв на розвиток творчого мислення як основної ознаки професійної компетентності. З цієї позиції актуальним виступає формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої взаємодії вчителя та учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі розвитку вокально-хорового мистецтва присвячені науково-методичні дослідження А.Авдієвського, В.Антонюк, Б.Гнидя, Н.Гребенюк, О.Єременко, Т.Жигінас, А.Козир, О.Коломойцев, Я.Кушка, В.Лабунець, А.Лашенко, А.Мартинюка, А.Мархлевський, Н.Можайкіної, Н.Овчаренко, К.Пігорова, Г.Стасько, О.Стахевича, О.Шуляр, Ю.Юцевича та ін. [1; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13], адже вокально-хорова діяльність виступає важливим засобом самореалізації особистості, є базовою для прояву творчості.

Вагомий емпіричний матеріал накопичено в роботах зарубіжних авторів (М.Бредбері, Д.Мак Грегора, М.Онфрай, П.Сенжа, Ф.Філера, Ю.Чапінськи та ін.), які значну увагу приділяють вихованню особистості засобами вокально-хорового мистецтва та психологічного благополуччя [18; 19; 20; 21; 22].

**Метою статті** є розкриття основних принципових положень вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музики. З цієї позиції розглядаються можливості регулювання навчальної діяльності через знаходження

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0005-9934-0121>

належного фокусу з метою зосередження уваги на студентів, направлення його енергії, діяльнісних сил, наполегливості, рішучості у досягненні мети на результати навчання, на формування компетентностей.

**Виклад основного матеріалу.** На основі здійсненого аналізу досліджуваного феномена у науково-методичній літературі ми розробили концептуальні засади у вигляді специфічних принципів. Їх констатація створюватиме міцний фундамент для організації ефективного процесу формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Доречно буде зазначити, що принцип є керівним положенням, основним правилом і установкою для будь-якої діяльності. Отже, ми сформувавши такі принципи, які пронизані внутрішньою єдністю і найбільшою повнотою змісту, а їх зв'язки з процесом формування вокально-ансамблевої компетентності є беззаперечними. Серед базових принципів ми виділили: соціокультурної відповідності, оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання та принцип інтерактивної зорієнтованості.

*Принцип соціокультурної відповідності* виходить із того, що мистецька освіта, яку отримують студенти факультетів мистецтв, виконує соціальну функцію. Відповідно, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має бути включеним у контекст культури як соціального феномена конкретного історичного проміжку у концентрованому вигляді, а також охоплювати більш широкі часові межі засобами слідування загальним соціокультурним тенденціям, нормам і цінностям. Як зазначає О.Дубасенюк, професійно-педагогічна освіта орієнтується на дві взаємопов'язані групи детермінант: суспільне замовлення та тенденції розвитку сучасного світу [4]. Автор наголошує на тому, що людина постійно перебуває у динамічних соціальних змінах, зазнаючи впливу зовнішніх культурних факторів, водночас нашаровуючи їх на існуючий сталий комплекс постулатів культури у певному соціумі, які найчастіше відносяться до загальнолюдських чи метакультурних положень. Тому мистецька освіта має дотримуватися даного принципу з одного боку формуючи у студентів факультетів мистецтв готовність до змін у соціокультурному середовищі, а з іншого – моніторити відповідність соціокультурного контексту змісту, завдань, педагогічного інструментарію актуальному стану наукового розвитку і загальному прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання.

Ми орієтуємось на те, що процес формування вокально-ансамблевої компетентності студентів має відображати стан і тенденції розвитку культури суспільства, зміни, які відбуваються у ньому в умовах соціокультурної трансформації, що задає відповідне направлення змін мистецької освіти. Ті зміни ціннісних орієнтацій, що відповідають соціокультурним змінам суспільства, ставлять особистість студента у центр нової соціокультурної парадигми освіти. Саме про пріоритетні тенденції, пов'язані з формуванням нового культурно-освітнього ідеалу та нової парадигми вокальної творчості, про унікальну соціокультурну місію, яка вбачається у «поліфункціональному діалозі індивідуума й суспільства», говорить В.Антонюк. Вчена виводить положення вокально-семіотичного тезаурусу, котрі визначені практичною полімовністю як своєрідним соціокодом [1, 48]. Ми поділяємо думку дослідниці щодо того, що завдяки такому розумінню уможливується прогресивне зростання як виконавських, так і педагогічних традицій. Це здійснюється в результаті здатності орієнтуватися «в

дійсній сутності взаємин культури і мистецтва, культури і цивілізації, культури і вокальної музики» [1, 133].

Також даний принцип обґрунтовується тим, що у системі освіти закладено значний потенціал, який забезпечує культурну соціалізацію студента. Доречно відмітити, що сучасні швидкі темпи розвитку суспільства висувають все нові і нові завдання до майбутнього професіонала. Тож, система освіти має працювати на випередження цих вимог і готувати людину до майбутнього життя в умовах, що змінюються по відношенню до умов життя під час її навчання.

Доцільно зазначити, що такі непередбачувані соціокультурні зміни безпосередньо пов'язані із поняттям особистості, такими її характеристиками як суспільної, соціальної особи. Згідно визначення О. Киричук, особистість проявляє соціальну якість, яка може перейти змістовною ознакою в індивідуальне буття і зумовити тим самим культурно-історичний рівень самопроявів людини. Так, особистість студента постає водночас «своєрідною умовою і соціально цінним наслідком розгортання особистого життя» [6]. Соціальна цінність такого наслідку полягатиме у примноженні соціокультурного багатства людства, оскільки кожен з мистецьких творів, до яких звертаються студенти факультету мистецтв, у своїй сукупності складає культурну спадщину.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін відбувається інтеріоризація тих мистецьких і людських цінностей, ідентифікація із соціокультурним оточенням через всотування суспільних думок, традицій, участь у колективних подіях, святах та інших заходах. Тож дотримання принципу соціокультурної відповідності є значущим, оскільки організація педагогічно доцільного середовища поставатиме тим лакмусом-індикатором полів значень, певним соціальним виміром, в якому студент диференціюватиме те, що йому відповідає і сприймається, і те, що є незначним, існує поза його сприйняттям. Так, підсилюватиметься суверенність духовної автономії індивідуальності, тобто духовного перетворення соціокультурної реальності. Відповідно соціокультурним установкам, студенти обиратимуть важливі ціннісні мистецькі орієнтації як колективізму, так і індивідуалізму.

Отже, важливо дотримуватися соціокультурних і етнічних норм і традицій під час організації процесу формування вокально-ансамблевої компетентності, урахувавши, що освітній процес виходить за межі навчальних дисциплін. У даному контексті важливо спонукати студентів факультетів мистецтв до комунікативної дії внутрішнього етичного діалогу, який міститиметься у необхідності та неминучості для них самостійно відшукувати і застосовувати раціональні підстави для переконання людей засобами мистецької, зокрема вокально-ансамблевої діяльності, схилити їх до необхідного розуміння, зміцнювати духовність і окреслювати та виявляти специфіку ментальності. Майбутній викладач присвячуватиме свою роботу суспільству, тому він нестиме відповідальність за рішення щодо етичної і естетичної складової.

Соціокультурна відповідність також проявляється у ментальності, яка поєднує високі раціоналізовані форми свідомості і несвідомі структури, нефіксовані культурні коди, які визначають характерні риси окремих спільнот через властиві ним установки, переживання, думки, схожі почуття, світосприйняття і світобачення. Як справедливо відмічає О. Дубасенюк, «ментальність тісно пов'язана із самоактуалізацією, самоусвідомленням, самовираженням особистості», оскільки відображає своєрідне структурування суспільної свідомості через традиції,

культуру, мову, спосіб життя і релігійність, утворюючи своєрідний пласт-матрицю» [4, 84-85]. У той час як «духовність передбачає глибоке психолого-дидактичне адаптування змісту навчальних курсів до соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя і учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові резерви». Таким чином, даний принцип є необхідною засадою для організації процесу формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Логічно постає обґрунтування ще одного принципу, а саме *принципу оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання*. Ми виокремили даний принцип з огляду на те, що вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає використання алгоритму цілісності теоретичного та практичного засвоєння мистецького твору, яке здійснюється у формі початкового аналізу партитури з подальшим практичним відпрацюванням технічних і художніх особливостей, пошуком інтерпретації і завершальним представленням даного варіанту перед публікою.

Нам імпонує думка Л. Дашинської, а саме те, що «музичне виконання є способом матеріалізації виконавцем художньо-змістовної сутності музичного твору через прояв власного інтерпретаторського бачення, яке вимагає активності і максимальної віддачі сил від музиканта» [3, 24]. Так, теоретичні способи навчання уможливуватимуть досягнути композиторський задум, а практичні націлюватимуть до знаходження художньо-доцільних виконавських засобів виразності, забезпечуватимуть технічну довершеність виконання, реалізовуватимуть художню сутність музичного твору.

Видатні педагоги-музиканти А. Авдієвський, Г. Нейгауз, К. Пігров та ін. закликали своїх учнів, а також власним прикладом доводили, що ретельний теоретичний розбір музичного твору у найдрібніших деталях допомагає їм ближче і глибше його зрозуміти. Має спрацьовувати розум та інстинкт, які наближатимуть до адекватного композиторського задуму інтерпретації, хоча і не гарантуватимуть її, проте виключатимуть можливість виконавського свавілля. Ясне уявлення про взаємодію художніх засобів, розуміння виразних можливостей елементів музичної мови, досягнення законів формотворення, здатність охоплювати характерні для даного автора прояви його стилю з'являються завдяки аналітичній роботі, що уточнює і загострює сприйняття музики, розширює інтелектуальний горизонт, допомагає самостійно орієнтуватися у формі та музичній мові твору.

Також у своїх настановах учням практики говорять про те, що неможливо у творчості здійснювати поділ на дві частини – техніки і творчості, оскільки загальна характеристика має зливатися в єдине ціле. Для того, щоб глибоко досягнути художній образ, необхідно, перш за все, спробувати зрозуміти конкретний задум твору, цілісно його сприйняти і осмислити, і лише тоді фіксувати увагу на одиничному і деталях. Важливо теоретично досягнути їх в цілому, проте практично вибудувувати логіку переходу окремих фраз, відпрацьовувати кожен елемент окремо, досягаючи бажаного результату, поєднувати їх у різних комбінаціях, шукати кращого звучання. Техніка має забезпечувати свободу у виконанні і художньому «ліпленні» образу.

Згідно запропонованого О. Коломоєць аналізу партитури теоретичні способи навчання мають реалізовуватися через пізнання відомостей про авторів, жанрову приналежність, зміст твору і загальний його характер. Музично-теоретичний аналіз

має охоплювати структуру музичної форми, ладо-тональність, гармонію, метро-ритм, темп, особливості фактури викладу, характеристику основної мелодії як музичної виразності, значення ролі акомпанементу. Вокально-хоровий аналіз має бути спрямований на визначення типу і виду хору/ансамблю, наявність дивізі та унісонів.

Також з'ясування загального діапазону й загальної теситури, прийомів звуковедення, дихання, передбачає теоретичний аналіз і характеристику кожної партії. Це поширюється на ансамбль частковий (діапазон партії, теситура, наявність дивізі; особливості ансамблю динаміки, темпу, ритму); стрій мелодичний (інтонаційні труднощі: особливості голосоведення і вплив напрямку мелодії на горизонтальний стрій; визначення інтонаційних труднощів і шляхи їх подолання; вплив динаміки, темпу й ритму на горизонтальний стрій); ансамбль загальний (тип ансамблю; визначення особливостей ансамблів динаміки, темпу, ритму й дикції залежно від теситурних умов; ансамблеве співвідношення звуків у акордах з подвоєннями; необхідність штучного ансамблю в деяких акордах); стрій гармонічний (визначення впливу теситури, динаміки, темпу й ритму на вертикальний стрій; на основі аналізу мелодичного строю визначаються найскладніші гармонічні сполучення чи акорди та вказується спосіб інтонування аби уникнути можливих змін строю); дикцію (вплив на дикцію темпу, штрихів, ритму, теситури, нюансів; аналіз найскладніших поєднань слів у тексті; аналіз закінчень слів між музичними реченнями, епізодами, частинами й перед паузами, де можлива нечітка вимова; особливості вимови деяких слів у тексті; збіг і розбіжність наголосів у словах із сильною долею у такті) [8, 145-146].

Оптимально доповнюватимуть вищевказані теоретичні способи навчання виконавські, а саме практичні способи. У процесі формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв доречно буде спрямовувати їх увагу на такі музичні особливості твору, як побудова динамічної картини, окреслення загальних і часткових кульмінацій, а це можна напрацьовувати лише у роботі з ансамблем чи хоровим колективом. Також важливим є дотримання фразування із визначенням логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту або від логіки побудови музичної думки з урахуванням форми твору. Серед обов'язкових постулатів виконавської практики є слідування змістовим цезурам, окреслення для себе фрагментів, які можуть викликати диригентські труднощі, відповідно потребують більш ретельного практикування.

Доречно буде погодитись і з думкою В. Лабунця, щодо того, що цикл професійно-орієнтованих дисциплін спрямовує до вивчення опорних фахових предметів, а його цінність полягає саме у оптимальному поєднанні теорії і практики, де виконавські дисципліни не розпорошені за навчальними семестрами, а викладаються комплексно, уможливаючи правильно збалансувати запропоновані методи навчання. Тоді у разі появи труднощів теоретичного чи практичного плану одразу їх долати, посилюючи необхідну ланку [10, 128].

Також ми вважаємо, що однією із переваг дотримання даного принципу є те, що збалансованість теоретичних і практичних способів навчання дозволяє змінювати емоційність і включеність самого студента у процес навчання, позитивно сприяючи цьому. Це відбувається тому, що студенти факультетів мистецтв, опановуючи теоретичні положення можуть одразу практично їх апробувати і отримати «тріумфальну винагороду» через долучення до творчої діяльності. Відношення студентів до себе змінюється, оскільки вони випробовують себе у новій

ролі творця, керівника, диригента, що відкриває неочікувані творчі можливості і наповнює додатковою енергією пізнання. Відповідно в процесі ознайомлення з новим твором це спонукає не пасивно споглядати нотний текст, а навпаки, дозволяє бачити нові можливості втілення свого бачення, активно осмислювати і шукати варіант інтерпретації.

Відтак, принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання природньо поєднується із ще одним висунутим нами *принципом інтерактивної зорієнтованості*. Дотримання ньому сприятиме появі ініціативного ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін в процесі формування вокально-ансамблевої компетентності. Інтерактивна зорієнтованість навчання реалізується через постійну активну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, яка здійснюється засобами діалогу, моделювання ситуацій вибору, обміну інформацією і думками. Тобто це спосіб, в якому домінує взаємне навчання студентів і викладача з досягненням рівноправності суб'єктів, а також циркуляцією інформаційного потоку від викладача до студентів і у зворотному напрямку.

Обґрунтовуючи даний принцип, ми ураховуємо думку С. Сисоевої, яка наголошує, що «при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів [15, 131]. Саме такий алгоритм співпраці забезпечуватиме ефективність формування вокально-ансамблевої компетентності студентів, оскільки кожна їх дія демонструватиме і результативність, і відкриватиме широкі можливості співпраці.

У даному контексті важливо згадати про такі елементи інтерактивної зорієнтованості, коли студенти старших курсів залучаються до пояснення чи навчання студентів початкових курсів, виступаючи у ролі наставників. Видатний педагог і практик К. Пігров [13] та його відомий учень А. Авдієвський зазначали, що виховання диригента, керівника вокального колективу передбачає наявність навичок не тільки спеціаліста-хормейстера, але і навичок висококваліфікованих співаків-ансамблістів, викладачів, артистів, тобто безпосередньо взаємодіють з особистісними знаннями і розумінням студентами того, що вони вимагають від співаків, оскільки неможливо навчити інших тому, чого сам не знаєш.

Саме в цьому і міститься функціональне навантаження інтеракцій у навчанні, коли застосовується групова та кооперативна форми організації діяльності студентів на занятті. Зважаючи на те, що подібні кооперації вбачають мету у спільній діяльності для досягнення загальних цілей, а «у межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи...працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і для своїх товаришів...спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди» [16, 20-21]. О. Пометун виділяє суттєвими перевагами такої зорієнтованості позитивну взаємозалежність, взаємодію, навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах.

#### *Література:*

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). 2-ге вид. К.: LAT &K, 2012. 191 с.

2. Бех І.Д. (2018), Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 320 с.
3. Дашицька Л. Музично-слухова активність студентів-інструменталістів та шляхи її формування. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Умань. 2012. № 6 (2). С.23-29.
4. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193с.
5. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2014. 178 с.
6. Киричук О.В. Основи психології: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. 6-е вид. К.: Либідь, 2006. 632с.
7. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
8. Коломоєць О.М. Хорознавство: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 168с.
9. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 288с.
10. Лабунець В. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2015. №2. С.126-131.
11. Можайкіна Н. С. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Методика викладання вокалу» для студентів спеціальності «Музична педагогіка та виховання». К., 2013. 80 с.
12. Овчаренко Н.А. Основи вокальної методики : науково-метод. посібник для студію вищих навч. закл., студ. серед. спец.навч.закл., вчителів гуманітарних гімназій тощо; Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 116 с.
13. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1968. 220с.
14. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
15. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.
16. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192с.
17. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
18. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
19. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014/ Prague : Vedecko vydavatelске centrum “Sociosfera – CZ”. 244с.
20. J.Czapinski. Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An «Onion» Theory of Happiness / Working Meeting of I.S.R. and I.S.S./ University of Michigan, Ann Arbor, USA, 1991. 24 P.
21. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. P.48-49.
22. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

#### SUN MINGZE.

##### **Principles of vocal and ensemble competence in the training of students of music art.**

The article discloses the principles of vocal-ensemble competence training of students of art faculties of universities, namely: socio-cultural compatibility, the principle of optimal combination of theoretical and practical methods of learning and the principle of interactive orientation. The principle of socio-cultural correspondence performs a social function, accordingly, the formation of vocal-ensemble competence of students of arts faculties in the process of studying conducting and choral disciplines should be included in the context of culture as a social phenomenon of a specific historical period in a concentrated form, and also cover wider time limits by means of following general sociocultural trends, norms and values. The principle of an optimal combination of theoretical and practical teaching methods is singled out by us because the study of conducting and choral disciplines involves the use of an algorithm of the integrity of theoretical and practical mastering of an artistic work, which is carried out in the form of an initial analysis of the score followed by a practical study of technical and artistic features, a search for interpretation and a final presentation this option to the public. The principle of interactive orientation will

contribute to the emergence of an initiative attitude of students to the study of conducting and choral disciplines in the process of forming vocal and ensemble competence.

**Keywords:** vocal and ensemble competence, socio-cultural principle, theoretical and practical studying, interactive orientation principle.

**References:**

1. Antonyuk V.G. Vocal pedagogy (solo singing). 2nd edition K.: LAT &K, 2012. 191 p.
2. Beh I.D. (2018), Personality on the Path to Spiritual Values: A Monograph. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek". 320 p.
3. Dashytska L. Musical and auditory activity of instrumentalist students and ways of its formation. Problems of modern teacher training: coll. of science Uman Ave. 2012. No. 6 (2). P.23-29.
4. Dubasenyuk O.P., Semenyuk T.V., Antonova O.E. Professional training of the future teacher for pedagogical activity: Monograph. Zhytomyr: Zhytomyr. state ped. University, 2003. 193p.
5. Zhiginas T.V. Methods of training future music teachers for concert-educational activities among children and youth. K.: NPU named after Dragomanova, 2014. 178 p.
6. Kyrychuk O.V. Basics of psychology: Tutorial. for students higher education closing 6th edition K.: Lybid, 2006. 632p.
7. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. Introduction to acmeology of art education: educational and methodological. manual K.: Publishing House of the NPU University named after M.P. Dragomanov, 2012. 263 p.
8. Kolomoets O.M. Chorology: Education. manual. Kyiv: Lybid, 2001. 168p.
9. Kushka J.S. Methodology of teaching singing: Guide to the basics of vocal skill. Ternopil: Educational book. Bohdan, 2010. 288p.
10. Labunets V. Conceptual approach to instrumental and performing training of the future music teacher. Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. 2015. No. 2. P.126-131.
11. Mozhaikina N. S. Educational and methodological complex for the discipline "Methodology of vocal teaching" for students of the specialty "Music pedagogy and education". K., 2013. 80 p.
12. Ovcharenko N.A Basics of vocal technique: scientific method. guide for studying higher education. class, student among. special educational institutions, teachers of humanitarian gymnasiums, etc.; Kryvyi Rih state Pedagogical University Kryvyi Rih: Publishing house, 2006. 116 p.
13. Pigrov K. Managing the choir. K.: Music, 1968. 220p.
14. Rudnytska O.P. Pedagogy: general and artistic. Education manual. K.: 2002. 270 p.
15. Sysoeva S.O. Basics of pedagogical creativity: tutorial. for students higher ped. education closing /S.O. Sysoeva – K.: Millennium, 2006. – 346p.
16. Modern lesson. Interactive learning technologies: Scientific method. manual O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. Under the editorship O. I. Pometun. K.: A.S.K. Publishing House, 2004. 192p.
17. The phenomenon of innovation: education, society, culture: a monograph / edited by V.G. Kremenyu. K.: Pedagogical thought. 2008. 472 p.
18. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
19. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014/ Prague : Vedecko vydavatel'ske centrum "Sociosfera – CZ". 244c.
20. J.Czapinski. Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An «Onion» Theory of Happiness /Working Meeting of I.S.R. and I.S.S./ University of Michigan, Ann Arbor, USA, 1991. 24 P.
21. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. P.48-49.
22. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.18>

УДК: 378.011.3-051

Хо Сінянь<sup>1</sup>

## **Компетентнісний підхід у формуванні здатності до самоконтролю виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії**

Компетентнісний підхід тлумачиться нами як достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію, що надає можливість спостерігати появу пласту конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних професіоналів, максимально ураховуючи запити та інтереси роботодавців в освітньому процесі, в тому числі у вищій професійній освіті. Компетентнісний підхід розглядається нами у щільній взаємодії з аксіологічним та творчо-діяльним підходами. Здатність до самоконтролю є неодмінним ядром професійної компетенції, що розвивається у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця і продовжує динамічно змінюватися у процесі виконання професійної діяльності.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, майбутній вчитель музики та хореографії, формування здатності до самоконтролю, виконавська діяльність, аксіологічний, творчо-діяльним підходи.

**Актуальність теми дослідження.** На сучасному етапі реформування освітньої мистецької сфери відбувається її інтеграція в освітній світовий простір, що визначає шляхи підвищення ефективності підготовки студентів факультетів мистецтв університетів до продуктивної діяльності з учнями. У зв'язку з цим, компетентнісний підхід майбутніх учителів музики і хореографії визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, що дають їм змогу підвищити рівень викладання мистецьких дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (А.Алексюк, І.Бех, О.Вознюк, С.Гончаренко, І.Дичківська, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Кан-Калік, О.Пометун, Н.Тализіна, Р.Шакуров, В.Шепель та ін.) та мистецькій педагогіці (Л.Гаврілова, О.Єременко, А.Зайцева, В.Костюков, А.Козир, Н.Мозгальова, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Реброва, О.Рудницька, В.Федоришин, О. Щолокова та ін.) [1; 3; 4; 5; 10; 13; 15; 18; 22], розглядають компетентність як складно структуровану дефініцію, яка становить нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної професійної діяльності. Компетентнісний підхід до практичної роботи вчителя музичного мистецтва і хореографії формується в процесі розвитку та саморозвитку особистості, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій.

**Мета статті** полягає в тому, що розкрито компетентнісний підхід формування здатності до самоконтролю у виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв університетів. Адже компетентнісний підхід передбачає достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію, що надає можливість використання його у практичній діяльності.

<sup>1</sup> Український державний університет мені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0006-7139-3309>

**Виклад основного матеріалу.** *Компетентнісний підхід* до розгляду поняття самоконтролю у виконавській діяльності впроваджує пріоритетну орієнтацію на результати освіти, тобто відстежує достатнє володіння необхідними загальнокультурними і професійними компетенціями, включаючи самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію, що надає можливість спостерігати появу пласту конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних професіоналів, максимально урахувавши запити та інтереси роботодавців в освітньому процесі, в тому числі у вищій професійній освіті. Такий підхід у освітньому просторі зорієнтований на забезпечення якості підготовки у відповідності до вимог сучасного суспільства, що узгоджується не лише з потребою особистості інтегруватися у суспільну діяльність, а і потребу самого суспільства використовувати потенціал особистості. Локальні дослідження з проблем компетентності спеціаліста, в тому числі педагога, вивчалися вченими (А.Алексюк, І.Бех, О.Вознюк, С.Гончаренко, І.Дичківська, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Маслоу, О.Пометун, В.Шепель та ін.), так і в сфері мистецької педагогіки (Л.Гаврілова, О.Єременко, А.Зайцева, В.Костюков, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Реброва, О.Рудницька, В.Федоришин, О. Щолокова та ін.) [1; 3; 4; 5; 13; 14; 15; 18; 20].

Компетентнісний підхід вбачається у якісній підготовці, що передбачає здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній області і проявляється у когнітивній (знання, досвід); функціональній (уміння, володіння); особистісній (поведінкові умінні в конкретній ситуації); та естетичній площинах (наявність певних особистісних і професійних цінностей). Прийнято розрізняти загальні компетенції, до складу яких відносять інструментальні (когнітивні здатності, методологічні здатності, технологічні уміння, комп'ютерні навички та лінгвістичні уміння та професійні компетенції), міжособистісні (здатність до самоконтролю та самокритики; робота в команді, навички міжособистісних відношень, здатність працювати у міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися зі спеціалістами з інших областей; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності; прихильність до етичних цінностей), системні компетенції (здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички; здатність навчатися; здатність адаптуватися до нових ситуацій; креативність; лідерство; здатність працювати самостійно; розробка і керівництво проектами; ініціативність; турбота про якість; стремління до успіху тощо) та спеціальні (професійні) компетенції.

Здатність до самоконтролю є неодмінним ядром професійної компетенції, що розвивається у процесі професійної підготовки «майбутнього суб'єкта праці і продовжує динамічно змінюватися у процесі виконання професійної діяльності. Здатність до самоконтролю є однією із найважливіших професійних якостей в професіях типу «людина-людина», оскільки обумовлює нормальний особистісно-професійний розвиток спеціаліста» [13]. З огляду на це, ми констатуємо факт, що необхідно підтримувати оптимальний рівень самоконтролю, оскільки низький рівень неминуче призводить до професійних деформацій.

З позиції компетентнісного підходу, вихідним пунктом аналізу самоконтролю як цілісної системи є його зміст, рівні і форми ідеального відтворення. У постійному потоці діяльнісних актів виникають, проминають і ніби спливають одиничні стани, образи, думки, інтереси, але загальний стрій свідомості виконавця при самоконтролі залишається відносно стійким. Аналітичний спосіб дій, мисленнєве «розсічення» в

процесі самоконтролю дає розуміння окремих його функцій, водночас представляючи собою єдине і неподільне, цілісне утворення, виявляючи у постійно змінному змісті дещо інваріантне. Самоконтроль – це потік мисленнєвих, емоційних і вольових актів, в якому ніщо не залишається стійким, разом з тим, є і дещо загальне – логіка зв'язку елементів, а в певному розумінні і самі елементи, що знаходяться між собою у закономірних відношеннях. Відтак, одним з базових принципів даного підходу є принцип контекстуальності, що передбачає єдність знань і навичок і їх застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту.

Якщо зануритися у професійну специфіку навчання хореографії, то важливо пам'ятати, що щоденний постійний самоконтроль за дотриманням правил виконання поз танцю (особливо базових поз класичного танцю) розвиває координацію учнів [6]. Успіх виконання багатьох позицій і положень багато в чому залежать від точного уявлення цієї дії до її виконання, тобто від заданої програми, від певного образ-коду, який складається, формується в поняття у виконавця під впливом показу викладача, словесного пояснення, багато численних повторів, що напрацьовують умовні рефлексії. У такому тривалому процесі важливе місце посідає саме самоконтроль виконавця. Відсутність же контролю і вимогливості призводять до того, що при неправильній постановці корпусу, неправильному відчутті тієї або іншої пози, того чи іншого руху і при постійній роботі розвиваються зовсім не ті м'язи, які б допомогли засвоїти техніку виконання. Як наслідок – майбутній виконавець стикається з деформацією фігури, втрачається зовнішній вигляд, а з втратою форми зникає і перспектива [6, 28]. Тому самоконтроль під час хореографічного навчання, а у подальшому виконанні й навчанні наступного покоління танцівників є важливою компетенцією.

Подібні явища спостерігаються і у процесі музичного навчання, де відсутність самоконтролю щодо набуття спеціальних навичок, таких як вокально-хорові уміння і навички, диригентський жест, виконавська техніка гри на музичному інструменті та інші можуть призвести як до фізичного, так і психологічного травмування, особливо проявляючись у стресових ситуаціях, зокрема сценічній поведінці, оскільки потребують активації додаткових ресурсів, що вимагатимуть довільної уваги виконавця і автоматизму виконання професіональних навичок. Тому компетентність у вигляді здатності до самоконтролю стає беззаперечною.

Здатність до самоконтролю як вольового зусилля над собою формується лише в процесі реальної життєдіяльності особистості при активній її участі у цьому процесі. Самостійне контролювання має індивідуальні форми прояву, ступінь його розвитку впливає на формування таких психологічних якостей людини, як стриманість, самовладання, витримка та ін., які є вкрай необхідними саме в педагогічній сфері. Різні види здатності до самоконтролю докладно представлені у монографії Г. Нікіфорова, зокрема, науковець розглядає їх за часовим принципом (антиципуючий, поточний, результуючий); за просторовим принципом (зоровий, слуховий, тактильний); за принципом довільності (довільний, мимовільний). Деякі дослідники [10; 11; 17] виокремлюють явище когнітивного самоконтролю – цілеспрямованого керівництва змістами власної свідомості, зупиняючись на основних двох його аспектах – рефлексивному та вольовому. Рефлексивний розкривається як *co-gito* (думка про власні думки), а вольовий – як довільна увага суб'єкта до змісту власної свідомості (виділяються дві утворюючі – зосередженість і відволікання), з віком можливості саморегуляції підвищуються.

Таким чином, компетентнісний підхід спонукає людину до формування адекватних і, відповідно, подолання небажаних мотивів, обумовлений вибір мети діяльності та успішна реалізація програми по її досягненню здійснюється за обов'язкової участі самоконтролю. Разом з тим втрата довільного самоконтролю в мотиваційній сфері тягне за собою регрес особистості, зростання елементу імпульсивності в поведінці людини [17, 29]. Ще одним слушним спостереженням у даному підході ми вважаємо думку І. Чеснокової, яка вважає, що іноді самоконтроль навмисно посилюється особистістю і може існувати лише завдяки самопримусу. Дана форма самоконтролю викликається об'єктивними умовами з урахуванням емоційного фактору, який підвищує орієнтування особистості (новизна ситуації, присутність категорії людей, котра має певну знакову сигнальність для даної особистості, очікування від даної особистості відповідних дій тощо). Напруженість ситуації, посилююча самоконтроль особистості, може призводити її до внутрішньої зібраності і високому ефекту дії або, навпаки, емоційна напруженість порушує самоконтроль і, відповідно, демобілізує поведінку.

Комунікативний підхід щільно пов'язаний з аксіологічним підходом, в основі якого цінність постає вибіркоким принципом, орієнтує простежити поняття самоконтролю з ракурсу наповнення різними смислами виконавської діяльності, надає можливість зрозуміти і віднайти взаємозв'язок із ідеалами і нормами як окремої особистості, так і культурного пласту людей, оскільки науковий погляд звернений до уявлень про цінності, їх природу, одиничність і множинність конкретних модифікацій, закономірності їх прояву у різних конкретних формах (ціннісні орієнтації, спрямованість інтересів, тощо).

Зокрема, даний підхід передбачає дослідження не стільки самої цінності та ціннісної оцінки, скільки фокусує на цілісному ціннісному ставленні особистості у процесі самоконтролю, «полюсами» якого є цінність і оцінка, таке відношення утворюється особливою формою зв'язку об'єкта і суб'єкта, де суб'єктом виступає особистість, а об'єктом може бути виконавська діяльність. Ціннісне відношення, розглянуте зі сторони суб'єкта, реалізується двояко – як віднесення до цінності об'єкта, який оцінюється, так і як його осмислення.

Здатність до самоконтролю є рисою-ознакою здорової особистості (Д. Леонтьєв). Він зазначає, що самоконтроль базується на збалансованому розвитку шести регуляторних систем (логіка задоволення потреб; логіка поведінки; логіка схильностей, стереотипу, диспозиції; логіка соціальної нормативності; логіка смислу або життєвої необхідності; логіка вільного вибору) при домінуванні ролі вищих, специфічних людських регуляторних систем – логіки смислу і логіки вільного вибору.

Доцільно буде підкреслити, що прийнято розглядати три основні рівні цінностей – загальнолюдський рівень, «цінність певних груп людей» і рівень цінностей «специфічних індивідів», на кожному з яких цінність постає вибірковою установкою, похідною від потреб (або ототожнюється з ними), що уможливорює розглядати основні цінності як цілі, які призводять до самоактуалізації [14]. Відповідно до цього особистість одночасно може бути залучена до усіх цих рівнів або ж демонструвати домінування якогось із них в певний період життя. Варто зазначити, що найвищим вважається загальнолюдський рівень, а початковим – рівень цінностей індивіда.

З позиції аксіологічного підходу М. Каган наголошує на важливості ясного розуміння цінностей і норм, які є принципово важливим виявленням способів

максимально ефективного управління поведінкою особистості та її самостійним керівництвом у різних соціокультурних обставинах, що у дорослому віці проявляється через самоконтроль у діяльності. Також автор звертає увагу на специфічність появи такого явища як ціннісне маркування відрізків простору і часу, тобто таких часових співвідношень, які залишаються незмінними з точки зору фізичної величини, але значно можуть різнитися у сприйнятті для окремого індивіда відповідно силі значущості для людини, особливо для музиканта, актора і танцюриста, режисера й диригента, які «інтуїтивно прекрасно знають емоційно-сміслову «ціну часу», кожного його відрізка у темпо-ритмічному співвідношенні з іншими його фрагментами». Відтак, самоконтроль у виконавській діяльності може набувати індивідуального забарвлення і суттєво змінювати адекватність сприйняття здійснених особистістю актив-операцій [8].

Ще один підхід, творчо-діяльнісний, являє собою систему методологічних і теоретичних принципів дослідження, основним предметом яких постає творча діяльність, у ньому простежується основні позиції процесу проектування людиною своєї майбутньої виконавської діяльності, залежності між діями, характерологічними якостями і взаємозалежністю із життєвими обставинами, які обумовлюють вчинки людей, з вчинками, якими люди змінюють обставини власного життя, а також ураховується специфіка прояву і активність у творчій діяльності. Творчо-діяльнісний підхід спирається на ідею індивідуального розвитку людини як базис для її професійного розвитку і творчих досягнень. Як слушно зауважує А. Козир, «цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямований на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності...спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості» [10, 13-14].

Даний підхід інтенсифікує саме творчий аспект у синтезі із діяльнісним, що свідчить про проходження людиною репродуктивної стадії, обов'язкової для мистецьких напрямків, орієнтуючи до акмеологічних вершин творчості. Як зазначає С. Куценко, у творчо-діялісному підході до навчання «домінує навчально-творча діяльність, спрямована на виконання навчально-творчих завдань (вимагає від студента активного опрацювання і опанування засвоєних знань і вмінь) або вирішення творчої педагогічної ситуації (спонтанної або організованої педагогом проблеми в колективі, характерними рисами результату вирішення якої є оригінальність, неповторність і новизна)» [13].

Беручи до уваги характерологічні погляди С. Рубінштейна, згідно яких зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано крізь внутрішні умови», а під внутрішніми умовами науковець вбачав якості і стани особистості у їх сукупності, особистість розглядається «одночасно і передумовою і результатом її діяльності), оскільки психічні якості особистості формуються і розвиваються в процесі діяльності. Загальним механізмом цього процесу стає перехід внутрішнього змісту поведінки, що виникає у особистісно значущій ситуації, у відносно стійкі якості особистості, за постійного впливу особистісних якостей на її поведінку. Окрім того, особистісні риси і якості складають нерозривну єдність, взаємодіють одні з іншими у конкретній діяльності людини. Значним для нашого дослідження є думки С.Рубінштейна, що в діяльності людини її психічні

властивості на основі успадкованих задатків як передумов, обумовлюючих, але не визначаючих її розвиток, не тільки проявляються, але і формуються.

Учений відмічає, що для переходу у рису характеру мотив поведінки має набути стійкості, позаситуативності, але навіть у такому випадку він являє собою все ще лише можливість, адже вирішальним моментом стає активність суб'єкта, спрямована на реалізацію власних мотивів у діяльності. Саме активність дозволяє впливати на формування здатності до самоконтролю як складової характеру в реальних діях і вчинках, у тій внутрішній роботі, яка зав'язується навколо них і у них вплітається. Це явище втілюється у регуляторній функції психіки, тобто єдності певного внутрішнього стану, а також відображення дії, що входить у психічний акт. Єдність відображення індивідом реальності і регуляції його діяльності відбувається засобом дії, де остання включається до структури психічних процесів, перетворює їх, впливає на їх формування.

Важливі форми регуляції виконавської діяльності у творчо-діяльнісному підході співвідносять з двома фундаментальними її характеристиками, а саме – предметністю і суб'єктністю. Ці характеристики відображають подвійну детермінацію самої діяльності зі сторони суб'єкта і зі сторони об'єкта. Іntenціонально сторона діяльності визначається смисловим змістом, що розповсюджується від полюса об'єкта «згори донизу» на всі рівні діяльності, згідно закономірностям процесів смисл-утворення (рівні, які знаходяться вище, наповнюють нижче розташовані неповторним суб'єктним забарвленням (мотиви, цілі, смисли). Наповнення діяльності предметністю іде ніби у зворотному напрямку, «знизу догори», набуваючи предметного змісту діяльності, коли здійснюються смислові зв'язки під безпосереднім впливом особистісного смислу. У цьому контексті науковець О. Тихомиров вводить поняття «динамічна смислова система», яка відображає той факт, що розвиток смислу кінцевої мети, поточної мети і підмети, зародження задумів, а також формування смислів елементів і смислу ситуації в цілому безперервно здійснюються у єдності і взаємодії пізнавального та емоційного аспектів.

