

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**



Серія 14

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 35

**КИЇВ
Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова
2026**

УДК 37.01:7(06)
Н 34

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів
Ідентифікатор медіа R30-01416 від 28.09.2023

Збірник включено до переліку наукових фахових видань України категорії «Б» за галузями наук: Додаток 2 до наказу МОН України 10.10.2022 № 894 – Категорія «Б» (педагогічні науки, спеціальність 014).

Випускається двічі на рік

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

Редакційна колегія серії:

- М. М. Ткач* – кандидат педагогічних наук, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова (*головний редактор*);
О. П. Щолокова – доктор педагогічних наук, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова;
А. В. Козир – доктор педагогічних наук, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова;
В. І. Федоришин – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;
І. К. Глазунова – кандидат педагогічних наук, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова (*відповідальний секретар*);
Н. П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова;
Т. В. Дорошенко – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»;
Т. В. Скорик – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»;
Н. Г. Мозгальова – доктор педагогічних наук, професор, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
Т. Б. Стратан-Артишкова – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університету імені Володимира Винниченка;
В. Ф. Черкасов – доктор педагогічних наук, професор, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради;
Івона Ліндштедт – доктор хабілітований гуманітарних наук, професор, директор Інституту музикології, Варшавський університет (Республіка Польща);
Вей Лімін – доктор педагогічних наук, професор Інституту мистецтв, Ланьчжоуський університет (Китай)

Н 34 НАУКОВИЙ ЧАСОПИС Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Випуск 35. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2026. – 180 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)

Рекомендовано до друку вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 15 від 25 червня 2026 р.)

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2026
© Автори статей, 2026
© Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2026

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.01>

УДК 378.147:78.01]:378.091.212-026.15

Бодрова Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-5359-2164>

t.o.bodrova@udu.edu.ua

Степанова Людмила Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-9364-2373>

l.p.stepanova@udu.edu.ua

СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ ТЕОРІЇ КРЕАТИВНОСТІ

У статті знайшли висвітлення проблеми музично-практичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у контексті розвитку освіти в сучасному європейському просторі крізь призму креативної професійної діяльності.

Авторами обгрунтовано стратегічні підходи до музично-практичної підготовки студентів, в якій освітні стратегії виступають не тільки засобом соціально-культурних перетворень, але й сприяють практико орієнтованій підготовці фахівців мистецького профілю у формуванні творчих компетентностей для діяльності у сфері музичної педагогіки. Доведено, що практика майбутніх педагогів-музикантів, забезпечує дієвість професійних знань та спеціальних умінь мистецько-освітньої роботи, сприяє особистісному та подальшому духовно-творчому розвитку магістрантів, формуючи у них здатність до активних художніх взаємин в сучасному освітньому просторі.

На основі аналізу мети, завдань та змісту виробничих практик, передбачених магістерською програмою спеціальності В5 Музичне мистецтво, було визначено ознаки мистецько-педагогічної креативності (пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні та музичні здібності; проблемне бачення художньої або освітньої ситуації; творча фантазія, розвинена уява та спонукальні мотиви до мистецької діяльності тощо).

Ключові слова: фахова підготовка, освітньо-професійна програма, освітня стратегія, принципи практичної підготовки, творчість, музично-творчий потенціал особистості.

Постановка проблеми. Розбудова демократичної незалежної України супроводжується комплексним удосконаленням усіх ланок освіти, до яких віднесено модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів. У процесі вивчення закономірностей глобалізованого освітнього середовища науковці довели: майбутнє людства значною мірою залежить від культурного та наукового розвитку, який забезпечують сучасні університети як центри культури, знань та досліджень. У зазначеному контексті важливим пріоритетним напрямом реформування вищої освіти в Україні виступає гуманізація її різних сфер, в тому числі мистецько-практичної, спрямування освітнього процесу на творчий розвиток майбутніх фахівців, створення умов для розкриття їх талантів, духовно-емоційних та розумових здібностей. Особливо

важливим є усвідомлення майбутніми працівниками мистецької освіти значущості фахового навчання для здійснення успішної професійної діяльності, розуміння вагомості ролі практично-творчих компетентностей для забезпечення власної конкурентоспроможності в умовах європейського ринку праці (С. Горбенко, Т. Дорошенко, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Т. Стратан-Артишкова, М. Ткач, В. Федоришин, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.).

У той же час, науковці відмічають, що прискорення процесів трансформації освітніх структур, активізація інформаційно-електронного забезпечення у багатьох аспектах предметно-чуттєвої (нематеріальної) сфери спілкування та професійної взаємодії призводять до проблематизації освітніх процесів у галузі педагогічної творчості, до вразливості та нестабільності креативних дій (В. Андрущенко, В. Моляко, В. Ямницький). Тому актуальність проблеми підготовки продуктивного педагога-музиканта пояснюється існуючою суперечністю між соціальним замовленням на креативну особистість і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов її розвитку.

Результати моніторингу якості надання освітніх послуг для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти засвідчують, що в умовах воєнного стану та ускладнень економічного розвитку держави стан музично-практичної підготовки фахівців мистецького профілю потребує удосконалення. Адже між вимогами ринку праці та практичними результатами освітньої діяльності вишів утворився відчутний розрив, пов'язаний із: зниженням престижу вищої мистецько-педагогічної освіти; нерозвиненістю у студентів навичок практично-творчої роботи за обраною спеціальністю в реальних освітніх умовах; вимогами до креативності професійних дій педагогів-музикантів та недостатнім рівнем сформованості в них комплексу оперативно-творчих вмінь (Т. Бодрова, Н. Гуральник, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Реброва, О. Хижна, В. Черкасов, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Метою статті є висвітлення методичних засад та педагогічних умов формування креативних якостей у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти під час проходження виробничих практик зі спеціальності «Музичне мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка майбутніх музикантів-педагогів, за освітньо-професійною програмою здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю В5 «Музичне мистецтво» є цілісною психолого-педагогічною системою, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потребу студентів в оволодінні практично-творчими компетентностями, а також створює педагогічні умови для отримання задоволення від пізнання нового у мистецтві та педагогіці. Серед численних професійних якостей майбутнього педагога сучасні дослідники виділяють *креативність* як здатність особистості до творчих дій в нових умовах або при варіативних освітніх ситуаціях (Г. Балл, Дж. Гілфорд, Л. Коpecь, С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, В. Роменець, С. Сисоєва, С. Яланська).

У широкому соціокультурному контексті поняття «практика» тлумачиться як критерій істини, «чуттєво-предметна, матеріально-перетворююча, свідомо-цілеспрямована, суспільно-історична сфера діяльності людей, де найбільш органічно поєднані матеріальне та ідеальне, об'єктивне і суб'єктивне» [4, с. 5]. Тому практичною називають діяльність, яка передбачає безпосередню і активну «увімкненість» суб'єкта з його ціннісними орієнтаціями, інтересами та потребами у взаємодію з об'єктивною реальністю.

У річизі соціально-економічної політики провідних держав світу не втратила актуальності Педагогічна Конституція Європи, прийнята у 2016 р. Серед її основних положень головним суб'єктом позитивних змін у розвитку суспільства розглядається особистість педагога. Головними його якостями виступають такі як: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, здатність до розвитку соціального передового досвіду, співробітництво та цілеспрямованість (р. 7. ст. 7.1.). Названі якості освітян потребують креативності, мобільності, критичності та нестандартності дій.

В.Андрущенко як один із активних учасників реалізації європейської інтегративно-освітньої політики вказує, що в умовах широкого ринку праці педагогу необхідно орієнтуватися в сучасних реаліях європейської освіти, знати її характерні ознаки, що можуть позитивно вплинути на формування європейської ідентичності особистості. Серед названих ознак особливої уваги в контексті нашої проблеми виступають: готовність до професійної мобільності та навчання впродовж усього професійного життя, створення умов для стажування за кордоном тощо. Суттєву роль науковець приділяє практичній підготовці як неодмінній і вагомій складовій фахового навчання, в якому креативність (швидкість реакції на зміни, здатність продукувати нове й оригінальне) є нагальними властивостями сучасного педагога [1].

Провідна ідея в дослідженні проблеми музично-практичної підготовки майбутнього педагога-музиканта ґрунтується на положеннях про її особистісно-продуктивний характер. Саме продуктивний фактор, що найближче підводить нас до формування креативних якостей майбутнього фахівця для отримання вагомих результатів в реалізації практичної частини магістерської програми, спрямовується на оволодіння ним мобільною системою професійних знань та фахових умінь (науково-дослідницьких, музично-виконавських, педагогічних), на розвиток неповторних індивідуальних якостей, професійне самовдосконалення та самоорганізацію в контекстному полі творчого розвитку (Т. Бодрова, Н. Гуральник, А. Зайцева, О. Отич, В. Черкасов, О. Щолокова).

У формуванні креативних якостей майбутніх педагогів-музикантів суттєвого значення набувають можливості реалізації мистецько-освітніх стратегій, на основі яких творчі процеси стають невід'ємною частиною фахового навчання та безпосередньо практичної підготовки магістрантів. Більшість науковців розглядають *стратегію в навчанні* як освітнє явище, що включає комплекс об'єднаних провідною ідеєю різноманітних підходів, технік та прийомів, що реалізується у процесі розв'язання певної проблеми при обов'язковому урахуванні індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти та стимулювання розвитку їх творчої індивідуальності (В. Андрущенко, І. Бех, Р. Гарнер, Ш. Деррі, Р. Меєр, Д. Мерфі, А. Сімсек).