Доцільно також відмітити, що під впливом смислу кінцевої мети виконавської діяльності відбувається розвиток смислу ситуації, опосередкований розвитком операційних смислів елементів ситуації. Одночасно смисл кінцевої мети визначає формування смислів проміжних цілей, які в свою чергу, визначають вибірковість і регуляцію діяльності на стадії пошуку рішення, що спрямоване на звуження до конкретної дії. Так, смисловий зміст дії, необхідний для самоконтролю, включає в себе загальну мету дії, цілі кожної його підсистеми, що оптимізує завдання і вимоги до блоків рухів. Іванов зауважує, що механізму самоконтролю поступається властивість самоорганізації живих систем, тобто виникає «відношення» до самого себе, становлення «самості», суб'єктивності в її іманентній здатності бути «для себе». Самоконтроль, здійснюючи регулюючу функцію діяльності, формується поступово, до того ж, розширюється його обсяг, до якого все більше включаються нові сфери діяльності і відношень, а також у тому, що за схожих обставин «сеанси» самоконтролю (особливо внутрішнього) не обмежуються до повторної оцінки здійснених вчинків, але одночасно відточуються, удосконалюються норми, що використовуються, поступово перетворюючи їх у особистісні цінності, і тим самим розвивають саму особистість, її волю, самосвідомість. Все це закріплює, розвиває і до- або надлаштовує ціннісно-мотиваційну систему особистості, в результаті чого

суб'єкт, за мірою накопичення досвіду, все більш чітко передбачає наслідки здійснених вчинків, а у подальшому і тих, які лише плануються [11].

У **висновках** доцільно зазначити, коли людина, що контролює власну психічну сферу, є носієм «внутрішніх» контрольних механізмів у процесі здійснення виконавської діяльності, і тут саме мова йде про самоконтроль. У такому випадку об'єктом контролю для людини є її вчинки і дії, притаманні їй психічні явища (процеси, стани, якості). Для процесу довільного самокерування характерними є стадії свідомого збору і обробки інформації, прийняття рішення, реалізації рішення і контролю. Із перерахованих стадій процесу довільного керування стає зрозуміло, що контроль являє собою заключну стадію. Так відбувається перехід від ретроспективного до перспективного самоконтролю.

#### *Література:*

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Блок Л.Д. Классический танец: История и современностью Вступ. ст. В.М. Гаевского. М.: Искусство, 1987. 556с.
3. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер)
5. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2011. 114с.
6. Есаулов И.Г. Устойчивость и координация в хореографии: Учебно-методическое пособие. 3-е изд, стер. СПб.: Лань, Планета музыки, 2017. 160с.
7. Зайфферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа: Учебное пособие. Пер. с нем. В. Штакенберга. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012. 128 с.
8. Каган М.С. Диалог в образовании: Сб. матер. конф. Сер. Symposium. – Вып. 22. СПб.: С-П философское общество, 2002.
9. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. Вопросы психологии. 1987. С. 41-49.
10. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
11. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
12. Кох И.Э. Основы сценического движения. Л.: Искусство, 1970, 566 с.
13. Куценко С.В. Творчо-діяльнісний підхід до навчання в процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. 2014. Вип. 3. С. 149-154.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер с англ. – СПб.: Питер, 2012. 352с.
15. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255с.
16. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. 564с
17. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 240с.
18. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
19. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.:Молодая гвардия, 1971. 336 с.
20. Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.
21. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
22. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, Journal of information Science, 33 (2). 2007. pp. 163-180.

**XUO XINQYAN. Competence-based approach to the formation of the ability to self-control the performance of future teachers of music and choreography.**

The article reveals the competence-based approach to the formation of the ability to self-control in the performance of students of art faculties of universities. The competence approach is considered by us as sufficient possession of the necessary general cultural and professional competences, including self-determination, socialization, development of individuality and self-actualization, which provides an opportunity to observe the emergence of a layer of competitive, mobile, proactive professionals, maximally taking into account the requests and interests of employers in the educational process, including in higher professional education. We consider the competence approach in close interaction with axiological and creative-activity approaches. We consider the competence approach in close interaction with axiological and creative-activity approaches. The ability to self-control is an indispensable core of professional competence, which develops in the process of professional training of a future specialist and continues to dynamically change in the process of performing professional activities.

**Keywords:** competence approach, future teacher of music and choreography, forming of the ability to self-control, executive activity, axiological, creative-activity approaches.

**References:**

1. Aleksyuk A.M. Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory: textbook for students. and off higher education closing K.: Lybid, 1998. 558, [1] p.
2. Block L.D. Classical dance: History and modernity Introduction. Art. V.M. Gaevsky M.: Art, 1987. 556p.
3. Vozniuk O.V. Pedagogical synergy: genesis, theory and practice: Monograph. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House, 2012. 708 p.
4. I.M. Dychkivska Innovative pedagogical technologies: Study guide. K.: Akademydav, 2004. 352 p. (Alma Mater)
5. Dubasenyuk O.A., Voznyuk O.V. Conceptual approaches to the professional and pedagogical training of a modern teacher. Zhytomyr: Publishing House of I.Frank State University, 2011. 114p.
6. Esaulov I.G. Stability and coordination in choreography: Teaching and methodical manual. 3rd ed., pp. St. Petersburg: Lan, Planet of Music, 2017. 160p.
7. Seiffert D. Pedagogy and psychology of dance. Choreographer's notes: Study guide. Trans. with German V. Shtakenberg. St. Petersburg: Lan; Planet of Music, 2012. 128p.
8. Kagan M. S. Dialogue in education: Sat. the mother conf. Ser. Symposium. - Issue 22. St. Petersburg: S-P Philosophical Society, 2002.
9. Kovalev G.A. Three paradigms in psychology – three strategies of psychological influence. Questions of psychology. 1987. P. 41-49.
10. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. Introduction to acmeology of art education: educational and methodological. manual K.: Publishing House of the NPU University named after M.P. Dragomanov, 2012. 263 p.
11. Konopkin O.A. The general ability to self-regulate as a factor of subjective development. Questions of psychology. 2004. No. 2. P. 128–135.
12. Koch I.E. Fundamentals of scenic movement. L.: Art, 1970, 566 p.
13. Kutsenko S.V. A creative and active approach to learning in the process of forming the creative potential of a future choreography teacher. Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Sir: Pedagogical sciences. 2014. Issue 3. P. 149-154.
14. Maslow A. Motivation and personality. 3rd ed. / Per s Eng. - St. Petersburg: Peter, 2012. - 352 p.
15. Art education in Ukraine: theory and practice / O.P. Rudnytska [etc.]; general ed. O. V. Mykhailychenko, editor G. Yu. Nikolai. Sumy: Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2010. 255p.
16. Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: Monograph. Zhytomyr: Department of ZhDU named after I. Franka, 2009. 564 p.
17. Rogers K. The formation of personality. A view of psychotherapy. M.: Institute of General Humanitarian Studies, 2016. 240p.
18. Rudnytska O.P. Pedagogy: general and artistic. Education manual. K.: 2002. 270p.
19. Sukhomlynsky V.A. Birth of a citizen. M.: Young Guard, 1971. 336 p.
20. Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.
21. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. – San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
22. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, Journal of information Science, 33 (2). 2007. pp. 163-180.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.19>

УДК 378.637.016:78

Чжан І<sup>1</sup>

## Діагностика сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

Стаття розкриває діагностичний етап формування виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва. Наведено діагностичні методики перевірки сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі співацького навчання. Виокремлено чотири рівня сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі співацького навчання, а саме: елементарний, базовий, досконалий та творчий, яким надано якісні й кількісні показники. На констатувальному етапі експерименту перевірено сформованість мотиваційно-ціннісного та когнітивно-пізнавального структурних компонентів виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва. Висвітлені результати підготовки магістрантів музичного мистецтва до співацької діяльності.

**Ключові слова:** виконавська майстерність, магістранти музичного мистецтва, співацьке навчання, рівні сформованості, мотиваційно-ціннісний та когнітивно-пізнавальний компоненти.

**Вступ.** У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що процеси реформування вищої освіти в Україні потребують кардинальних змін «з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [16]. У зв'язку з цим, спостерігаються зростаючі вимоги до магістерської підготовки студентів факультетів мистецтв, які потребують перегляду й оновлення змісту, форм та методів навчання, спрямованих на формування інтегральної, загальних та інших компетентностей майбутніх фахівців.

Проблема природи співу, неповторної специфіки людського голосу як унікального природного інструменту, завдяки якому вокальне мистецтво яскраво вирізняється з поміж інших видів мистецтв, формування майстерності співака завжди перебувала в центрі дослідницької уваги філософів, музикантів, музикознавців, співаків, педагогів-вокалістів у різні культурно-історичні періоди розвитку людства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання історії та теорії вокального мистецтва, методики викладання постановки голосу стали предметом дослідження українських співаків, педагогів вокалу, музикознавців: В.Антонюк, В.Бриліної, Л.Василенко Б.Гнидя, Н.Гребенюк, Н.Можайкіної, М.Сливоцького, Л.Ставінської, Г.Стасько, О.Стахевича, О.Шуляр, Ю.Юцевича та ін. [1; 3; 5; 7; 8; 12; 18; 20; 21]. У їх дослідженнях проблема виконавського мистецтва розглядається в різних аспектах: методологічному, мистецтвознавчому психологічному; у контексті розвитку виконавської майстерності та виконавських шкіл як полікультурного явища; вокально-методичному [2; 3; 5; 8; 13; 19; 20; 21]. На основі їх досліджень розглянемо можливості формування виконавської майстерності магістрів у процесі вокального навчання.

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0001-6416-1506>

**Мета статті** полягає в розкритті діагностичних методик формування виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання. Попередньо була розроблена та обґрунтована компонентна структура цього процесу, яка складається з чотирьох компонентів, визначені їх критерії та показники. Ретельне опрацювання діагностичних методик сприятиме ефективному формуванню виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема педагогічної майстерності, визначення сутності та характерних ознак завжди перебувала в центрі дослідницької уваги вчених-педагогів, учителів-практиків на кожному з етапів розвитку освіти в Україні (С.Гончаренко, І.Зязюн, Л.Крамущенко, М.Коваль, А.Козир, М.Козяр, І.Кривонос, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) [6; 11; 14; 15; 17]. У нашому дослідженні ця проблема розкривається для діагностики стану сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи. На цьому етапі дослідження було задіяно 156 респондентів.

Поняття виконавської майстерності є поєднанням особистої культури зі знаннями та світоглядом виконавця. Окрім цього потрібне бажання підвищувати свої фахові здібності та мати критичне мислення. У вітчизняній музичній педагогіці поняття “виконавська майстерність” було визначено науковцем, педагогом та виконавцем, професором М. Давидовим [4].

Для підведення підсумків констатувальної частини нашого експерименту ми вирішили скористатися такими рівнями сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва: *елементарним, базовим, досконалим та творчим.*

*Творчий* рівень передбачає інтерпретаторську осмисленість під час виконання твору, володіння стійкою мотивацією щодо формування власної сценічно-виконавської культури у співацькому навчанні, артистизму, емпатійності у сприйманні і відтворенні образності творів, особистісне творче зростання, прагнення до успішного виконання всіх поставлених завдань, високу пізнавальну активність та продуктивність самостійної творчої діяльності, використання інноваційних методів у процесі співацького навчання.

*Досконалий* рівень виражається у вільному володінні мімікою, жестами, позою при виконанні твору, передаванні слухачу його емоційний і художній зміст для виклику адекватних почуттів. Магістранти мають високий рівень внутрішньої вмотивованості, усвідомлення потреби у розвитку музичних, сценічних, інтерпретаційних умінь, виконують поставлені завдання, але самостійна творча продуктивність у них не значна. У навчанні вони використовують традиційні методи та прийоми, не завжди впроваджують інноваційні методи у процесі співацького навчання.

*Базовий* рівень мають студенти, які володіють технікою виконання вокальних творів. У них чітко виражена потреба у розвитку сценічних, інтерпретаційних умінь. У педагогічній діяльності вони самостійно можуть донести навчальну інформацію, але застосовують лише традиційні методи у процесі співацького навчання, можуть змотивувати студентів у процесі навчання, але не завжди їх дії послідовні та логічні.

*Елементарний* рівень передбачає насамперед музичну грамотність, володіння основними музично-теоретичними поняттями та категоріями. На цьому рівні магістрант не може самостійно оцінювати педагогічні ситуації, потребує залучення педагогів до проектування тем занять, етапів їх проведення. Студенти дуже невпевнено використовують набуті знання у процесі співацького навчання.

На першому етапі дослідження ми зробили зріз сформованості всіх компонентів, застосовуючи дані показників до кожного компоненту. Перший - *мотиваційно-ціннісний* - компонент розглядався нами як визначення сформованості стійкої внутрішньої мотивації та індивідуально-творчої спрямованості магістрантів музичного мистецтва на виконавську діяльність та ціннісне ставлення до неї. Ми робили перевірку готовності до саморегуляції власної виконавської діяльності відповідно до завдань, що постають перед магістрантами музичного мистецтва на кожному з етапів їх вокальної підготовки.

Для діагностування за першим показником — *необхідності у набутті виконавської майстерності та потреби в її постійному вдосконаленні* — ми використовували методи анкетування та усного опитування. При перевірці анкети “Відчуття потреби у набутті виконавської майстерності” ми виявили проблему з розумінням необхідності у набутті виконавської майстерності, адже виконавська майстерність у процесі співацького навчання набуває вдосконалення в процесі музично-професійної підготовки, де і виявляються творчі прагнення студентів. Велика роль у набутті виконавської майстерності приділяється розумінню поняттю “художня інтерпретація” твору. Але цей показник неможливий без усвідомлення та набуття історико-теоретичних музичних знань. У той же час не можна розривати технічну та художню складові, образне сприймання та культуру виконавства при вивченні вокального твору. Тож, констатуємо сформованість виконавської майстерності за першим показником, у більшості студентів був виявлений низький рівень, а творчий рівень здобули лише 15 студентів (майже 10%). Вони показали явну зацікавленість у професійному зростанні, набутті виконавської майстерності.

24 студенти (трохи більше 15%) показали зацікавленість та розуміння необхідності набуття виконавської майстерності, але явного поштовху до зростання професійних навичок ми не побачили.

Більшість студентів знаходилися на базовому рівні сформованості першого показника мотиваційно-ціннісного компонента (82 особи - понад 52%). Вони мали певне уявлення про виконавську майстерність, але великої зацікавленості у набутті цього навичку та його вдосконаленні ми не побачили. Сумно, що 35 студентів (більше 22%) мають лише елементарний рівень сформованості потреби у набутті та постійному вдосконаленні виконавської майстерності. Ці респонденти не вміють поєднувати технічну та художню складову при вивченні вокального (хорового) твору, мають низький рівень сформованості виконавських компетенцій.

Для перевірки сформованості другого показника мотиваційно-ціннісного компонента — *сформованість стійкого інтересу до самовираження у процесі вокального виконавства* — ми обрали методи анкетування і тестування (Додаток Б), усного опитування, спостереження. Кожен студент повинен відчувати потребу у самовираженні в процесі виконавства. Це відображається у захопленні та натхненні. Завдяки самовираженню студенти навчаються розкривати творчі таланти, проявляти власні художні здібності, обирати манеру та інтерпретаційний план виконання твору. Особливо ми приділяли увагу мірі сформованості емоційного самовираження, як такого, що вкрай необхідне для творчої самореалізації магістрантів. Позитивний емоційний стан дозволяє виконавцю задіяти евристичні функції в процесі роботи та складення плану інтерпретації вокального або хорового твору. Велика роль також надається емоційному співпереживанню при розгляді ідейного задуму твору.

Після проведення всіх констатуючих завдань ми дійшли висновку, що більшість студентів не відчуває чітко визначеної потреби до творчого самовираження у процесі вокального виконавства. 37 студентів (майже 24%) не можуть визначитися з емоційною оцінкою твору, не мають уподобань щодо вокального репертуару. Вони слідуєть за вказівками викладача і самі можуть тільки вивчити літературний та музичний текст твору. 91 студент (більше 58%) намагаються емоційно почути зміст твору, але без підказок викладача не можуть побудувати цілісний виконавський план твору. Мають стійкий інтерес до самовираження у процесі вокального виконавства, але не відчувають повної інтерпретаційної картини твору 20 студентів (майже 13%). І тільки 8 студентів (5%) мають поєднання міжособистісного (зі слухачами) та внутрішньо-особистісного втілення емоційного самовираження у процесі вокального виконавства.

Аналізуючи рівень сформованості третього показника мотиваційно-ціннісного компонента — *створення діалогу із слухацькою аудиторією шляхом ціннісної взаємодії між композитором, виконавцем і слухачем (глядачем)* — ми застосовували метод спостереження. Він є одним з емпіричних методів будь-якого дослідження. Саме цей метод допоміг нам систематично та цілеспрямовано прослідкувати та зафіксувати рівень створення діалогу із слухачем метою вивчення ступеню налагодження взаємодії “композитор — виконавець - слухач”. Цей метод чітко прослідковує процеси сприймання та художніх взаємовпливів, аналізу взаємодії слухацької аудиторії та виконавця. Перевага методу спостереження, порівняно з іншими, полягає в тому, що аналіз відбувається в природних умовах. Для нашого експерименту ми обрали метод невключеного відкритого спостереження за поточними заліками, іспитами та відкритими творчими звітами. Магістранти знали, що вони є об’єктом спостереження і не звертали на це увагу, що спрощувало оцінювання.

У результаті ми зробили висновок, що мистецтво діалогу із слухацькою аудиторією змогли опанувати лише 10% респондентів (16 осіб). Вони не тільки змогли опанувати ідейний задум вокального твору, а й донести все це до слухацької аудиторії. 13% респондентів (20 осіб) вдало опанували себе на сцені, але тісної взаємодії із слухачем не трапилося. Магістранти, які опанували лише елементарний та базовий рівень сформованості третього показника мотиваційно-ціннісного компоненту, розподілилися майже порівну. Ці респонденти не вміли донести до слухацької аудиторії зміст твору, невпевнено почувалися на сцені та не мали бажання аналізувати свої недоліки.

При підведенні підсумків та констатації рівня сформованості першого, мотиваційно-ціннісного, компонента ми зробили висновок, що всі три показники цього компоненту не розвинуті до належного рівня. На *елементарному* рівні залишилося 44 магістранта, які мали дуже слабку мотивацію для набуття вдосконалення виконавської майстерності. У них слабка зацікавленість у виконавській діяльності, велика стресова залежність та неконтрольоване сценічне хвилювання. Саме того вони не можуть досягнути діалогічного спілкування зі слухацькою аудиторією.

*Базовий* рівень був визначений у 78 магістрантів, які відчували необхідність у набутті виконавської майстерності, але самостійно не могли досягнути більш високого рівня. Їм потребувалась постійна допомога педагогів та складно було самовизначитися при виконанні творів.

На *досконалому* рівні магістранти (21 особа) вже мали належний рівень виконавської майстерності, висловлювали бажання її вдосконалювати. Вони із задоволенням займалися виконавською діяльністю, мали свідомий контакт із слухацькою аудиторією. Але ці респонденти не завжди могли визначити власні помилки та потребували допомоги педагогів.

Лише 13 студентів з 156 мали творчий рівень сформованості першого, мотиваційно-ціннісного, компонента. У магістрантів музичного мистецтва була стійка внутрішня мотивація та індивідуально-творча спрямованість на виконавську діяльність та ціннісне ставлення до неї; готовність до саморегуляції власної виконавської діяльності відповідно до завдань, що постають перед магістрантами музичного мистецтва на кожному з етапів їх вокальної підготовки.

Оцінюючи рівень сформованості другого, *когнітивно-пізнавального*, компонента, ми звертали увагу на активність пізнавальної діяльності магістрантів музичного мистецтва щодо природи та специфіки музично-виконавської творчості. Оцінювалась наявність та якість системних знань з історії та теорії вокального мистецтва, методики вокального навчання й виконавства; володіння понятійно-категоріальним апаратом музичного мистецтва й вокального, зокрема.

При роботі з першим показником — уміння визначати та аналізувати жанрово-стильові, ладово-гармонічні, образно-емоційні та формоутворювальні особливості музичних творів при створенні власних виконавських інтерпретацій — ми провели перевірку написання аналізу хорового (вокального) твору та усну бесіду з метою виявлення проблемних зон у теоретичних знаннях студентів. Кожен студент, згідно навчального плану дисциплін “Хорове диригування” та “Сольний спів” повинен був написати анотацію на хоровий або вокальний твір зі своєї програми. Цей вид самостійної роботи студента є в кожному семестрі, починаючи з першого курсу (тільки питання з кожним семестром поглиблюються та розширюються). Коли ми перевірили цей вид роботи, то виявили, що рівень вмінь у більшості студентів доволі посередній. Більшість студентів на змогли чітко визначити музичні форми творів, були помилки у визначенні жанрової основи.

Особлива складність була у розборі мелодичного та гармонічного строю вокальних та хорових творів. При складанні виконавського плану були невірно визначені емоційно-образний план твору та особливості агогічного та динамічного плану. Усна співбесіда, яка відбулася після перевірки практичної роботи (написання анотації вокального (хорового) твору, показала, що творчого рівня сформованості першого показника когнітивно-пізнавального компоненту досягли лише 12 студентів (7,69%). Вони вільно володіють аналізом особливостей виконання музичного твору, чітко можуть виділити складності інтонування мелодичного та гармонічного твору, можуть створювати власну оригінальну інтерпретацію твору, що виконувався. Досконалий рівень виявився у 35 студентів (22,44%), які вдумливо ставилися до створення музичного образу твору, могли визначити жанрово-стильові особливості музики, але мали недостатньо навичок для виявлення ладово-гармонічних труднощів у творі. 82 студенти (52,56%) не мали достатнього досвіду та навичок у написанні анотації на хоровий (вокальний) твір, але за допомогою викладачів та самостійної роботи з методичними рекомендаціями по фаховим питанням змогли зробити загальний аналіз музичного твору і були нами віднесені до базового рівня. Але група студентів (22 студенти — 17,31%) не мала бажання самостійно опрацювати складні моменти під час розучування твору.

Для другого показника — *вивчення досвіду відомих співаків минулого й сучасності для відтворення особистісної художньо-естетичної позиції у сценічному виконанні* — ми розробили декілька варіантів усних анкет та співбесід, в яких намагалися виявити рівень історичних знань з вокально-хорового мистецтва та сформованість вміння інтерпретувати досвід виконавського минулого у сучасному вокально-хоровому мистецтві. Питання ділилися на знання: персоналій та їх ролі у розвитку вокально-хорового виконавства; історико-методичних основ вокально-хорової педагогіки; сучасних течій вокально-хорового мистецтва. Студенти мали можливість працювати як у групі, так і самотійно, використовуючи сучасні комп'ютерні технології для кращого розкриття своєї теми. Так як завдання були розраховані на декілька практичних занять, студенти мали можливість спілкуватися з викладачами по обраним темам, проговорювати виступи, які вже відбулися та виправляти помилки, на які вони звернули увагу під час виступу товаришів.

У результаті виявилося, що більшість студентів (73%) краще виконували завдання у міні-групах (3-5 осіб). Їм було легше розподілити завдання (підбір теоретичного матеріалу, комп'ютерна презентація, формування аудіо та відеофайлів). 15 % студентів самотійно працювали над поставленим завданням. Але 12% студентів не проявили ініціативи та бажання готуватися до творчого завдання. Навіть, якщо вони і входили напочатку до міні-групи, то потім з них знімали завдання і просили займатися самотійно і не заважати іншим. Тому підрахувавши всі дані ми виявили 13 студентів (8,33%), які досягли творчого рівня. Це - дві групи по 5 осіб та 3 студенти, які працювали окремо. На досконалому рівні опинилися 42 студенти (4 групи та 8 осіб) - 26,92%. У них були вдалі виступи, але не вистачало глибини опрацювання матеріалу. Більшість студентів знову опинилося на базовому рівні (76 осіб -48,72%). Їх виступи були поверховими, вони часто користувалися допомогою викладачів. Елементарний рівень був виявлений у 25 студентів (16,03%). Це - саме ті студенти, що не виявили зацікавленості у розкритті заданих тем, вони формально віднесли до поставлених завдань.

При визначенні рівня сформованості третього показника — *пошук нових джерел інформації, можливостей для самореалізації у виконавській діяльності* — ми провели діагностичний зріз щодо вміння користуватися інформаційними джерелами для пошуку нових ідей інтерпретації музичного твору при його розучуванні та виконанні. Було запропоновано відповісти письмово на такі питання: “З чого Ви почнете знайомство з вокальним (хоровим) твором, який маєте виконати?”, “Якими джерелами інформації Ви скористуетесь?”, “Як Ви будете працювати над виробленням виконавського образу твору”, “Як Ви будете працювати над пошуком манери виконання твору?”. Ці завдання студенти виконували у рамках самотійного опрацювання теми “Аналіз вокального (хорового) твору” навчальної дисципліни “Вокально-хорове виконавство з методикою викладання”.

При опрацюванні відповідей ми виявили, що більш повно були розкриті перші два питання. Студенти розуміють, що перед тим, як почати вивчати музичний текст твору, потрібно познайомитися з його авторами, історією написання, епохою та найвідомішими виконавцями даної композиції. Друге питання було розкрито теж добре, але студенти більше зверталися до інтернет-інформації. Деякі не звертали увагу, на яких сайтах розміщена інформація, чи слід їй повністю довіряти. Тільки 16 % опитуваних відзначили, що будуть звертатися до бібліотечних фондів та фахових друкованих видань.

Відповіді на третє та четверте питання показали, що більшість студентів не мають чітко визначених критеріїв виконавського плану твору. Вони більше полягаються на виправлення та підказки викладачів. Не було глибокого занурення в емоційний та образний зміст твору. Саме тому більшість респондентів опинилися на нижніх рівнях сформованості третього показника когнітивно-пізнавального компоненту (елементарний рівень — 31 студент (19,87%), базовий рівень — 93 студенти (59,62%)). Досконалого рівня досягли студенти, які більш детально відповіли на питання щодо роботи над виробленням виконавського образу твору та пошуком манери виконання вокального (хорового) твору. Вони намагалися обґрунтувати своє бачення художнього образу та висували до застосування ті виконавські прийоми, які б більш повно розкривали авторський задум (24 студенти — 15,38%). Лише 8 студентів змогли досягти творчого рівня сформованості третього показника когнітивно-пізнавального компоненту. Вони не лише пропонували виконавські прийоми, а й доводили доцільність їх використання, приводили приклади зі світової практики вокального (хорового) виконавства.

При підведенні підсумків констатації рівня сформованості когнітивно-пізнавального компонента ми констатували, що всі три показники цього компоненту не розвинуті до належного рівня. На *елементарному* рівні за першим показником залишилося 22 магістранта, які мали слабо розвинені жанрово-стильові, ладово-гармонічні, образно-емоційні уявлення, щодо особливості музичних творів при створенні власних виконавських інтерпретацій. Спостерігаються труднощі у виборі нових джерел інформації, можливостей для самореалізації у виконавській діяльності. Саме того вони не можуть досягнути відтворення особистісної художньо-естетичної позиції у сценічному.

У **висновках** доцільно зазначити, що виконавська майстерність магістрантів музичного мистецтва як цілісна динамічна професійно-значуща якість особистості, що формується у процесі навчання співу, має свою смислову й логічну компонентну побудову. Діагностичні методики, які перевіряють якісні та кількісні показники визначених рівнів, направлені на оптимізацію цього процесу. Не зважаючи на свої індивідуальні прояви та творчо-особистісні характеристики, проведення констатувального педагогічного експерименту є необхідним для вивчення питання формування виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі співацького навчання.

#### ***Література:***

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. Київ: ЗАТ «Віпол», 2007. 176 с.
2. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2005. 16 с.
3. Брилїна В. Л., Ставінська Л. М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник для викладачів та студентів педагогічних і мистецьких закладів. Вінниця: Нова Книга, 2013. 96 с.
4. Виконавське музикознавство. *Енциклопедичний довідник*. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. 400 с.
5. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія. Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр, М.Ю. Сливоцький та ін. Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2010. 336 с.
6. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. - Рівне: Волинські обереги. 552 с.
7. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва: підручник. Київ: НМАУ, 1997. 320 с.
8. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2000. 39 с.

9. Дедусенко Ж. Виконавська школа як рід культурної традиції : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 2002. 20 с.
10. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 2006. 19 с.
11. Козир А. В. Професійна майстерність вчителя музики: структура та зміст. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*, 2005. № 1. С. 28-35.
12. Можайкіна Н. С. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Методика викладання вокалу» для студентів спеціальності «Музична педагогіка та виховання». К., 2013. 80 с.
13. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства і музичної педагогіки: навч. посіб. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
14. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. М.М. Козяр, М.С. Коваль. Київ: Знання, 2013. 327 с.
15. Педагогічна майстерність: Підручник. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
16. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 15.06. 2022).
17. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ: ТОВ «Інтрепроф», 2002. 270 с.
18. Стахевич О. Г. З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки: посібник. Вінниця: Нова Книга, 2013. 176 с.
19. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 22с.
20. Шуляр О. Д. Історія вокального мистецтва: монографія: Ч.П. Івано-Франківськ, 2013. 360 с.
21. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. К.: ІЗМН, 1998. 160 с.

#### ZHANG YI.

##### **Diagnostics of the formation of performance skills of master's students of musical art at the ascertainment stage of the experiment.**

The article reveals the diagnostic stage of formation of performance skills of master's students of musical art. Diagnostic methods of checking the formation of performance skills of masters of musical art in the process of singing training are presented. Four levels of formation of performance skills of masters of musical art in the process of singing education are distinguished, namely: elementary, basic, perfect and creative, which are given qualitative and quantitative indicators. At the ascertainment stage of the experiment, the formation of the motivational-value and cognitive-cognitive structural components of the performance mastery of master's students of musical art in the process of singing was verified. The results of the preparation of master's students in musical art for singing activities are highlighted.

**Keywords:** performing skill, masters of musical art, singing training, levels of formation, motivational-value and cognitive-cognitive components.

##### **References:**

1. Antonyuk V. Vocal pedagogy (solo singing): Textbook. Kyiv: CJSC "Vipol", 2007. 176 p.
2. Bilous V.P. Psychological aspects of the formation of performing artistic skill: author's abstract. thesis ... candidate of art studies: 17.00.03. Kyiv, 2005. 16 p.
3. Brylina V. L., Stavinska L. M. Vocal professional training of a music teacher: methodical guide for teachers and students of pedagogical and artistic institutions. Vinnytsia: Nova Kniga, 2013. 96 p.
4. Performing musicology. Encyclopedic guide. Lutsk: OJSC "Volyn Oblast Printing House", 2010. 400 p.
5. The human voice and vocal work with it: monograph. G.E. Stasko, O.D. Shulyar, M.Yu. Slyvotskyi et al. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Publishing House, Ivano-Frankivsk, 2010. 336 p.
6. Honcharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Kind. 2nd - Rivne: Volyn amulets. 552 p.
7. Hnyd B.P. History of vocal art: a textbook. Kyiv: NMAU, 1997. 320 p.

8. Hrebenyuk N.E. Vocal and performing creativity: autoref. thesis ... doctor of art studies: 17.00.03. Kyiv, 2000. 39 p.
9. Zh. Dedusenko. The Vykonavsk school as a kind of cultural tradition: autoref. thesis ... candidate of art studies: 17.00.01. Kyiv, 2002. 20 p.
10. Zhaivoronok N. B. Musical performance as a phenomenon of musical culture: autoref. thesis ... candidate of art studies: 17.00.01. Kyiv, 2006. 19 p.
11. Kozyr A. V. Professional skill of a music teacher: structure and content. Proceedings. Series: Pedagogy, 2005. No. 1. P. 28-35.
12. Mozhaikina N. S. Educational and methodological complex for the discipline "Methodology of vocal teaching" for students of the specialty "Music pedagogy and education". K., 2013. 80 p.
13. Oleksyuk O. M., Tusheva V. V. Methodology of scientific research in the field of art history and music pedagogy: teaching. manual Kyiv: Kyiv. University named after B. Grinchenko, 2020. 176 p.
14. Higher school pedagogy: education. manual M.M. Kozyar, M.S. Blacksmith. Kyiv: Znannia, 2013. 327 p.
15. Pedagogical skill: Textbook. I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Krivonos and others; under the editorship I. A. Zyazyuna. 3rd ed., supplement. and processing Kyiv: SPD Bohdanova A. M., 2008. 376 p.
16. On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Date of update: 09/28/2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date June 15, 2022).
17. Rudnytska O. P. Pedagogy: general and artistic: teaching. manual Kyiv: "Intreprof" LLC, 2002. 270 p.
18. Stakhevich O. G. On the history of vocal performance styles and vocal pedagogy: a manual. Vinnytsia: Nova Kniga, 2013. 176 p.
19. Fedoryshyn V. I. Formation of performance skills of students of music and pedagogical faculties in the process of collective music-making: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv, 2006. 22 p.
20. Shulyar O. D. History of vocal art: monograph: Part II. Ivano-Frankivsk, 2013. 360 p.
21. Yutsevich Yu. E. Theory and methods of formation and development of the singing voice: teaching-method. a guide for teachers and students of art educational institutions, teachers of various types of schools. K.: IZMN, 1998. 160 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.20>

УДК: 378.016:78

Янь Інши<sup>1</sup>

## Компонентна структура вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

У статті висвітлено актуальну проблему формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, проаналізовано дослідження вітчизняних науковців з означеної проблеми, представлено авторське бачення формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлено ключові складники сформованості вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва до яких віднесено фахову вмотивованість до вокально-виконавської діяльності, фахову спрямованість у сфері вокального мистецтва, що значно розширює варіанти фахового становлення згідно концепції дослідження – спрямування студентів до виконавської практики у сфері фахової самореалізації, додаткового потужного засобу професійного самовияву та самоствердження завдяки новому творчому підходу в проведенні навчально-виховного процесу у шкільному середовищі та позашкільних навчальних закладах. Ключовим складником формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є усвідомлення значущості вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва. До структурних компонентів формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва віднесено: мотиваційно-спрямований (показники: наявність потреби до вокально-виконавської діяльності; здатність до фахової самореалізації); знаннево-інноваційний (показники: вільне володіння фаховим тезаурусом вокального виконавства; уміння ефективно застосувати інформаційні технології); виконавсько-креативний (показники: вільне володіння вокально-виконавським апаратом; уміння імпровізаційного розкриття художнього образу вокального твору).

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, вокальне виконавство, майбутні вчителі музичного мистецтва, структура, компоненти, критерії, показники.

**Вступ.** Згідно тематики даної публікації вважаємо, що вокально-виконавська компетентність в освітній мистецькій практиці актуалізується як компонент загальної вітчизняної освітньої парадигми, основною метою якої є формування у майбутнього фахівця новаторських якостей, самостійності у проєктуванні та творчому розв'язанні професійних завдань, відповідаючих новим умовам сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій за обраною тематикою.** Проблеми виконавської компетентності розглядаються багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, проте саме вокальна складова виконавства майбутніх учителів музики залишається вкрай актуальною і потребує додаткових досліджень в аспекті формування вокально-виконавської компетентності.

У своєму дослідженні ми спирались на авторів, які присвятили свої наукові пошуки розкриттю обраної проблеми (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Каменецька, Ю. Мережко, Вей Лімін, Лі Чуньпен та ін.).

Формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва стало предметом досліджень багатьох провідних вітчизняних науковців (Л. Василенко, Н. Гузій, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалки, І. Парфентьєвої, Є. Проворової, О. Ростовського, Р. Савченко, О. Хижної, О.

<sup>1</sup> Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>

Щолокової та ін.). Разом з тим проблема вокально-виконавської компетентності ще не знайшла висвітлення у сучасних дослідників.

**Метою** даного дослідження є розкриття структурних компонентів вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «вокальна компетентність» майбутнього вчителя музичного мистецтва тлумачиться у нашому дослідженні як здатність до самостійно-творчої, художньо-інтерпретаційної та вокально-педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення процесу музично-виконавської та методичної підготовки студентів. Це спрямовує нас узагальнено розглянути поняття «вокальна компетентність» під кутом зору професійного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу. При цьому основна увага приділяється здатності студентів втілювати художньо-образний зміст вокального твору на основі опанування і вдосконалення комплексу вокально-виконавських, вокально-технічних знань, умінь, навичок, надбань у галузі вокального мистецтва та музичної педагогіки в цілому.

Слід звернути увагу на думки поважних вітчизняних науковців. Так, А. Козир зазначає, що «важливими показниками виконавської компетентності студентів є: вияв системних знань щодо музично-педагогічної діяльності зі школярами, достатній рівень сформованості фахового тезаурусу; уміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної та виконавської діяльності, вміння проектувати мету та завдання подальшого професійного самовдосконалення» [8, с. 3-7].

До системних елементів фахової готовності музикантів-виконавців слід враховувати досконале володіння фаховою виконавською діяльністю: ціннісне ставлення до виконання творів музичного мистецтва; бачення змісту професії викладача мистецьких дисциплін як частини культури; оволодіння методами конструювання змісту навчальної діяльності; адекватна оцінка мистецьких та педагогічних явищ; творча самореалізація у виконавській діяльності. Окрім того, до творчої самореалізації майбутніх учителів-новаторів слід підходити вибірково та встановлювати грані їх обдарованості у певній сфері виконавства.

Доцільно зазначити, що компетентність – це «системна, інтегрована якість, яка передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі з школярами» (Г. Падалка) [12],.

Сучасному вчителю музичного мистецтва необхідно оволодіти виконавськими компетенціями, адже саме вони підтримують фахівців у новаторській вокально-виконавській дії, в специфічних ситуаціях, передбачуваних сьогodнішніми потребами впроваджувати вокальне виконавство у професійній діяльності, що сприятиме його популярності серед учнівської молоді.

На думку вітчизняних науковців, «до загальних компетенцій відноситься здатність та готовність самостійно навчатися, розмірковувати, шукати, діяти, співпрацювати», окрім того вважаємо особливо цінним виявлення компетентності вчителя музики, вокаліста-виконавця у співвідношенні до таких фахових стрижнів як «обізнаність, відповідальність, здатність досягати поставленої мети, адже компетенція є багатоаспектним і динамічним поняттям, яке змінюється разом з суспільством, соціальними умовами, що призводить до необхідності внесення змін в складових компетенцій (знань, умінь і соціального досвіду)» [10].

На нашу думку, вокально-виконавська компетентність містить у собі важливу здатність передбачати власне фахове майбутнє, що сприяє плануванню навчально-виконавського процесу, регулюванню важелів власного саморозвитку, урівноважуючи комплекс фахової підготовки з особистими устремліннями та перспективами. Учитель-виконавець завжди бажаний в освітній сфері, адже завдяки новаторській діяльності він має перспективизнаходити нестандартні вирішення нагальних питань, самостійно набувати досвід новаторської педагогічної діяльності в умовах реальної музично-педагогічної практики.

Васпекті нашого дослідження вважаємо доцільним навести запропоновані Л. Василенко компоненти формування вокально-виконавської майстерності: «мотиваційно-цільовий – передбачає розуміння студентами загальної мети і завдань вокально-методичної підготовки, переконаність у необхідності взаємодії вокального і методичного компонентів для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності; інформаційно-пізнавальний – спрямований на усвідомлення студентами ролі вокального мистецтва в естетичному вихованні особистості, особливостей музично-образної інтерпретації вокальних творів та систематизацію теоретичного матеріалу з основ голосового творення та методики вокального навчання учнів; операційно-технологічний – забезпечує оволодіння вокально-виконавською майстерністю та практичними методами вокального розвитку школярів; рефлексивно-аналізуючий – характеризується розвитком у майбутніх спеціалістів здатності до адекватної самооцінки власних вокально-виконавських можливостей, а також дій щодо визначення і застосування способів розв'язання методичних завдань і проблем вокального навчання учнів» [3, с. 17-18].

Сучасні дослідники залучають до структури вокальної компетентності такі компоненти: «мотиваційний компонент, що передбачає оцінку усвідомлення мети підготовки, а також сформованість позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; наявність стійкої мотивації у навчанні та при здобутті професійних компетенцій; когнітивний компонент (пізнавальний), у ході якого студент повинен засвоїти певні теоретичні знання та вміти використовувати їх в вокально-професійній діяльності; організаційний компонент, передбачає організацію та активність і готовність студента в пошуках нових вокальних прийомів, методів їх реалізації та організації в навчанні; цільовий компонент, що спрямований на визначення особистісних цілей для досягнення бажаного результату; оцінний компонент, спрямований на самоконтроль врегульованих вокальних дій, та постійне вдосконалення дій» [5, с. 28].

Вокально-педагогічну компетенцію майбутнього вчителя музичного мистецтва Н. Овчаренко тлумачить як освітній результат опанування сукупності вокально-педагогічних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, що забезпечують його готовність до вокально-педагогічної діяльності [10].

Молодий китайський дослідник Лі Чуньпен [18] тлумачить поняття «вокальна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва» як особистісне утворення, що виражає здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору на основі використання сукупності вокально-виконавських знань, умінь та навичок, а також досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва. До критеріїв сформованості вокальної компетентності майбутніх учителів музики дослідником віднесено: міру прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до співацької діяльності (показники: наявність художньо-естетичних потреб щодо оволодіння мистецтвом співу; вияв інтересу до

вокального навчання); ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями та навичками вокального навчання (показники: вияв аналітичних умінь студентів щодо музично-педагогічного потенціалу вокального репертуару; вияв вокально-педагогічної ерудованості щодо фахових знань, наявність вокально-педагогічного тезаурусу); міру сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі співацької діяльності (показники: наявність умінь творчої інтерпретації вокальних творів; наявність рефлексивного осмислення щодо власної вокально-педагогічної діяльності).

Доречними є також визначені критерії вокального розвитку студентів (за О. Прядко): мотиваційний критерій (показники: ступінь прагнення до розвитку власного співацького голосу, ступінь прагнення до здійснення вокально-педагогічної діяльності, міра зацікавленості вокальним мистецтвом); вокально-виконавський критерій (показники: рівень розвитку вокально-технічних умінь та навичок, ступінь сформованості художньо-виконавських умінь та навичок); оцінювально-діагностичний критерій (показники: рівень сформованості навичок діагностування власного співацького процесу та діагностування співацького процесу інших вокалістів); когнітивний критерій (показники: рівень обізнаності студентів з питань вокальної педагогіки, ступінь володіння тезаурусом вокальної педагогіки, ступінь обізнаності з історією вокальної педагогіки та сучасними тенденціями її розвитку) [14, с.17].

Виявляючи найсуттєвіші ознаки для нашого дослідження серед цих наукових праць, опрацьованих нами у ході визначення компонентної структури вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми виділяємо мотиваційно-спрямований; знаннєво-інноваційний; виконавсько-креативний компоненти.

*Мотиваційно-спрямований компонент* співвідноситься з критерієм: міра фахової вмотивованості до вокально-виконавської діяльності. Мотивація до діяльності є потужним стимулом до досягнення певного знаннєво-технологічного ресурсу, для подальшого просування до обраного перспективного плану-розвитку особистості, яка прагне досягти професійності на рівні майстерності виконання вокальних творів. Спрямованість особистості залежить від стійкості мотиву в досягненні поставлених результатів.

На авторитетну думку науковців під поняттям «спрямованість особистості» прослідковується закономірна цілісність мотивів, їх ієрархічність, самопідпорядкованість один одному й вибіркова готовність до реалізації саме тих мотивів, на основі яких будується поведінка людини [9, с.28-34], а «мотиваційно-спрямований компонент у структурі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики... включає інтереси, потреби, мотиви, переконання, установки особистості».

Вважаємо за доцільне розглянути мотиваційну сферу особистості в психологічному аспекті, де вона представлена як система внутрішніх чинників людини, що обумовлюють її поведінку, пояснюють її спрямування та слугують рушійною силою у професійній роботі. Адже, участь у виконавській публічній діяльності передбачає отримання зворотного зв'язку, який фіксується завдяки відчуттю успішності від проведеної виконавської діяльності, саме тому підтримування спрямованості до досягнення успіху у діяльності є рушійною мотиваційно-спрямовуючою силою. Таким чином, урахування внутрішніх і

зовнішніх мотивів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва визначає рівень їх спрямованої активності в процесі навчання (за Н. Овчаренко)[10, с.23].

Окрім того, мотиваційна спрямованість на досягнення секретів вокально-виконавської компетентності, впровадження ефективних прийомів оволодіння майстерним вокально-виконавським рівнем знаходиться у співвідношенні до педагогічних завдань, які стоять на ціннісній змістовій основі вивчення, збереження та ретрансляції творів вокального мистецтва у вокально-виконавській практиці в шкільному середовищі та фахово-новаторського вияву вчителя-ретранслятора. Вона забезпечує студентам у подальшому відкривати додаткові важелі в навчанні, оволодінні додатковими вокально-виконавськими компетенціями. Виявляється ця здатність такими показниками: наявність потреби у вокальному виконавстві; здатність до фахової самореалізації та використанні засобів вокального виконавства.

Наступний, *знаннево-інноваційний компонент* охоплює важливі чинники досягненого в роки навчання інформаційного ресурсу та досягнення результатів у виявленні набутих компетенцій вокального виконавства та виявлених елементів інноваційності у виконавській діяльності.

Вважаємо, що ключовим поняттям, яке слід розглянути у площині нашого дослідження, є «інновація». У науковому полі воно з'явилося в дев'ятнадцятому столітті та використовувалось під час уведення нових елементів однієї галузі в іншу. Відповідно, інновації виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень, зокрема й нововведень в освіті, що згодом посприяє до більш глобальних змін у сфері освіти, стане рушієм трансформації змісту та якості надання освітніх послуг. Ініціативи виникають в ході природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання.

Вітчизняна дослідниця І. Парфентьева виокремлює основу інноваційної діяльності – ініціативу, як різновиду активності творчої особистості [13, с.49]. При цьому «ініціатива» означає почин, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності, підприємливість, здатність до самостійних активних дій. [7, с. 68].

Педагогічні інновації – це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що впроваджується у навчально-виховний процес – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо.

Вітчизняні дослідники класифікують поняття «педагогічні інновації» за певними ознакам, виконавської діяльності, а саме: «вид виконавської діяльності, джерела виникнення творчого задуму (напр. вокального твору- авт.), міра новизни в інтерпретаційному відтворенні, спосіб здійснення інтерпретації твору, методика використання, вид ефекту, отриманого в результаті впровадження інновації у виконавському процесі», (за умови, «інновації – комплексного процесу створення, розповсюдження та використання накопиченого досвіду, де інноваційність виступає характеристикою навчання і відноситься не лише до його дидактичної побудови, але й до соціально значущих результатів» [15, с.51-52].

Заявлені у дослідженні характеристики інноваційної діяльності вчителя музики та вокаліста-виконавця, у одній особі пов'язані також з питаннями нововведень за зовнішніми та внутрішніми ознаками змін (традиційна освіта – минуле; набуття додаткової компетентності – теперішнє; вокально-виконавська компетентність (новація) – майбутнє), бачення перспектив набуття виконавської компетентності для подальшого впровадження новацій в практику фахової

самореалізації, додає до потенційного творчого самовияву й досягнення вищого положення в ієрархічній соціально-суспільній системі тощо.

Знаннєво-інноваційний компонент у нашому дослідженні підтриманий таким критерієм: ступінь фахової спрямованості у сфері вокального мистецтва. Фахова спрямованість саме на сферу вокального мистецтва підтримується усвідомленою позицією щодо особистісної самореалізації в новаторських педагогічних виявах. Вони передбачають наполегливу самоорганізацію вокально-виконавської підготовки, за якої студенти націлені на активну, у тому числі самотійну діяльність, вирішення навчальних задач і проблем, досягнення особистого успіху, здійснення поточного моніторингу і контролю за власним розвитком і навчанням. Ми впевнені, що таке цілеспрямоване і свідоме ставлення студентів до освітнього процесу, активності проявів особистісних виконавсько-вольових якостей, націленості на досягнення високих результатів у вокальній підготовці підтримуються концепцією нашого дослідження. Згідно виявлених показників: вільне володіння фаховим тезаурусом вокального виконавства; уміння ефективного застосування інформаційних технологій у роботі вчителя музичного мистецтва цілком забезпечується за ознаками вільного та якісного володіння фаховим тезаурусом, однак, на сьогодні не достатньо підтримана технічно у аспекті використання сучасних інформаційних ресурсів (брак оснащення вокальній студій, неуважність до потужних інформаційних джерел, тощо).

Набуття компетентності вчителя-новатора цілком підтримана науково, адже на сьогодні існують вже початкові, апробаційні освітні платформи, що дозволяють залучатися до різних практик не тільки в межах однієї школи, району чи міста, але й виходять за межі регіонального обміну інформацією, досягаючи міжнародних освітніх платформ. Їх використання сприятиме культурному збагаченню, обміну методиками, об'єднанню педагогічної спільноти за інтересами, предметно, універсально. Однак, на сьогодні впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти гальмується обмеженістю обґрунтованих теоретичних розробок, хаотичному вибору платформ для дистанційних форм навчання.

Проблема впровадження інноваційних технологій в освітній процес музично-педагогічних закладів вищої освіти на сьогодні знаходиться на стадії розробок і апробацій. Проте, українськими вченими здійснюються спроби вирішити проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій під час музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема В. Гаврілова [4] зазначає, що використання комп'ютерних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва є вкрай актуальними на сьогодні; Сі Даофен пропонує власне бачення використання інноваційних технологій в якості сучасної основи підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності [15].

Згідно аналізу сучасного стану вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за дисциплінами «Вокал» та «Постановка голосу» виявлено існування суперечностей між встановленими вимогами щодо формування компетентного фахівця й обмеженістю використання інноваційних технологій у практиці вокальної підготовки. На думку науковців, існує два виражених підходи до визначення інформаційно-комунікативних технологій: як дидактичного процесу, який ґрунтується на використанні принципово нових засобів та методів обробки даних (методів навчання), спрямованих на виробництво, передачу, зберігання та віддзеркалення інформаційних продуктів (даних, знань, ідей) з найменшими

витратами та відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності; створення певного технічного освітнього середовища, в якому ключове місце відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям, що використовуються [2, с. 310 – 311].

Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва представляють сукупність методів, використання технічних засобів, організації, зберігання, обробки, компонування інформації, трансляції теоретико-методичної та ретрансляції вокально-практичної інформації, що сприяє збільшенню обсягу знань, умінь і навичок студентів. Наприклад, в сучасному процесі дистанційного надання освітніх послуг з вокальної підготовки студентів, аудіо та відеозапис можливий лише за допомогою використання комп'ютерних технологій і на сьогодні є одним з оптимальних шляхів швидкого і різнобічного поповнення знаннєвого та практично-виконавського тезаурусу, що збагачує слухово-візуальний досвід, збагачує художній інтелект, сприяє до наповнення фактажу професійної ерудиції, сприяє до формування вокально-виконавського іміджу, завдяки відбору виконавської еталонів. Важливого значення набули такі методи як візуальний самоконтроль, відео-аудіо-фіксація, які формують аналітичні уміння студентів завдяки порівняння власних виконавських моделей у різні періоди навчання, допомагають порівняти динаміку формування вокально-виконавської компетентності сприяють загальному та професійно-потенційному зростанню.

Окрім того, й дистанційна форма вокального навчання на сьогодні виступає інноваційною, адже питання вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням дистанційних технологій навчання активно апробується в усьому світі. Дистанційно-інформаційне вокальне навчання дозволяє не зупиняти перебіг художньо-освітнього процесу і допомагає певному зручному відпрацюванню теоретичного і практичного вокального матеріалу з урахуванням вокально-технічних можливостей студентів.

Отже, згідно аналізу наукової літератури виокремлюємо критерій другого компоненту – ступінь фахової спрямованості у сфері вокального мистецтва. Вважаємо за доцільне представити такі його показники: вільне володіння фаховим тезаурусом вокального виконавства; уміння ефективного застосування інформаційних технологій.

Наступним складником формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва визначено *вокально-креативний компонент*. Критерієм третього компоненту є міра усвідомлення значущості вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва, що підтримується такими показниками: вільне володіння мовленнєво-виконавським апаратом; уміння імпровізаційно розкрити художній образ вокального твору.

Проблема креативності досліджувалась іноземними та вітчизняними дослідниками та науковцями у галузі психології (Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, О. Матюшкін, В. Моляко, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші). Згідно словникових джерел поняття креативність у перекладі з латинської мови означає *creatio* – створення, творчість, здатність до творення нового тощо. На думку сучасних вітчизняних науковців, будь-яка діяльність вважається творчою, «якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання», зазначає О. Антонова [1].

Ми дотримуємось характеристики креативності у відповідності до шести основних параметрів визначених у підручнику «Філософія та історія креативності», до яких віднесено: здатність до виявлення й формулювання проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування найрізноманітніших думок (гнучкістю мислення); здатність відповідати на подразники нестандартним способом (оригінальністю мислення); здатність вдосконалювати об'єкт сприймання (виявлення побіжних деталей); здатність до розв'язання проблеми аналітико-синтетично(універсальність).

Натомість у співвідношенні з творчістю креативність, як поняття, характеризується здатністю людини до інсайтності, евристичності, генеруванні принципово нових ідей, тобто як творчі вияви в мисленні, почуттях, спілкуванні, спеціальних видах творчої діяльності. Креативність характеризує унікальну й неповторну творчу особистість. Креативність у творчості – це творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, тощо [11].

Наближуючи ознаки креативності до специфіки діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, слід навести загальновідому концепцію обдарованості (за П. Торрансом): творчі здібності, уміння, мотивація, а креативність – важливий і самостійний чинник обдарованості за 5 основними рівнями здібностей до творчості: рівень примітивної, інтуїтивної експресії у якому творчість являє собою безпосереднє і найпростіше вираження почуттів, емоцій і думок (властивий аматорам-початківцям, дітям (молодшого та середнього шкільного віку); другий рівень – академічний і науково-технічний рівень креативності, передбачає енциклопедичність володіння знаннями з різних галузей, а особи, що мають другий рівень здібностей у діяльності, мають стійкі початкові уміння створення нового знання у різних формах діяльності та володіють певним досвідом та уміннями для реалізації своїх задумів, ідей, тощо; третій рівень – винахідницький, дозволяє людині-творцю відкриває ширші можливості до експерименту-імпровізації в межах поля діяльності на засадах глибоких знань варіювати способами використання відомих інструментів, предметів, підходів у творчій імпровізації в межах діяльності творця-новатора-винахідника; четвертий рівень інноваційності, охоплює митців: артистів, письменників, музикантів, винахідників, які мислять та діють відмінно-оригінальніше від попередників, це трансформатори для яких важливі новітні методи, ідеї, знання, які якісно відрізняються від загально-існуючих стандартів за рахунок утілення у практику діяльності креативних зусиль; до п'ятого рівня геніальності характерними ознаками є мінімізація виявів лише окремих (одичних) особистостей з над-яскравою індивідуальністю у мистецтві, науці, техніці (найвищий рівень здібностей який має ознаки геніальності).

Педагогічна креативність передбачає здатність до «вироблення» творчого пошуку – нестандартного розв'язання педагогічних задач, вона характеризується певними параметрами: швидкістю (продуктивністю), гнучкістю (універсальністю) думки, оригінальністю в дії, неспинною допитливістю, сміливістю у виявах, про що свідчить і практика роботи сучасної школи, в якій сучасний учитель має чітко і правильно відтворювати необхідну навчальну інформацію, генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх, тобто володіти креативністю мислення та дії.

На нашу думку, майбутній учитель музичного мистецтва компетентний вокаліст-виконавець має оригінальний тип мислення, передбачення, схильність до

аналізу та синтезу, які їй підтримують новітні ідеї та допомагають впровадити їх у реальну вокально-виконавську практику.

**Висновки.** Вищезазначені структурні компоненти формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва підтримуються педагогічними умовами, які будуть розкриті в наступних авторських публікаціях. Проведений аналіз, виявлення новітніх освітніх тенденцій в галузі мистецької освіти доводить необхідність розробки та впровадження методики формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно запитам суспільства, що відображено у представленій нами компонентній структурі.

**Література:**

1. Антонова О.Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – 124 с. с. 44-52.
2. Ашихміна Н. Упровадження інноваційних технологій у вокальну підготовку майбутніх педагогів у галузі музичної освіти // Зб. Наук. Праць. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021, № 9 (113) с. 309 – 321.
3. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Василенко: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 23 с.
4. Гаврілова Л., Федоришин В.І. (2017). Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної мистецької освіти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць, 5, К.: С. 213–225.
5. Зимня І. О. Цільова основа компетентнісного підходу в освіті. / І.О. Зимня. – Дослідницький центр, 2004. Переяслав-Хмельницький (електронне джерело) – 180 с.
6. Зимня І.О. Компетенція и компетентність у контексті компетентнісного підходу в освіті // Іноземні мови у школі. 2012. № 6. С. 2-10.
7. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія /Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – Київ.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
8. Козир А.В. Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки /Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова Серія 14 Теорія та методика мистецької освіти Вип. 24 (29) с. 3 – 7.
9. Міщанчук В.М. Формування мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій Зб. Наукових праць Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Вип. 19 (24). - К. 2013, С. 28-34.
10. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія / Наталія Анатоліївна Овчаренко. – Кривий Ріг: Вид-во Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
11. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/16\\_NPM\\_2007/Pedagogica/22154.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm).
12. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ: Освіта України, 2010. – 274 с.
13. Парфентьева І.П. Теоретико-методологічні підходи дослідження інновацій у навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва. Журнал Міжнародної Академії Web of Scholar. 5(47). doi: 10.31435/rsglobal\_wos/31052020/7095,
14. Прядко О.М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / О. М. Прядко; Нац. пед. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 23 с.
15. Сі Даофен (2015). Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ 2015 - 32с.

16. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
17. Словник української мови: в 11 т. Т. 9. / АН УРСР. Інститут мовознавства; [за ред. І. К. Білодіда]. – Київ: Наукова думка, 1970. – 916 с.
18. Чуньпен Лі. Методика викладання вокальної майстерності майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лі Чуньпен. – Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2013. – 20 с.

#### YANG YINSHI.

##### **The component structure of the formation of vocal and performing competence of future music teachers.**

The article highlights the actual problem of forming the vocal-performance competence of future music teachers, analyzes the research of domestic scientists on this problem, presents the author's vision of the formation of vocal competence of future music teachers.

The key components of the formation of vocal performance competence of future music teachers are identified, which include professional motivation for vocal performance activity, professional orientation in the field of vocal art, which significantly expands the options for professional development according to the research concept - directing students to performance practice in the field of professional self-realization, an additional powerful means of professional self-expression and self-affirmation thanks to a new creative approach in conducting the educational process in the school environment and extracurricular educational institutions. A key component of the formation of vocal performance competence of future music teachers is the awareness of the importance of vocal performance of future music teachers.

The structural components of the formation of vocal-performance competence of future music teachers include: motivational-oriented (indicators: the presence of a need for vocal-performance activity; the ability for professional self-realization); knowledge-innovative (indicators of fluency in the professional thesaurus of vocal performance; the ability to effectively apply information technologies); performance-creative (indicators: fluency in the vocal-performance apparatus; the ability to improvisationally reveal the artistic image of a vocal work).

**Keywords:** competence, competences, vocal performance, future music teachers, structure, components, criteria, indicators.

##### **References:**

1. Antonova O.E. Creativity as a leading component in the structure of the teacher's personality // Creative pedagogy. Scientific method. journal / Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy. – Vinnytsia, 2011. – Issue 4. – 124 p. with. 44-52.
2. Ashikhmina N. Implementation of innovative technologies in the vocal training of future teachers in the field of music education // Collection. Science Working Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2021, No. 9 (113) p. 309 - 321.
3. Vasylenko L. M. Interaction of vocal and methodological components in the process of professional training of a future music teacher: autoref. thesis ... candidate ped. of Sciences / L. M. Vasylenko: NPU named after M. P. Dragomanov. - Kyiv, 2003. - 23 p.
4. Gavrilova L., Fedoryshyn V.I. (2017). The problem of formation of professional competence of future music teachers by means of computer technologies in the theory of domestic art education. Professionalism of the teacher: theoretical and methodical aspects: collection of scientific works, 5, K.: P. 213–225.
5. Zimnia I.O. The objective basis of the competence approach in education. / I.O. winter - Research Center, 2004. Pereyaslav-Khmelnyskyi (electronic source) - 180 p.
6. Winter I.O. Competence and competence in the context of the competence approach in education // Foreign languages in school. 2012. No. 6. P. 2-10.
7. History of foreign pedagogy: textbook /E. I. Kovalenko, N. I. Belkina. - Kyiv.: Center for Educational Literature, 2006. - 664 p.
8. Kozyr A.V. The formation of performance competence among master's students of musical art in the process of professional training / Scientific journal of the NPU named after M.P.Drahomanov Series 14 Theory and method of art education Vol. 24 (29) p. 3 - 7.
9. Mishchanchuk V.M. The formation of the motivational and directed component of the musical and performing preparation of future music teachers using suggestive technologies Coll. Scientific works

Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova Vol. 19 (24). - K. 2013, pp. 28-34.

10. Ovcharenko N.A. Professional training of future music teachers for vocal-pedagogical activity: theory and methodology: monograph / Nataliya Anatoliivna Ovcharenko. - Kryvyi Rih: R. A. Kozlov Publishing House, 2014. - 400 p.

11. Pavlyuk R.O. Creativity as an integral part of professional training of future teachers [Electronic resource]. Access mode: [http://www.rusnauka.com/16\\_NPM\\_2007/Pedagogica/22154.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm).

12. Padalka H.M. Art pedagogy (Theory and teaching methods of art disciplines) / Halyna Mykytivna Padalka. - Kyiv: Education of Ukraine, 2010. - 274 p.

13. Parfentieva I.P. Theoretical and methodological approaches to the study of innovations in the education of future music teachers. Journal of the International Academy Web of Scholar. 5(47). doi: 10.31435/rsglobal\_wos/31052020/7095,

14. Pryadko O.M. Methodology for the development of the singing voice in future teachers-musicians: author's review. thesis ... candidate ped. Science / O. M. Pryadko; National ped. Univ. named after M. P. Dragomanov. - Kyiv, 2009. - 23 p.

15. Si Daofen (2015). The method of using innovative technologies in the preparation of future music teachers for singing (diss. ... candidate of pedagogic sciences: 13.00.02 "Theory and method of music education". – National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, Kyiv 2015 - 32 p.

16. Sysoeva S.O. Basics of pedagogical creativity: a textbook. - K.: Millennium, 2006. - 346 p.

17. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes, Volume 9. / Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. Institute of Linguistics; [edited by I.K. Bilodida]. - Kyiv: Naukova dumka, 1970. - 916 p.

18. Chunpeng Lee. Methodology of teaching vocal skill of future music teachers: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences / Li Chunpeng. – Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, 2013. – 20 p.

### РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.21>

*Онофрійчук Л. М.<sup>1</sup>, Пахольчак Є. С.<sup>2</sup>, Онофрійчук С. О.<sup>3</sup>*

#### **Розвиток музикальності школярів на заняттях з хореографії**

Стаття розкриває особливості розвитку музикальності школярів у процесі хореографічної підготовки. Обґрунтовано важливість і необхідність музичного виховання і розвитку школярів різних вікових категорій. Підкреслено, що такий підхід є головною умовою для естетичного виховання особистості, її духовного задоволення і ціннісного ставлення до дійсності. Показано структуру музикальності в ракурсі досліджень видатних педагогів і митців. Проаналізовано різноманітні форми організації хореографічної діяльності, прийоми і методи, які необхідно використовувати сучасному фахівцю для діагностування і розвитку музичних здібностей школярів. Показана їх роль у розвитку емоційної чутливості, образності музичного сприймання й оригінальності музичного мислення в танцювальному мистецтві. Висвітлений процес розвитку музикальності школярів на різних етапах роботи (початковому, поглибленому, творчому). Визначено педагогічно-творчий потенціал хореографії, її розвивальні і виховні можливості та особистісно-орієнтований підхід до школярів.

**Ключові слова:** школярі, музикальність, музичні здібності, хореографія, прийоми і методи

**Вступ.** Сучасний запит суспільства спрямований на вільний розвиток особистості, створення умов для її самовизначення та самореалізації.

Провідною метою освіти України стає конкурентоспроможність і сучасність, необхідність розробки та впровадження технологій, які б відповідали потребам сьогодення, але без втрат стандартів і попередніх надбань. Тому у найближчому майбутньому варто приділяти першочергову увагу розкриттю кожної індивідуальності, реалізації її унікальних можливостей, сприяти психологічній та соціальній адаптації у соціумі.

Одним із універсальних засобів виховання завжди було і є мистецтво. Саме мистецтво володіє могутньою силою емоційного і морального впливу на особистість, зображує картину світу в єдності думок та почуттів, емоцій і розуму. «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу» [13, с.54].

Вчені різних галузей науки ретельно вивчають природу впливу мистецтва, особливо музичного, на людину, її психіку, творчість, душевний стан. Музика як вид мистецтва, є основним носієм інформації та засобом спілкування. Одночасно стверджується, що найбільш яскраво та емоційно музика сприймається у взаємозв'язку слухових і м'язових відчуттів, гармонії тіла і душі. Саме в хореографії сприйняття музики відображається у певній дії різноманітних життєвих образів, у формі музичного руху, задоволенні від його краси. Багатогранний вплив на людину зумовлено самою природою танцю як синтетичного виду мистецтва. Через музику

<sup>1</sup> Онофрійчук Людмила Миколаївна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-8408-080X>

<sup>2</sup> Пахольчак Євгенія Сергіївна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-5068-0065>

<sup>3</sup> Онофрійчук Світлана Олександрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0003-2179-7605>

відбувається розвиток духовної і емоційної сфери особистості, через пластику – її фізичне удосконалення, набуття впевненості у власних силах, що дає поштовх до постійного розвитку [3].

Вивчаючи особливості хореографічного виховання в Україні, слід зазначити, що сучасне життя вимагає підпорядкування і оновлення хореографічного навчання до сьогоденних вимог. Тому проблема органічного поєднання музики і хореографії є актуальною на сучасному етапі розвитку мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Шляхи розвитку музикальності досліджували М. Леонтович, В. Верховинець, К. Орф, К. Стеценко та інші. Сучасні вчені-педагоги наголошують на необхідності музичного виховання дітей і молоді (Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, А. Щербо, О. Щолокова). Проблемам розвитку музикальності присвятили дослідження Т. Дорошенко, О. Лобова, С. Науменко, Р. Савченко, О. Хижна.

Дослідження різних аспектів феномена музичних здібностей у порівнянні з музикальністю проводили Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Теплов та ін. Самостійну групу джерел становлять праці педагогів-хореографів В. Волчукової, Н. Бугаєць, О. Голдрича, Б. Колногузенка, О. Ліманської, Б. Мартиненко, О. Соляр, А. Чернишової, А. Шевчук та ін., де визначено механізми впливу музики на розвиток танцювальності.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти до висновку, що загальноосвітня школа, як важлива ланка розвитку естетичної культури школярів, недостатньо реалізує дидактичні можливості предметів мистецького циклу і практично не використовує мистецтво хореографії.

**Мета статті** – висвітлити сутність та структуру поняття «музикальність» та обґрунтувати важливість його розвитку в процесі хореографічної підготовки школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Музикальність, як властивість відчувати красу звуків і розуміти глибину музичного мистецтва, вважається однією із основних умов успішної самореалізації творчої особистості.

Гармонійне поєднання музичного і хореографічного мистецтв у єдине ціле є особливо важливим фактором для естетичного виховання особистості, її духовного удосконалення і ціннісного ставлення до дійсності. Синкретичність хореографічного мистецтва передбачає розвиток акторських, танцювальних умінь і навичок, загальної музикальності і сценічної культури [2].

Ще видатний французький хореограф XVIII ст., реформатор, теоретик мистецтва танцю Жак Жорж Новерр у своїй праці «Листи про танець і балет» стверджував: для того, щоб причарувати око глядача та тримати його у напрузі, балетмейстер повинен бути обізнаним у різних науках: і в образотворчому мистецтві (оформлення сцени та костюмів виконавців), і геометрії (побудова малюнку танцю), і в історії та міфології (сюжети та ідеї для хореографічних постановок). Особливе значення Жак Жорж Новерр надавав музиці. За його словами, вона повинна бути поемою, яка визначає і встановлює рух і дію танцівника. Останній повинен її доповнити серцем та душею, енергією жестів та своєю одухотворенністю.

Новерр вважав, що успішна співпраця композитора з балетмейстром – це основа вдалої постановки, її фундамент, адже хороша музика привертає слух, а цікава хореографічна лексика – око. Саме музичний супровід надає танцю виразності, розкриває людський характер, почуття, думки і події. Ставлення до

музики, музичного супроводу – це одна з перших і неодмінних вимог на заняттях з хореографії [19].

Вивчення особливостей музичного розвитку школярів і, відповідно, розв'язання проблеми розвитку музикальності передбачає уточнення суті феноменів «музичність», «музикальність». Під час розгляду цих категорій було виявлено, що існують розбіжності в поняттях «музичний» і «музикальний». «Музичний» – стосується музики як виду мистецтва; обслуговує потреби осіб, які пов'язані з музикою (освіта, мистецтво, інструмент).

Поняття «музикальність» визначається як здатність особистості емоційно-чуттєво сприймати, відчувати та виконувати музику, а також підкреслює різноманітність музичних здібностей та їхній взаємозв'язок: ладове чуття (здатність відчувати емоційну виразність звуковистотного руху); музично-слухові уявлення (здатність звуковисотного відображення мелодії); чуття ритму (здатність активного рухового переживання музики, відчуття його відтворення). Крім того, до комплексу музичних здібностей дослідники відносять музичну пам'ять і музичне мислення [8]. Це певна властивість людини, яка необхідна для заняття саме музичною діяльністю (Б.Теплов).

Історичними джерелами музикальності, за різними дослідженнями, вважаються інтонації мовлення (Г. Спенсер), звуки природи – спів птахів, тварин, ритми роботи людей, магичні заклинання. Як «результат духовного розвитку людства», музика починалася з поступового розпізнавання висоти, тембру, тривалості звуків, виникнення найпростіших музичних ритмів, форм, ладів. Загалом первісне музикування складалося з кількох елементів — пісні, танцю і поезії, які існували в нерозривній єдності і, найчастіше, супроводжували обряди, трудовий процес і події родинного життя людей. У Давній Греції музикальність сприймалася як соціально цінна якість особистості. Під музикою розуміли триєдність “музичних мистецтв”: танцю як прояву тілесної пластики; поезії як смислоутворюючого начала; і, власне музики (ладу, ритму) [9, 34].

Вивчення структури музикальності передбачає ознайомлення з дослідженнями видатних митців, музикантів. Так, Е. Віллемс, французький дослідник, у своєму визначенні цього поняття виходить з природи музики, її об'єктивних особливостей. Віллемс виділяє три основні елементи музикальності: ритм, мелодію та гармонію. На думку вченого, кожен з них має свою структуру: ритм – темп і такти, мелодія – мелодичні інтервали, гармонія – акорди. Вся ця структура музичних елементів повинна наповнюватись життєвим змістом, розумом і емоційною чутливістю. Результатом цієї взаємодії є розвиток музикальності [20].

На думку О. Ростовського, музичний слух і емоційна чутливість – це дві найважливіші компоненти, які є основною ознакою музикальності, бо без емоційного переживання твору неможливо досягнути його зміст [12].

С. Науменко дійшла висновку, що музикальність включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових до вищих творчих виявів. На думку дослідниці, «природа музичних здібностей є вродженою психомоторно-емоційною властивістю» [10].

Існує слушна думка, що не маючи високого рівня музикальності не можна навчитися справжній танцювальності. На переконання О. Лобової, сприймання музичних творів дає значні можливості для застосування оригінальних видів “хореографічної” діяльності дітей [6]. Педагог радить застосовувати прийом

вслуховування в музику, виявлення образних ознак музичного твору, надання дітям можливості передати його характер танцювальними рухами.

Отже, музикальність – це складне поняття, що характеризується різним поєднанням окремих здібностей, об'єднаних у комплекс. Музикальність поступово розвивається: підвищується рівень музично-слухової культури, здатність відчувати характер музичного твору, співпереживати і виявляти емоційне ставлення до музичного образу; формується звичка прислухатися, порівнювати і оцінювати найбільш яскраві та зрозумілі музичні явища; проявляти продуктивну музично-творчу діяльність.

Однак, на переконання дослідників, у структурі музикальності центральне місце займають процеси активного музичного сприймання, психологічний механізм якого складається з п'яти структурних елементів – емоційного відгуку, музичного слуху, мислення, пам'яті, здатності до співтворчості [13]. Великого значення в цьому процесі набуває вміла й цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя як «інструктора-психолога-керівника». Варто наголосити, що розвиток музикальності – це безперервний процес, який охоплює всі стадії музичного розвитку особистості і відповідно всі вікові етапи її розвитку [8].

З першого, початкового етапу навчання мистецтву танцю, головна увага педагога спрямовується на розвиток музичного сприймання школярів. Адже, музичне сприймання можливе тільки на основі певного кола почуттів, вражень, асоціацій, абстрактного мислення. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним рівнем розвитку особистості.

Велике значення для танцювальних занять має музичний супровід, тому що успіх роботи багато в чому залежить від якісно підібраної музики та професійної роботи акомпаніатора. Музичний супровід має виразно доносити образ, ідею, характер твору. Точність, чітка організованість та спрямованість на досягнення ансамблю з танцюристами; пошуки виконавських виражальних засобів (ясне фразування, яскраві динамічні контрасти) допомагають школярам почути музику та передати свої асоціації у танці.

Одне з найбільш важливих і складних завдань на заняттях з хореографії – розвиток чуття ритму. Важливо, щоб музичний ритм сприймався учнями свідомо, як виразно-емоційний, художньо-змістовний компонент танцю. Учні отримують чіткі уявлення про музичну пульсацію, свободу музично-ритмічного руху (агогіка), фразування, паузи, затакти. Отже, музично-ритмічне виховання школярів у системі музикальності постійно знаходиться у взаємодії зі специфікою танцювальних занять.

Музикальність особливо яскраво виявляється в активній самостійно-творчій діяльності. Учні на практиці, в процесі танцювальних занять засвоюють музичні засоби виразності (мелодія, лад, ритмічний малюнок, темп, динаміка, тембр, вступ, кульмінація, фразування, акцентування). Для цього використовуються вправи: пластичні (виразні рухи, пози, жести); танцювальні (рухи різних за стилем і напрямками танців); музично-ритмічні (вправи, завдання на відображення метричної пульсації і ритмічних малюнків); колективно-порядкові (фігурні та композиційні перебудови); творчі (імітаційні рухи, ігри та завдання); партерна гімнастика (вправи на підлозі на розвиток координації і фізичних здібностей).

На думку В. Кліменка, «координація рухів – дзеркало розумових процесів. Естетичні почуття регулюють рухи думок, образів і дій, націлюючи їх на втілення особистої гармонії в гармонію створених предметів та явищ, щоб вони згодом

випромінювали красу» [4, 197]. Отже, музика і танець у своїй гармонійній єдності – чудовий засіб розвитку емоційної сфери дітей, основа їхнього естетичного виховання.

На другому етапі танцювальної діяльності відбувається усвідомлення художньої значущості пластичних рухів і формування музично-слухових уявлень. Триває процес удосконалення музикальності: педагог повинен систематично залучати учнів до різних форм сценічної діяльності (музично-театралізованих концертів, фестивалів, свят).

Танцювальна творчість допомагає розкрити потенційні можливості школярів, оригінальність, фантазію щодо художнього втілення сценічного образу у роботі над інсценуванням пісень, де є послідовна сюжетна лінія і створюється свій музично-хореографічний образ. В сюжетному танці, сценічно-пластичних епізодах учні залучаються до творчих пошуків у підборі та конструюванні рухів, самостійного творення малюнку танцю. При цьому художньо-емоційний зміст музичного твору повинен сприйматися школярами як невід’ємна складова частина танцю.

Щоб створити атмосферу зацікавленості і творчого пошуку, використовуються оригінальні творчі завдання, які поступово ускладнюються до танцювальних імпровізацій і власних композицій. Пропонується пластично відобразити характер музики (наприклад, І. С. Бах – “Жарт” (Сюїта № 2); А. Вівальді – «Весна», «Зима» (“Чотири пори року”) тощо), зробити аналіз мелодії, музичного супроводу; охарактеризувати особливості метро-ритмічної організації; інтонаційного розвитку, звукового, ладового та тембрального забарвлення.