Вважаємо, що розроблені науковцями та запропоновані до розгляду стратегії є актуальними та перспективними з позицій креативності дій у музично-практичній підготовці здобувачів вищої освіти. Так, впровадження *стратегії компетентнісного виміру особистості майбутнього фахівця* як дієвого засобу цілісного й послідовного його розвитку уможливорюється в комплексі застосування на практиці професійних знань та умінь при належній сформованості особистісно-творчих якостей; реалізація *стратегії філософсько-педагогічної антиномії* забезпечується через повноту вивчення та реалізації на практиці явищ мистецько-педагогічного середовища у єдності протилежностей; застосування *стратегії партисипативного управління освітнім процесом* обумовлюється європейським курсом на демократизацію освіти та гуманізацію навчально-виховного процесу; впровадження *стратегії мистецько-педагогічної персоналізації* пов'язується з розкриттям унікальності та психологічної складності музично-виконавських дій, дослідженням шляхів залучення особистісного ресурсу кожного студента у подоланні життєвих та мистецько-освітніх труднощів у досягненні творчої мети [3].

Слід звернути вагу на сформульовані науковцями *принципи практичної підготовки*, в яких акцентується увага на творчих можливостях педагога. До організаційно-методичних постулатів проведення практик віднесено: *послідовність й наступність навчально-професійної діяльності*, що забезпечується неперервністю безпосередньої музично-освітньої роботи; *взаємозв'язок теорії і практики*, що виявляється у закріпленні й використанні теоретико-методичних знань, здатності знаходити професійно-практичне утілення творчим планам та інтересам; *єдність психолого-педагогічної, методичної та спеціальної музичної підготовки*, що реалізується у контексті загальної професійної спрямованості на формування фахових знань та умінь; *активізація музично-творчого*

потенціалу особистості, що знаходить вираження у діяльності пошуково-перетворювального характеру і утілюється через створення вільного простору цілей та нових шляхів їх досягнення [4].

Під час навчання в магістратурі здобувачі освіти мають можливість закріпити й розвинути професійні знання та уміння під час трьох практик, які за своєю суттю та змістом є виробничими. Відомо, що основними завданнями будь-якої виробничої практики є соціальна, психо-фізіологічна адаптація здобувачів освіти до умов виробництва, удосконалення професійних знань та умінь, формування досвіду самостійної роботи в ході реалізації спеціальних професійних завдань з використанням інноваційних технологій, сучасного обладнання та інформаційних ресурсів тощо. Важливо, що у процесі проходження виробничих практик майбутні педагоги-музиканти починають засвоювати основи мистецько-педагогічної майстерності, удосконалювати науково-дослідницькі уміння, формувати індивідуальний художній стиль, набувати досвід спілкування в колективі та взаємодії з слухацькою аудиторією.

Отож, практика майбутніх педагогів-музикантів визнається стрижнем фахової підготовки, що, з одного боку, забезпечує дієвість професійних знань та спеціальних умінь у мистецько-освітній роботі, а з іншого – сприяє особистісно-творчому та духовно-творчому розвитку, формуючи у них здатність до активних художніх взаємин в сучасному освітньому просторі [2].

Для з'ясування взаємозалежності категорій «творчість» та «креативність» у музично-практичній діяльності майбутнього педагога-музиканта необхідно більш детально зупинитись на визначенні їх сутнісних характеристик. Так, більшість науковців у сфері досліджень творчих якостей особистості визначають творчість людини як діяльність, кінцевим результатом якої є створення нового «продукту», що вирізняється новизною, оригінальністю, неповторністю, унікальністю (суспільно-історичною, естетико-культурною). Творчість завжди має психологічний аспект, пов'язаний із розумовою та духовно-естетичною активністю, а також реалізацією потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті й розширенні своїх можливостей через продуктивний розвиток [9]. Сам же творчий процес науковці розуміють як соціальне явище, що має процесуальний і особистісний аспекти та передбачає наявність у людини здібностей, знань та умінь, завдяки яким створюється щось нове (В. Коновальчук, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоєва, В. Ямницький) [5; 6; 7; 8; 11].

Поняття «особистість» та «креативність» як особистісна якість мають спільні психологічні основи. Якщо «особистість» тлумачиться як унікальний і неповторний внутрішній світ людини, форма існування психіки, а також як цілісність, здатна до самовизначення, саморозвитку, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, то «креативність» є вищою формою активності, глибинною й абсолютно природною ознакою особистості, яка прагнення виразити свій внутрішній світ через різноманітні прояви продуктивних дій [6].

Позицію С. Максименка підтримує В. Моляко, який вважає, що найбільш важливим у продукті творчості є новизна й оригінальність, а суттєвою рисою творчої особистості є здатність до аналізу явищ та вміння порівнювати їх, невтомність та наполегливість у досягненні мети [7]. Науковець визначає п'ять здатностей до творчої діяльності як основу креативності людини, а саме: *здатність до аналогізації*, що не зводиться до копіювання та припускає внесення нового до аналогу; *здатність до комбінування*, що полягає у знаходженні різних варіантів дій у їх видозмінах та черговості застосування; *здатність до реконструкції*, що проявляється у пошуку нового через «протестний» чи «діалектичний» тип мислення та поведінки; *здатність до універсалізації*, що припускає відносно рівномірне застосування попередньо схарактеризованих засобів аналогізації, комбінування і реконструкції; *здатність до спонтанних дій*, що здійснюється у непередбачених випадкових ситуаціях без логіки і плану методом спроб і помилок. [7].