При постановці танцювальних номерів використовуються інсценування українських народних пісень («Подольночка», «Два півники», «Веснянка», «Дощик», «Ходить гарбуз по городу», «Ой минула вже зима»). Українська пісенна та інструментальна музика надихає і викликає інтерес школярів до національних музично-хореографічних традицій, що сприяє виконавству і творчості, накопиченню знань про національну культуру і народний танець.

На третьому, творчому етапі – здійснюється постановка танців на більш складному музичному матеріалі. Педагог ретельно підбирає музику з багатою палітрою емоцій, яка виховує культуру та естетику руху на найкращих зразках народної чи композиторської творчості. Знайомі танцювальні рухи застосовуються у нових комбінаціях та варіантах.

Послідовна, систематична робота над музично-ритмічними здібностями учнів передбачає використання методів самоконтролю, зміни умов виконання, введення знайомих рухів в імпровізацію і творчу інтерпретацію. Учні демонструють більш осмислене ставлення до музики, відповідно загальної естетично-творчої мети.

На заняттях використовуються такі форми роботи як ілюстрування емоційних реакцій танцюриста за допомогою пантоміми, виконання сольних і парних танцювальних етюдів із предметами, постановка жанрових хореографічних сценок за мотивами байок і гуморесок, робота над хореографічними композиціями за сюжетами казок («Пори року», «Коза-Дерева», «Снігова королева», «Красуня і Чудовисько», «Дюймовочка»).

На етапі здійснення творчого задуму складається композиційний план, відбувається процес відбору музичного матеріалу і пластичних рухів, розробляється драматургічна побудова танцю і його малюнок. На заключному етапі перевірки композиційних рішень, найбільш вдалі і якісні хореографічні мініатюри і композиції демонструються в умовах сценічної діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що розвиток музикальності є важливою складовою хореографічної підготовки школярів. Вміння свідомо сприймати і відчувати тему-мелодію, уважно прислухатися до виразних музичних інтонацій, творчо втілювати їх звучання в танцювальному образі, дозволяє кожному вихованцю стати справжнім творцем свого танцювального образу.

До перспектив подальших наукових досліджень можна віднести шляхи поліхудожнього розвитку та виховання школярів, аналіз та створення методик для роботи з музично обдарованими дітьми у процесі хореографічних занять.

#### *Література:*

1. Василевська-Скупа Л.П., Швець І.Б., Остапчук Л.О. (2022), Шляхи формування національної самосвідомості підростаючого покоління засобами українського музичного мистецтва Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. Вінниченка, Вип.204. С.99-104.
2. Волчукова В.М., Бугаєць Н.А., Ліманська О.В., Тіщенко О.М. (2013), Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу /Навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 326 с.
3. Голдрич О.С. (2006), Методика викладання хореографії: Навчальний посібник. Львів: «Сполом». 84 с.
4. Клименко В. В. (1997), Психологические тесты таланта. Харьков : Фолио. 414 с.
5. Колногузенко Б. (2012), Методика роботи з дитячим хореографічним колективом. Ч. I : Хореографічна робота з дітьми : навчальний посібник. Харків : ХДАК, 2012.
6. Лобова О. (2017), Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (72).
7. Мартиненко О. (2014), Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом (дошкільний вік) : навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.020202 “Хореографія”. Бердянськ : БДПУ. 301 с.
8. Мозгальова Н.Г. (2015), Музичні здібності, їх сутність і розвиток в процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики// Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. Кривий ріг, Вип.41. С.45–51.
9. Музична педагогіка: Навчальний посібник (2006), К.: КНУКіМ, 188 с.
10. Науменко С. І. (2015), Особливості діагностики музичних здібностей дошкільників // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 1.
11. Онофрійчук Л.М. (2015), Розвиток естетичної культури школярів у процесі позакласної музичної діяльності Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми//Зб. наук. праць – випуск 41 /Редкол. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 115-120.
12. Ростовський О.Я. (2011), Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посіб. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан. 640 с.
13. Соляр Л.В. (2021), Методичні аспекти розвитку музичних здібностей молодших школярів у процесі вивчення хореографії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 79, том 2. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.
14. Сухомлинський В.О. (1977), Павлівська середня школа // Вибр.твори: У 5-ти т. Т. 4. К. 390 с.
15. Чернишова А. (2014), Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. 262 с.
16. Шевчук А. (2016), Дитяча хореографія : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., зі змін. та доп. Тернопіль : Мандрівець, 288 с.
17. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч.посіб. (2017) /С.І. Матвієнко. Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 297с.

18. LM Onofrichuk, IS Sidorova. (2017), Conceptual approaches to the formation of the basics of students' aesthetic culture Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 3. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing", P.154-170.

19. Pappacena F. (2011), Noverre's letters sur la danse the inclusion of dance among the imitative arts Flavia Pappacena.

20. Структура музикальності та її характеристика: <https://repetitor.org.ua/struktura-muzikalnosti-ta-yiyi-harakteristika>

#### **ONOFRIICHUK LUIDMYLA, PAKHOLCHAK YEVENIIA, ONOFRIICHUK SVITLANA.**

##### **Development of musicality of schoolchildren in the process of choreographic training.**

The article reveals the peculiarities of the development of musicality of schoolchildren in the process of choreographic training. It is substantiated the importance and necessity of musical education and development of schoolchildren of different age categories. It is emphasized that this approach is the main condition for the aesthetic education of the personality, its spiritual satisfaction and valuable attitude to reality.

The structure of musicality is shown in the perspective of research by outstanding teachers and artists. Various forms of organization of choreographic activity, techniques and methods that must be used by a modern specialist for diagnosis and development of musical abilities of schoolchildren are analyzed. Their role in the development of emotional sensitivity, the imagery of musical perception and the originality of musical thinking in dance art is shown. The process of developing musicality of schoolchildren at different stages of work (initial, advanced, creative) is highlighted. Pedagogical and creative potential of choreography, its developmental and educational possibilities, personally oriented approach to schoolchildren are defined.

**Keywords:** schoolchildren, musicality, musical abilities, choreography, techniques and methods.

##### **References:**

1. Vasylevska-Skupa L.P., Shvets I.B., Ostapchuk L.O. (2022), Ways of forming the national self-awareness of the younger generation by means of Ukrainian musical art Scientific Notes. Series: Pedagogic sciences. Kropivnytskyi: Vinnytsenko Central State University, Issue 204. P.99-104.

2. Volchukova V.M., Bugaets N.A., Limanska O.V., Tishchenko O.M. (2013), Methodology of working with a choreographic team: Basics of the course / Instructional and methodological manual. Kharkiv: H.S. Skovoroda KhnPU. 326 p.

3. Goldrich O.S. (2006), Choreography Teaching Methodology: A Study Guide. Lviv: "Spolom". 84 p.

4. Klimenko VV (1997), Psychological tests of talent. Kharkov: Folio. 414 p.

5. Kolnoguzenko B. (2012), Methods of working with a children's choreographic team. Ch. I: Choreographic work with children: a study guide. Kharkiv: KhDAK.

6. Lobova O. (2017) Pedagogical foundations of musical and choreographic training of future teachers of preschool educational institutions. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. No. 8 (72).

7. Martynenko O. (2014), Theory and methods of working with a children's choreographic group (preschool age): a study guide for students of the training direction 6.020202 "Choreography". Berdyansk: BDFPU. 301 p.

8. Mozgalova N.G. (2015), Musical vibes, their day and development in the process of instrumental and vikonian training of music teachers// Pedagogy of higher and middle school: a collection of scientific practices. Kriviy rig, Vip.41. pp.45–51.

9. Musical pedagogy: Teaching manual (2006), K.: KNUKiM, 188 p.

10. Naumenko S. O. (2015), Features of diagnosis of musical abilities of preschoolers // Education and development of gifted personality. No. 1.

11. L.M. Onofriychuk (2015), Development of aesthetic culture of schoolchildren in the process of extracurricular musical activities. Modern information technologies and innovative teaching

methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems//Coll. of science works - issue 41 / Redcol. Kyiv-Vinnitsia: "Planer" LLC. P. 115-120.

12. Rostovsky O.Ya. (2011), Theory and methodology of music education: Teaching method, manual. Ternopil: Educational book - Bohdan. 640 p.

13. Solyar L.V. (2021), Methodical aspects of the development of musical abilities of younger schoolchildren in the process of studying choreography. Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Issue 79, volume 2. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects.

14. Sukhomlynsky V.O. (1977), Pavlyshka secondary school // Selected works: In 5 volumes, T. 4. K. 390 p.

15. Chernyshova A. (2014), Professional and pedagogical training of future primary school teachers for teaching choreography: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.04. Zhytomyr. 262 p.

16. Shevchuk A. (2016), Children's choreography: educational and methodological guide. 3rd ed., with changes. and additional Ternopil: Mandrivets, 288 p.

17. Theory and methods of musical education of preschool children: teaching manual. (2017) /S.I. Matvienko. Nizhin: NSU named after M. Gogol, 297 p.

18. LM Onofrichuk, IS Sidorova. (2017), Conceptual approaches to the formation of the basics of students' aesthetic culture Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 3. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing", P.154-170.

19. Pappacena F. (2011), Noverre's letters sur la danse the inclusion of dance among the imitative arts Flavia Pappacena.

20. The value of the work of Jean-Georges Nover "Letters about dance and ballet" (1760):[https://vuzlit.com/774686/znachennya\\_roboti\\_zhana\\_zhorzha\\_novera\\_listi\\_tanets\\_balet\\_1760](https://vuzlit.com/774686/znachennya_roboti_zhana_zhorzha_novera_listi_tanets_balet_1760).

21. The structure of musicality and its characteristics: <https://repetitor.org.ua/struktura-muzikalnosti-ta-yiyi-harakteristika>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.22>

УДК: 378.147:78

*Теплова О. Ю.<sup>1</sup>, Кулик Д. О.<sup>2</sup>, Мацюк О. М.<sup>3</sup>*

## **Педагогічні основи розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі**

Стаття розкриває особливості педагогічного впливу на розвиток креативності молодших школярів у процесі хореографічної підготовки в дитячому ансамблі. На основі психолого-педагогічних та мистецтвознавчих джерел розглянуто й теоретично обґрунтовано основні педагогічні умови практичної роботи вчителя хореографічного мистецтва, спрямовані на застосування ефективних методик розвитку креативності молодших школярів. Проаналізовано відповідність визначених педагогічних умов розвитку креативності учнів методами заохочення, усвідомлення власних дій, результатів творчості, самооцінки, прагнення самовдосконалення. Передбачено навчальну продуктивність методичної роботи вчителя-хореографа щодо виховання креативно розвинутої учнівської молоді.

**Ключові слова:** педагогічні умови, розвиток креативності, творчість, хореографічна підготовка.

**Вступ.** У сучасній Україні велике значення має відродження національної культури. Хореографічне мистецтво є одним з наймогутніших засобів виховання школярів, який надає естетичного забарвлення духовному життю особистості. Готовність до здійснення керівництва таким видом мистецької творчості учнів передбачає застосування інноваційних методів навчання в процесі формування відповідних спеціальних знань, умінь і навичок молодших школярів у їхній позашкільній мистецькій діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню проблеми розвитку творчого мислення та креативності дітей молодшого шкільного віку приділяли увагу відомі вітчизняні психологи та педагоги (В. Антонішева, О. Антонова, М. Бабій, Д. Богоявленська, П. Гальперіна, Л. Данилова, В. Дружинін, З. Калмикова, А. Пономарьова, В. Тютюнник, Г. Янківська та ін.); зарубіжні науковці (М. Воллах, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Торренс, Л. Термен. Серед досліджень слід виділити фундаментальні роботи Д. Богоявленської (концепція обдарованості, метод «Креативного поля»), В. Дружиніна (психологія загальних здібностей і креативності), Н. Лейтеса (вікова обдарованість школярів). Психолого-педагогічна практика використовує тести креативності Е. Торренса. Пошук нових підходів до проблеми народжує різні адаптовані й авторські методики В. Дружиніна, О. Дьяченко, Є. Єрмакова, А. Кирилова, С. Чурбанова та ін.

**Метою статті** є теоретико-методичне обґрунтування педагогічних умов розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі. Адже постановка проблем, пов'язаних з розвитком креативності школярів є актуальною складовою сучасної педагогічної науки.

**Виклад основного матеріалу.** Природа творчої активності дитини має відмінну від дорослих природу. Для дитини є головним процес творчості, в якому

<sup>1</sup> Теплова Олена Юрївна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-8763-891X>

<sup>2</sup> Кулик Денис Олексійович, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-5407-445X>

<sup>3</sup> Мацюк Олександр Максимович, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-3403-6234>

вона переживає радість пізнання і відкриття. Можливо тому більшість дітей не прагне вдосконалювати продукти своєї творчості, як це роблять дорослі. Творча діяльність дитини проявляється у нових властивостях, які з'являються в її пізнавальних процесах, у сфері почуттів, вольовій спрямованості. Саме у творчості розвивається активність і самостійність мислення особистості дитини. У дослідженнях процесу творчості молодших школярів виокремлюють два прерогативних аспекти: операційний і мотиваційний. Дослідження операційного аспекту показали, що структуру творчості становлять спеціальні здібності, особливості пізнавальних процесів дітей, емоційно-вольові риси, знання, вміння та навички.

Мотиваційний аспект є могутньою динамічною силою, що спонукає особистість дитини до творчості. У дітей мотиваційний аспект проявляється у вигляді нахилів, інтересів, переживань радості й задоволення від власних результатів того, що зробив, міркуванні прерогатив, потреб у самовираженні, самоствердженні [7, с.12]. Найбільш сталим мотивом творчості є інтерес до процесу творчої діяльності.

Творча діяльність дитини пов'язана з тим особливим типом мислення, яке вважається конструктивним. Творче мислення характеризується чутливістю до нового, проблемного. Розвиток усіх здібностей дитини передбачає її самостійність у власному світосприйнятті. Дорослі тільки допомагають дитині творити. Процес творчості може починатися із наслідування. У дітей це не є копіюванням, а скоріше орієнтацією на певний зразок. Педагогічний досвід роботи над розвитком творчого потенціалу особистості свідчить про те, що дітей, не здібних до творчості, не буває. Щоб розвинути таку здатність, необхідно вчити їх творити [3, с.21].

Процес виявлення художніх схильностей учнів має супроводжуватись обміном інформацією між дітьми про власні індивідуальні уподобання. Розкриття прояву творчих здібностей дітей передбачає створення у навчальному колективі умов, які б сприяли різнобічному розвитку їх в учнів. Але це не означає, що у кожного учня вони будуть однаково високо розвинуті до всіх видів діяльності й всіх навчальних предметів. З іншого боку, орієнтація лише на специфіку індивідуальності дитини заважатиме загальному розвитку особистості, що в свою чергу гальмуватиме розвиток індивідуально притаманних учневі здібностей, тобто в даному випадку йдеться про високий рівень розвитку індивідуальних здібностей і про достатній рівень розвитку всіх інших.

Мистецька культура, як важлива складова духовної культури особистості, передбачає індивідуальний соціально-художній досвід у системі суміжних мистецтв. Мета художнього виховання школярів у їхній мистецькій діяльності – це формування в учнів креативного мислення, як невід'ємної частини художньо-естетичної культури особистості. Навчально-виховна мета залучення молодших школярів до хореографічної діяльності – це розвиток їхнього креативного мислення, створення нестандартних ситуацій для більш ефективної реалізації власних художньо-естетичних потреб.

Властивості та якості особистості молодшого школяра є вагомою основою актуальності та результативності процесу залучення дітей до художніх цінностей у сфері мистецтва зокрема хореографічного. Серед основних педагогічних умов для здійснення зазначеного процесу можна назвати такі: інтеграція мистецьких знань, організація навчально-виховного процесу з використанням аксіологічного та

особистісно-орієнтованого підходу, стимулювання потреби в творчому самовираженні у різних видах хореографічної діяльності.

Хореографічне мистецтво є одним із найдоступніших і найпопулярніших видів художньої діяльності, а дитячий хореографічний колектив – ще й чудовий вихователь. У процесі хореографічного навчання в колективі необхідно виховувати вміння чути самого себе, своїх товаришів, музичний супровід, відчувати характерні особливості певного твору. Повноцінна музично-хореографічна композиція відбувається у процесі розвитку музично-художнього сприймання, виховання й розвитку креативності виконавця. Мистецькі програми націлюють педагогів на те, щоб основна робота з розвитку креативності учнів проводилася саме у молодших класах, а в наступних поступово збільшувалось навантаження у сфері креативно-мисленнєвої діяльності школярів.

Нагальною постає проблема поєднання зацікавленості виконанням музично-хореографічної композиції зі сталими традиціями суто технічного забезпечення виконавських прийомів. Проблема набуває більшої гостроти і актуальності тому, що деякі вчителі практично викреслили з процесу навчання індивідуально-творчу роботу над звільненням художнього креативного мислення учня, посилаючись на великий обсяг навчального матеріалу і брак часу на індивідуальних і колективних репетиціях.

Деякі вчителі некоректно планують заняття, надмірно перевантажуючи учнів поясненнями технічних прийомів, залишають без уваги доопрацювання музично-художнього хореографічного матеріалу, намагаючись донести до учнів зміст заняття за рахунок втрати якості художнього виконання. Робота над новими, більш складними композиціями, вимагає більше навчального часу й призводить до нівелювання роботи над художніми задачами танцю. Коли, при розучуванні рухів, ставлять завдання виконувати вправи природньою технікою, легко, без напруження – це ще не забезпечує високого художнього рівня музично-хореографічного виховання загалом: пізнання світу й самого себе, засвоєння ціннісних ставлень через художньо-образне осягнення дійсності. Коли ж робота над композицією тісно пов'язана з вираженням особистого ставлення до того, що виконується, це сприятиме розвитку креативного мислення учнів, вихованню їхнього духовно-творчого потенціалу, формуванню художньої культури молодших школярів.

Природа творчої активності дитини має відмінну від дорослих природу. Для дитини головним є безпосередньо процес творчості, в якому вона переживає радість пізнання і відкриття. Можливо тому більшість дітей не прагне вдосконалювати продукти своєї творчості, як це роблять дорослі. Творча діяльність дитини проявляється у нових властивостях, які з'являються в її пізнавальних процесах, у сфері почуттів, вольовій спрямованості [8, с. 112].

Саме творча самореалізація дитини виступає ґрунтовною платформою розвитку креативного мислення учнів. У творчості розвивається активність і самостійність мислення особистості дитини. У дослідженнях процесу творчості молодших школярів виокремлюють два прерогативних аспекти: операційний і мотиваційний. Дослідження операційного аспекту показали, що структуру творчості становлять спеціальні здібності, особливості пізнавальних процесів дітей, емоційно-вольові риси, знання, вміння та навички.

Мотиваційний аспект є могутньою динамічною силою, що спонукає особистість дитини до творчості. У дітей мотиваційний аспект проявляється у вигляді нахилів, інтересів, переживань радості й задоволення від власних

результатів того, що зробив, міркуванні прерогатив, потреб у самовираженні, самоствердженні. Найбільш сталим мотивом творчості є інтерес до процесу творчої діяльності [9, с. 523].

Творча діяльність дитини пов'язана з тим особливим типом мислення, яке визначається, як конструктивне. Воно характеризується чутливістю до всього нового, проблемного.

Розвиток усіх здібностей дитини передбачає її самостійність у власному світосприйнятті. Дорослі тільки допомагають творити дитині. Процес творчості може починатися із наслідування. У дітей це не є копіюванням, а, скоріше, орієнтацією на певний зразок. Педагогічний досвід роботи над розвитком творчого потенціалу особистості свідчить про те, що дітей, не здібних до творчості, не буває. Щоб розвинути таку здатність, необхідно вчити їх творити [5, с.26].

Учитель сучасного навчального закладу повинен знати головні методологічні положення, які відображають природу творчих здібностей дитини, механізми їх функціонування, прояву. Процес виявлення мистецьких схильностей учнів має супроводжуватись обміном інформацією між дітьми про власні індивідуальні уподобання. Різноманіття прояву творчих здібностей дітей передбачає створення у навчальному закладі умов, які б сприяли різнобічному розвитку їх в учнів. Однак це не означає, що в кожного учня вони будуть однаково високо розвинуті до всіх видів діяльності, всіх навчальних предметів. З іншого боку, орієнтація лише на специфіку індивідуальності дитини заважатиме загальному розвитку особистості, що в свою чергу гальмуватиме розвиток індивідуально притаманних учневі здібностей, тобто, в даному випадку йдеться про високий рівень розвитку індивідуальних здібностей і про достатній рівень розвитку всіх інших.

Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів виступає педагогічною платформою в процесі розвитку креативності учнів. Розвиваючи креативні здібності учнів, необхідно брати до уваги важливе методологічне положення про взаємодію схильностей та здібностей. Процес виявлення схильностей учнів має супроводжуватись обміном інформацією між дітьми про власні індивідуальні уподобання, зокрема мистецькі.

Ефективність розвитку креативності молодших школярів значною мірою визначається педагогічними умовами. Ми розуміємо під педагогічними такі умови, які спеціально створюються для забезпечення продуктивності навчання хореографічному мистецтву та отримання адекватного поставленій меті результату, тобто педагогічні умови, які сприятимуть розвитку креативності молодших школярів. Аналіз педагогічної практики показав, що для їх створення потрібна цілеспрямована робота всього педагогічного колективу дитячих закладів, зокрема, кожного викладача.

Сучасний підхід до розвитку креативності школярів розглядає не тільки розвиток творчих здібностей, а й формування мотиваційної сфери особистості. [9, с.524].В основу створення комплексу педагогічних умов процесу розвитку креативності молодших школярів нами покладено розвиток творчої мотивації. Отже, для зростання рівня креативності молодших школярів в період хореографічної підготовки потрібно посилити їхню творчу мотивацію.

Під мотивацією ми розуміємо сукупність факторів і процесів, які забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонукань до життєво необхідних цілей, які спрямовують поведінку на задоволення потреб. Мотивація посідає провідне місце в психоорганізації особистості і є поняттям, яке

використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності особистості. Шляхи формування творчої мотивації учнів полягають у сприянні перетворенню наявних спонукань особистості дитини (імпульсивних, нестійких; тих, що визначаються тільки зовнішніми стимулами; неусвідомлених) на зрілу мотиваційну сферу [7, с.13].

Сутність застосування творчого методу в хореографічному ансамблі полягає в тому, що школярам надається можливість самостійно розв'язувати технічні і творчі завдання, при цьому з максимальною повнотою виявляти творчу ініціативу. Щоб не заважати проявленню творчих здібностей, а, навпаки, стимулювати їх розвиток, викладачі мають дотримуватись, на думку психологів, наступних принципів. Уважно відноситись до всіх проявів творчої активності дитини. Створити для творчих дітей сприятливу атмосферу, яка б сприяла розвитку їх здібностей. Для цього викладач повинен дозволяти дітям висловлювати свої ідеї, знаходити для цього час, уважно слухати дитини. Необхідно бачити потенціальні творчі здібності в кожному учневі. Викладачі повинні бачити творчі проявлення учнів саме у їхній позашкільній, а саме, хореографічній, діяльності. Для цього необхідно заохочувати учнів до різноманітних видів художньої діяльності, зокрема в хореографічному ансамблі.

Виховання високої самооцінки в дітей, яка б стимулювала їх до активності. При цьому оцінка творчих досягнень учнів не повинна даватися з певних загальних позицій: викладач повинен особливо відмічати індивідуальні, зокрема особливі, креативні досягнення учнів, щоб дитина відчула радість від якісного результату продукту власної творчості. Щоб розвивати креативні здібності учнів, викладач сам повинен мати розвинене креативне мислення, повинен прагнути доводити свою роботу до рівня дослідницьких пошуків, увага яких спрямована на вивчення об'єкта своєї діяльності, тобто на учнів, на пошук найбільш оптимальних і завжди нових шляхів до розвитку творчих потенціалів школярів, створювати нові креативні форми й умови роботи з дітьми для досягнення більш ефективного навчально - виховного результату [4].

Організація інтегрованого навчання (розширення кола навчальних дисциплін, безпосередньо пов'язаних з творчістю – музика, література, образотворче мистецтво), розширення міждисциплінарних зв'язків, уведення в програми з окремих хореографічних дисциплін своєрідних «творчих завдань» – ефективно сприяє посиленню мотиваційного фактору навчання.

Для стимулювання творчої мотивації молодших школярів в хореографічному гуртку необхідно оволодіти системою дидактичних методів і засобів, що мають на меті забезпечення привабливого характеру творчої діяльності. Перш за все, це формування позитивного ставлення до виступів перед публікою, потреби у виконавській діяльності, психологічної готовності і задоволення від неї. Виконавська діяльність є більш успішною за наявності пізнавального інтересу до музичного виконавства.

У цьому сенсі великі можливості містить специфічний музично-хореографічний репертуар, у якому закладена одна із потенційних можливостей розвитку пізнавального інтересу. Необхідно включати школярів у систематичну художньо-сценічну діяльність, забезпечити особистісно зорієнтований підхід до кожного школяра у його творчій діяльності, готовність підтримати усі виявлення його індивідуальної творчості. Таким чином, однією з важливих педагогічних умов розвитку креативності молодших школярів на заняттях у хореографічному ансамблі

є розвиток творчої мотивації учнів.

Дуже важливо активізувати самостійність школярів, їхнє уміння і бажання працювати без контролюючого нагляду педагога. Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів показують, що творча діяльність може виникати тільки там, де є самостійний пошук виходу із проблемної ситуації. Тільки такий шлях веде до справжнього розвитку мислення і призводить до формування розумових здібностей людини, яка може не тільки діяти за готовими шаблонами, а й активно шукати і знаходити нове.

Педагоги і психологи надають великого значення активному характеру учіння, який змінює освітній і виховний рівні учня не тільки під впливом зовнішніх умов, а й внаслідок його власних мотивованих дій. Отже, вбачаючи в активній самостійній діяльності учнів в хореографічному ансамблі значні можливості для розвитку креативності, визначаємо, що наступна педагогічна умова – активізація самостійної творчо-пошукової діяльності молодших школярів.

Для успішного розвитку креативності необхідний певний рівень підтримки здібностей учня. Передумовою ефективного результату розвитку креативності молодших школярів мають стати якості викладача, такі, як ерудиція, контактність, мовна й особиста емоційність, здатність бути цікавим співрозмовником, володіння майстерністю. Урок покликаний забезпечити дидактичні, виховні, інформаційні завдання; орієнтувати на творче застосування вже набутих навичок і умінь розвитку ініціативно-творчого типу особистості молодшого школяра. Професійний показ викладача може змотивувати учня. Тому викладач повинен постійно тримати «високу планку» свого виконавського рівня. Особливо ефективним є показ вчителя в період оволодіння новими виконавськими труднощами (танцювальні біги, доріжки, вихилясники, колупаночки, голубці, креативні присядки та переверти.), які раніше не зустрічались. Уміння викладача переконати не тільки словом, а й показом є важливою складовою процесу розвитку креативності молодших школярів.

Зразком креативної поведінки може виступати не тільки викладач. Адже знання виявляються міцнішими, коли предмет навчальної діяльності є засобом спілкування. Таким співвідношенням діяльності й спілкування відрізняються всі групи хореографічного ансамблю. Колектив танцюристів складають школярі різних вікових категорій, що дозволяє старшим дітям відчувати свою значущість, а молодшим школярам побачити перспективи свого розвитку й зразки креативної поведінки.

Визначаємо наступну педагогічну умову розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі: забезпечення зразків креативної поведінки учня.

Проблемність є поштовхом до розгортання креативного процесу. Невизначеність у постановці завдання виводить розв'язання проблемної ситуації на креативний рівень. Учня необхідно налаштовувати на те, що його власна ініціатива не може бути покарана, тому що це вбиває творчі наміри і прагнення, пригноблює творчі можливості. Без підтримки надії на успіх, діяльність школяра спрямовується на уникнення невдач, конфліктів, ризику, при цьому творчі процеси блокуються, не розвиваються. Як має підтримати ініціативу учня викладач-хореограф? Педагогу не варто категорично негативно оцінювати те, що учень робить самостійно, дії, де він виявляє ініціативу. Доброзначливе ставлення вчителя забезпечує психологічний захист учня, ситуативна проблемність є поштовхом для розгортання креативного процесу, і викладач – хореограф повинен частіше створювати проблемні ситуації під

час занять.

Необхідно зазначити, що проблемними вважаються тільки ті завдання, розв'язання яких передбачає хоча й керований викладачем, але самостійний пошук невідомих шляхів, закономірностей, способу дій. Це стосується усіх видів художньої та технічної сценічної роботи в хореографічному ансамблі. Викладач може запропонувати учневі декілька варіантів рухів для художньої інтерпретації сценічного образу (у запису або краще виконати самому), але не нав'язує ніякий. Створюється ситуація невизначеності: які краще виконати рухи для сценічної виразності. Невизначеність у постановці завдання, як відомо, виводить розв'язання на креативний рівень. Школяр починає самостійно обирати найкращі засоби для втілення сценічного образу, і досить часто це буває не копіювання якогось із варіантів, запропонованих йому, а власне, оригінальне бачення.

Отже, важливою педагогічною умовою розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі є творчо підтримуюча атмосфера занять у ансамблі.

У **висновках** доцільно зазначити, що розвиток креативності молодших школярів буде результативним за дотримання наступних педагогічних умов: розвитку творчої мотивації дитини; забезпечення зразків креативної поведінки школяра; створення творчо підтримуючої учня атмосфери занять. Провідною умовою розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі можна вважати виховання творчої мотивації особистості учнів.

#### *Література:*

1. Антонішева В.Л. Визначення сутності поняття креативності в психолого-педагогічній науці. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. Праць, 2010. Вип. 14, книга II. С. 11–18.
2. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид.во ім. І. Франка, 2012. С.14–41.
3. Бабій М.Ф. Розвиток та прояви творчості у сучасній школі. Практична психологія та соціальна робота. 2011. №11. С. 20–26.
4. Беженар А., Янківська Г. Розвиток креативності, як спосіб формування компетентної особистості в загальній середній та професійній освіті. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта», 2019. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/997>
5. Бех І. Традиційні й сучасні цілі навчально-виховного процесу / Педагогіка толерантності. 2003 №1. С.26-29.
6. Веселовська Г. Танц-театр у мистецькому просторі сучасної України. Часопис Національної муз. Акад. України ім. П.І.Чайковського. 2010. №2 (7). С.101-107.
7. Грабовська Т., Киричук О. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Рідна шк. 2002. №4. С.12-14.
8. Теплова О. Педагогічні орієнтири формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої самореалізації. Професійна освіта: проблеми і перспективи. К.:ІПТО НАПН України, 2016. Випуск 11. С.112.
9. Фрицюк В. Творча мотивація як умова формування креативності особистості / VII Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (3-10 червня 2011 р., Варна, Болгарія): Матеріали. У 3-х томах. Том III. Упорядники: Хохлова Т.С., Хохлов В.О., Ступак Ю.О. Дніпропетровськ/ Варна, 2011. С.523-526.

#### **TEPLOVA OLENA, KULYK DENYS, MATSIUK OLEKSANDR.**

##### **Pedagogical foundations of creativity development of younger schoolchildren in a choreographic ensemble.**

The article describes the practice of developing the creativity of junior pupils in the process of choreographic training in children's artistic out-of-school establishments. On the basis of psychological-

pedagogical and art-study sources, the basic necessary pedagogical conditions of practical work of the teacher of choreographic art are considered and theoretically substantiated, aimed at applying effective methods of developing the creativity of elementary school students. The correspondence of certain pedagogical conditions of pupils' creativity development with methods of encouragement, awareness of own actions, results of creativity, self-esteem, aspiration for self-perfection is analyzed. The educational productivity of the methodical work of the teacher-choreographer on the education of creative young students is envisaged.

**Keywords:** pedagogical conditions, development of creativity, creativity, choreographic training.

**References:**

1. Antonisheva V.L. Definition of the essence of the concept of creativity in psychological and pedagogical science. Theoretical and methodological problems of raising children and school youth: collection. of science Works, 2010. Issue 14, book II. P. 11–18.
2. Antonova O.E. The essence of the concept of creativity: problems and searches. Theoretical and applied aspects of the development of creative education in higher education: [monograph] / edited by O.A. Dubasenyuk Zhytomyr: Publisher named after I. Franka, 2012. P.14–41.
3. Babii M.F. Development and manifestations of creativity in a modern school. Practical Psychology and Social Work. 2011. No. 11. P. 20–26.
4. Bezhenar A., Yankivska G. Development of creativity competent personality in general secondary and professional education. Electronic scientific publication "National Education", 2019. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/997>
5. Bekh I. Traditional and modern goals of the educational process / Pedagogy of tolerance. 2003 №1. P.26-29.
6. Veselovska G. Dance-theater in the artistic space of modern Ukraine. Magazine of the National Music. Acad. of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky. 2010. No. 2 (7). P.101-107.
7. Grabovska T., Kyrychuk O. Formation of positive motivation of individual activity/ Kindergarten. 2002. No. 4. P.12-14.
8. Teplova O. Pedagogical guidelines for the formation of the readiness of the future music teacher for creative self-realization. Professional education: problems and prospects. K.: IPTO NAPN of Ukraine, 2016. Issue 11. P.112.
9. Fritsyuk V. Creative motivation as a condition for the formation of individual creativity / VII International Conference "Quality Strategy in Industry and Education" (June 3-10, 2011, Varna, Bulgaria): Materials. In 3 volumes. Volume III. Compilers: Khokhlova T.S., Khokhlov V.O., Stupak Yu.O. Dnipropetrovsk-Varna, 2011. P.523-526.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.23>

УДК: 376:616.895]:373.3.091.12:78

*Бєдна Ю. О.*<sup>1</sup>

## **Особливості впливу музичних творів на процес сприйняття та психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва**

У статті досліджуються особливості використання музики на уроках музичного мистецтва в інклюзивному класі де присутні діти з аутизмом. Розглядається загальне питання музичної освіти для дітей з аутизмом. Музична освіта може бути ефективним засобом стимулювання розвитку різних аспектів особистості дитини з аутизмом, таких як соціальні навички, розвиток мовлення та моторики. Подано приклади музичних творів, які позитивно впливають на психофізіологічний стан дітей з аутизмом, зокрема, класична музика та народні мелодії. Вони допомагають дітям з аутизмом покращити комунікацію та зосередженість, досягти емоційної рівноваги. Потрібно пам'ятати, деякі музичні твори можуть мати негативний вплив на дітей з аутизмом, зокрема, ті, що містять багато звуків та активних динамічних відтінків, які можуть збудити нервову систему дитини та викликати негативну реакцію.

**Ключові слова:** аутизм; діти з аутизмом; музичне мистецтво; музичні твори; сприйняття; емоції; психофізіологічний стан; негативні наслідки.

**Актуальність обраної теми.** У наш час в Україні, як власне і в усьому світі, зростає кількість дітей з порушеннями спектру аутизму. Вони потребують спеціальної допомоги з боку педагогів спеціальних закладів і загальноосвітніх шкіл, а пошук нових форм, методів і засобів інклюзивного навчання та виховання таких дітей стають вкрай необхідними. В цьому процесі значне місце посідає мистецтво взагалі та музика зокрема.

Аспекти впливу музики на психоемоційний стан людини, роль музики у формуванні особистості, психокорегуючі властивості музики та проблематику особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку знайшли відображення у дослідженнях О. Безклинської, Г. Бондаренко, С. Владімірової, Н. Гуральник, Т. Дорошенко, В. Драганчук, Я. Калиниченко, І. Малашевської, О. Михайличенко, О. Мозгової, Г. Мороз, В. Панченко, Г. Побережної, Т. Раструби, О. Сороки, М. Суботи та інших. Особливості корекційного впливу різних жанрів музики на дітей з аутизмом та освітні проблеми в дискурсі інклюзії досліджували такі вчені як Н. Базима, О. Білявська, О. Волошин, О. Воробей, Н. Квітка, І. Луценко, К. Островська, Р. Призванська, Т. Скрипник, В. Шинкаренко, Д. Шульженко та ін.

**Мета статті** полягає у дослідженні особливостей психофізіологічної реакції дітей з аутизмом на різні музичні твори під час їх сприйняття на уроках музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що музика має дуже великий вплив на психічний стан людини. Вона викликає різні емоції, впливає на настрій, покращує самопочуття та здатність до трудової діяльності. Деякі музичні твори сприяють розвитку мислення людини, уваги, емоційної регуляції та інших функціональних показників. До того ж у кожної людини є свої музичні уподобання, в яких відображається її внутрішній світ, спосіб життя та мислення. Прослуховування

<sup>1</sup> Бєдна Юлія Олександрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-4381-363X>

музики знижує рівень кортизолу (гормону стресу) в крові людини. Потрібно пам'ятати, що ці властивості характерні тільки для тих музичних композицій, які викликають задоволення під час прослуховування [2, с. 22-23].

На думку М. Суботи, музика – це особливий спосіб спілкування. Щоб зрозуміти її образно-емоційний зміст, необхідно бути обізнаним в музичній мові, вона має бути зрозумілою слухачеві. Йдеться про те, що музика – це мистецтво, яке виражається в організованій послідовності звуків, темпів, створені певної мелодії, ритму та гармонії. Ця взаємодія звуків та музичних елементів, направлена на емоції та настрої слухачів [11].

Дослідники Н. Герман та В. Панченко дотримуються думки, що вплив музики на людину значно сильніший, ніж інших видів мистецтва, тому люди зі слабкою нервовою системою тонше й глибше відчують і переживають зміст музичних творів [3, с. 322]. Прослуховуючи музику, людина не тільки виражає свої внутрішні емоції, але й пізнає її образно-емоційний зміст. Композитор втілює свої думки, образи та переживання у звуковому матеріалі, який відображається у свідомості слухача через сприйняття музичного твору. Розуміння музики передбачає складну пошукову аналітико-синтетичну роботу свідомості, спрямовану на виділення і об'єднання основних елементів звукового матеріалу твору, їх осмислення на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів.

Так, у навчальній програмі, розробленої О. Безклинською, Г. Бондаренко, Н. Гуральник та Г. Мороз, описується використання різних музичних стилів, що мають позитивний вплив на психофізіологію організму людини. Серед них є такі стилі: «бароко», «рококо», «класицизм», «романтизм», «імпресіонізм» [5]. Кожен з цих стилів має свої особливості та викликає різні емоційні реакції у людей. Наприклад, музика стилю «бароко» характеризується складними гармонійними структурами та інтенсивними ритмічними фігурами, що сприяє розвитку когнітивних та моторних навичок. Музика цього стилю часто використовується для зняття стресу та тривожності.

Музика стилю «рококо» має більш легку та емоційну характеристику: вона часто використовується для зняття напруження та покращення настрою. Також вона може стимулювати творчість та уяву.

Музика стилю «класицизм» відрізняється більш послідовним та дисциплінованим підходом до композиції. Цей стиль може сприяти розвитку аналітичних та критичних навичок, покращує увагу та розумову концентрацію.

Музика стилю «романтизм» характеризується більш виразними та емоційними мелодіями та гармоніями. Вона може впливати на емоційний стан та сприяти розвитку творчості.

Музика стилю «імпресіонізм» має специфічну атмосферу та характеризується багатими тембрами та мелодійними лініями. Вона стимулює творчу уяву та допомагає зняти напруження [5, с. 14–15].

Музичне виховання має важливе значення для розвитку дітей з аутизмом, оскільки сприяє формуванню їх творчих та розумових здібностей. Музика може викликати різні емоції, які живлять розум та допомагають розвивати інтонаційну виразність мови, сприяють більш легкому засвоєнню звукового складу слів й розвитку логічного мислення. Музично-естетичне виховання дітей сприяє вияву нахилів та здібностей, розвитку творчого ставлення до виконання навчальних завдань.

Зауважимо, що не слід плутати поняття «музикотерапія» та «інклюзивні уроки музики». Так, дослідниця Г. Локарева слушно зауважує: «У загальноосвітніх закладах музикотерапія як технологія (метод), що спрямована на вирішення терапевтичних завдань, може бути застосована тільки в позаурочній роботі з метою вирішення суто соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та психосоматичних проблем дитини. На уроках вирішуються передовсім дидактичні завдання – освітні, розвивальні й виховні. Звісно, музикотерапевтичні завдання теж можуть мати місце, але як похідні або ситуативні. За своєю формою музикотерапія в загальноосвітньому закладі може бути індивідуальною або груповою (тренінгова форма роботи)» [4, с. 10].

Освіта дітей з аутизмом базується на принципі стимулювання та підтримки розвитку їх психіки та інтересів. Дослідниця Р. Призванська відзначає, що примусові заходи до цих дітей не є ефективними, навіть у випадках, коли дитина перестає розвиватися, вчителю слід демонструвати безумовну любов до неї під час проведення корекційно-розвивальної роботи [7, с. 260].

Інша дослідниця, Т. Скрипник стверджує, що діти з аутизмом мають чудовий слух і особливий потяг до музики. Суттєвою проблемою, яка перешкоджає налагодженню контакту з дитиною з аутизмом, є недостатнє зосередження та «гойдалки» її уваги, перебування на «своїй хвилі». Водночас спеціально підібрана музика привертає увагу такої дитини та забезпечує відносну стійкість її процесу сприймання. Діти з аутизмом прихильніше ставляться до предметів, аніж до людей, через що діалог з ними можна організувати опосередковано, через музичні інструменти [10, с. 158].

Учені проводять безліч досліджень на предмет того, за яких умов аутист може слухати музику із задоволенням та зацікавлено, які саме музичні твори позитивно вплинуть на психіку дитини та не погіршать її самопочуття.

Цікавою є думка Н. Савельєвої-Кулик, яка закликає обережно відноситися до підбору творів для прослуховування дітьми із розладом аутизму, щоб запобігти виникненню у них негативних наслідків, зокрема таких:

1. розбіжність між музичним матеріалом та естетичними уподобаннями, менталітетом слухача;
2. не відповідність музики психофізіологічному стану дитини. Наприклад, напружена музика може викликати негативні емоції у дитині, яка перебуває в стані нервового напруження;
3. музичний матеріал, який містить негативні емоції, смуток, або глибоко вбудовані елементи горя, страждання та відчаю. Така музика може мати велику художню цінність для композитора як засіб духовного очищення, але одночасно може діяти як психологічна отрута на слухача, справляючи на нього гнітючий вплив;
4. обставини використання певної музики. Наприклад, деякі музичні композиції не рекомендується використовувати для корекції психологічних дисбалансів, оскільки вони можуть бути небезпечними для емоційного стану слухача;
5. до гучних звуків неможливо ніколи звикнути, вони завжди є сильним стресом для організму. Через це акустичне «забруднення» сьогодні небезпідставно відносять до стресогенних чинників. Тому варто прораховувати акустичні навантаження, які можуть завдати шкоди вегетативній нервовій системі та організму в цілому [9, с. 52-54].

Часто відбувається так, що реакція дітей з аутизмом на музику, яку воничують або слухають, не передбачувана, оскільки поведінка такої дитини ірраціональна. Вчителю необхідно постійно аналізувати реакцію дитини, щоб виявляти ознаки задоволення або незадоволення, її здатність до поглинання та запам'ятовування, а також бажання повторювати завдання за іншими дітьми або ж ні.

Погляди українських учених на підбір музичних творів для дітей із розладом аутизму дуже схожі, але все ж у кожного з авторів є свої особливості. Далі розглянемо їх детальніше.

Г. Побережна рекомендує перелік музичних творів, які позитивно сприяють розвитку уваги та музичної ерудиції дітей [6]. До складу цих творів входять:

- Музичні шедеври класичної музики, такі як: В. Моцарт – Концерт для фортепіано з оркестром № 21; Ж. Бізе – «Кармен» та ін.;
- Класичні твори, які були створені для дітей (Е. Гріг, Р. Шуман, В. Косенко, М. Скорик та ін.);
- Фольклорні твори, наприклад колискові пісні, веснянки, колядки та щедрівки можуть бути корисними для практичного застосування;
- Сучасні пісні для дітей, зокрема ті, які звучать у мультфільмах;
- Інструментальна музика, яка може допомогти у концентрації на творчих завданнях [6].

Іншу класифікацію представляють Н. Базима і О. Мороз. У своїй статті вони наводять музичні твори, які позитивно впливають на психофізіологічний стан дітей з аутизмом. Вони пропонують:

- для зняття внутрішніх конфліктів та проблем (*за О. Антонова-Турченко та Л. Дробот*): Симфонія № 3 – Л. Бетховен; Симфонія № 1, I ч. – Й. Брамс; Симфонія «Незакінчена» – Ф. Шуберт та ін.;
- для стимулювання діяльності, стабілізації особистості (*за О. Антонова-Турченко та Л. Дробот*): Симфонія № 5 («Шотландська»), IV ч. – Ф. Мендельсон-Бартольд; Симфонія № 3 – В. А. Моцарт; Концерт для фортепіано з оркестром № 2, III ч. – С. Рахманінов та ін.;
- при значних проявах психічної й соматичної втомленості: «Кофейна Кантата» – Й. С. Бах; «Музика на воді» – Г. Гендель; «Ночі в садах Іспанії» – М. де Фалья та ін.
- при тривожних станах: мелодичні арії з опер Дж. Верді; прелюдії Ф. Шопена; «Веселі пісні» – Ф. Шуберт та ін.;
- при депресивних станах: симфонічна увертюра «Егмонт» – Л. Бетховен; «Створення світу» – Й. Гайдн та ін. [1, с. 6-7].

Для забезпечення спокійного настрою у дитини можна використовувати музику з помірним темпом, тоді як для створення радісного настрою обрати музику мажорної тональності з більш швидким темпом, наприклад (*за Ю. Мардановою*): Фінали угорських рапсодій №6, 11, 12 – Ф. Лист; «Маленька нічна серенада» I та IV ч. – В. А. Моцарт; «Лебідь» – К. Сен-Санс; Концерт № 2, II ч. – С. Рахманінов; «Аве Марія» – Ф. Шуберт та ін. [1, с. 7].

Ще одна дослідниця, Р. Призванська у своїй статті розглядає питання, які музичні твори варто використовувати для занять з дитиною, що мають комплекс психофізичних порушень. На її думку, ці завдання можуть бути складнішими, ніж для дітей, які мають лише порушення інтелекту або розвитку. Вчитель музики у цьому випадку має побудувати свою програму з урахуванням рівня розуміння та

функціональних можливостей дитини, оскільки реакції таких дітей можуть бути непередбачуваними, а узагальнений підхід може заподіяти шкоду [8, с. 262-263].

У процесі роботи з дітьми з аутизмом дослідниця відібрала музичні твори, які найкраще сприймаються даною категорією дітей, а саме:

*Твори для релаксації:* В. Моцарт. Соната для фортепіано, II ч., фа-мажор (Adagio) та Дивертисмент, ре-мажор (Andante); Ж. Масне. «Роздум»; Й. Штраус. «Повільний вальс»; Ф. Шуберт. «Вечірня серенада»; А. Вівальді. Концерт для флейти з оркестром № 4.

*Заспокійливі твори:* В. Моцарт. «Ближче до мрії»; Л. Бетховен. «Елізі»; Й. Бах. Брандербурзький концерт № 2 (Andante); Т. Альбіноні. Адажіо; М. Брух. Скрипковий концерт № 1 (Adagio); М. Лисенко. Елегія.

*Для активізації та стимуляції позитивного настрою:* В. Моцарт. Увертюри до опер «Чарівна флейта» та «Весілля Фігаро», Маленька нічна серенада (Allegro); Е. Гріг. Сюїта «Пер Гюнт» («Ранок»); М. Лисенко. «Українська рапсодія»; М. Скорик. «Мелодія»; К. Дебюссі. Прелюдія «Дівчина з волоссям кольору льону», «Музика янголів» та ін.

*Для заспокоєння після певної активності:* Л. Бетховен. Симфонія № 6, 2 ч.; Й. Брамс. «Колискова»; Ф. Шуберт. «Аве Марія»; Ф. Шопен. «Ноктюрн сі-мінор»; К. Дебюссі. «Місячне сяйво» [8, с. 262-263].

Вважаємо за доцільне узагальнити деякі рекомендації щодо музичних творів, які позитивно вплинуть на психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва:

– Класична музика: допомагає дітям з орієнтуванням у просторі та часі. Крім того, вона сприяє розвитку сприйняття звуків та посиленню концентрації.

– Фольклорна музика: сприяє розвитку сприйняття мелодії та ритмів.

– Музика з мультфільмів та фільмів: має чітко виражену емоційну палітру, що може сприяти розвитку емоційного сприйняття та формуванню емоційної зв'язаності з музикою.

– Музика різних народів світу: розширює кругозір та забезпечує нові враження. Крім того, музика з різних народів має різноманітні та цікаві ритми та мелодії, що може зацікавити дітей та допомогти їхньому розвитку.

– Музика без слів: деякі діти з аутизмом можуть мати труднощі зі сприйняттям слів і відчувати дискомфорт від пісень зі словами. У такому випадку, музика без слів буде корисною альтернативою, оскільки діти сприйматимуть музичні звуки і мелодії, що забезпечує більш спокійну та комфортну атмосферу для навчання.

– Інструментальна музика: корисна для розвитку уваги та концентрації, а також допоможе дітям зосередитися на ритмі та звуках, що сприяє розвитку музичних навичок та почуття ритму.

– Музика з різних епох та стилів: діти з аутизмом мають різні музичні смаки та відчуття стилю, тому варто розглядати різні епохи та жанри музики. Наприклад, джаз, рок, електронна музика та інші стилі можуть бути цікавими для дітей та сприяти їхньому розвитку музичного смаку.

**Висновки.** Отже, особливості впливу музичних творів у процесі їх сприйняття на психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва є досить важливою проблемою, оскільки такі діти мають особливості сприйняття будь-якої музичної інформації. У процесі дослідження було встановлено, що уроки музичного мистецтва дуже корисні для розвитку дітей з

аутизмом, вони сприяють покращенню поведінки та комунікації, сприяють корекції у позитивний бік їх психічного стану. Музика сприяє зниженню рівня стресу та агресії, покращенню настрою та розвитку креативності та фантазії дітей.

Одним з можливих напрямів для подальших досліджень може бути вивчення особливостей сприйняття дітьми з аутизмом музичних творів різної складності та різного стилю. Перспективними, на нашу думку, стануть дослідження, в яких буде висвітлено питання корекції когнітивних функцій дітей з аутизмом, такі як увага, пам'ять та мислення, та їх покращення засобами музичного мистецтва.

#### **Література:**

1. Базима Н. В., Мороз О. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 3-8. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2013\\_3\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_3_2)
2. Владімірова С. В., Хавіна І. В. Вплив музики на життя людини. *Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика [Електронний ресурс]* : зб. наук. пр. наук.-практ. конф., 30 листопада 2022 р.; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Електрон. текст. дані. Харків. 2022. С. 21-23. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/60154>
3. Герман Н. І., Панченко В. В. Вплив музики на особистість. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2012. Вип. 36. С. 319-324. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_012\\_2012\\_36\\_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_36_62)
4. Локарева Г. В. Можливості використання музикотерапії в загальноосвітніх закладах. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 4. С. 7-11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao\\_2016\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2016_4_3)
5. Музикотерапія. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором) / Н. П. Гуральник, Г. З. Мороз, О. З. Безклинська, Г. К. Бондаренко. Чернігів : Десна-Поліграф. 2017. С. 14-16.
6. Побережная Г. И. Музыка в детской душе. Киев. 2007. 80 с.
7. Призванська Р. А. До проблеми застосування музичної терапії в системі корекційної роботи з дошкільниками, які мають розлади спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 10. С. 255-264.
8. Призванська Р. А. Теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної роботи з дітьми із аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9. (1) С. 192-201. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2017\\_9%281%29\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29_20)
9. Савельєва-Кулик Н. О. Музична терапія в інтегративній медицині : навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної. Київ : Інтерсервіс, 2014. 138 с.
10. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
11. Субота М. В. Психологічна сутність емоційного сприймання музики. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2011. Вип. 11. С. 859-870.

#### **BIEDNA YULIA.**

#### **Peculiarities of the influence of musical pieces in the process of their perception on the psychophysiological state of children with autism in music lessons**

The article deals with the general influence of music on the human body. Attention is focused on the issue of using music to improve the lives of children with autism. We have studied the influence of various musical pieces on the psychophysiological state of children with autism and what features of behavior and musical perception are characteristic for this category of children. The article highlights the importance of improving music education for children with autism and emphasizes the need for an approach that takes into account their features and needs. Music education is an effective means for stimulating the development of various aspects of personality of a child with autism, such as speech development, social and motor skills.

Music has been shown to have great potential to improve the psychophysiological state of children with autism. Certain musical genres, such as folk melodies, classical and instrumental music, have a particularly harmonious effect on children with autism. The use of different musical styles that have a positive impact on the psychophysiology of the child's body is described. These are following «baroque»,

«rococo», «classicism», «romanticism», «impressionism». The use of musical pieces with a certain rhythm and tempo helps children with autism improve their communication skills, social skills, learning and overall development. In addition, the relationship between music and the emotional state of children with autism is explored. It is emphasized that music helps children with autism to feel and express their emotions, which contributes to the improvement of their psychological state. Musical pieces that have a positive impact on the psychophysiological state of children with autism, in particular, are classical music and folk melodies. However, it should be remembered that some musical pieces can have a negative impact on children with autism, especially, those with high volume, containing many sounds and stimuli that can excite the child's nervous system and cause a negative reaction; musical material containing negative emotions can be of great artistic value to the composer as a means of spiritual purification, but at the same time can become a psychological poison to the listener, having a depressing effect on him.

Therefore, the peculiarities of the musical pieces influence in the process of their perception on the psychophysiological state of children with autism in music lessons is a rather important problem, since such children have peculiarities of perception of any musical information.

**Keywords:** autism; children with autism; musical art; musical pieces; perception; emotions; psychophysiological state; negative consequences.

### References:

1. Bazyma, N. V., Moroz, O. V. (2013). Znachennia muzykoterapii dlia rozvytku movlennia u ditei z autystychnymy porushenniamy. [The importance of music therapy for the speech development of children with autistic disorders]. *Lohopediia*. № 3. P. 3–8. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2013\\_3\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_3_2)
2. Vladimirova, S. V., Khavina, I. V. (2022). Vplyv muzyky na zhyttia liudyny. [The influence of music on human life]. *Psykholohichni instrumentarii rozvytku liderskoho potentsialu suchasnoi molodi: teoriia i praktyka [Elektronnyi resurs] : zb. nauk. pr. nauk.-prakt. konf., 30 lystopada 2022 r.; Nats. tekhn. un-t «Kharkiv. politekhn. in-t»*. *Elektron. tekst. dani*. Kharkiv. P. 21-23. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/60154>
3. Herman, N. I., Panchenko, V. V. (2012). Vplyv muzyky na osobystist. [The influence of music on personality]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 : Psykholohichni nauky*. Vyp. 36. P. 319-324.
4. Lokarieva, H. V. (2016). Mozhlyvosti vykorystannia muzykoterapii v zahalnoosvitnikh zakladakh. [Features of using music therapy in secondary schools]. *Mystetstvo ta osvita*. № 4. P. 7-11.
5. Huralnyk, N. P., Moroz, H. Z., Bezklinska, O. Z., Bondarenko, H. K. (2017). *Muzykoterapiia*. [Music therapy]. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (kurs za vyborom). Chernihiv : Desna-Polihraf. P. 14-16.
6. Poberezhnaya, G. I. (2007). *Muzyka v detskoj dushe*. [Music in the child's soul]. Kiev. 80 p.
7. Pryzvanska, R. A. (2018). Do problemy zastosuvannia muzychnoi terapii v systemi korektsiinoi roboty z doshkilnykamy, yaki maiut rozlady spektru autyzmu. [The problem of using music therapy in the system of correctional work with preschoolers with autism spectrum disorders]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vyp. 10. P. 255-264.
8. Pryzvanska, R. A. (2017) Teoretychni ta praktychni aspekty muzykoterapevtychnoi roboty z ditmy iz autyzmom. [Theoretical and practical aspects of music therapy with children with autism]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vyp. 9. (1) P. 192-201. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2017\\_9%281%29\\_\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__20)
9. Savelieva-Kulyk, N. O. (2014). *Muzychna terapiia v intehratyvni medytsyni*. [Music therapy in integrative medicine]. Kyiv : Interservis. 138 p.
10. Skrypnyk, T. V. (2010). *Fenomenolohiia autyzmu*. [Phenomenology of autism]. Kyiv : Vydavnytstvo «Feniks». 320 p.
11. Subota, M. V. (2011). Psykholohichna sutnist emotsiinoho sprymannia muzyky. [Psychological nature of emotional perception of music]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*. Vyp. 11. P. 859-870.

## РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.24>

УДК: 793.3:316.7(477)“1900/1933“

*Верещагіна-Білявська О. Є.<sup>1</sup>, Сушицький М. І.<sup>2</sup>*

### **Хореографічне мистецтво України у контексті соціокультурних процесів першої третини ХХ століття**

У статті проаналізовано фактологічний матеріал з історії українського балету і хореографічної освіти та визначено особливості національного хореографічного мистецтва першої третини ХХ століття. Застосування системного і культурологічного підходів дозволило розкрити специфіку становлення мистецтва українського класичного танцю та хореографічної освіти у контексті перебігу соціокультурних процесів зазначеного періоду. Визначено роль польських танцівників у становленні класичного танцю в Україні. Охарактеризовано експерименти П. Вірського і М. Болотова у галузі поєднання лексики народного танцю з класичним балетом. Автори статті виділяють здобутки танцівників Одеського театру опери та балету, які виступили сміливими експериментаторами мистецтва танцю та визначили шляхи його розвитку на майбутнє. Зроблено висновок стосовно того, що напрямок розвитку національних балету і хореографічної освіти безпосередньо було визначено перебігом суспільних процесів першої третини ХХ століття, а також вказано на чинники, що гальмували їх розвиток.

**Ключові слова:** балет, українська музика, хореографія, театр, класичний танець, народний танець.

**Вступ.** Хореографічне мистецтво України на початок ХХІ століття вже володіло власною історією, закарбованою як в оригінальних балетних виставах, так і в традиціях хореографічної освіти, які з часів державної незалежності вступили у нову фазу свого розвитку. Індивідуальний образ української танцювальної культури формувався у першій третині ХХ століття, коли у вітчизняному суспільстві відбувалася низка подій, які визначили долю нації на наступні десятиліття. Необхідність усвідомлення особливостей культурних процесів вказаного періоду обумовлена тим, що вони знаходили своє відображення у численних артефактах, зокрема й у галузі хореографічного мистецтва. Суперечливість і неоднозначність багатьох мистецьких подій потребує рефлексії на значній історичній відстані, що актуалізує їх дослідження культурологами і мистецтвознавцями ХХІ століття. Вимоги до компетентностей сучасних фахівців-хореографів також передбачають знання ними історії національного хореографічного мистецтва та усвідомлення його специфічних особливостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Частково аналіз особливостей хореографічного мистецтва першої третини ХХ ст. вже здійснено у дослідженнях М. Загайкевич, Ю. Станішевського, П. Білаша, Н.Горбатової, В. Пастух та ін. Так, М. Загайкевич стала однією з перших дослідниць музики українського балету, проте поряд з цим музикознавиця аналізує особливості балетних вистав та виконавських

<sup>1</sup> Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-4559-0230>

<sup>2</sup> Сушицький Микола Іванович, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-6176-570X>

інтерпретацій, прослідковує зв'язки класичної хореографії з традиціями народного танцювального мистецтва [3; 4]. Ю. Станішевський постає автором ґрунтовних досліджень з історії українського балету [6;7]. П. Білаш зосереджує свою увагу на вивченні особливостей українського балетмейстерського мистецтва та сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 1910–1930-х років [1]. Застосування культурологічного підходу дозволило П. Білашу констатувати впливи філософсько-естетичних течій і напрямків згаданого періоду на модернізацію традиційних танцювально-пластичних форм і засобів українського балету.

Період становлення мистецтва класичного танцю у 1920–1930-х роках охоплено у дослідженні Н.Горбатової [2]. Дослідниця виділяє основні тенденції українського класичного танцювального мистецтва, виявляє причини й наслідки оновлення хореографічної лексики. Окремо Н. Горбатова торкається і проблем хореографічної освіти в Україні.

Модерні форми сценічної хореографії Східної Галичини періоду 1920–1930-х років досліджує В. Пастух [5]. Дослідниця виявляє національні особливості новітніх форм танцю, які українські балетмейстери запозичили з країн Західної Європи, аналізує ритмопластику та експресіоністичний танець відомих майстрів балету (Д. Нижанківської-Снігурович, Д. Кравців-Ємець, Є. Голубовської-Гогулівської та інш.).

Проте, власне культурологічний підхід присутній лише у згаданих дослідженнях не завжди, що спонукало авторів статті до спроби його застосування при аналізі процесів, що відбувалися у вітчизняному хореографічному мистецтві першої третини ХХ століття. Такий підхід обумовлено тим, що перебіг процесів у національному мистецтві завжди відбувається під впливом подій суспільно-політичного життя, а соціокультурна ситуація викликає до життя художні образи.

Спираючись на багатий фактологічний матеріал та існуючі дослідження, автори статті ставлять за **мету** розкрити специфіку становлення мистецтва українського класичного танцю та хореографічної освіти у контексті перебігу соціокультурних процесів першої третини ХХ століття. Усвідомленню специфіки хореографічного мистецтва цього періоду сприяє застосування системного і культурологічного підходів, що дозволяє дослідити хореографічне мистецтво першої третини ХХ століття як складову системи української художньої культури.

**Виклад основного матеріалу.** До початку ХХ ст. хореографічне мистецтво в Україні вже підійшло з певними здобутками. Розвиток міських театрів та українського кріпацького театру з балетними труппами заклали основи класичного танцю. Д. Щербаківський вказує на кріпацькі театри, що існували наприкінці ХVІІІ століття у маєтках волинських панів в Янушполі, родини О. Г. Розумовського на Лівобережжі, генерал-губернатора України Румянцева-Задунайського у Новгород-Сіверському повіті, камергера Будлянського, бригадира Фролова-Багріва, власника Сокоринців Г. І. Галагана на Полтавщині, М. І. Комбурлея на Харківщині, у резиденції Г. С. Тарновського на Чернігівщині [9]. В. Циганюк вказує на існування балетної труппи у родовому маєтку Потоцьких в Тульчині [8]. Відомо, що танцівників з кріпаків навчали іноземні хореографи, які принесли на українські землі традиції класичного танцю.

Класичний танець наприкінці ХVІІІ століття запанував і в міських театрах. Ю. Станішевський вказує, що перша згадка про професійну балетну труппу у Києві датується 1823 роком [7]. З 1867 року час від часу балетні вистави відбувалися у

Київському оперному театрі, а вже з 1893 до 1909 року у театрі працювала балетна труппа під керівництвом польських балетмейстерів, представників варшавської хореографічної школи С. Ленчевського та М. Ланге. Польські танцівники панували і в найстарішому театрі України – Одеському, де балетні номери створював Томаш Ніжинський, батько всесвітньо відомого Вацлава Ніжинського. До постановок балетмейстер залучав вихованців Варшавської хореографічної школи, адже власної балетної труппи у театрі не було до 1910-х років.

Проте становлення власне українського національного балету нерозривно пов'язане зі становленням української опери на початку ХХ століття. Ключову роль тут відіграв створений М. Садовським у 1906 році Перший український стаціонарний театр. В умовах утисків будь-яких проявів національного мистецтва з боку царської влади до репертуару театру таки увійшли українські музичні вистави, в яких були розгорнуті танцювальні номери. Вони не лише підсилювали національний колорит вистав, але й відігравали важливу роль у розкритті образів героїв. Так, лише впродовж 1909–1914 років у театрі були продемонстровані вистави з танцювальними дивертисментами «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Катерина» М. Аркаса, «Наталка Полтавка», «Чорноморці», «Різдвяна ніч», «Утоплена», «Енеїда» М. Лисенка, «Пан Сотник» Г. Козаченка, «Роксоляна» Д. Січинського.

Поміж подій, що вплинули на становлення українського балетного мистецтва, варто відмітити концертний вечір у театрі М. Садовського, що відбувся 21 квітня 1912 року. На ньому були представлені третій акт опери «Галька» С. Монюшки та перша дія оперети М. Куликова «Пісні в особах». У цих постановках були розгорнуті танцювальні сцени: в опері С. Монюшки – танець «Аркан», а в опереті М. Куликова – народний танець «Роман», гопак села Криве і два херсонські танці. Н. Горбатова стверджує, що «незважаючи на те, що в українській музично-драматичній літературі ХІХ – початку ХХ ст. немає завершених, самостійних балетних творів, чіткий музичний профіль українського музично-драматичного театру певною мірою компенсував відсутність національної оперно-балетної сцени – необхідної бази розвитку професіонального хореографічного мистецтва» [2, с. 8]. Можна припустити, що саме на межі ХІХ – ХХ століть в Україні у класичну хореографію, прищеплену іноземними танцівниками, проникають сценічні форми українського народного танцю. За свідченням В. Пастух, «широко увійшовши наприкінці ХІХ ст. у музично-драматичні та музичні вистави національного театру корифеїв, український народний танець став їх колоритною окрасою, дієвим засобом розкриття ідейно-образного змісту спектаклів» [5, с. 9].

Традиції класичної хореографії в Україні на початку ХХ ст. представляли здебільше іноземні хореографи і педагоги. Важливу роль в їх ствердженні відіграли представники Варшавської хореографічної школи, яка славилася високою майстерністю танцівників та ефективністю педагогів. Так, у Київському оперному театрі до 1915 року балетмейстерами були її представники, а саме С. Ленчевський і М. Ланге. Пізніше київську труппу очолювали Ф. Віттіг, Н. Новаковський, А. Романовський, К. Залевський.

З 1894 по 1909 роки при Київській опері функціонувала заснована С. Ленчевським школа класичного танцю. При Одеському оперному театрі у 1916 р. створив балетну школу Р. Баланотті. У Харкові балетну студію було відкрито у 1915 р.

1910-і – 1920-і роки стали часом справжнього вибуху різноманітних форм культурно-мистецького життя в Україні, що було тісно пов'язано з подіями

соціокультурного життя та зі зростанням надії українців на власну державність. У націоналізованому 1919 року Київському оперному театрі балетна трупа брала участь у хореографічних сценах в операх та ставила окремі танцювальні номери. При Державній українській музичній драмі у 1919 році було організовано балетну трупу, яка представила на суд глядачів вже самостійні балетні вистави «Азіаде» Й. Гютеля і «Марія» на музику Ф. Шопена. Зіркою цієї сцени була М. Фроман.

Радянська ідеологія, що обрала класовий принцип формування нового типу культури, вплинула на перебіг усіх культурних процесів, зокрема й у галузі хореографічного мистецтва. Усі види театру, як драматичного, так і музичного, у 1920–1930-х роках, піддалися суттєвим образним та стильовим змінам. У квітні 1923 року XII з'їзд РКП (б) проголосив політику коренізації, яка в Україні отримала назву українізації. Большевики були змушені на нетривалий період підтримати розвиток національних культур, що викликало ренесанс багатьох галузей культурно-мистецького життя України. Саме у цей час було здійснено низку спроб створення оригінальних українських балетних вистав. Цьому сприяло й заснування нових театрів опери та балету в різних містах України. Так, у жовтні 1925 року у Харкові було створено Державну українську оперу.

Особливу роль у становленні української хореографічної культури відіграв найстаріший в Україні Одеський театр опери та балету. Саме тут отримали професійну освіту перші видатні українські хореографи. У 1923 році у місті було засновано музично-драматичний інститут, при якому було створено хореографічне відділення. У 1927 р. відбувся його перший випуск, який одразу став «зоряним», адже П. Вірський, М. Іващенко та Б. Таїров принесли українському хореографічному мистецтву світову славу. Ще під час навчання П. Вірський виконував партії у балетних постановках Р. Баланотті.

У 1920-х роках в Одеському театрі було здійснено низку сміливих експериментів у галузі хореографії силами К. Голейзовського, П. Вірського і М. Болотова. У балетах Р. Глієра «Червоний мак» і Ц. Пуньї «Есмеральда» П. Вірський і М. Болотов продемонстрували модернову пластику та оригінальні сценічні рішення. ТанDEM цих двох танцівників виявився досить плідним і взаємодоповнюючим, адже П. Вірський сучасні пластичні інтонації віднаходив у народній хореографії, а М. Болотов тяжів до пошуків у галузі режисури і пантоміми. Поєднання лексики народного танцю з класичним балетом виявилось досить перспективним напрямом хореографічних експериментів, що довела постановка цими майстрами танців у «Запорожці за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського. П. Вірський і М. Болотов також дали теоретичне обґрунтування принципам нової хореографії, яка поєднала народні стрибки, рухи із шаблями, обертання і фехтування у танці з технічними канонами класичної хореографії.

Надалі своє бачення нового типу балетної вистави танцівники з Одеси продемонстрували в інших культурних центрах України: впродовж 1933–1936 років П. Вірський та М. Болотов очолювали хореографічні трупи у Харківському театрі імені М. Лисенка і новоствореному Дніпропетровському театрі опери та балету.

На початку 1930-х років з'являються й перші балети українських композиторів, які одразу були поставлені. Так, сезон 1930-1931 років ознаменувався постановками «Карманьйоли» В. Фемеліди та «Ференджі» Б. Яновського. Першою національною постановкою прийнято вважати балет «Пан Каньовський» М. Вериківського. Режисером вистави був В. Литвиненко, а диригував оркестром Харківського театру опери та балету, де відбулася прем'єра вистави, автор музики.

Хореограф-постановник використав надбання П. Вірського у площині поєднання елементів народної хореографії і класичного балету.

Українське хореографічне мистецтво 1930-х років розвивалося у часі згортання процесу українізації та активної уніфікації художньої культури у руслі творчого методу так званого «соціалістичного реалізму». Радянський режим у боротьбі з українським націоналізмом і «націонал-ухильництвом» створив систему цензури і тотального контролю за мистецтвом і митцями. Досить скоро почалися жорстокі репресії щодо «неблагонадійних» діячів культури, до яких було зараховано і деяких артистів Київського оперного театру. Особливо прискіпливо ідеологи від тоталітарного режиму розглядали вистави на музику українських композиторів, сюжети яких пов'язані з історією народу. Можливо, саме з метою усунення українських хореографів від підбору репертуару у Київську оперу, реорганізовану у 1934 році у Державний театр опери та балету, на посаду головного хореографа було запрошено московського балетмейстера, заслуженого артиста Росії Л. Жукова. Він спробував активно розвивати на київській сцені традиції російського класичного балету, проте широкої популярності цим не здобув. Тоді Л. Жуков також пішов шляхом синтезування принципів класичної і народної хореографії, здійснивши нову постановку танців до опери С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм». Саме з нею артисти балету Державного театру блискуче виступили у Лондоні на Міжнародному фестивалі народного танцю. Гопак з опери після цього виступу отримав назву «лондонського» і надалі з успіхом виконувався у постановках опери «Запорожець за Дунаєм».

1930-і роки стали часом інтенсивного розвитку хореографічної освіти. При Київському театрі опери й балету функціонувала балетна студія, яка у 1938 році об'єдналася з хореографічним технікумом, утворивши Київське хореографічне училище. Навчання у ньому відбувалося впродовж восьми років. У різний час до складу педагогічного колективу училища входили П. Вірський, Б. Таїров, Н. Верекундова, Ф. Баклан, Р. Клявін, В. Денисенко та інші відомі танцівники і хореографи.

Репертуар українських театрів опери та балету у першій третині ХХ ст. був подібним. Його основу склали твори зарубіжної та російської класики, а вистави з музикою українських митців, як оперні, так і балетні, були лише поодинокими. Балетні трупи майже усіх театрів України мали у своєму репертуарі постановки балетів «Коник-Горбоконики» та «Есмеральда» Ц. Пуньї, «Червоний мак» Р. Глієра, «Копелія» Л. Деліба, «Корсар» і «Жизель» А. Адана. «Лебедине озеро» П. Чайковського, «Дон Кіхот» і «Баядерка» Л. Мінкуса та ін. На тлі цих класичних постановок особливо яскраво виділялися модерністські експерименти К. Голейзовського та використання П. Вірським та М. Болотовим лексики українського народного танцю у класичному балеті.

Стислий історичний огляд розвитку хореографічного мистецтва України у контексті соціокультурних процесів першої третини ХХ століття дозволяє дійти **висновку** про те, що напрямок розвитку національного балету і хореографічної освіти безпосередньо було визначено перебігом суспільних процесів цього періоду. Становлення принципів українського класичного танцю на початку ХХ століття відбувалося у ситуації піднесення національної свідомості і формування образу вітчизняних театру і музики, проте ще не дало зразків власне національного балету. Українські танцівники на цьому етапі лише опановували традиціями європейської школи. У значній мірі розвиток українського балету гальмувало засилля балетних

труп російськими танцівниками і хореографами, які фактично керували репертуарною політикою. З українських музичних вистав, в яких були танцювальні дивертисменти, можна назвати «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Катерину» М. Аркаса, «Наталку Полтавку», «Чорноморців», «Різдвяну ніч», «Утоплена», «Енеїду» М. Лисенка, «Пан Сотник» Г. Козаченка, «Роксоляну» Д. Січинського.

Нетривалий період коренізації ознаменувався створенням перших українських балетів та формуванням національних принципів хореографії, що базувалися на поєднанні лексики класичного й українського народного танцю. «Пан Каньовський» М. Вериківського, «Карманьйола» В. Фемеліди та «Ференджі» Б. Яновського стали першими повноцінними українськими балетними виставами. Згортання процесів українізації наприкінці першої третини ХХ століття згубно позначилося на усіх аспектах національного мистецтва. Цей період в історії культури потребує свого окремого дослідження, зокрема й в аспекті його наслідків для українського хореографічного мистецтва.

#### *Література:*

1. Білаш П. М. (2004). Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10–30-х років ХХ століття: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: 17.00.01. Київ: Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. 18 с.
2. Горбатова Н. О. (2004). Становлення мистецтва класичного танцю в Україні (20–30-ті роки ХХ ст.): автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня кандидата історичних наук: 17.00.01. Київ: Київський національний університет культури і мистецтв. 18 с.
3. Загайкевич М. П. (1969). Українська балетна музика. Київ: Наукова думка. 232 с.
4. Загайкевич М. П. (1968). Музична драматургія українського балету. Проблеми української радянської музики. Випуск 1. Київ: Музична Україна. С. 109–162.
5. Пастух В. В. (1999). Сценічна хореографічна культура Східної Галичини 20–30-х років ХХ століття: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: 17.00.01 Київ: Київський національний університет культури і мистецтв. 20 с.
6. Станішевський Ю. О. (1986). Балетний театр Радянської України: 1925–1985. Шляхи і проблеми розвитку. Київ: Музична Україна. 240 с.
7. Станішевський Ю. (2003). Балетний театр України: 225 років історії. Київ: Музична Україна. 440 с.
8. Циганюк В. Ф. (1991). Нещасні щасливі. Вінниця: б.в. 27 с.
9. Щербаківський Д. М. (2008). Оркестри, хори і капели на Україні за панщини. Козак Мамай: мистецько-етнографічні праці. Київ: Факт. С. 279–315.

#### **VERESHCHAHINA-BILIAVSKA OLENA, SUSHITSKYI MYKOLA. Choreographic art of Ukraine in the context of socio-cultural processes of the first third of the 20th century.**

The article analyzes factual material from the history of Ukrainian ballet and choreographic education and identifies the features of the national choreographic art of the first third of the 20th century. The application of systemic and cultural approaches made it possible to reveal the specifics of the formation of the art of Ukrainian classical dance and choreographic education in the context of the course of socio-cultural processes of the specified period. The role of Polish dancers in the formation of classical dance in Ukraine is defined. The experiments of P. Virskiy and M. Bolotov in the field of combining the vocabulary of folk dance with classical ballet are characterized. The authors of the article highlight the achievements of the dancers of the Odesa Opera and Ballet Theater, who acted as bold experimenters of the art of dance and determined the ways of its development for the future. It is concluded that the direction of the development of national ballet and choreographic education was directly determined by the

course of social processes of the first third of the 20th century, and the factors that inhibited their development are also indicated.