Цікавою і актуальною для нас виявилася *концепція креативності Дж. Гілфорда*, в основу якої покладено твердження про креативність як універсальну пізнавальну творчу активність у створенні унікальних і нових продуктів людської діяльності. Науковець вважав, що креативні якості можуть набуті розвитку тільки у процесі виконання операцій дивергенції та перетворення. Так, дивергентне мислення як необхідний елемент креативних дій визначається як непряме, інтуїтивне, різноспрямоване та передбачає варіювання шляхів вирішення творчих задач та веде до несподіваних оригінальних результатів.

У своїх дослідженнях вчений виділяє декілька параметрів креативності, а саме: здатність до виявлення і чіткої постановки проблеми; спроможність до одночасного генерування кількох ідей; гнучкість мислення в продукуванні різноманітних ідей; оригінальність творчих пошуків; здатність постійно удосконалювати об'єкт творчості; можливості швидких мисленнєвих дій [10].

У свою чергу, привертає увагу цікава й оригінальна концепція креативності, розроблена американським психологом Р. Стернбергом. Дослідник вважає, що творчі прояви детермінуються кількома основними чинниками, а саме: мотивацією, інтелектом, стилем мислення, знаннями, індивідуальними рисами, а також умовами зовнішнього середовища. Науковцем доведено, що для творчості особливої вагомості набувають такі складові інтелекту як синтетична здібність (нове бачення проблеми); аналітична здібність (виявлення ідей, гідних подальшої розробки); практичні здібності (уміння переконувати інших у цінності ідеї та її реального утілення). На думку Р. Стернберга, процес творчості пов'язаний із здатністю особистості йти на розумний ризик, бути готовим переборювати перешкоди, протистояти іншій думці. До того ж, вчений зазначав, що прояв креативності в людині можливий тільки за умови знаходження у творчому середовищі, за гармонічного поєднання інтелекту та мотивації [10].

Українська дослідниця процесів творчості у підготовці педагогів С. Яланська в результаті аналізу науково-психологічних теорій та практичного педагогічного досвіду довела, що здатність до творчості та креативність є дуже важливими й необхідними особистісними якостями освітянина. Так, науковець у своїх дослідженнях виокремлює творчу компетентність майбутнього педагога як найвищий рівень розвитку його професіоналізму за умов стабільності і безперервності. Науковець акцентує увагу на таких здатностях педагога як: прагнення до розвитку, духовного зростання; гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення та сприйнятливості до нового; здатність легко долати розумові бар'єри й інші перешкоди; готовність напружено працювати, зберігати впевненість в умовах невизначеності [10].

Вважаємо за необхідне висвітлити особливості формування креативних якостей магістрантів як майбутніх педагогів-музикантів у процесі виробничих практик (науково-дослідницької, виконавської, науково-педагогічної) в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова.

Так, згідно з метою *науково-дослідницької практики (1 –й семестр)*, що полягає у поглибленні підготовки магістрантів до здійснення роботи пошукового характеру, формуванні дослідницько-аналітичних умінь проведення самостійних наукових досліджень з фаху, практиканти оволодівають методами відбору, аналізу та узагальнення наукової інформації, тим самим розширюючи власну наукову ерудицію через формування мотивації в пізнанні нового через дослідження. У процесі практики магістранти також набувають досвіду написання рецензій, наукових статей та тез доповідей на наукових зібраннях. Цілком зрозумілим є те, що реалізація вищезазначеної мети практики та виконання змісту наукової роботи неможливо здійснити без креативних якостей та здатності до творчого саморозвитку.

Зміст науково-дослідницької практики включає ознайомчо-орієнтувальний, організаційно-методичний та науково-синтезуючий напрямки. Основним в ознайомчо-орієнтувальний напрямку дій є, в першу чергу, ознайомлення з прийомами, методами, видами наукових досліджень. Від здобувачів вищої освіти у такому контексті вимагається

формування умінь активних мисленнєвих дій (аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, узагальнення тощо). Організаційно-методичним напрямком передбачено здатність практиканта працювати в наукових гуртках, проблемних групах, лабораторіях. Така робота пов'язана з умінями комунікувати в групі, відстоювати власну наукову позицію у процесі публічного виступу з проблеми магістерського дослідження або актуальних питань мистецької педагогіки. Важливою складовою дослідницької діяльності вважається аналіз й систематизація науково-методичних джерел, що відповідають проблематиці магістерської роботи, формулювання власної точки зору щодо опанованого теоретичного матеріалу.

Метою **виконавської практики** (2-й семестр) є формування у магістрантів виконавсько-професійних компетентностей, набуття досвіду сценічного виконання музичних творів. Для досягнення вищезазначеної мети здобувачі вищої освіти набувають досвіду проведення концертних заходів різного спрямування; здійснюють аналіз особливостей виконавської діяльності артиста-музиканта (інструменталіста, вокаліста, диригента).

В результаті виконавської практики, протягом якої магістранти знайомляться з досвідом репетиційної та концертної діяльності провідних мистецьких колективів України, можна очікувати на розширення їх художнього світогляду й загальнокультурної ерудиції як майбутніх музикантів-виконавців. Під час практики відбувається активний розвиток у здобувачів відповідних психологічних, етичних та виконавсько-творчих якостей (здатність до цікавої переконливої інтерпретації музичних творів та їх сценічного втілення, спроможність до реалізації оригінального мистецько-освітнього проекту, уміння розробки сценарію та презентації мистецького-освітнього заходу для слухачів певної вікової категорії). Важливою складовою методичного напрямку практичної роботи є аналіз проведеного концерту (мистецького-освітнього заходу), в якому визначаються міра розкриття теми, ступінь досягнення мети та вирішення поставлених завдань, доцільність використаних форм і методів роботи з аудиторією, рівень виконавської майстерності артистів тощо.

У процесі **науково-педагогічної практики** (3-й семестр), метою якої є підготовка магістрантів до здійснення мистецько-освітньої роботи у закладах вищої освіти, магістранти здобувають досвід педагогічної діяльності в роботі зі студентами у якості викладача диригентсько-хорових дисциплін, викладача спеціального інструменту, викладача вокалу (академічного, народного, естрадного). При виконанні практичної роботи необхідним стає вирішення завдань, пов'язаних із удосконаленням системи практичних умінь та їх застосування у конкретних педагогічних ситуаціях в процесі групової та індивідуальної роботи; набуттям досвіду використання на практиці інноваційних педагогічних технологій та сучасних методик навчання у вищій школі; формуванням здатності прийняття самостійних рішень з урахуванням культурно-освітніх реалій сучасності (академічна мобільність, глобалізація, турбулентність тощо).

Дуже важливим результатом практики для кожного магістранта стає сформованість індивідуального творчого стилю викладання дисциплін за кваліфікацією, розвинутість морально-етичних якостей викладача вищої школи, а також потреби у самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні, самореалізації.

Як бачимо, виробничі практики, що проводяться за магістерської програмою, створюють надзвичайно широке поле можливостей для розвитку творчих потенцій здобувачів та прояву їх креативних якостей у процесі самостійної роботи у різних напрямках майбутньої професійної діяльності. Таким чином, креативність як свідчення найвищого рівня розвитку творчих якостей педагогів-музикантів є вирішальним фактором на шляху до вершин дослідницької, педагогічної та виконавської майстерності.

На основі аналізу мети, завдань та змісту усіх трьох практик, передбачених магістерською програмою, до ознак **мистецько-педагогічної креативності** відносимо такі, як: пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення художньої або освітньої ситуації; творча фантазія, розвинена

уява та спонукальні мотиви; здатність до самоуправління та комунікації з іншими; високий рівень загальної та виконавської культури.

Висновки. Таким чином, продуктивність формування креативних якостей магістрантів мистецького профілю значною мірою залежить від володіння комплексом засобів та методів практичної навчально-професійної діяльності, спрямованих на виявлення творчого потенціалу майбутніх фахівців. До того ж, завдання, зміст та умови проведення практичної підготовки магістрантів створюють творче середовище реалізації їх креативних можливостей.

Впроваджуючи на основі сучасних освітніх стратегій актуальні принципи та організаційно-методичні засоби практичної діяльності у процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів за магістерською освітньо-професійною програмою, можна очікувати реальні практичні результати прояву їх креативних якостей. У цьому розумінні запропоновані педагогічні засоби передбачають активне і безпосереднє залучення магістрантів як учасників педагогічної взаємодії з їх ціннісними настановами та художньо-виконавськими потребами до реального мистецько-освітнього середовища та очікування гарантованих продуктивних результатів.

Питання креативної спрямованості практичної підготовки фахівців мистецько-освітнього профілю потребують подальшого обґрунтування з позицій інтегративності і системності, а також розробки психолого-педагогічного забезпечення функціональної оптимальності в напрямках, пов'язаних з поглибленням змісту, урізноманітненням оригінальних форм і інноваційних методів практичної роботи, удосконаленням методичної доцільності продуктивних дій в контексті практико-орієнтованого підходу.