**Keywords:** ballet, Ukrainian music, choreography, theater, classical dance, folk dance.

**References:**

1. Bilash P. M. (2004). Ballet master's art and the formation of Ukrainian stage choreography in the context of the development of European artistic culture in the 10s-30s of the 20th century: abstract of the dissertation for obtaining the scientific degree of candidate of art history: 17.00.01. Kyiv: State Academy of Managerial Personnel of Culture and Arts. 18 p.
2. Horbatova N. O. (2004). Formation of the art of classical dance in Ukraine (20s-30s of the 20th century): author's abstract of the dissertation for the degree of sciences. candidate of historical sciences: 17.00.01. Kyiv: Kyiv National University of Culture and Arts. 18 p.
3. Zagaykevich M. P. (1969). Ukrainian ballet music. Kyiv: Scientific opinion. 232 p.
4. Zagaykevich M. P. (1968). Musical drama of Ukrainian ballet. Problems of Ukrainian Soviet music. Issue 1. Kyiv: Musical Ukraine. P. 109–162.
5. Shepherd V. V. (1999). Stage choreographic culture of Eastern Galicia in the 20s and 30s of the 20th century: abstract of the dissertation for the candidate of art studies degree: 17.00.01 Kyiv: Kyiv National University of Culture and Arts. 20 p.
6. Stanishevsky Yu. O. (1986). Ballet Theater of Soviet Ukraine: 1925–1985. Ways and problems of development. Kyiv: Musical Ukraine. 240 p.
7. Stanishevskiy Y. (2003). Ballet Theater of Ukraine: 225 years of history. Kyiv: Musical Ukraine. 440 p.
8. Tsyganyuk V.F.(1991). The unfortunate are happy. Vinnytsia. 27 p.
9. Scherbakivskiy D. M. (2008). Orchestras, choirs and chapels in Ukraine under the Panshchyna. Kozak Mamai: artistic and ethnographic works. Kyiv: Fact. P. 279–315.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.25>

УДК: 793.31

*Москвічова Ю. О.<sup>1</sup>, Сушицький М. І.<sup>2</sup>*

## **Розвиток народно-сценічної хореографії у творчій діяльності В. Верховинця**

Динаміка професіоналізації української народно-сценічної хореографії розкривається у контексті творчої діяльності Василя Верховинця. Показано процес виокремлення народного танцю в окремий сценічний жанр і подальше його втілення у першому національному балеті. Висвітлено багатогранну творчу діяльність В. Верховинця як засновника теоретичних засад української хореографії та творця нового сценічного жанру – театралізованої пісні. Підкреслено надважливе значення новаторських наукових праць митця («Українське весілля», «Українські танці», «Теорія українського народного танцю», «Весняночка»). Визначено специфіку практичної хореографічної роботи В. Верховинця у навчальних закладах та художніх колективах.

**Ключові слова:** хореографія, народно-сценічний танець, вокально-хореографічні композиції.

**Вступ.** Початок ХХ ст. став важливим етапом у розвитку народного хореографічного жанру у його сценічній формі. Саме в цей час активізується втілення українського фольклорного танцю на сценах драматичних театрів. Вперше народний танець на сцені, як відомо, з'являється ще в 1819 р. у Полтаві в оперній виставі «Наталка Полтавка». Використання народного танцю було поширеним у театральних трупах М. Садовського, М. Старицького, М. Саксаганського. Перетворення фольклорної форми у народно-сценічну відбувається поступово. Відомо, що саме у театрі М. Садовського були започатковані «Хореографічні вечори» В. Верховинця. Це були самостійні танцювальні вистави, створені на основі автентичних зразків українського фольклору.

Актуальність міждисциплінарних розвідок у галузі народно-сценічної хореографії (історичних, філософсько-естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих, педагогічних та ін.) зумовлена високим запитом сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях-хореографах та їх нестачею на практиці. Примітно, що хоч народний танець і є першоджерелом розвитку всіх наявних хореографічних форм, проте впродовж тривалого історичного періоду він перебував переважно за межами теоретичного аналізу.

Фундаментальні праці хореографів ХХ ст. (В. Авраменка, В. Верховинця, Р. Герасимчук, А. Гуменюка та ін.) стали основою теорії українського танцю. Особливе місце в плеяді цих видатних діячів української культури належить В. Верховинцю – українському педагогу, хореографу, вченому, музикознавцю, етнографу, композитору і диригенту. Вся наукова й практична діяльність митця була спрямована на розвиток національної хореографії. Він по праву вважається основоположником теоретико-методичних засад розвитку української хореографічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Народно-сценічна хореографія, як багатоаспектний культурно-мистецький феномен є предметом ґрунтовних досліджень сьогодення (К. Кіндер, С. Легка, О. Мерлянова, В. Шкоріненко, Л. Щур

<sup>1</sup> Москвічова Юлія, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-1303-8951>

<sup>2</sup> Сушицький Микола, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-6176-570X>

та ін.). Дослідженню мистецької спадщини В. Верховинця присвячено значну кількість праць. В наукових розвідках українських науковців розглядаються основні напрями й особливості музичної й педагогічної діяльності В. Верховинця (М. Боровик, О. Бенч, Н. Дем'янюк, О. Мартинів, П. Павлюченко, А. Трипільський, та ін.), хореографічної творчості (А. Гуменюк, Я. Верховинець, Н. Дем'янюк, М. Загайкевич, А. Костенко, В. Пастух та ін.). У численних публікаціях Я. Верховинця (сина митця) широко представлено біографічний матеріал, висвітлено театральну, хореографічну, етнографічну, диригентсько-хорову, педагогічну та композиторську діяльність В. Верховинця.

**Мета статті** – дослідити динаміку професіоналізації української народно-сценічної хореографії у контексті творчої діяльності В. Верховинця.

**Виклад основного матеріалу.** На початку ХХ ст. виокремлюється дві тенденції у розвитку народно-сценічної танцювальної культури. Перша була пов'язана з безпосереднім перенесенням на сцену зразків українського народного танцю без суттєвих змін (*фольклорний, автентичний танець*), друга тенденція передбачала яскраву театралізацію, вільну сценічну інтерпретацію, надмірну віртуозність і технічну ускладненість (*народно-сценічний танець*). Як зазначає Ю. Станішевський, обидві тенденції «... і дбайливе перенесення на сцену незайманих зразків, і прагнення до широкої театралізації народного танцю, що перетворювалася часто на еквілібристику в українській одязі», отримали подальший розвиток у мистецькій діяльності балетмейстерів українського театру [9, 80]. Діячі хореографічного мистецтва завжди усвідомлювали важливість збереження фольклорних основ народного танцю. Уніфікуючи різні тлумачення терміна народно-сценічний танець, сучасна дослідниця Т. Благова інтерпретує його як академізовану сценічну мистецьку форму народного танцю, ускладнену та ґрунтовно вдосконалену професіоналами [1, 172].

Прихильником відтворення на сцені зразків, близьких до фольклорних першоджерел був Василь Верховинець – універсальна творча особистість, він блискуче поєднував різноманітні види мистецької діяльності – виконавську практику хормейстера і диригента, плідну працю композитора, фольклориста, мистецтвознавця, високоерудованого педагога, хореографа і науковця. В. Верховинець виступав проти ефектних сценічних трюків, підкреслюючи важливість привнесення на театральну сцену «вірних копій життя народного» [2, 69], тобто справжніх фольклорних зразків.

Народився В. Костів (Верховинець – це псевдонім, під яким митець увійшов в історію української культури) 5 січня 1880 р. у с. Старий Мізунь (нині – Долинського району Івано-Франківської області). Початкову освіту здобув у рідному селі. Згодом, у дванадцятирічному віці, переїжджає до Львова, де за рекомендацією священника В. Дорожинського навчається в бурсі при Ставропігійському інституті. З 1899 р., після закінчення Самбірської вчительської семінарії викладає в народних школах Калуша, селах Старий Угринів, Бережниця, навідується до театру «Руська бесіда», де впродовж 1899–1906 рр. виступає як актор і співак. Згодом закінчує Полтавський інститут народної освіти та Київський музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка [8, 69].

Влітку 1906 р. В. Верховинця було запрошено до нової мистецької трупи театру М. Садовського, який перебував на гастролях у Львові. В театрі В. Верховинець працює як актор, хормейстер, диригент упродовж 1906–1919 рр. Саме М. Садовський вигадав псевдонім Верховинець (оскільки Василь народився на

Верховині). На сцені театру в той час виступали М. Заньковецька, Г. Борисоглібська, С. Тобілевич, Г. Березовський, С. Паньківський, Ф. Лівницький, І. Загорський та ін. Софія Віталіївна Тобілевич згадувала: «Танцювальною групою в трупі відав молодий, дуже здібний хлопець з Галичини. На жаль, пам'ять не зберегла його прізвища. А слід би пам'ятати, бо він хоч і молодий, а був дуже талановитою людиною і знався не тільки на хореографії, а й на співах та музиці. У ті часи, коли в театрі готувались опери до постановки, цей молодий митець був Садовському у великій пригоді» [10, 122–123].

Під час гастролей театру В. Верховинець часто виїжджав у села, де детально вивчав побут і творчість українського народу. Зокрема, в 1912 р. у селі Шпичинці Сквирського району на Київщині він здійснює повний запис весілля. Багатий фольклорний матеріал ліг в основу теоретичної і практичної діяльності В. Верховинця. Внаслідок цієї події виходить його перша наукова праця «Українське весілля», опублікована 1914 р. в «Українському етнографічному збірнику». Тут крім повного запису весільного обряду було подано різноманітний музичний матеріал (понад сто сорок різножанрових весільних мелодій). Опис весілля подається автором в органічній єдності поетичного слова, його музичного звучання та драматичної дії. На прикладі пісень весільного обряду в праці «Українське весілля» В. Верховинець проаналізував особливості походження й розвитку українського мелосу, визначив його національні ознаки. До найхарактерніших рис весільних пісень, як найдавніших обрядових, він відносить: одноголосне викладення, вузький діапазон, суворий діатонізм. Саме ці прикмети вказують на їх архаїзм. Традиційний весільний обряд, у якому відбився процес розвитку суспільства, міфологічні, релігійні, морально-етичні й естетичні погляди українців, В. Верховинець розглядав як дієвий засіб формування національної культури молоді.

Згодом, у 1919 р. з'являється науково-педагогічна праця «Теорія українського народного танцю», в якій зібрано характерні танцювальні рухи і звороти народного танцю, що складають основу української хореографії (праця була доповнена і чотири рази перевидана – 1920, 1963, 1968, 1991 рр.). Як відзначає Я. Верховинець, «...батько перший серед фольклористів дав назву майже всім танцювальним рухам, запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, який дістав широке визнання у хореографів і науковців» [2, 11]. У підручнику подано опис популярних українських народних танців та їх авторську класифікацію, надано методичні рекомендації щодо збирання та сценічного втілення етнографічного матеріалу. Запропонована педагогом методика вивчення українського народного танцю базується на принципах послідовності й наступності. Вона передбачає спочатку опанування підготовчих рухів, які потім формуються в танцювальні. Кожний наступний рух має елементи попереднього, завдяки чому поступово тренуються м'язи ніг виконавця і розвивається техніка танцю. Кожний танцювальний рух і танцювальні комбінації, що пропонуються для вивчення, проілюстровані рисунками і схемами та подаються з відповідним тактуванням. Виходячи з того, що деякі пісні, особливо веснянки, купальські, весільні, збереглися з іграми, танцями і хороводами, В. Верховинець розглядає танець у взаємозв'язку з піснею. «Всякі ігри й танці, – констатує він, – наш народ водив спершу під пісню. Інструмент як чинник, що підтримує ритм танцю, увійшов у вжиток пізніше» [2, 7]. Тому танці В. Верховинець поділяє на дві групи: під пісню і під інструментальну музику. Проте, незалежно від характеру супроводу особливе значення має

налагодження абсолютного ансамблю між танцюристом і акомпаніатором. Лише за цієї умови, зазначає автор, повністю розкриваються творчі можливості виконавців.

У 1923–1924 рр. В. Верховинець працював диригентом хорового співу при Музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка та керівником хорової капели ім. К. Стеценка при Музичному товаристві ім. М. Леонтовича.

Важливе значення мала композиторська творчість В. Верховинця. Зібравши понад 300 українських народних пісень, ігор, танців, здійснивши повний запис весільного обряду з музичним додатком, В. Верховинець зробив глибокий науково-педагогічний аналіз і систематизацію цього матеріалу. Авторські музичні твори митця увібрали в себе особливості українського мелосу і відзначаються глибоко народним характером («Грими, грими, могутня пісне», «Більше надії, брати», «За Батьківщину», «Заграй, кобзарю», «Ми творці життя нового», «Великодній дощ» та ін.). Вокально-хорові композиції В. Верховинця мелодійні, пронизані задушевністю і щирістю. Найбільш повно його хорова й пісенна творчість відображена у збірках «Хорові твори» та «Пісні та романси».

Написані ним численні дитячі пісні (90 з них увійшли до «Весняночки») побудовані з урахуванням ладотональних особливостей української народної музики. Вони пройняті оптимізмом, зручні для виконання, пробуджують у свідомості дітей потяг до прекрасного та виховують почуття любові до рідного краю. Ще працюючи у школах Галичини, Василь Миколайович зіткнувся з відсутністю дитячого народного музичного репертуару. Вже тоді, він замислився над створенням збірки дитячих ігор та пісень для вчителя. Так з'явилась «Весняночка» (1924 р.) – репертуарно-методичний посібник, створений в результаті етнографічно-дослідницьких пошуків В. Верховинця і його педагогічної роботи. До посібника увійшли сто п'ятдесят шість рухливих музичних ігор і пісень. Кожну гру педагог подає в інсценізованому вигляді, який передбачає наявність певної драматургії, реквізиту, розподілення ролей між учасниками. Для більш повного розкриття художнього образу, передачі національного характеру, посилення емоційного та естетичного впливу на вихованців він доповнює засоби театралізації (рухи, міміку, пантоміміку) пісенним супроводом і елементами народної хореографії.

У роботі над посібником В. Верховинець спирався на принципи української етнопедагогіки: природовідповідність, гуманність, послідовність, наступність, наочність, емоційність, активність особи вихованця у виховному процесі тощо [5, 480]. Цей посібник став першим, де було зібрано український музично-ігровий репертуар для дітей. Майже в усіх іграх посібника відтворюються картини повсякденного життя й діяльності людини, предмети побуту, природні явища. Тому ігри задовольняють пізнавальні потреби вихованців, несуть нову інформацію, знайомлять з оточуючим середовищем, різними видами професійної діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей: пам'яті, уваги, спостережливості, кмітливості, спритності тощо.

Краса й мелодійність українських народних пісень, що супроводжують ігри «Весняночки», сприяють вихованню естетичних почуттів і смаку, завдяки їм вихованці прилучаються до найкращих взірців народної творчості та музичної культури. «Весняночка» побачила світ у 1927 р. Це була визначна подія для музичних керівників дитячих садочків і вчителів початкової школи того часу. На початку 60-х рр. НДІ педагогіки УРСР виступив з ініціативою перевидати «Весняночку». Нове видання доповнювалось оригінальними авторськими

матеріалами, які пощастило розшукати; хореографічним додатком, призначеним для дитячого виконання з «Теорії Українського народного танцю»; схемами і рисунками до переважної більшості ігор. За плином часу ряд поетичних текстів та ігор вимагали певного осучаснення та редагування. Цю творчу працю здійснив син В. Верховинця, викладач Київського музичного училища ім. Р. Глієра, артист симфонічного оркестру Театру опери і балету ім. Т. Шевченка Ярослав Верховинець. П'яте видання «Весняночки» відбулося у 1989 р. у видавництві «Музична Україна».

Важливим етапом у творчості В. Верховинця стала спільна робота з балетмейстером В. Литвиненком у Харківському театрі опери та балету. В результаті новаторської співпраці митців у 1931 р. відбулась постановка першого українського балету «Пан Каньовський» (музика М. Вериківського). В спектаклі вдалось органічно поєднати стильові особливості класичної та народної хореографії. На той час такого балету ще не існувало, проте були цікаві ідеї, подані В. Верховинцем ще в 1920 р. У своїй «Теорії українського народного танцю» він писав: «Наш балет, якщо йому судилось коли-небудь народитись, мусить бути народним, своєрідним, а таким він стане тоді, коли в нього увіллється багатство народного танцю з його мальовничими фігурами й широкою, нічим не обмеженою фантазією думок і коли він буде перейнятий духом веселих танцювальних пісень, повних кипучості, енергії, бадьорості та невимушеної щирої розваги справжнього народного життя» [2, 29]. Прем'єра спектаклю «Пан Каньовський» відбулась 19 квітня 1931 р. За прикладом спектаклю згодом були створені «Лілея» К. Данькевича, «Лісова пісня» М. Скорульського, «Маруся Богуславка» А. Свечникова та інші національні вистави.

Послідовниками творчого методу В. Верховинця стали українські хореографи, балетмейстери В. Авраменко, В. Вронський, П. Вірський, який зазначав, що висловлені думки Василя Верховинця «...ще в 1920 р., давно перестали бути лише предметом теоретичних дискусій і сміливих передбачень. Вони набули цілком реальної форми в творчих досягненнях митців від хореографії, які вивели наш національний танець у великий світ» [2, 11–12].

Поєднання пісні і танцю проходить через усю творчість В. Верховинця. Ідеї інсценізації народної пісні й постановки вокально-хореографічних композицій на основі фольклорно-етнографічного матеріалу виникли ще на початку творчої діяльності митця. Колективом, який блискуче реалізував цю ідею, став «Жінхоранс» (жіночий хоролий ансамбль), створений в 1930 р. у творчій співдружності з дружиною Євдокією Іванівною Долею, яка виконувала функції режисера-постановника. Співачки ансамблю театралізували народні пісні, виконували їх у русі, власним співом акомпанували собі. Так з'явився жіночий театралізований хоролий ансамбль, а В. Верховинець став основоположником нового мистецького жанру – театралізованої пісні та вперше показав його на українській сцені. Це був своєрідний прообраз нинішніх народних хорів та ансамблів пісні і танцю.

Сучасник В. Верховинця, відомий музичний діяч М. Фісун так описував свої враження від репетицій та концертів колективу: «Мушу підкреслити, що цей високохудожній мистецький колектив треба було не лише слухати, а й обов'язково дивитися, бо усі пісні у його виконанні театралізувалися відповідною дією, рухом, танцем, що значно допомагало у розкритті ідейно-художнього змісту кожного твору» [6, 37]. Репертуар колективу становили фольклорні пісенні, хореографічні, ігрові зразки, зібрані й оброблені В. Верховинцем. Серед них – українські пісні

«Сиділа на колодці», «Ой чия то хата біла», «Ой дівчина по гриби ходила», «Очерет лугом гуде»; українські танці «Василиха», «Шевчик», «Віз», «Журавель»; народні ігри і хороводи «Мак», «Шум», «Кривий танок», «Кроковеє колесо» [5, 476]. Робота з «Жінхорансом», що 1935 р. оформився в Державну капелу, стала справжньою вершиною творчої діяльності В. Верховинця. Побудований на принципах, розроблених в «Теорії українського народного танцю» та «Весняночці», «Жінхоранс» став своєрідною лабораторією перевірки і запровадження в життя сміливих новаторських ідей свого керівника, висококваліфікованим колективом, що популяризував хорове мистецтво, українську народну пісню і хореографію.

Навесні 1935 р. Василь Миколайович був запрошений підготувати танцювальну групу із солістів Київського і Харківського оперних театрів до виступу на Першому міжнародному фестивалі народного танцю в Лондоні. Разом із балетмейстером Л. Жуковим він розробив і поставив унікальний віртуозний танець «Триколінний гопак», який пізніше дістав неофіційну назву «Лондонський». Впродовж двох місяців В. Верховинець працював із колективом, що об'єднав дванадцять провідних солістів балету Київського і Харківського оперних театрів. Митець підібрав досконалий музичний супровід, блискуче зробив його оркестровку. «Триколінний гопак» складався з двох частин – «Козачка» і «Гопака». У першій, ліричній частині демонструвались чоловіча мужність, завзятість і дівоча скромність, тендітність, друга частина – насичений складними технічними рухами, стрімкий, віртуозний чоловічий танець. Цілісна хореографічна композиція виконувалась у швидкому темпі та виглядала ефектно і колоритно.

Виступ українських танцюристів у найбільшому концертному залі Лондона «Альберт-холі», де змагалися за першість представники вісімнадцяти європейських країн, мав надзвичайний успіх. Українська танцювальна група одержала першу премію фестивалю [5, 477]. Визнання українського танцювального мистецтва на престижному міжнародному конкурсі засвідчило перспективність розвитку національної хореографії і стало передумовою створення в 1937 р. ансамблю народного танцю Павла Вірського.

Після повернення в Україну відбувались численні творчі звіти в різних містах. Згодом В. Верховинець здійснив велику гастрольну поїздку «Жінхорансу» по Далекосхідним регіонам, де протягом двох місяців дав понад 70 концертів. Ця гастрольна подорож стала останньою в житті В. Верховинця. Той вагомий внесок, який він зробив у розвиток української культури, не міг залишитися непомітним.

Любов до рідного краю, до свого народу і його багатовікової культури трактувалась тодішньою владою не інакше, як «контрреволюційна націоналістична діяльність». 23 грудня 1937 р. В. Верховинець був заарештований як активний учасник контрреволюційної націоналістичної організації (Архів Служби безпеки України. Справа № 47130-ФП, арк. 1, 8). В квітні 1938 р. Виїзна сесія Військової колегії Верховного суду СРСР в Києві заслухала справу В. Верховинця в закритому судовому засіданні без участі звинувачення і захисту, без виклику свідків, після чого «присудила Верховинця-Костіва В.М. до вищої міри покарання – розстрілу» (там же, арк. 92-93) [10, 125]. Не стало В. Верховинця 11 квітня 1938 р. Реабілітований в 1958 р. у період «хрущовської відлиги». Державна капела «Жінхоранс» наказом Управління у справах мистецтв була розформована.

**Висновки.** Український народний танець – є невід'ємною складовою культури українського народу. Професійне самовизначення народної хореографії зумовлювалося її поступовою сценізацією. На початку ХХ ст. відбувається процес

«театралізації» та «академізації» танцювальної лексики на основі синтезу елементів класичного і народного танців, внаслідок цього народний танець виокремлюється в окремий сценічний жанр і починає втілюватись у національному балеті («Пан Каньовський» (1930), «Лілея» (1940), «Лісова пісня» (1946)). Багатогранна творча спадщина В. Верховинця, засновника теоретичних засад української хореографії, органічно поєднує здобутки у сферах хореографії, музичної та композиторської творчості, етнографічної, наукової і педагогічної діяльності та має унікальне наукове й культурне значення.

Розроблена й обґрунтована В. Верховинцем теорія й практика українського народного танцю і сьогодні використовуються в навчально-виховному процесі вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладів України, зокрема в Полтавському педагогічному університеті, Київському університеті культури, загальноосвітніх і мистецьких школах, дитячих дошкільних установах, в роботі художніх професійних (Державний ансамбль танцю України ім. П. Вірського, «Явір», «Веселка» та ін.) і самодіяльних («Калина», «Весна» та ін.) колективах.

В. Верховинець вважав, що найвиразнішим проявом національної культури є справжнє народне мистецтво, яке віддзеркалює духовний світ, традиції, звичаї, характер українського народу. Досліджуючи фольклор, вчений був переконаний, що невід'ємним художньо-виразним засобом пісенних зразків є інсценізація – наявність елементів драматичної дії та хореографії, що вона взагалі властива природі українських ліричних фольклорних жанрів. Завдяки їй глибше розкриваються художній образ і зміст твору, найповніше передаються почуття і настрої героїв [4, 46]. Усі його новаторські теоретичні досягнення (наукові праці «Українське весілля», «Українські танці», «Теорія українського народного танцю», «Весняночка») і практичні надбання (педагогічна діяльність в школах, вищих навчальних закладах, робота з художніми колективами, створення нового сценічного жанру – театралізованої пісні, ансамблю «Жінхоранс», першого національного балету «Пан Каньовський») є одночасно зразками національної культури і засобами її формування.

#### *Література:*

1. Благова Т.О. Розвиток хореографічної освіти в Україні (XX – початок XXI століття). Дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Полтава, 2021. 595 с.
2. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – 5-е вид. – К.: Муз. Україна, 1990, 152 с.
3. Верховинець Я. Передмова до четвертого видання: «В. Верховинець. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів». – К.: Музична Україна, 1979. С. 7.
4. Дем'янюк Н. Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Верховинця: етапи, тенденції, сутність. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». No 10(6)2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://journals.urau.ua/sr\\_edu/article/view/81360](http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/81360).
5. Дем'янюк Н. Ю. Василь Миколайович Верховинець (1880–1938) // Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: підруч. / [А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.]; під заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – С. 460–489.
6. Литвиненко А.І. В. Верховинець – М. Фісун: до типології творчих особистостей: Збірник статей. Полтава: Видання Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка, 1999. С. 35–40.
7. Михайличенко О. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів та виконавців другої половини XIX – початку XX ст. : історичні нариси. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія-1», 2005. 102 с.
8. Москвічова Ю.О. Творча постать Василя Верховинця в соціокультурному просторі України початку XX століття. Хореографічна освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та

практики. Колективна монографія / Під заг. ред. Мозгальнової Н.Г. Вінниця: ПП "Едельвейс і К", 2019. С. 59–67.

9. Нариси з історії театрального мистецтва України ХХ століття. Сидоренко, В. (уклад.) 2006. Київ: Інтертехнологія.

10. Павлова О.Ф. До 75-ї річниці загибелі українського хореографа Василя Верховинця. Огляди джерел та документальні нариси [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU\\_1\\_2013/11](http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU_1_2013/11).

## MOSKVICHOVA JULIA, SUSHITSKYI MYKOLA.

### Folk-stage choreography development in the creative activity of V. Verkhovynets

The article reveals the peculiarities of the Ukrainian folk stage choreography professionalization dynamics in the context of the creative activity of Vasyl Verkhovynets. The process of separating folk dance into an individual stage genre and its further embodiment in the first national ballet has been shown. The multifaceted creative activity of V. Verkhovynets as the founder of the Ukrainian choreography theoretical principles and the creator of the theatrical song as a new stage genre has been highlighted. The importance of the artist's innovative scientific works ("Ukrainian Wedding", "Ukrainian Dances", "Theory of Ukrainian Folk Dance", "Vesnyanochka") has been emphasized. The V. Verkhovynets's practical choreographic work specifics in educational institutions and artistic groups have been determined.

**Keywords:** choreography, folk stage dance, vocal and choreographic compositions.

#### References:

1. Blahova T.O. Development of choreographic education in Ukraine (20th - beginning of the 21st century). Dissertation of doctor of pedagogical science 13.00.04 – theory and methodology of professional education. Poltava V.G. Korolenko National University, Poltava, 2021. 595 p.

2. Verkhovynets V.M. Theory of Ukrainian folk dance. – 5th edition. - K.: Mus. Ukraine, 1990, 152 p.

3. Verkhovynets Y. Preface to the fourth edition: "V. Verkhovynets. Vesnyanochka. Games with songs for children of preschool age and younger schoolchildren. – K.: Musical Ukraine, 1979. P. 7.

4. Demyanko N. Ethnographic research activity of Vasyl Verkhovynets: stages, trends, essence. Scientific Journal "ScienceRise: Pedagogical Education". No. 10(6) 2016. [Electronic resource]. – Access mode: [http://journals.urau.ua/sr\\_edu/article/view/81360](http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/81360).

5. Demyanko N. Yu. Vasyl Mykolayovych Verkhovynets (1880–1938) // Personalities in the history of national pedagogy. 22 outstanding Ukrainian teachers: tutorial. / [A. M. Boyko, V. D. Bardinova, etc.]; under general ed. of A. M. Boyko. – K.: VD "Professional", 2004. - P. 460–489.

6. Lytvynenko A.I. V. Verkhovynets – M. Fisun: to the typology of creative personalities: Collection of articles. Poltava: Publication of the Poltava V.G. Korolenko National University, 1999. P. 35–40.

7. Mykhailychenko O. Musical and pedagogical activities of Ukrainian composers and performers of the second half of the 19th - beginning of the 20th centuries. : historical essays. Sumy: "Mriya-1" publishing and production enterprise, 2005. 102 p.

8. Moskvichova Y.O. The creative figure of Vasyl Verkhovynets in the socio-cultural space of Ukraine at the beginning of the 20th century. Choreographic education in modern dimensions: problems of theory and practice. Collective monograph / Under general ed. of Mозгалова N.H. Vinnytsia: "Edelweiss and K", 2019. С. 59–67.

9. Essays on the history of Ukrainian theater art of the 20th century. Sydorenko, V. (editor) 2006. Kyiv: Intertekhnologiya.

10. Pavlova O.F. To the 75th anniversary of the death of Ukrainian choreographer Vasyl Verkhovynets. Reviews of sources and documentary essays [Electronic resource]. — Access mode: [http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU\\_1\\_2013/11](http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU_1_2013/11).

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.26>

УДК: 781:94(477.85) “17/19”

*Гаврильчик Л. М.*<sup>1</sup>

## **Особливості розвитку музичного мистецтва на Буковині на рубежі 18-20 ст.**

У статті подано історичний огляд культурних процесів, що лежали в основі розвитку музичної культури Північної Буковини (Чернівецька область, Україна). Увага зосереджена на «австрійському» періоді в історії цього регіону, відзначається конкретний внесок музикантів, які приїздили на роботу в ці краї (Франц Пауер, Карл Умлауф, Кароль Мікулі, Адальберт Гржимали, Сидір Воробкевич). Акцент на багатих і давніх музичних традиціях автохтонного народу, який населяв цю частину України з давніх часів. Відзначається унікальне розмаїття Чернівців як “горної культури” – тут утворилися сприятливі умови інтеграції регіону в загальноєвропейський культурний простір.

**Ключові слова:** Буковина, Чернівці; Австро-Угорська імперія; етнічно-культурне розмаїття; Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині.

Нинішній етап розвитку музично-педагогічної теорії та практики формування майбутніх учителів музики характеризується посиленням уваги до вивчення національної культурної спадщини Українського народу, спадщини, що потребує особливого захисту та примноження на тлі російської війни проти Української держави, культури та ідентичності.

Ця стаття має на меті розглянути та переосмислити культурологічні і музикознавчі відомості про Буковину, край, який часто описують, як місце зустрічі й взаємопроникнення двох світів – слов’янського та романського, хоч насправді йдеться про десятки різних етносів, зокрема, українців (русин), румун, молдаван, поляків, євреїв, вірмен, німців, білорусів, угорців, росіян тощо, які мирно жили на спільній території впродовж століть, створюючи унікальну багатонаціональну буковинську культурну гармонію.

Завдяки своїй віддаленості Північна Буковина, що нині охоплює територію сучасної Чернівецької області, всю свою відому історію була пограниччям на крайніх рубіжжях держав, до складу яких входили ці землі: для Австрійської імперії Буковина була “далеким сходом” (саме так писала про цей край австрійська преса), для Османської імперії – “далекою північчю”, для Російської імперії та СРСР – “далеким заходом”. Тільки Румунія ставила Чернівці у самісінький центр свого національного патріотичного наративу, тенденційно стверджуючи, що звідти бере початок румунська нація (ця концепція неодноразово піддавались критиці та розвінчувалася українськими істориками [3, с.43-45]).

В силу свого географічного розташування й драматичних перепетій історії Буковина ввібрала в себе багатий культурний спадок і, разом із тим, зберегла свою унікальну культурну цілісність. Хто б не панував на буковинських землях, усі зрештою неодмінно закохувалися у “чарівний край Черемоша й Прута”. Американська журналістка та письменниця Енн Еплбаум, яка одна з перших серед журналістів на Заході відвідала Україну та, зокрема, Чернівці після розвалу СРСР і падіння “залізної завіси”, описала столицю Буковини як “місто-острів”, що зберігає свій “повільний, своєрідний, неповторний характер”, всупереч усім випробуванням

<sup>1</sup> Гаврильчик Луїза Миколаївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0001-3039-0535>

історії: “Чернівці залишалися місцем, де різні народності змогли вижити разом, незважаючи на те, яка з них домінувала. Чернівчани вірять, що їх місто завжди поглине своїх завойовників” [1, с.245-246].

Видатна українська поетеса Леся Українка, яка була добре знайома з Буковиною завдяки своїй близькій дружбі з буковинською письменницею Ольгою Кобилянською, описувала цей край як “замкнений, мало приступний стороннім впливам світ”, вільний від впливу тогочасних авторитетів, світ, де єдиними взірцями для народного митця були тільки “буковинська природа та народна поезія” [7, с. 281]. Ця характеристика рівною мірою стосується всіх видів мистецтва та творчості, які розвивались на Буковині, і дає ключ до більш глибокого, інтимного знайомства з джерелами буковинського письменства, образотворчості та музики.

Говорячи про розвиток культури і мистецтв на Буковині, про інтеграцію краю в загальноєвропейський культурний простір, слід першочергово розглянути її австрійський період, з 1775 по 1918 рр., який часто називають “золотою добою” регіону, оскільки саме впродовж цих років обласний і районні центри області набувають своїх сучасних характерних рис та оформляються в архітектурному, економічному, освітньому, мистецькому та інших відношеннях. Саме тому в цій статті ми зупинимось на головних віхах і постатях цього періоду, які відіграли важливу роль у становленні музичного мистецтва на Буковині.

Ще три століття тому, на початку 18 століття, Чернівців не існувало на культурній мапі Європи. Це було глухе й невелике поселення, де не чули музики Гайдна чи Баха, не було жодного фортепіано та всіх інших віянь світської культури європейських мегаполісів. Водночас етнографічні та археологічні дослідження вказують, що майже кожен сільський хлопчина на Буковині вмів грати на сопілці, яку сам змайстрував, та що в цілому жителі краю уміли майструвати та грати на музичних інструментах із давніх-давен, передаючи ці знання, вміння та традиції з покоління в покоління. До слова, одні з найдавніших музичних інструментів у Європі – сопілки з оленього рога – були знайдені в с.Атаки на Хотинщині в Чернівецькій області та датуються добою пізнього палеоліту, тобто 40-10 тис. рр. до н.е. [2, с. 14].

Серед буковинців-українців були поширені такі інструменти, як скрипка, бас, цимбали, а також трембіта – яка разом із буком – є символом краю. Сягаючи в довжині до трьох метрів, трембіта мала особливе значення для гуцулів, які використовували її для передачі сигналів оповіщення в гірській місцевості або в ритуальних цілях. Серед буковинців-румун і буковинців-молдаван були поширені скрипка, бас, цимбали, лютня, а виконували вони прості, мінорні, сповнені фігурацій мелодії в жанрі дойни, які нагадують мелодії народів Балкан.

Прихід на Буковину влади Габсбурзької монархії у 1774 р. знаменує початок нової глави в історії краю. Відень бачив свою місію в тому, щоб бути “культурним добривом” для народів, чії землі були включені в склад австрійської держави, а тому активно сприяв поширенню освіти та культури, завдяки чому Чернівці починають поступово перетворюватися з сільської місцевості на справжнє європейське містечко.

У період між 1775 по 1830 рр. буковинські землі почали обживати угорці, поляки, румуни, німці, які привезли з собою свої пісні й танці, а також мистецтво гри на музичних інструментах – як і самі інструменти. Нова музика стає не менш популярною, ніж тутешня народна. Водночас публічні виступи і здобуття системної музичної освіти все ще залежали від волі випадку. Музичне життя переважно

культивувалося в церквах, храмах і синагогах, військовими капелами та в приватних будинках заможних родин, а носіями музичної освіти були приватні вчителі музики, насамперед гітари та фортепіано.

Стан справ змінився після 1830 року. Як адміністративний центр краю Чернівці почали відчутно зростати, акумулюючи все більше ресурсів і можливостей для розвитку. З початком австрійського врядування на керівні посади призначали німців, та цілком природно, що більшість із них хотіла зберегти зв'язок зі своєю рідною культурою. Вони, а також новоявлений прошарок заможніших буковинців почали активно запрошувати до міста викладачів музики. Так, місцевий барон Є.Гурмузакі запросив віденського професора Грейнера, професійного вокаліста та піаніста, у якості домашнього вчителя музики у свій маєток, де також давала уроки музики сестра французького письменника Віктора Гюго – мадам де Гює. У 1836 р. барон А.Петріно запрошує до себе Карла Кеніга, який потім став вчителем музики у Чернівцях і здобув славу завдяки володінню грою на багатьох музичних інструментах.

Так, поступово в Чернівцях починає зростати число професійних музикантів. Серед них і відоме ім'я чеха Франца Пауера, який працював кларнетистом у Віденському придворному театрі та у свій час грав в оркестрі під керівництвом Л. фон Бетховена. Він прибув до міста у складі військового оркестру, а після завершення служби вирішив залишитись у місті та працювати на ниві музичної освіти. В цей час в музичному житті міста добре зарекомендував себе чернівчанин Йоганн Кауфман, відомий як пейзажист і портретист, який був долучений до заснування першого Співочого товариства, а згодом і Музичного товариства Чернівців. До списку імен тих персоналій, які розгортали у Чернівцях свою музичну і викладацьку діяльність, слід також віднести Йосифа Ровінського, Антона Боровського, Франца Хавера Кнапа, Конопасека та інших [6].

З часом музичні запити чернівчан ставали дедалі більш вибагливі та різноманітніші. Чимало буковинців їздили до Відня, щоб відвідати оперу, тож не дивно, що вони бажали бачити цей вид мистецтва й у своєму місті. Вже у 1830-х роках у місті гастролювала віденська театральна трупа, а крім комедій Августа фон Коцебу, виконувалися також й магічні пєси Фердинанда Раймонда та фарси Йоганна Нестроя. Найдивовижніше ж те, що у Чернівцях виникло оперне товариство, яке змогло досягти неймовірних результатів, поставивши кілька відомих опер – щоразу з аншлагом.