Л і т е р а т у р а :

1. Андрущенко В.П. (2020). Ефективність європейського вчителя (проблема впровадження «Педагогічної конституції Європи»). Вища освіта України, №3, 2020. С. 5–15.
2. Бодрова Т.О. (2021). Виробничо-практична підготовка студентів до діяльності у сфері мистецької освіти: актуальні аспекти. *Наукові записки*. Вип. 197. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ імені В.Винниченка, С. 41 – 49.
3. Бодрова Т.О. (2018). Методична підготовка майбутніх педагогів-музикантів: шляхи оновлення в умовах вищої педагогічної освіти. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. 220 p., p. 189-204.
4. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. (2008). Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних університетів. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. 130 с.
5. Коновальчук В.І. (2016). Творча особистість у просторі освіти: монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О. 393 с.
6. Максименко С.Д. (2007). Теоретичні основи психології особистості. *Актуальні проблеми психології* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Т. X, вип. 2. С. 7–23.
7. Моляко В.О. (2005). Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
8. Сисоєва С.О. (2006). Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум. 346 с.
9. Степанова Л. П., Дун Цзяньбін (2022). Компетентнісна складова формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2022. Вип. 28. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, С. 138-145.
10. Яланська С.П. (2014). Психологія творчості: навчальний посібник: Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 180 с.
11. Ямницький В. М. (2006). Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса : ПНЦ НАПН України. 362 с.

R e f e r e n c e s :

1. Andrushchenko V.P. (2020). The effectiveness of the European teacher (the problem of implementing the “Pedagogical Constitution of Europe” [Efektyvnist' yevropeys'koho vchytelya (problema vprovadzhennya «Pedahohichnoyi konstytutsiyi Yevropy»)].Kyiv.

2. Bodrova T.O. (2021). Industrial and practical training of students for activities in the field of art education: current aspects // Scientific notes / Series: Pedagogical sciences. [Vyrobncho-praktychna pidhotovka studentiv do diyal'nosti u sferi mystets'koyi osvity: aktual'ni aspekty] Kropyvnytskyi.
3. Bodrova T.O. (2018). Methodical training of future teacher-musicians: ways of renewal in the conditions of higher pedagogical education // Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Portugal [Bodrova T.O. (2018). Metodychna pidhotovka maybutnikh pedahohiv-muzykantiv: shlyakhy onovlennya v umovakh vyshchoyi pedahohichnoyi osvity]. Lisbon.
4. Bolgarsky A.G., Bodrova T.O. (2008). Pedagogical practice in general education institutions in the subject "Music": Educational and methodological manual for students of pedagogical universities. [Bolhars'kyi A.H., Bodrova T.O. (2008). Pedahohichna praktyka u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh z predmetu «Muzyka»]. Kyiv.
5. Konovalchuk V.I. (2016). Creative personality in the space of education: monograph. [Tvorchy osobystist' u prostori osvity: monohrafiya]. Uman.
6. Maksymenko S.D. (2007). Theoretical foundations of personality psychology. //Current problems of psychology. [Teoretychni osnovy psykholohiyi osobystosti //Aktual'ni problemy psykholohiyi]. Kyiv.
7. Molyako V.O. (2005). Human creative potential as a psychological problem // Gifted Child. 2005. No. 6. [Tvorchyy potentsial lyudyny yak psykholohichna problema // Obdarovana dytyna]. Kyiv.
8. Sysoeva S.O. (2006). Fundamentals of pedagogical creativity.[Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti]. Kyiv.
9. Stepanova L.P., Dong Jianbin (2022). Competency component of the formation of creative potential of students of art faculties in the context of professional training. Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Series 14. Theory and methodology of art education. 2022. Issue 28. [Kompetentnisna skladova formuvannya tvorchoho potentsialu studentiv fakul'tetiv mystetstv u konteksti fakhovoyi pidhotovky]. Kyiv.
10. Yalanska S.P. (2014). Psychology of creativity: a textbook. [Psykholohiya tvorchosti: navchal'nyy posibnyk]. Poltava.
11. Yamnyskyi V.M. (2006). Development of life-creating activity of the individual: theory and experiment: monograph. [Rozvytok zhyttyetvorchoyi aktyvnosti osobystosti: teoriya ta eksperyment: monohrafiya]. Odesa

Tetiana Bodrova, Liudmyla Stepanova. Specifics of musical and practical training of applicants for the second (master's) level of higher education from the perspective of the theory of creativity.

The article examines the methodical principles and pedagogical conditions for the formation of creative qualities of applicants for the second (master's) level of higher education during industrial internships (specialty "Musical Art").

The authors analyze the categories of "practice", "practical activity" and "practical training". In them the teacher-musician is the main subject of interaction with objective reality in the field of artistic creativity. The authors substantiate strategic approaches to the musical and practical training of students, propose principles of practical training for work in the artistic and educational sphere.

Future teacher-musicians in the process of production practices master the basics of artistic and pedagogical skill, improve scientific and research skills, form an individual artistic style, gain experience communication in artistic collective, develop skills interaction with a listening audience.