Таке поживлення культурного, а зокрема музичного життя створюють сприятливу атмосферу для приїзду музикантів світового рівня. Важливу роль у цьому відігравали мистецькі й політичні діячі Чернівців, які були добре обізнані з культурним життям Європи та прагнули піднести культурний рівень міста на європейський шабель. Серед них слід особливо виділити постать Карла Умлауфа, який завдяки своїй прихисті до музики та поезії зібрав навколо себе усіх поціновувачів мистецтв у місті. Умлауф був родом із регіону Моравії, здобув освіту юриста, вправно грав на гітарі, скрипці та альті, навчався вокалу у Відні. У 1821 р. почав працювати на Буковині спочатку секретарем окружного суду в Сучаві, а потім у 1826 р. секретарем карного суду в Чернівцях. З цих пір у різні роки займав низку важливих посад, зокрема, був директором філософської школи, президентом крайового і міського суду, отримав звання почесного громадянина Чернівців. Умлауф дружив з австрійським композитором-романтиком Францем Шубертом і був першим популяризатором його музики на Буковині. Крім того, він перекладав

народні українські та румунські пісні. Оскільки на той час місту бракувало концертних приміщень, Умлауф відкрив двері свого дому для музичних зібрань, де виконували твори Гайдна, Моцарта, Бетховена. Треба відмітити, що на музичних “квартирниках” Умлауфа збиралися представники освіченої верстви незалежно від конфесійної та етнічної приналежності. Так, його відвідували римо-католицький священник Антон Кунц, православний митрополит Євгеній Гакман та кантор синагоги Франц Пауер. Вважається, що з його музичного салону почалася доба салонної культури на Буковині. Оскільки Умлауф полюбляв вокал, він запрошував до себе на салон співаків і співачок, де вони почали виконувати оперні твори. Це робилося без сценічних образів чи костюмів, головне – правильно вивчені та виконані вокальні партії та хори, у супроводі фортепіано чи струнного квартету. Втім, вони називали себе “Оперною спільнотою”, а їх репертуар складали такі опери, як «Так чинять усі», «Весілля Фігаро», «Дон Жуан», «Чарівна флейта» Моцарта, «Севільський цирульник» Россіні, «Фіделіо» Бетховена, «Вільний стрілець», «Оберон» Вебера, «Роберт-диявол», «Гугеноти», «Пророк» Мейєрбера. Ці опери співали перед запрошеними гостями, серед яких завжди був і митрополит Євгеній Гакман. Згадується, що в ті часи “гості були невибагливі, а розкіш і надлишок – ще не відомі тодішньому суспільству. Найважливішою була насолода, яку приносили твори видатних митців виконавцям і їхнім друзям” [7, с.41].

За сприяння Умлауфа до міста заїжджають відомі виконавці усіх музичних напрямків: з творами Шопена виступав піаніст Карл Кольберг, Леопольд фон Майєр, співачка Ларош, видатний польський скрипаль-віртуоз Кароль Ліпінський. Однак чи не найбільшим досягненням Умлауфа було запрошення до міста тогочасної сенсації піаністичної сцени всієї Європи – угорського композитора та віртуоза Ференца Ліста, запрошення, яке останній прийняв, зупинившись у Чернівцях на вісім днів по дорозі назад додому, після великого заключного турне кількома країнами. Ліст дав два великих концерти в урочистій залі готелю “Moldavie”. В програмі були твори Шопена, Бетховена, Россіні, Шуберта, а також власні твори, включно з обробками коломийок. Гра Ліста спричинила справжній фурор. Умлауф та інші відомі містяни влаштували для маєстро прийоми із музикою та застіллями. Згадана вище “Оперна спільнота” виконала для нього “Чарівну флейту”, при чому Ліст не був просто слухачем, а брав активну участь у виступі – акомпанував, підспівував і диригував. У 2015 р. на згадку про цей візит Ліста 168 років тому на площі Філармонії встановили музичний пам’ятник у вигляді піаніно, яке прикрашає контрастна мозаїка із клавіш, доторкнувшись до яких починає грати відома мелодія композитора – “Угорська рапсодія №2” [8].

Власником готелю “Moldavie”, де Ліст давав свої концерти, був Якоб фон Мікулі, батько Кароля Мікулі, який також приятелював із маєстро і запрошував його відвідати місто (вони познайомилися у Парижі та листувався аж до самої смерті угорського композитора). Кароль Мікулі вважається першим професійним музикантом Буковини. У Парижі він навчався у класі Фредеріка Шопена, ще одного світила світового піанізму, та досяг неабияких успіхів. Згодом Мікулі прославився і як піаніст, і як композитор, чий творчий доробок був високо оцінений західною музичною критикою, але який і досі залишається маловідомим в Україні. Шукаючи новий матеріал для творчості та черпаючи натхнення у народній музиці, Мікулі здійснив ряд експедицій по Буковині та Молдові, результатом яких стала збірка румунських мелодій під назвою “48 національних румунських арій”, оброблених для фортепіано. Також він видав 17 томів творів Шопена з власними коментарями.

У 1848 році влада Львова запросила Мікулі стати керівником Галицького музичного товариства. З тих пір його доля тісно пов'язана з містом Лева та його музичним життям. У Львові він заснував музичну школу та розпочав плідну діяльність як вчитель гармонії та композиції, як диригент оркестру та хорів, а також як віртуозний виконавець. Вважається, що Мікулі зробив для румунської народної музики те, що Ліст – для угорської, а саме підніс її до світського рівня. Проте якщо Ліст обробляв угорські мотиви, додаючи до них власні елементи та перетворюючи їх у складніші музичні твори, Мікулі ставив собі на меті передавати мелодії без змін, принаймні у верхньому голосі. Так він пропонує нам менші, легші для виконання, але завжди дуже емоційні твори. Такі румунські композитори, як Вахман, Флехтенмахер, Бердеску та інші наслідували його, проте нікому не вдалося досягти до його рівня.

Так, починаючи з 1830х років, у Чернівцях поступово з'являється та зростає критична маса меломанів і професійних музикантів, а, відтак, створюються сприятливі передумови для їх об'єднання у "Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині". Ідею створення Товариства подав Карл Векслер, який і став його першим головою та активно займався питаннями будівництва його приміщення (нині - Чернівецької обласної філармонії).

Музичне товариство почало активно розвиватися з призначенням чеського музиканта, композитора і педагога Адальберта Гржималі на посаду його керівника у 1874 р. Гржималі зробив колосальний внесок у подальший розвиток музичної освіти краю, розквіт самого Товариства, пожвавлення музичного життя краю в цілому. Найважливішою його справою було створення музичної школи при Товаристві, де Гржималі керує скрипковим класом, викладає теоретичні предмети, вокал, гру на фортепіано. Також він керує чоловічим хоровим об'єднанням, а ще створює струнний квартет і оркестр. За доволі короткий час Гржималі стає віссю музичного життя міста, об'єднуючи Музичне товариство зі Співочим товариством, що дозволило йому перейти від виконання невеликих творів, які не вимагали великого складу оркестру, до широких і складних концертних програм з вокальної, камерної та симфонічної музики та навіть до опер та ораторій [6].

За три роки після приїзду А. Гржималі в Чернівці було завершено будівництво будівлі Музичного товариства, з концертною залом, що мала чудову акустику, та з приміщеннями для проведення музичних занять. Нині це приміщення є обласною філармонією. На відкритті будівлі Товариства 10 грудня 1877 р. було виконано спеціально написану для цієї події кантату А. Гржималі "Похвала музиці". У тому ж році в міському театрі було поставлено комедійну оперу А. Гржималі "Зачарований принц". Це була перша чеська опера-казка. Організовані Гржималі камерні музичні вечори та різноманітні за програмою концерти свідчили про те, що провінційне місто поступово перетворюється на культурний центр європейського рівня, а чернівчани не без гордості починають називати своє місто "маленьким Віднем". У чернівецький період Гржималі пише чотири кантати, оперу, твори для оркестру, концерт для скрипки з оркестром, реквієм, камерні та вокальні твори. На запрошення Гржималі у 1879 році до Чернівців уперше завітав відомий піаніст, композитор і диригент Антон Рубінштейн, що стало справжньою культурною подією. У січні 1897 р. у зв'язку з 25-річчям творчої діяльності на Буковині у чернівецькому театрі було поставлено нову лірико-романтичну оперу Гржималі "Швандя дудак" ("Швандя волинкар"), яка дуже сподобалася публіці та критикам. За досягнення у розвитку музичної культури Гржималі був нагороджений кайзерівським золотим хрестом та отримав цінний подарунок – скрипку Страдіварі

1718 року. Плідна та багаторічна діяльність Гржималі як керівника Музичного товариства об'єктивно сприяла формуванню та розвитку музичного життя різних народів, що мешкають на Буковині. Як заключний акорд і справжній триумф Гржималі стало виконання Дев'ятої симфонії Бетховена в рамках святкування сорокаріччя Музичного товариства. Святковий концерт відбувся 18 листопада 1903 р. за участю німецького, українського, румунського хорів колективів. А.Гржималі пов'язав свою долю з Чернівцями і всі свої сили та талант присвятив процвітанню місцевої музичної культури. У 1904 р., коли відзначалося 30-річчя його діяльності, в одній з промов було дотепно зазначено, що “ювіляр піклувався не лише про гармонію звуків, а й про гармонію взаємин між народами”.

У 60-х рр. 19 ст. розпочинається творча діяльність Сидора Воробкевича. Він усе життя провів на Буковині. Був одним з перших культурно-громадських діячів краю, хто вивчав і популяризував мистецтво. У своїй композиторській діяльності Воробкевич орієнтувався на народне мистецтво й послідовно відстоював думку, що народна творчість повинна бути основою національної музики [5]. Серед учнів С. Воробкевича особливо вирізнявся Євсей Мандичевський, який був уродженцем Буковини, але якому судилося все життя жити за її межами – у Відні, де він здобув музичну і філософську освіту, провів ґрунтовні дослідження творчості Баха, Гайдна, Шуберта, Бетховена, Брамса. Тема Буковини посідає у творчості Мандичевського особливе місце. Він написав кантату “У Буковому краю” (преміювана на конкурсі у Лейпцигу), хори до слів Юрія Федьковича, збірку “200 народних пісень”, яка дає виразне уявлення про фольклор у різних куточках Буковини, а також 12 літургій, у яких найповніше відчутний зв'язок з Буковиною [4].

Звичайно, неможливо у рамках однієї статті розповісти вичерпно про творчий і життєвий шлях митців і культурних діячів, творчість яких ознаменувала поступальний якісний прогрес культурного життя Буковини та отримала визнання за її межами. Нашою метою було дати короткий огляд особистостей, подій та історичних обставин розвитку музичної культури на Буковині в “австрійський” період її історії, коли Чернівці та академічна музика “знайшли” один одного та з тих пір не розлучались ні на мить.

#### *Література:*

1. Anne Applebaum. Between East and West. Across the Borderlands of Europe. – Penguin Books, UK. – 1994. – pp. 245-246
2. Буковина. Історичний нарис. – Чернівці. – 1998. – с.413.
3. Буковина: її минуле і сучасне. – Ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського. – Париж, 1956. – 965 с.
4. Демочко К. Мистецька Буковина . Нариси з минулого – К. – 1968. – с.172.
5. Мистецтво України. Бібліографічний довідник. – К.: Укр. енцикл. – 1997. – с.697.
6. Норст А. Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині 1862-1902 рр. – Чернівці: “Видавництво-21”, 2021. – 222 с.
7. Українка Л. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1977 р., т. 8, с. 273-281
8. Digitale Topographie der multikulturellen Bukowina (цифрова бібліотека “Мультикультурна Буковина” (нім.): [www.bukowina-portal.de](http://www.bukowina-portal.de)

#### **GAVRYLCHYK LUIZA.**

#### **The Peculiarities of the Development of the Music Culture in Bukovyna from the Late 18th to the Early 20th Century.**

The article provides a historical overview of the cultural processes involved in the development of music culture in North Bukovyna (located in Chernivtsi Oblast, Ukraine) from the late 18th to the early 20th century. The "Austrian" period of the history of North Bukovyna was marked by a number of

celebrated musicians, both local and foreign, as well as prominent officials who played a pivotal role in the development of the music culture in this region. However, we also note the rich and ancient musical traditions of the autochthonous people who have inhabited this region of Ukraine for centuries and whose music was an inspiration behind classical pieces of Bykovynian composers. Highlighting the borderland geographical status of the Bukovynian lands, this article also celebrates the exceptional diversity and cultural harmony of Chernivtsi. A melting pot of cultures, the city was set to become a bright spot on the European cultural map, with many of the region's renowned citizens contributing to the world's cultural and musical heritage. This article highlights that the period between the 1830s and the early 20th century was the most active time for nurturing academic and secular music culture in Bukovyna. Rapid urbanisation, demographic changes that led to a blend of multiple ethnicities, and improved connectivity within the state were some of the factors that contributed to this growth. In this article, we delve into the lives of notable individuals such as Franz Pauer, Johann Karl Ritter Umlauff von Frankwell, Karol Mikuli, Adalbert Hřimalý, Sydir Vorobkevych, and several others. These individuals played a crucial role in the progressive development and revitalisation of the music culture in Chernivtsi (known as Czernowitz in Austro-Hungary) and were instrumental in promoting musical education, as well as the rise of musical and choral societies in the region. We turn to each of these figures to find out more about their life and career, as well as information on their achievements and transformative contributions, which also include bringing into the city such world-famous celebrities of pianism and classical music as Ferentz List and Anton Rubinstein. Due consideration is given to the creation and development of the Society for the Promotion of the Musical Arts in Bukovyna (now Chernivtsi Philharmonics), which staged successful concert performances, provided musical education, by attracting and nurturing local talents, and acted as a cultural hub uniting music lovers and catalysing the expansion of the region's musical life. The article will be of interest to all those who are keen on rediscovering and reconstructing the musical history of Ukraine's diverse regions and it is aimed to encourage further research in this direction, especially vital at this most difficult of times of war for our country, when Ukraine is fighting for its very existence defending its cultural and national identity.

**Keywords:** Bukovyna, Czernowitz; Austro-Hungarian Empire; ethnic and cultural diversity; Musical Arts Promotion Society in Bukovyna.

**References:**

1. Anne Applebaum. *Between East and West. Across the Borderlands of Europe*. Penguin Books, UK, 1994.
2. Bukovyna. *Historic Overview*. Chernivtsi, 1998.
3. Bukovyna: *The Past and the Contemporary*. Paris, 1956.
4. Demochko K. *Artistic Bukovyna (a view from the past)*, Kyiv, 1968.
5. *The Arts of Ukraine: Literature References*. Kyiv, 1997.
6. Norst A. *The Bukovyna Society for The Promotion of Music Arts in 1862-1902*. Chernivtsi, 2021
7. Lesya Ukrayinka. *The Collection of Works*, vol. 12. Kyiv, 1977.
8. *Digitale Topographie der multikulturellen Bukowina*: [www.bukowina-portal.de](http://www.bukowina-portal.de)

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.27>

УДК 78.034(460)4

*Лисіна Н. І.*<sup>1</sup>

## **Еволюція теоретичних аспектів розвитку історії клавірного мистецтва XVI-XVII століть**

Стаття висвітлює поступальний розвиток теоретичної думки клавіристів-практиків XVI-XVII ст. Будь-який музикант, майстер чи учень, відчуває вплив естетичних, педагогічних і методичних принципів тих теоретичних напрямків, до яких належали його викладачі та викладачі їх викладачів. Цей вплив відбивається на процесі навчання, а також у методичних і теоретичних посібниках. Протягом століть теорія навчання еволюціонує разом із практикою гри. Об'єктивоване ренесансне мистецтво набуває суб'єктивної стилістики у бароковому виконавстві, коли стає важливою індивідуальність клавіриста.

**Ключові слова:** органіст, клавесиніст, методичні трактати навчання на клавірі, еволюційні процеси музичної освіти.

Кожен піаніст, видатний майстер-виконавець або учень, відчуває на собі вплив тих естетичних, стилістичних та педагогічних принципів різних теоретичних напрямків, до яких належали його викладачі. Впливові дії їх віддзеркалені у процесі викладання і навчання гри на фортепіано, а також у створених ними методичних посібниках і теоретичних трактатах. Рене Декарту роботі «Міркування про метод» зазначав: "Читання хорошої книги є своєрідною бесідою з її автором, а це були переважно найдостойніші люди минулих віків; у своїх ви творах вони розкривали світосприйняття свого покоління через висловлення найкращої частки власних думок. Це стосується й старовинних середньовічних трактатів про музику і сучасних конкретних методичних рекомендацій з навчання гри на фортепіано. Безумовно, не все у цих працях рівною мірою близьке сучасному читачеві. Дещо з них здається застарілим з точки зору сучасного рівня теорії фортепіанної педагогіки, Але найкращі думки музикантів зберігають свою значущість й дотепер. З видатними митцями будь-якої епохи ми завжди спілкуємося як із своїми сучасниками, навіть як із найближчими друзями оточення. Різні точки зору видатних діячів дають змогу осягнути явище в історичному ракурсі, подивитись згори, що в свою чергу остерігає нас від найбільш уживаних помилок попередників.

Фортепіанна педагогіка народилася порівняно нещодавно, але вже налічує понад 200 років, відтоді, коли рояль витіснив попереднього "короля" інструментів – клавесин і зайняв його місце в музичному побуті: на концертній естраді, домашньому музикуванні, ансамблевій грі, в педагогіці. Методики навчання на фортепіано майже відразу набули високого рівня фахової кваліфікації, що пояснюється попередньою історією розвитку гри на клавірних інструментах, передусім, клавесині і органі, послідовним наступником і спадкоємцем яких став рояль. Тому фортепіанну педагогіку можна вважати одним з подальших етапів тривалої еволюції теорії і практики навчання клавірного мистецтва.

Наприкінці Середньовіччя і в епоху раннього Ренесансу специфіка навчання на клавірі обумовлювалася тим, що головним інструментом був орган, який панував і у церковній музиці, і в побуті. Для органу була створена майже вся клавірна музика, він мав функції ансамблевого, акомпануючого і сольного інструменту, був

<sup>1</sup> Лисіна Наталя Ігорівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0006-6493-9529>

максимально придатний для імпровізування. Тому методики навчання були спрямовані на освіту органістів, але враховували вимоги музичного виховання будь-яких клавіристів.

Теоретичні трактати тих часів формують методичні постулати, пов'язані з характерною специфікою клавірної гри. Так, Хуан Бермудо (1510-1560), іспанський органіст і теоретик XVIст., приділяв увагу вправам для виконання довгих послідовностей гам і арпеджій, пропонуючи підкладати перший палець і перекладати через нього довгі. В трактаті «Роздуми про музичні інструменти» (1555) він наводить вправи гри усіма 10-ма пальцями, що тоді було досить революційною пропозицією. Наголошуючи на використанні великого пальця, Бермудо випередив свій час більше, ніж на ціле сторіччя. Можливість використовувати усі п'ять пальців кожної руки знову була відкрита в же у XVII ст. музикантами,

Найвизначніший органіст Іспанії XVIст. Антоніо де Кабесон (1510-1566) "Орфей іспанського Відродження" був засновником школи органної гри, вражаючи блиском і різнобічністю свого таланту. Незрячий з дитинства, він був й знавцем клавіристом. Він служив придворним музикантом і педагогом королівських дітей, у нього навчався майбутній славнозвісний король Філіп II, який згодом у подорожі брав з собою композитора. Так країни Європи мали змогу познайомитися з його визначною майстерністю. Існує навіть думка, що віртуозні імпровізації Кабесона в Лондоні справили таке сильне враження на англійських професіоналів і аматорів, що стали стимулом для подальшого розквіту вірджинального мистецтва. Його варіаційні імпровізації на літургійні теми здавалося слухачам "сповненими найніжнішою любові, яка шукає захисток у самого Бога"; а його "Італійська павана" стала шедевром іспанського Ренесансу.

Довготривалу славу отримав органіст, чернець-домініканець Томас де Санта Марія (1510-1570?) завдяки трактату "Мистецтво грати фантазії", підручника клавірної гри з найдетальнішим аналізом імпровізації. Викладена автором теорія акордів і вчення контрапункту вважається однією з найоригінальніших і новаторських. Він писав: "Аби Музика виявила властиву їй пишність і грацію через притаманний конкретний характер, її треба виконувати з усією вибагливою красою. Це підніме її до найвищого ступеня досконалості, якого досяг виконавець, і надасть нового життя, нової привабливості, які він має" [10].

У той час, коли в Римі поліфонічна школа розробляє жанри духовної музики і швидко оновлюється завдяки таланту П'єрлуїджі да Палестрини, у Венеції відпрацьовуються жанри світської музики. Натхненником венеційської школи став фламандець Адріан Вілларт (1490-1562), маєстро капели собору Св.Марка, який мав 2 хори і 2 органи. Церковні твори за участю двох органів і оркестрових інструментів мали численні динамічні контрасти. Світські жанри (мадригали на 3-16 голосів, Сакра-симфонії) з віртуозними каденціями соло-інструментів протистояли багатоголосним хорам у рамках однієї п'єси.

Органіст-композитор, відомий своїми інноваціями клавірної музики у concertato-стилі polichorale, Клавдіо Меруло (1533-1604) багато років працював органістом. Його майстерність була вражаючою, він вважався найкращим органістом Італії. Клавірні п'єси Меруло починаються як транскрипції вокальної поліфонії, але потім він почав додавати оздоблення і прикраси, досягаючи у кульмінаційних пасажах значної віртуозності. У пізніх творах композитор розробляє орнаментику, яка набуває статусу мотиву і використовується для розвитку, і саме ця особливість стає головною у розвитку клавірної техніки Бароко. Його клавірна

музика мала величезний вплив на творчість Свелінка і Фрескобальді. Найстаріший нарис-трактат про техніку клавірної гри, щодійшов до нас, був створений у 1593 Дж.Дірути і присвячений саме К.Меруло, вказуючи на високий статус одного з найвидатніших клавіристів Відродження. [ 11; 14; 7; 13 ]

Джованні Габріелі (1555-1612), видатний маестро венеційської школи, навчався у Орландо Лассо в Мюнхені. Повернувшись до рідної Венеції, працював органістом С.Марко, писав церковні поліфонічні твори і світські: концерти на 8-16 голосів, "священні симфонії", а також камерно-інструментальну музику. Його яскраві, барвисті твори сповнені театральності. Вони мали величезний вплив на стилістику Бароко. Найвідомішим його учнем був видатний органіст і клавесиніст Генріх Шютц, який став засновником німецької національної клавірної школи. [6; 2, 161-168]

Протягом XVI-XVII ст. об'єктивоване ренесансне клавірне мистецтво поступово набуває суб'єктивної стилістики, тобто особисті риси виконавця індивідуалізуються, важливим стає не лише "що і для кого" грає той чи інший музикант, але й який саме виконавець виступає. Започаткована у той час традиція існує й сьогодні, коли частина публіки приходить до концертного залу слухати музичний твір не з'ясувавши, хто саме буде його виконувати.

Ще один музикант Джироламо Фрескобальді (1583-1643) був уславлений по всій Європі як видатний виконавець і педагог. Він писав інструментальну і вокальну музику, але його здобутки в клавірному мистецтві не можуть бути переоцінені завдяки удосконаленню форми фути. Маестро багато подорожував європейськими містами, де його концерти завжди мали величезний успіх. Так, згідно свідцтвам сучасників, слухати його органі виступи у соборі СПетра в Римі збиралися тридцятитисячні натовпи. Глибина, віртуозність, і велетенський розмах його імпровізацій вражали слухачів, які розповсюджували легенди стосовно виконавських можливостей митця.

До славнозвісного маестро як педагога приїздили молоді таланти навчатися мистецтву гри на клавір із різних країн, так само як набагато пізніше приїздитимуть на майстер-клас до Ференца Ліста, Яна Ігнація Падеревського й Артуро Бенедетті-Мікельанджелі.

Способи, прийоми і методика Фрескобальді через його учнів були перенесені майже у всі країни Європи і стали першими здобутками загальноєвропейської клавірної школи, яка до того часу мала суто національні риси. Вона спрямовувалася не тільки на виконавські навички, а й вміння імпровізувати (вільно і на завдану тему), а також читати з аркуша нотияк вдома, так і безпосередньо під час концерту. Педагог пропонував своїм учням підкреслювати імпровізаційність ритмічною свободою, "вільними рухами рук, які натискають на клавіші, а не ударно клацають по них". Привертають увагу й музичні мініатюри, які композитор назвав "арії для співу на чембало". Вони цікаві передбаченням однієї з головних тенденцій майбутньої фортепіанної майстерності – мистецтву співу на інструменті, яке Фрескобальді випередив на три століття.

Методичні і педагогічні пошуки італійських клавірних музикантів знайшли відображення у трактаті Джироламо Дірути «Трансильванець». Сама його назва «Діалог про справжній спосіб гри на органі та пір'яних інструментах» дає підстави для розуміння багатофункціональної діяльності музиканта. Автор завдяки діалогу з мешканцем Семиграду в Трансильванії розповідає, як можна легко і швидко навчитися розташовувати на клавіатурі кожну партію оркестрових або

хорових голосів, як під час димінуцій рухати руками тощо. Особливої уваги заслуговують погляди Дірути на чітке розмежування гри на органі і на клавирі. Рекомендовані вправи для розвитку гнучкості, вільності і швидкості пальців автор пропонує вчити окремо кожною рукою, починаючи повільно, а згодом прискорюючи рухи вдвічі, втричі, зводячи їх разом. Багато з цих методичних рекомендацій не втратили своєї актуальності й до сьогоднішнього дня.

Етап "синтетичної" органно-клавірної педагогіки панував до кінця XVII ст. А вже у наступні час і органне і клавесинне мистецтво відокремлюється одне від одного чітко і остаточно. Орган майже не виходить за двері церкви, а клавир (в усіх його національних різновидах) набуває статусу головного цивільного інструменту: концертна сцена – клавесин, побутове музикування – клавикорд.

В історії клавірної педагогіки починається новий етап: диференційоване навчання на органі і на клавирі. Відповідно, розвиваються дві окремі гілки музично-педагогічної майстерності: окремо клавирна освіта, яка в майбутньому еволюціонує у фортепіанну, і органна, що залишилася у своїй традиції.

Значний здобуток у німецьке клавирне мистецтво XVII ст. Зробив Самюель Шейд (1587-1654), учень видатного Яна Пітерса Свелінка з Амстердаму. Він запровадив у німецьку музичну традицію варіаційну форму, зменшення тривалостей, пасажні послідовностей в акомпанементі, які сприяли більш виразній грі.

Але особливу популярність здобув Дітрих Букстехуде(1637-1707), органіст з Любека, який був організатором і неодмінним учасником уславлених музичних вечорів *Abendmusik* для широкого загалу. Ці концерти збирали шанувальників з усієї країни (в історії залишилися відомі пішохідні мандри Й.Баха і молодого Г.Генделя для знайомства з цим музикантом).

Ще один німецький музикант, Йоганн Пахельбель (1653-1706) народився у Нюрнбергу. У цьому місті ще з часів Середньовіччя проводилися конкурси-концерти міннезінгерів, згодом цехових майстерзінгерів, що яскраво висвітлено в опері Р.Вагнера. Він розвивав жанр варіацій, створював органні обробки хоралів, писав енергійні токати, які згодом були перероблені для гри фортепіано.

Значну популярність також здобув Йоганн Кунау (1660-1722), музик-директор університетів Лейпціга і Дрездена. Він широко відомий як автор клавирних Біблійних сонат, а також статей на захист німецької інструментальної музики проти засилля італійської вокально-оперної традиції. Значної популярності здобув його роман "Музичний шарлатан", в якому він в юмористичній формі підвів філософську (етичну і естетичну) базу й проголосив майбутній розквіт інструментального мистецтва.

Цікавою постаттю серед німецьких музикантів був диригенті музиколог Йоганн Маттезон (1681-1764). Він був прихильником музично-естетичної теорії афектів, поборник національної німецької музики, автором опер і понад 100 праць з історії та теорії музики, серед них "Основа тріумфальної арки містить біографії багатьох видатних музикантів.

Англійська клавирна школа набула великого розповсюдження з початком XVIст. В елізаветинську (шекспірівську) епоху країна почала інтенсивно розвиватися, а її музичне мистецтво розквітало не лише при королівському дворі, але й поширювалося в усіх колах населення. Клавирна творчість набула такої популярності, що будь-які суспільні заклади неодмінно мали у своєму спорядженні клавир. Навіть у перукарнях стояли клавикорди, щоб люди, сидячи у черзі, мали

змогу не нудьгувати, а розрадити себе і оточуючих "солодкими звуками музики". В школах навчання гри на клавирі було обов'язковим.

Вірджинальне мистецтво в Англії починає триумфальну ходу від Вільяма Бьорда (?1543-1623). Цей придворний органіст написав багато клавирних творів. У списках Королівської капели Бьорд названий "Батьком Музики", а сучасники порівнювали його з Шекспіром. Виконуючи його клавирні твори у ХХ ст. В. Ландовська говорила: "Бьорд був поетом ... його мелодії повні свіжості та аромату. Завдяки цьому генію пісні в його обробках зберігли свою наївну поезію". Учень Бьорда, Томас Морлі, який був ерудитом і бакалавром музики Оксфорду, присвятив свій відомий трактат "Просте і легке введення в практичну музику" улюбленому вчителю.

Видатний органіст і вірджиналіст-віртуоз Джон Булл (1562-1628) був доктором університету Кембріджа і професором музичного факультету Грешемського коледжу. Твори Булла досить віртуозні і складні, для їх виконання потрібна вже неабияка технічна підготовка.

Вірджиналіст, Орландо Гіббонс (1583-1625), органіст Вестмінстерського абатства і "королівський камерний музикант", походив з родини, яка протягом XVI-XVII ст. дала декілька поколінь визначних діячів музичного мистецтва. Гіббонс був впевненим послідовником Бьорда. Він став першим музикантом, який отримав вчений ступінь університету Кембріджа і став доктором музики Оксфорду. У 1611р. була надрукована його збірка музичних творів для вірджинала, яка отримала назву "Parthenia, або Дівочі роки першої музики, що будь-коли була видана для вірджинала". Цю збірку склали твори видатних клавирістів – В.Бьорда, Дж. Булла і О.Гіббонса.

Найвищого розквіту мистецтво вірджиналістів досягло у творчості Г.Пьорселла (1659-1695), "британського Орфея". Він був засновником оперного жанру в Англії (найбільшої популярності здобула його опера "Дідона і Еней", перший музичний спектакль, в якому увесь текст покладений на музику, Видатний виконавець-інструменталіст написав понад 50 клавирних п'єс, в яких розвивав мелодику, оздоблював і ускладнював фактуру, знаходив витончені метро-ритмічні фігури. Його варіації з незмінним мотивом мелодії були поетично вишуканими замальовками, створеними під впливом настрою або краєвиду. Поетично про його творчість висловився Р.Ролан: "Від чарівного, швидкоплинного існування його лишилася злива мелодій, що вийшли з серця одного з найщиріших віддзеркалень англійської душі", а Б. Бріттену ХХ ст.

Апогеєм розвитку клавесинізму у XVII ст. стала Франція. Школу французьких клавесиністів заснував Жак Шампйон, відомий як Шамбоньєр (?1602-1672). Він був клавесиністом "короля-сонця" Луї XIV, навчав його дітей і став головою клавесинної педагогіки. Твори Шамбоньєра набули широкої популярності, їх переписували, грали, друкували. Творчість Шамбоньєра лишила у спадок нароби танцювальної сюїти, найвищим досягненням якої стануть сюїти Й.С.Баха. Їх головні 4 танці будувалися циклічно з контрастною низкою "повільно – швидко".

У той же час у Франції з'являються методичні трактати, що висвітлюють виключно клавесинну педагогіку. Однією з найстаріших теоретичних праць, що дійшли до нас, є методичне керівництво педагога та виробника клавесинів Жана Дені (1600-1672) "Трактат про настройку спінета і про порівнювання його звучання з вокальною музикою". В ньому йдеться про те, як потрібно настроювати інструмент, про рівномірну півтонову температуру, як сидіти за інструментом, як

тримати руки на клавіатурі, як виконувати музику, як обрати аплікатуру. У трактаті автор наводить моралізаторські історії про музичну терапію та вплив гармонії на тварин (павич з насолодою слухав лютніста, який добре грав, і ледь не заклював того, який грав погано) [1, 18].

Багато цікавого можна знайти у працях музиканта і педагога Мішеля Сен-Ламбера: «Трактат про акомпанування на клавесині, органі та інших інструментах» і «Клавесинні принципи» (1702) які стали найкращими посібниками епохи. У своїх роботах автор спрямував увагу на обдарованість музиканта, необхідну наявність у нього специфічних (первісних) задатків до музики, слуху і гарної руки, звертається до індивідуальних методик навчання з кожним окремим учнем. Він писав: «Ті, що бажають навчатися музики, мають перевірити, чи відчують вони, слухаючи гарну музику, той настрій, який вона передає, чи самі співають собі внутрішнім голосом те, що грають або співають інші... Гарний педагог володіє таємницею, як зацікавити учня. Справа вчителя – знайти засіб підбадьорити вразливих учнів, коли труднощі доводять їх до відчаю, і домогтися, щоб вони із задоволенням грали свої вправи або хоча б припасли для себе витримку і неабияку мужність».

Вже понад 300 років педагоги-музиканти переймаються питаннями зацікавленості навчання, сформованості мотиваційно-потребової сфери своїх учнів, розвитку музичних інтересів, установкою на навчання гри та її співвідношенням з проявами музичних здібностей. Вражає акцентування уваги саме на індивідуалізацію методичних принципів мистецького навчання майстерності кожного музиканта. До сьогодні не втратили актуальності зауваження педагога щодо виконання музичної орнаментики, прикрас, оздоблень і мелізмів.

Найзначніші клавірні посібники створили найвидатніші клавесиністи епохи - Франсуа Куперені Жан Філіп Рамо. Франсуа Куперен у посібнику "Мистецтві гри на клавесині" (1716) систематизує характерні виконавські принципи клавесиністів і дає чимало цікавих порад, які частково не втратили свого значення й до тепер.

Дуже цікавою є інша педагогічна праця «Метод пальцевої механіки» Жана Філіпа Рамо. Серед передових установок музиканта відзначимо його акцент на величезні можливості для розвитку природних задатків учня за умови завзятої, цілеспрямованої та усвідомленої роботи. Він пише: «Звичайно, не всі здібності однакові, однак, якщо тільки немає ніякого недоліку, який заважає нормальним рухам пальців, можливість розвитку їх до того ступеня досконалості, щоб наша гра могла подобатися, залежить виключно від нас самих, і я наважусь стверджувати, що посидюча і спрямована робота, необхідні зусилля і певний час неминуче виправлять пальці, навіть найменш обдаровані... Хто ризикне покластися лише на природні здібності? Як можна сподіватися їх виявити, не зробивши необхідної попередньої роботи для їх виявлення? Чому тоді можна буде приписати досягнутий успіх, як не цій саме роботі?» [1, 22].

Підсумовуючи викладений матеріал зазначимо наступне. Хоча музичний репертуар для органу і клавесину до XVII ст. вже має окремі жанрові основи (духовно-концертна велика форма для органу, танцювальні сюїти, пейзажні і портретні мініатюри для клавесину) за весь час свого існування вони постійно взаємодіють. Так само, якими б різними не були національні творчі школи Нідерландів, Італії, Іспанії, Франції, Англії, Німеччини, усюди поліфонічні жанри тяжіють до фуґи, а методи варіаційного розвитку пронизують форми, навіть суто імпровізаційні (передусім, органні), такі як токата і фантазія. Імпровізаційність, яка складає головну сутність органного мистецтва, еволюціонує одночасно не тільки з

переорієнтацією жанрів, але й з поступальним розвитком окремих національних клавірних шкіл у бік їх взаємозбагачення. Але конфлікт між виконавськими потребами і клавірним інструментарієм обмежених можливостей зростав і потребував винаходу нового клавіру, яким з початком XVIII ст. стало фортепіано.

**Література:**

- 1.Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматія. К., Музична Україна, 1974, с.14-23.
- 2.Е.М.Браудо. Всеобщая история музыки. Т.1, Пг, 1922.с.161-168
- 3.Х.Л.Лепнурм. Из истории органа и органной музыки. Казань,1999.
- 4.Розеншильд К. Из истории зарубежной музыки. Вып.1, М.,Музыка,1978.
- 5.Adams, Martin H. Henry Purcell: The Origins and Development of His Musical Style/ Cambridge University Press, 1995, 388 p. [p. 354] ISBN052143159X, 9780521431590
- 6.Benvenuti G. Andrea e Giovanni Gabrieli e la musicastrumentale in San Marco. V. 1 – 2, Mil., 1931-1932
- 7.Claudio Merulo, Article in The New Grove Dictionary of Music and Musicians, ed. Stanley Sadie. 20 vol. London, Macmillan Publishers Ltd., 1980. ISBN 1-56159-174-2
- 8.Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), Personenteil Band 14. Bärenreiter Verlag, Kassel und Basel 2005, ISBN 3-7618-1134-9
- 9.Honegger, Marc, Günther Massenkeil (Hrsg.): Das großeLexikon der Musik. Band 7: Randhartinger – Stewart. Herder, Freiburg im Breisgau u.a. 1982, ISBN 3-451-18057-X
- 10.Kinkeldey, Otto. Orgel und Klavier in der Musik des 16 Jahrhunderts. Leipzig, 1910.
- 11.Martini, Giuseppe. Claudio Merulo. Parma, OrdineCostantiniano di S. Giorgio, 2005 (512 pp., with ill.) ISBN 88-901673-8-6
- 12.Pedrell F. Tomas Luis de Victoria, abulense, biografia, bibliografia, significa do estetico de todas sus obras de artepolfonico-religioso.Valencia: M.Villar,1918.
- 13.Reese, Gustave. Music in the Renaissance. New York, W.W. Norton & Co., 1954. ISBN 0-393-09530-4
- 14.Selfridge-Field, Eleanor. Venetian Instrumental Music, from Gabrieli to Vivaldi. New York, DoverPublications, 1994. ISBN 0-486-28151-5

**LYSINA NATALIA.**

**The evolution of theoretical aspects of the development of history  
of clavier art of the XVI-XVII centuries**

Every pianist, an outstanding master performer or just a student, feels the influence of those aesthetic, stylistic, pedagogical, methodical principles of various theoretical directions to which his teachers belonged. Their influence is reflected in the process of teaching to play piano, as well as in the created methodical manuals and theoretical treatises.

This applies both to ancient medieval generalized treatises on music, and to modern specific methodical recommendations for teaching to play the piano. It is natural that not everything in these theoretical works seems logical for the modern reader, some statements of the masters of the past have an echo of ideas that represent an already passed stage of the development of human thought. Something seems outdated at the modern level of the theory of piano pedagogy, both general and professional. But the best ideas of musicians remain relevant for centuries. We always communicate with outstanding artists of different eras as if we were contemporaries, often even as with our closest friends, we can ask advice on difficult questions and always find answers (!), first of all professional ones, for our speciality. Different points of view of prominent figures make it possible to understand the thing in a historical perspective, which in turn warns us against the most common mistakes of our predecessors.

At the end of the Middle Ages and in the era of the early Renaissance, the specificity of teaching clavier was determined by the fact that the main instrument of evolution was the organ that dominated in church music and in everyday life - in the concert halls of palaces, city magistrates, universities, collegiums, lyceums and gymnasiums; later, reduced to a harmonium, entered the small houses of local citizens and village teachers. Almost all clavier music was created for organ, which had the functions of an ensemble, accompanying and solo instrument, and was most suitable for improvisation. Teaching methods are concentrated on the education of organists, during the 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries it takes into account the requirements of musical education of any clavierists, harpsichordists, virginalists, etc. The training of a

clavierist was multifaceted: in addition to mastering the specifics of playing the instrument, attention was directed to the education of a versatile musician - a teacher and performer who knows improvisation and composition, skillfully performs and teaches the basics of the craft for an organist-clavierist, for vocal skills (solo singing and choir), for a conductor-concertmaster, ensemble player, choir regent.

In these times, the art of organ and clavier performance is divided into ecclesiastical "spiritual" and secular "civil" art, strict canonical and flexible democratic art, they are also separated in the life of society. The needs of life dictated the tasks of musical education: students, in addition to performing skills, had to master the ability to transpose vocal and orchestral works to clavier (organ), make clavier transcriptions; to decorate the accompaniment and to ornament choral works with "possible and beautiful diminutions" (shredded durations) resembling musical laces. The creation of one's own music existed in two forms: written on paper and in the form of improvisations, from small impromptu pieces to large, developed works of long music-making on themes...

The stage of a unified organ and clavier pedagogy prevailed until the end of the 17th century. And already in the 18th century organ and harpsichord art were clearly and definitively separated from each other. The organ almost does not leave the church doors, and the clavier (in all its national varieties) acquires the status of the main civilian instrument: the harpsichord on the concert stage and the clavicord in domestic music making.

A new stage begins in the history of clavier pedagogy: separated teaching of playing organ and playing clavier. Accordingly, two separate branches of musical-pedagogical skill are developing: separate harpsichord education, which will evolve into piano in the future, and organ education, which has remained in its tradition. However, almost every pianist with a short additional training will successfully play organ, and vice versa, all organists once started learning piano and can play piano pieces.

During the XVII-XVIII centuries the objectified renaissance clavier art acquires a subjective style, where the personal traits of the performer are individualized, where it becomes important not only "what and for whom" the musician plays, but also which performer performs. The tradition started at that time exists to this day, when the majority of the audience in a concert/theatre hall wants to listen to a specific performance of this one and not another musician (instrumentalist, vocalist, conductor).

Piano pedagogy was born relatively recently, but it is already more than 200 years old, when the grand piano, replacing the harpsichord, took its place in musical life: on the concert stage, in pedagogy, home music making, ensemble playing, opera accompaniment, etc. Piano learning methods almost immediately acquired a very high level of professional qualification, which is explained by the previous history of the development of art of playing keyboard, first of all, the harpsichord and the organ, the follower and inheritant of which became the grand piano. Therefore, piano pedagogy can be considered one of the further stages of the long-term evolution of the theory and practice of teaching clavier art.

Although the musical repertoire for organ and harpsichord until the 17th century already has separate genre bases (religious-concert large form for organ, dance suites, landscape and portrait miniatures for harpsichord), they constantly interact throughout its existence. In the same way, no matter how different the national creative schools of the Netherlands, Italy, Spain, France, England, and German city-centers are, everywhere polyphonic genres are headed towards the fugue, and the methods of variational development permeate forms, even purely improvisational (first of all for organ), as toccata and fantasy. Improvisation, which is the main essence of organ art, evolves simultaneously not only with the reorientation of genres, but also with the progressive development of individual national piano schools in the direction of their mutual enrichment. But the conflict between the performing needs and the keyboard instrument of limited capabilities grew and required the invention of a new clavier, which at the beginning of the 18th century becomes a piano.

**Keywords:** organist, harpsichordist, methodical treatises on teaching, evolutionary processes of music education.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.28>

УДК 780.641.2.03:781.68

*Новосадов Я. Г.<sup>1</sup>, Мозгальова Н. Г.<sup>2</sup>*

## **Історія становлення флейтового мистецтва**

У статті здійснено теоретичне та практичне обґрунтування комплексного дослідження історії становлення флейтового мистецтва, що визначає її актуальність для сучасної мистецько-педагогічної практики. Проаналізовано шляхи виникнення флейти, її розвиток від давніх часів до сьогодення. В історичній ретроспективі представлено конструктивні зміни флейтового інструментарію, зокрема конструктивні особливості флейти XVIII століття та модернізацію флейти у XIX–XX століттях: шляхом здійснення численних змін у конструкції. Відзначено роль Й. Кванца та Т.Бьома у розвитку флейтового мистецтва. Проаналізовано роботи зарубіжних (Й. Кванца, Й. Тромліца,) та українських (Є. Качмарика, І. Єрмака, Я. Карп'яка, М. Перцова) дослідників, розглянуто композиторський внесок у розвиток флейтового мистецтва. Особливу увагу приділено українській флейтовій школі, становлення якої пов'язано із відкриттям у великих містах (Київ, Харків, Одеса, Львів) консерваторій та розвитком композиторської практики.

**Ключові слова:** флейта, виконавець, конструкція, техніка гри, трактат, флейтовий репертуар.

**Вступ.** Музичне мистецтво зароджувалось та формувалось разом із еволюційними процесами людства. Початок створення та поширення музичних інструментів датується часом первісного ладу. До ряду інструментів, які за короткий історичний час пройшли стрімкий шлях становлення та розвитку, належить флейта. Вона супроводжувала людину від перших часів і до сьогодні, виконуючи роль спочатку дитячої іграшки і ставши згодом провідним інструментом в світовій музичній практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення флейти як сольного та оркестрового інструмента займає провідну роль у загальному музикознавчому аспекті. Це питання активно досліджується зарубіжними і вітчизняними науковцями та доповнює загальну картину розвитку мистецтва в цілому. Зокрема, дослідниками розглянуто німецьке флейтове мистецтво XVIII–XIX століть (В. Качмарчик), флейтове виконавське мистецтво Західної Європи XVIII століття (І. Єрмак), розвиток флейтової музики в Україні (М. Перцов), формування виконавської майстерності флейтиста (А. Карпяк). Однак, питання історичного розвитку флейтового мистецтва не набуло достатньої популяризації. Тому, дослідження еволюційного шляху розвитку флейти, як в конструкційному так і в художньому плані, вважаємо актуальним. [7, 3, 4, 5, 8, 6].

**Мета статті** – прослідкувати історію становлення флейтового мистецтва в конструктивному та художньому планах.

**Виклад основного матеріалу.** Флейта – один із найдавніших музичних інструментів. Найпростіша флейта — це порожниста трубка, у яку подається повітря без використання тростини, створюючи звуки, коли повітря всередині трубки вібрає. Згодом було додано просвердлені отвори для зміни довжини вібраційного повітряного стовпа. За будовою флейти можуть бути продольними, як

<sup>1</sup> Новосадов Ярослав Григорович, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-6484-9914>

<sup>2</sup> Мозгальова Наталія Георгіївна, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0001-7857-7019>

блокфлейта, коли гравець вдуває повітря безпосередньо через кінець трубки, або поперечними, як концертна флейта, коли гравець тримає інструмент горизонтально та дує через отвір, прорізаний в головці інструменту.

Протягом історії цивілізації по всьому світу створювали варіації цього інструменту. Достеменно невідомо, коли була створена перша у світі флейта. Однак, у Німеччині в 2012 була знайдена продольна флейта з кістки, вік якої варіюється від 35 000 до 43 000 років. Ця флейта була зроблена з кістки крила грифа та мала три отвори для пальців, завдяки чому вона здатна грати досить складні мелодії. Деякі флейти, які зроблені з кісток крил журавлів, були виявлені в 1999 році в центральному Китаї. Вони датуються приблизно 9000 років та мають назву «гуді» або «кістяні флейти».

Зазначимо, що різноманітні флейти продовжували розвиватися по всій Азії та на Близькому Сході, сягаючи Європи через Грецію. Рухаючись далі на захід до півночі Італійського півострова, археологи виявили етруське мистецтво другого та третього століть до нашої ери, на якому безпомилково зображено музикантів, які грають на поперечній флейті. Існує досить багато давньоримського настінного мистецтва (мозаїки та картини), які показують флейтистів, які грають на флейтах як на продольних, так і на поперечних. Історія флейти в Європі зникає після падіння Риму в V столітті нашої ери, і згадки про цей інструмент не з'являється в історичних записах аж до X і XI століть.

Перше зображення поперечної флейти було знайдено на етрусському рельєфі. В той час поперечну флейту тримали в ліву сторону, що є незвичним для сучасності. Лише ілюстрація XI століття, представлена в енциклопедії *Hortus Deliciarum*, вперше зображає манеру тримати флейту з правої сторони. Крім цієї ілюстрації, всі середньовічні європейські та азіатські зображення показують виконавців, які тримають поперечну флейту в ліву сторону, в той час як античні європейські флейтисти – у праву сторону.

Історія флейти Відродження починається в Німеччині. До XII століття флейта стала популярним німецьким аристократичним інструментом. У XIV столітті його популярність поширилася на захід від річки Рейн у Францію. Німецьке мистецтво настільки сильно асоціювалося з поперечною флейтою, що вона стала відомою в Англії як німецька флейта, а в Іспанії як «flauta alemana».

Ренесансна флейта, яка використовувалась в Європі приблизно в 1500-1650 роках, була спроектована так, що її звучання могло гармонічно зливатися з іншими інструментами. На флейті дуже часто грали в консортах з іншими флейтами, а також з голосом і, можливо, з іншими інструментами, що звучали м'яко. Існує не так багато флейт епохи Відродження, доступних для вивчення, тому інформація про них обмежена. Судячи з картин того часу, вона мала бути дуже схожою на флейту XI століття. Це був цілісний циліндричний дерев'яний інструмент, виготовлений із самшиту, поперечної будови та з отвором діаметром приблизно 19 мм. Ця флейта зазвичай закривалася пробкою на одному кінці та містила шість ігрових отворів для пальців, які розміщувалися відповідно до анатомії руки, а не за акустичними принципами. Жодна з цих західних флейт не мала отвору для великого пальця до 1830-х років. Амбюшурний отвір був круглої, еліптичної або прямокутної форми із закругленими кутами.

Варто зазначити, що семантичне значення флейти у різних країнах відображались по-своєму. Зокрема, до середини XVI століття флейта перетворилася на пронизливий військовий інструмент в Німеччині. Флейта в поєднанні з

барабаном була провідним німецьким військовим інструментом від кінця хрестових походів до XX століття. Разом з тим, у Франції її використовували як камерний інструмент. Відтак, французькі камерні колективи грали групами по чотири людини і, як правило, на інструменті більш мелодично ніж інші провідні країни того часу.

Друга половина XVII століття стала революційною в мистецтві виготовлення флейт. Інструмент, який зазвичай називають барочною флейтою, насправді з'явився лише в середині цього періоду. Він мав ряд досить вагомих модифікацій, включаючи конічний повітряний канал, додатковий клапан для мізинця правої руки, а також вишукано оздоблене тіло, яке складалось з декількох частин. Барочна флейта була повністю хроматична, але що більш важливе, завдяки своїм тональним характеристикам, краще підходила для виконання сольних партій. Зміна форми каналу вплинула на звучання інструмента. Це дозволило, по-перше – удосконалити інтонацію та посилити гучність звучання нижніх нот; по-друге – дозволило розмішувати отвори вище на корпусі флейти, що зробило інструмент доступним для використання музикантами з маленькими руками. Крім звичайної флейти існують інші, менш поширені види флейт найрізноманітніших розмірів: низькі поперечні флейти, флейти д'амур, маленькі поперечні флейти.

Одним із найвідоміших реформаторів конструкції флейти був Й. Кванц, німецький флейтист, композитор та теоретик. Він був прихильником «регульованої головки», хоча не всі флейти, які Кванц виготовляв були оснащені нею. У випадку «регульованості» головка флейти складалася з 2 частин, одна з яких мала з'єднуючий виступ, який вставлявся в основну частину головки чотиричастинної флейти. Витягнувши одну частину з іншої, можна було збільшити довжину головки, тим самим понизити стрій флейти [13].

Флейти з одним клапаном продовжували виготовлятися і на початку XX століття, і пізніше. Однак ці інструменти вже не можна було назвати барочними флейтами, оскільки вони не володіли звучанням та виконавськими якостями, притаманні флейті епохи бароко. Таким чином, до кінця XVIII століття флейта пройшла ряд конструкційних змін, що сприяли розкриттю її експресивних барв, технічних можливостей та виведенню на провідні позиції в інструментальній музиці.

Флейти другої половини XVIII – початку XIX століття значно відрізнялись від зразків минулих століть. Це, в першу чергу, стосується конструкції. Зокрема, часто флейти другої половини XVIII – початку XIX століття, у порівнянні з барочною флейтою, мали більш вузький канал. Багато майстрів робили й інші зміни в формі отвору своїх інструментів, завжди прагнучи удосконалити флейту відповідно до існуючих вимог та цілей. В будь-якому випадку, результати зміни каналу та інших елементів конструкції флейти привели до полегшення видобування високих нот [14].

В другій половині XVIII століття на флейту почали ставити додаткові клапани. Вони були двох типів – клапани відкритої позиції, які встановлені на додатковому коліні для отримання нот нижчих від D, та клапани в закритій позиції, які встановлені на центральних частинах флейти для отримання нот, які знаходяться поза межами діапазону ре мажорної тональності Проте, до кінця XVIII століття навіть серед серйозних професійних музикантів найбільш розповсюдженими були флейти з одним клапаном. Нестандартні флейти з додатковими клапанами частіше купували собі забезпечені люди для домашнього музикування [14].

Справжньою інновацією, в свій час, стали закриті клапани. Клапан D# заклав фундамент цієї системи. Маленькі клапани дозволяли видобувати ноти, які знаходились за межами базової тональності, без використання вилючних аплікатур. В цьому випадку ноти стали звучати голосніше, а їх якість була близька до якості звичайних нот. Саме гучність і стрій стала першопричиною введення клапанів. Також клапани полегшували інтонаційні складнощі.

В 1785 році лондонський майстер Р. Поттер запатентував ряд інновацій для флейти. Найважливішою з них була настроювана головка. Майстер вигдав двочастинну конструкцію настроюваної головки: основна секція та настроювана секція. Обидві частини були оброблені міддю. Мідь на основній частині головки виступала над деревиною, а настроювана секція ковзала по мідній трубі. Ідеї Р. Поттера використовувались у Відні, однак на французьких та німецьких флейтах настроювані головки та коркові клапани в кінці XVIII та початку XIX століття не використовувались [5].

Враховуючи особливості історичного розвитку флейтового мистецтва, дослідники виділяють п'ять регіонів-держав, що відрізняються конструкцією флейти та манерою гри на ній. Зокрема – це Англія, Франція, Німеччина, Італія та Америка. Так, англійські флейти зразка 1820 року мали коліно C, оброблену металом налаштовану головку, різьбову пробку та 8 клапанів.

Серед флейт простої системи французького стилю в XIX столітті найбільш популярними були інструменти з 5 клапанами. В цьому інструментів кожен клапан розташовувався на певну ноту, яка знаходилась за межами звукоряду D. Флейти такого зразка мали відносно тонкі стінки та невеликі ігрові отвори. Розмір амбюшурного отвору, відповідно, міг варіюватись в залежності від майстрів, які виготовляли інструменти.

Зазначимо, що в Німеччині існувало багато центрів виготовлення флейт, і тому, протягом XIX століття було виготовлено безліч різновидів флейт простої системи. Варто згадати К. Фрайєра, який працював разом з Й. Кванцом над виготовленням флейти для Фрідріха Великого. Особливість її конструкції полягала у наступному: флейта була оснащена 8 клапанами, які були закріплені в спеціальних гніздах, та прикріплені до корпусу флейти за допомогою шурупів. Розташування пальцевих отворів було ідентичним до флейт майстрів інших країн того часу. Також флейта мала три *corps de rechange*.

Флейтове мистецтво США переймало досвід інших країн, особливо Англії та Німеччини. В 1807-1814 роках уряд ввів ембарго на ввезення музичних інструментів з метою розвитку власного інструментарію. У цей час фаворитом були флейти з одним клапаном. Вони мали досить яскравий звук та давали можливість вільному звучанні в високому регістрі.

Автором сучасної флейти став Т. Бьом – німецький інструментальний майстер, флейтист та композитор. Створений ним у 1810 році інструмент з чотирма клапанами, мав маленькі ігрові отвори, що дозволяло з легкістю брати ноти третьої октави. В 1832 році Т. Бьом задумав та почав створювати повністю відкриту систему клапанів: вони були підняті над отворами до тих пір, поки музикант не закривав їх, і всі ноти нижче «поточної» завжди були відкритими. Такий спосіб дозволяв отримати гучне, багате та однорідне звучання. Проте, в деяких випадках, в практичних цілях потрібно було відійти від даної концепції.

В 1832 році Т. Бьом представив свою нову флейту. Цей інструмент відомий як «модель 1831 року», однак для позначення більш пізніх конічних флейт Т. Бьома

цей термін не використовується, оскільки вони відрізнялись іншою механікою. Для позначення конічних флейт автора до цих пір використовується термін «флейта з кільцевими клапанами» [7].

Відзначимо її конструктивні зміни: наявність 14 отворів, 12 з них – для нот хроматичного звукоряду, отвір для ноти С# першої октави і маленький отвір для трелей. Отвори були доволі широкими і розміщувались в ідеальних позиціях, при цьому відстань між отворами, по мірі віддалення від амбюшурного отвору, трохи збільшувалась. Правильне положення отворів і однорідність їх розмірів «вирівнювала» звук та інтонацію флейти.

Інша особливість стосувалась корпусу. Після численних експериментів Т. Бьом вирішив використовувати металеву трубку циліндричної форми, на якій можна було зробити отвори більш великого розміру, ніж на конічному. Відстань між отворами збільшувалась по мірі їх віддалення від головки. Завдяки цьому звучання флейти стало більш гнучким та багатим, в особливості на нижніх нотах, в порівнянні з конічною флейтою.

Рішення, яке запропонував Т. Бьом для досягнення строю всіх трьох октав – це конічна головка, яку він звузив від 19 мм до 17мм. При цьому цей конус був параболічним. На циліндричних флейтах Т. Бьома настроювані головки не зустрічаються, оскільки, конічна форма головки робить цю конструкцію непрактичною.

Початок ХХ століття в розвитку флейтового мистецтва характеризувався опорою на традиції минулого. Більшість флейтистів перейшли на систему Т. Бьома, хоча інші системи також зустрічались аж до 1930-х років. Флейти у цей період все ще виготовлялись з дерева, однак металічні інструменти почали набирати все більшу популярність.

В другій половині ХХ століття знов виникає інтерес до поперечних флейт барочної конструкції. Багато майстрів та виконавців почали спеціалізуватись на автентичному виконанні барочної музики на оригінальних інструментах.

З виникненням авангарду в мистецтві ХХ століття, флейта продемонструвала невідомі раніше можливості класичного інструменту. Це стало можливим завдяки використанню нетрадиційних прийомів гри. Вони в свою чергу дали змогу розкрити тембр флейти зовсім з іншого боку. Флейта продемонструвала, що вона може звучати не лише як пасторальний інструмент, до звучання якого всі звикли, а навпаки, може звучати як меланхолійно і елегійно так і стверджувально, а іноді навіть і агресивно. Композитори-авангардисти почали все частіше у своїх творах використовувати флейту як сольний інструмент.

Взагалі, ХХ століття характеризується широким використанням флейти як в конструктивному так і в художньо-виконавських аспектах. Так, в оркестровому плані почали використовувати декілька основних видів флейт, а саме: мала флейта пікколо, велика або флейта сопрано, альтова флейта та басова.

Флейта, як один із найпопулярніших сольних та оркестрових інструментів, широко представлена у національному соціокультурному просторі. Тривалий час її становлення відбувалось під впливом зарубіжних тенденцій. Часом зародження флейтового мистецтва в Україні можна назвати другу половину ХІХ – початок ХХ століття.

Відзначимо, що запрошення зарубіжних музикантів було необхідністю в умовах дефіциту національних педагогів та виконавців. За рахунок того, що більшість викладачів були вихідцями з Німеччини, навчання проводилось за

матеріалами німецьких та австро-угорських авторів. Так, продовжувачами традицій відомих європейських педагогів Ч. Чіарді та В. Кречмана стали майбутні засновники вітчизняної флейтової школи Л. Роговий, Б. Кричевський.

Розвиток флейтового музичного мистецтва зосередився у великих містах, де були відкриті консерваторії, а саме Київська, Львівська, Одеська, Донецька та інститут мистецтв у Харкові.

В дисертаційному дослідженні М. Перцова детально розглянуто етапи становлення вітчизняних флейтових шкіл, їх особливості, напрямки діяльності, методичні принципи [8]. В Київській консерваторії флейтове мистецтво розвивалось у двох напрямках, академічному, який спирався на німецьку манеру виконання та був популяризований київською школою на чолі з І. Михайловським та О. Хімченкою. Протилежна їй, сучасна виконавська школа, заснована А. Проценко, видатного українського флейтиста, педагога, професора, базувалась на французькій манері гри та її виконавських традиціях.

Становлення одеської флейтової школи тісно пов'язане з прізвищем такого відомого флейтиста як Л. Роговий, який стояв у витоків створення консерваторії у 1913 році та був одним із фундаторів відділу духових та ударних інструментів.

Флейтова школа у Львові розвивалась під впливом німецьких, польських, чеських тенденцій. У роботі А. Карпяка «Флейтове мистецтво в музичній культурі Львова (XIX-XX ст.)» детально розглядається дане питання [6]. Визначаючи первинні пріоритети у формуванні виконавської майстерності флейтиста, автор зосереджує увагу на прогресивних положеннях психофізіологічної методичної школи, впроваджуючи у флейтовий фах нове тлумачення явища артикуляції [6]. Особливу роль у дисертації надається аналізу творчості відомих флейтистів, композиторів, педагогів, диригентів Ф. та К. Доплерів. Також досліджується творчість першого викладача флейти Львівської державної консерваторії Ф. Прохачова та його учня, українського флейтиста-віртуоза Д. Біди, який є засновником сучасної львівської школи флейтової гри.

Кінець ХХ століття відзначився інтенсивною концертною діяльністю, яку вітчизняні митці вели в Україні та за її межами. Важливо відзначити те, що флейта перестала асоціюватись тільки з оркестром, а й зайняла місце провідного сольного інструменту.

**Висновки.** Досліджуючи історію становлення флейтового мистецтва ми змогли відтворити та детально дослідити конструктивні зміни інструменту протягом всього історичного шляху та зрозуміти, яку роль вони відіграли у становленні флейтового виконавства. Проаналізувавши перші духові інструменти різних культур ми змогли прослідкувати процес зародження флейтового мистецтва та реалізації його рис в кожній з цих культур, його трансформацію у провідних країнах стародавнього світу. Історичні згадки про це збереглись як в побутовому середовищі, так і в міфах та легендах.

#### *Література:*

1. Апатский В.Н. (2010), История духового музыкально-исполнительского искусства. Киев: Задруга. 320 с.
2. Апатский В.Н. (2006), Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства. Киев: НМАУ им. П.И. Чайковского. 432 с.
3. Єрмак І.Ю. (2019), Ритмічна альтерація у флейтовому виконавському мистецтві XVIII ст. Мистецтвознавчі записки. Вип. 35. Київ: Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. С.316-322.

4. Єрмак І.Ю. (2018), Особливі прикраси у флейтовому виконавському мистецтві XVIII ст. Можливості їх використання та техніка виконання на сучасному інструменті. *East European Scientific Journal*. Вип. 11 (39). Варшава: ООО «Евразийское Научное Содружество». С.11-17.
5. Єрмак І.Ю. (2020), Флейтове виконавське мистецтво Західної Європи XVIII століття. Дис. канд. мистецтвознав. НМАУ ім. П. І. Чайковського. Київ. 432 с.
6. Карп'як А.Я. (2002), Флейтове мистецтво в музичній культурі Львова XIX-XX ст. Автор. дис. канд. мистецтвознав. ЛНМА ім. М. Лисенка. Львів. 19 с.
7. Качмарчик В. П. (2004), Реформа Т. Бёма (к проблеме исследования механико-акустической системы флейты). *Музичне мистецтво: зб. наук. ст. Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва*. Донецьк. Вип. 4. С. 218-227.
8. Перцов М.О. (2018), Флейтова музика України: витоки, історична еволюція та сучасні тенденції. Авторефер. дис. канд. мистецтвознав. Київ: КНУКІМ. 19 с.
9. Artaud P.-Y., Geay G. (1980), *Flûtes au présent: traité des techniques contemporaines sur les flûtes traversières à l'usage des compositeurs et des flûtistes*. Paris: Editions Jobert & Editions musicales transatlantiques. 131 p.
10. Boland J.D. (1998), *Method for the one-keyed flute*. Berkeley: University of California Press, 224 p.
11. De Lorenzo L. (1992), *My complete story of the flute: the instrument, the performer, the music*. Lubbock, Texas: Texas Tech University Press, 660 p.
12. Donington R. *Baroque music: style and performance*. London: Faber & Faber, 1992. 206 p.
13. Quantz J.J. (1752), *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Berlin: Johann Friedrich Voß378 p.
14. Tromlitz J. (1791), *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*, Leipzig: Adam Friedrich Böhme, 411 p.

#### MOZGALYOVA NATALIA, NOVOSADOV YAROSLAV.

##### The history of the development of flute art.

In the article, the theoretical and practical substantiation of a complex study of the history of the development of flute art is carried out, which determines its relevance for modern artistic and pedagogical practice. The ways of the origin of the flute, its development from ancient times to the present are analyzed. The historical retrospective presents the structural changes of flute instruments, in particular the structural features of the flute of the 18th century and the modernization of the flute in the 19th and 20th centuries: by making numerous changes in the design. The role of J. Kvantz and T. Böhm in the development of flute art is noted.

The works of foreign (J. Kvantz, J. Tromlitz) and Ukrainian (Y. Kachmarik, I. Yermak, Y. Karpyak, M. Piertsov) researchers, the composer's contribution to the development of flute art is considered. Special attention is paid to the Ukrainian flute school, the formation of which is connected with the opening of conservatories in large cities (Kyiv, Kharkiv, Odesa, Lviv) and the development of composer practice.

**Keywords:** flute, performer, construction, playing technique, treatise, flute repertoire.

##### References:

1. Apatsky V.N. (2010), *History of spiritual musical and performing art*. Kyiv: Zadruga. 320 p.
2. Apatsky V.N. (2006), *Fundamentals of the theory and methods of spiritual musical performance art*. Kyiv: NMAU named after P.I. Tchaikovsky 432 p.
3. Yermak I.Yu. (2019), Rhythmic alteration in the flute performing art of the 18th century. *Art history notes*. Vol. 35. Kyiv: National Academy of Managers of Culture and Arts. P.316-322.
4. Yermak I.Yu. (2018), Special decorations in flute performance art of the 18th century. Possibilities of their use and performance technique on a modern instrument. *East European Scientific Journal*. Vol. 11 (39). Warsaw: Eurasian Scientific Community LLC. P.11-17.
5. Yermak I.Yu. (2020), *Flute performance art of Western Europe of the 18th century*. Diss. Ph.D. art critic NMAU named after P. I. Tchaikovsky. Kyiv. 432 p.
6. Karpyak A.Ya. (2002), *Flute art in the musical culture of Lviv in the XIX-XX centuries*. Author. thesis Ph.D. art critic LNMA named after M. Lysenko. Lviv. 19 p.
7. V. P. Kachmarchyk (2004), T. Böm's reform (to the problem of the study of the mechanical-acoustic system of the flute). *Musical art: coll. of science Art*. Donetsk State Music Academy named after S. S. Prokofiev. Donetsk. Vol. 4. P. 218-227.

- 
8. Pertsov M.O. (2018), *Flute Music of Ukraine: Origins, Historical Evolution and Contemporary Trends*. Autoref. thesis Ph.D. art critic Kyiv: KNUKIM. 19 p.
  9. Artaud P.-Y., Geay G. (1980), *Flûtes au présent: traité des techniques contemporaines sur les flûtes traversières à l'usage des compositeurs et des flûtistes*. Paris: Editions Jobert & Editions musicales transatlantiques. 131 p.
  10. Boland J.D. (1998), *Method for the one-keyed flute*. Berkeley: University of California Press, 224 p.
  11. De Lorenzo L. (1992), *My complete story of the flute: the instrument, the performer, the music*. Lubbock, Texas: Texas Tech University Press, 660 p.
  12. Donington R. *Baroque music: style and performance*. London: Faber & Faber, 1992. 206 p.
  13. Quantz J.J. (1752), *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Berlin: Johann Friedrich Voß, 378 p.
  14. Tromlitz J. (1791), *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*, Leipzig: Adam Friedrich Böhme, 411 p.

### Наші автори

- Бедна Юлія Олександрівна**, аспірантка кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Бурська Олена Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Ван Цзін (Wang Jing)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Василевська-Скупа Людмила Павлівна** – к.п.н., доц., завідувач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
- Вей Лімін (Wei Liming)** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Гаврильчик Луїза Миколаївна** – ст.викл. кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Герасимова Ірина Генадіївна** – д.п.н., проф. кафедри педагогіки. Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського.
- Грінченко Тетяна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Гуань Юе (Guan Yue)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Зузяк Тетяна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Козир Алла Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Кравцова Наталія Євгеніївна** – к.п.н., доц. кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського.
- Кулик Денис Олексійович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- Лисіна Наталя Ігорівна** – к.п.н., професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Лі Сюй (Li Xu)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Ліхницька Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.
- Лученко Олена Володимирівна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.
- Мальцева Наталія Валентинівна** – аспірантка УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Мацюк Олександр Максимович** – старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Мимрик Михайло Романович** – кандидат мистецтвознавства, професор Національної музичної академії України.

- Мозгальова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.
- Москвічова Юлія** – Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
- Науменко Ілона Володимирівна** – концертмейстер, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Науменко Назар Олегович** – концертмейстер, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Новосадов Ярослав Григорович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.
- Новосадова Анна Анатоліївна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.
- Онофрійчук Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Онофрійчук Світлана Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти магістр за спеціальністю «Хореографія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- П'явка Катерина Миколаївна** – викладач акордеону КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, аспірантка 2 курсу спеціальності 014 «Середня освіта» (Музичне мистецтво).
- Пахольчак Євгенія Сергіївна**, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
- Се Сяолу (Xie Xiaolu)** – аспірантка. Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Сунь Мінце (Sun Mingze)** – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Сушицький Микола Іванович** – заслужений артист України, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Теплова Олена Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Фрицюк Валентина Анатоліївна** – д.п.н., професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
- Фрицюк Василь Миколайович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
- Хо Сінянь (Xuo Xinqyan)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.
- Чжан Ї (Zhang Yi)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Швець Ірина Борисівна** – народна артистка України, проф. кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
- Янь Інши (Yang Yinshi)** – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Мимрик М. Р.*

Герменевтична методика ціннісного розуміння творів нової академічної музики (друга половина ХХ – початок ХХІ століть)..... 3

*П'явка К. М.*

"Музично-творчі здібності" як наукова категорія у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях..... 15

*Бурська О. П., Кулик Д. О.*

Невербальна експресія: форми вираження художньої думки в хореографії та музичному мистецтві (на прикладі балету Крістал Пайт "Body and Soul", 2019) ..... 22

*Науменко І. В., Науменко Н. О.*

Роль концертмейстера в роботі над класичним танцем..... 36

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

*Козир А. В., Ліхницька Л. М.*

Креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями ..... 42

*Василевська-Скупа Л. П., Кравцова Н. Є., Швець І. Б.*

Міждисциплінарна інтеграція як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ..... 50

*Герасимова І. Г., Лученко О. В.*

До проблеми формування професійної мобільності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін ..... 57

*Мозгальова Н. Г., Новосадова А. А., Лученко О. В.*

Вивчення жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій у професійній підготовці майбутнього викладача хореографії..... 63

*Мальцева Н. В.*

Основні підходи до диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв ..... 69

*Фрицюк В. А., Пахольчак Є. С., Фрицюк В. М.*

Розвиток мотивації професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів хореографії в освітньому середовищі закладу вищої освіти..... 77

*Зузяк Т. П., Грінченко Т. Д., Мацюк О. М.*

До питання фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії: професіографічний підхід..... 85

*Вей Лімін*

Інтенціонально-рефлексивний підхід до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва..... 92

*Се Сяолу*

Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання ..... 100

*Ван Цзін*

Проблема підготовки магістрів-вокалістів до художньо-творчої діяльності..... 107

*Гуань Юе*

Принципи формування готовності до вокально-виконавської готовності магістрів ..... 116

**ЛІ СЮЙ**

Поетапна методика формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва .....	125
---	-----

**СУНЬ МІНЦЗЕ**

Принципи вокально-ансамблевої компетентності у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва .....	133
---	-----

**ХО СІНЯНЬ**

Компетентнісний підхід у формуванні здатності до самоконтролю виконавської діяльності майбутніх учителів музики та хореографії .....	141
---	-----

**ЧЖАН І**

Діагностика сформованості виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту .....	149
--	-----

**ЯНЬ ІНШИ**

Компонентна структура вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва .....	158
--	-----

**РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДИ****ОНОФРІЙЧУК Л. М., ПАХОЛЬЧАК Є. С., ОНОФРІЙЧУК С. О.**

Розвиток музикальності школярів на заняттях з хореографії .....	169
---	-----

**ТЕПЛОВА О. Ю., КУЛИК Д. О., МАЦЮК О. М.**

Педагогічні основи розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі .....	177
--	-----

**БЕДНА Ю. О.**

Особливості впливу музичних творів на процес сприйняття та психофізіологічний стан дітей з аутизмом на уроках музичного мистецтва .....	185
--	-----

**РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ****ВЕРЕЩАГІНА-БЛЯВСЬКА О. Є., СУШИЦЬКИЙ М. І.**

Хореографічне мистецтво України у контексті соціокультурних процесів першої третини ХХ століття .....	192
--	-----

**МОСКВІЧОВА Ю. О., СУШИЦЬКИЙ М. І.**

Розвиток народно-сценічної хореографії у творчій діяльності В. Верховинця .....	199
---	-----

**ГАВРИЛЬЧИК Л. М.**

Особливості розвитку музичного мистецтва на Буковині на рубежі 18-20 ст. ....	207
---	-----

**ЛИСІНА Н. І.**

Еволюція теоретичних аспектів розвитку історії клавирного мистецтва XVI-XVII століть .....	214
---	-----

**НОВОСАДОВ Я. Г., МОЗГАЛЬОВА Н. Г.**

Історія становлення флейтового мистецтва .....	222
--	-----

<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	230
--------------------------	-----

## Пам'ятка автору

У збірнику "Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти" публікуються рецензовані статті з питань історії, теорії, методики музичної освіти та педагогіки мистецтва. Виходить двічі на рік (червень, грудень) з послідовною нумерацією.

Політика Часопису передбачає високі стандарти наукової компетентності. Видання дотримується суворої академічної етики. Експертне оцінювання здійснюється через подвійне сліпе рецензування. 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 високих етичних норм, спираючись на узагальнений досвід міжнародної академічної спільноти. Часопис підтримує Кодекс поведінки вченого (Code of Conduct) Комітету з питань етики публікації (COPE). Усі члени редакційної колегії покладаються на стандарти "ELSEVIER publishing ethics resource kit".

Детальні вимоги до подання рукописів – на web-сайті збірника: <http://sj.npu.edu.ua/index.php/tmac>

- Авторський рукопис, який знаходиться в Редколегії, не може одночасно подаватися в інші наукові журнали.
- Стаття повинна відповідати тематиці журналу, містити актуальність проблеми, мету, завдання, стан теоретичної і практичної розробленості у відповідній науковій галузі, відповідати сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою і відредагованою, з визначенням окреслених перспектив розвитку досліджуваної проблеми, з висновками.
- Мова публікації – українська.
- Основний виклад – за стандартними вимогами МОН України до наукових публікацій (Бюлетень ВАК 2003 №1).
- Обсяг – від 0,5 до 1,0 др. арк. (20-40 тис. друк. символів основного тексту).
- Вимоги до оформлення електронного рукопису: файл подання є електронним документом у форматі редактора Microsoft Word версії 2003-2007, з розширенням "doc", або "rtf"; УВАГА! файли з розширенням "docx" (Word 2007 і пізніше) не приймаються. 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. Стильова розмітка не застосовується. Без переносів. Посторінкові виноски не використовуються. Абзац автоматичний – 1,25 см (відступи – автоматичними засобами *Word*).
- 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*.

**УКРАЇНСЬКА АНОТАЦІЯ** – перед основним викладом – стислий переказ мовою публікації. Слід уникати ознак рецензії. Подається в один абзац, обсягом від **800 символів** з проміжками (**приблизно 150 слів, але 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 *кратку 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 2500 знаків (1-1,5 сторінки). Форматування – як в основному викладі (А4; шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5). Розташування – після Літератури, але перед References. Слід уникати авторецензії. Забороняється застосовувати автоматичні англійські перекладачі типу Google-translate. Рекомендується подавати текст, перевірений лінгвістом-філологом. **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 *Literatura* та *References*) формується з джерел та літератури; вказуються **тільки цитовані та згадані**. Розташовується наприкінці анотації; список нумерований; **кількість – від 5, але не більше 20** (для експериментальних, архівних статей дозволяється відхилення). Рекомендується зазначати 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 наприкінці статті з максимально повними відомостями, без скорочень, **українською та англійською мовами**; обов'язково вказується вчене звання, науковий ступінь, основне місце роботи (афіліація), *e-mail* та ідентифікаційний профіль науковця *ORCID*.
- 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 (Email, телефон) для *Редколегії*.
- Рукописи, оформлені з порушенням вимог, повертатимуться з відтермінуванням публікації.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
НПУ імені М.П. ДРАГОМАНОВА  
Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти

Випуск 29  
Рік 2023

Головний редактор – 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 22.05.2023 р. Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Умов.друк.арк. 27,44. Облік.видав.арк. 19,74  
Наклад 300 прим. Зам. № 143.  
Віддруковано з оригіналів.

---

Вид-во Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова  
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26.