Researchers identify creativity as an important personal quality of a teacher, his ability to creative actions in new conditions or in variable educational situations. The following creative qualities are analyzed: the ability to generate ideas; flexibility of thinking, originality of creative searches, non-standard form and content of the creative product; ability to quick thinking actions (analysis, synthesis, comparison). The article reveals the features of the formation of creative qualities of master's students as future teachers-musicians in production practices (research, performing, scientific and pedagogical).

Based on the analysis of the goal, tasks and content of master's practices, the following signs of artistic and pedagogical creativity are recommended: transformative style of thinking; developed intellectual abilities; problematic understanding of the artistic or educational situation; creative fantasy, developed imagination and motivating motives; ability to self-management and communication with others; high level of general and performing culture.

Keywords: professional training, educational and professional program, educational strategy, principles of practical training, creativity, musical and creative potential of the individual.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.02>

УДК 378.147:78.01]:378.091.212-026.15

Борденюк Сергій Григорович,
заслужений діяч мистецтв України,
член-кореспондент Національної академії мистецтв України,
доцент, художній керівник курсу операторської майстерності КНУКіМ,
<https://orcid.org/0000-0003-2561-1409>
bordens2662@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ КІНО- І ТЕЛЕМИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні засади формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва засобами цифрових технологій в умовах цифрової трансформації екранної індустрії та мистецької освіти. Уточнено сутність поняття «професійна компетентність оператора кіно-і телемистецтва» як інтегрованої характеристики фахівця екранних мистецтв, що поєднує художньо-творчі та техніко-технологічні знання, уміння й навички операторської майстерності, ціннісні орієнтації й здатність засобами сучасної цифрової знімальної техніки створювати виразний екранний образ. Визначено місце цифрової компетентності у структурі професійної компетентності майбутнього оператора та розкрито її зв'язок із художньо-творчим, когнітивно-технологічним, операційно-діяльним, мотиваційно-ціннісним і рефлексивним компонентами.

Схарактеризовано основні групи цифрових технологій, що застосовуються в процесі фахової підготовки операторів: цифрову знімальну техніку та оптику, технології нелінійного монтажу, кольорокорекції та колор-грейдингу, віртуального виробництва (LED-екрани, ігрові рушії, трекінг камери), комп'ютерної графіки й візуальних ефектів, а також електронні освітні платформи та технології штучного інтелекту.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови результативного формування професійних компетентностей майбутніх операторів засобами цифрових технологій. Установлено, що цифрові технології виконують не лише інструментальну, а й художньо-розвивальну функцію, забезпечуючи індивідуалізацію навчання, розвиток образного та операторського мислення, підвищення творчої мотивації.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу окреслити перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки операторів кіно– і телемистецтва в умовах цифровізації освітнього середовища.

Ключові слова: професійна компетентність; майбутні оператори кіно– і телемистецтва; операторська майстерність; екранні мистецтва; цифрові технології; цифрова компетентність; віртуальне виробництво; цифрова кінокамера; колор-грейдинг; мистецька освіта.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку екранної індустрії характеризується стрімкою цифровою трансформацією, що охоплює всі стадії кіно– й телевиробництва – від зйомки до постпродакції. Перехід від плівкових технологій до цифрових знімальних систем, поширення нелінійного монтажу, колор-грейдингу, комп'ютерної графіки, а віднедавна – технологій віртуального виробництва на основі LED-екранів та ігрових рушіїв докорінно змінюють характер праці оператора кіно– і телемистецтва. Робота сучасного оператора дедалі більше поєднує художньо-творчу діяльність зі складними техніко-технологічними процесами, що ґрунтуються на цифрових технологіях.

За таких умов перед мистецькою освітою постає завдання підготовки операторів, здатних не лише володіти операторською майстерністю у традиційному розумінні (композиція, світло, колір, рух камери), а й ефективно застосовувати сучасні цифрові

технології для створення виразного екранного образу. Традиційні підходи до підготовки операторів, орієнтовані переважно на класичні засоби зйомки, не повною мірою відповідають вимогам цифрового кіно– й телевиробництва. Відтак постає потреба в оновленні змісту, форм і засобів професійної підготовки майбутніх операторів на основі широкого застосування цифрових технологій.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України, коли цифрові технології стають ключовим засобом забезпечення безперервності мистецької освіти, а також підготовки конкурентоспроможних фахівців для розвитку національної екранної культури. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування психолого-педагогічних засад формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва засобами цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика формування професійних компетентностей фахівців та цифровізації освіти перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні засади цифрової трансформації освіти та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні обґрунтовано у працях В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук [1], Р. Гуревича, М. Кадемії [3]. У їхніх дослідженнях розкрито роль цифрових технологій у модернізації освітнього процесу та формуванні цифрового освітнього середовища.

Питання підготовки фахівців екранних мистецтв, зокрема операторів кіно і телебачення, розкрито у працях науковців і практиків Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого та Київського національного університету культури і мистецтв. Теоретичні й методичні аспекти операторської творчості та операторської майстерності висвітлено в навчальних виданнях із телевізійної й кінооператорської діяльності, у яких зображально-виражальні засоби кіно й телебачення розглядаються в єдності художнього задуму та технічних засобів його втілення.

Окремий напрям становлять дослідження цифрової компетентності учасників освітнього процесу як складника професійної компетентності. Ці питання розкрито в роботах Н. Гончарової [2], В. Ковальчука [5] та інших авторів, які пов'язують цифрову компетентність із професійною готовністю фахівця, критичним мисленням та здатністю доцільно використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності.

У зарубіжному науковому дискурсі проблема формування цифрових і професійних компетентностей досліджується в контексті цифрової трансформації креативних індустрій, розвитку європейської рамки цифрової компетентності DigComp та рамок цифрових компетентностей ЮНЕСКО [14]. Значна увага приділяється впливу технологій віртуального виробництва, ігрових рушіїв реального часу та штучного інтелекту на екранне мистецтво й підготовку фахівців аудіовізуальної сфери.

Попри значну кількість наукових праць, проблема формування професійних компетентностей саме майбутніх операторів кіно–і телемистецтва засобами цифрових технологій, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей цього процесу, досі не стала предметом цілісного наукового аналізу, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні засади формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно–і телемистецтва засобами цифрових технологій, схарактеризувати основні групи цифрових технологій та визначити психолого-педагогічні умови результативності цього процесу.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні сучасних наукових підходів до формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва в умовах цифровізації освіти; систематизації цифрових технологій, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців; уточненні ролі цифрових інструментів у розвитку творчих, технічних та комунікативних компетентностей здобувачів мистецької освіти; обґрунтуванні доцільності інтеграції цифрових технологій в

освітній процес закладів вищої мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Глобальна цифрова трансформація креативних індустрій істотно змінює характер професійної діяльності фахівців аудіовізуальної сфери, спричиняючи переосмислення традиційних підходів до створення кінематографічного та телевізійного продукту. Розвиток цифрових систем кіновиробництва, технологій віртуального продакшну (Virtual Production), засобів доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту, хмарних сервісів, високоточної цифрової кінозйомки та сучасного програмного забезпечення для постпродакшну формує нову екосистему аудіовізуального виробництва. За таких умов професійна діяльність оператора кіно– і телемистецтва набуває принципово нового змісту, що поєднує мистецьку творчість, цифрову грамотність, технологічну мобільність, міждисциплінарне мислення та здатність працювати в інтегрованому цифровому середовищі.

У сучасному кіновиробництві оператор уже не виконує виключно функцію технічного забезпечення процесу зйомки. Він виступає повноправним суб'єктом творчого процесу, який формує візуальну концепцію екранного твору, визначає художню виразність кадру, забезпечує цілісність драматургічної структури та створює емоційний вплив на аудиторію. Саме операторські рішення значною мірою визначають художню цінність, естетичну якість і конкурентоспроможність фільмів, телевізійних програм та інших аудіовізуальних продуктів на світовому медіаринку.

Водночас стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює трансформацію професійного профілю сучасного оператора. Поряд із традиційними компетентностями, пов'язаними з композицією кадру, світлом, кольором, експонетрією, оптикою та драматургією екранного зображення, актуалізуються цифрові компетентності, що охоплюють роботу із сучасними цифровими кінокамерами, системами керування зображенням, віртуальними знімальними майданчиками, цифровими платформами колективної взаємодії, технологіями комп'ютерної графіки, алгоритмами штучного інтелекту та програмними комплексами постпродакшну. Це потребує перегляду змісту професійної освіти, оновлення методологічних засад підготовки майбутніх операторів та впровадження інноваційних освітніх технологій, здатних забезпечити формування інтегрованої системи професійних компетентностей.

Попри значний науковий інтерес до проблем цифровізації мистецької освіти, професійної підготовки фахівців креативних індустрій та компетентнісного підходу у вищій освіті, питання цілісного формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва засобами цифрових технологій залишається недостатньо розробленим. У наукових працях переважають дослідження окремих аспектів використання цифрових інструментів або вдосконалення технічної підготовки, тоді як комплексне обґрунтування педагогічних умов, методів і моделей інтеграції цифрових технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх операторів потребує подальшого наукового осмислення.

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження можливостей цифрових технологій як інструменту розвитку професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва. Реалізація такого підходу сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців нового покоління, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації аудіовізуальної індустрії, швидко адаптуватися до технологічних змін, генерувати інноваційні творчі рішення та відповідати сучасним міжнародним професі

Відтак, формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва є складним, багатокомпонентним процесом, що передбачає інтеграцію художньо-творчої, техніко-технологічної та психологічної підготовки. Під професійною компетентністю оператора кіно–і телемистецтва розуміємо інтегровану характеристику фахівця екранних мистецтв, яка поєднує художньо-творчі та техніко-технологічні знання, уміння й навички операторської майстерності, ціннісні орієнтації та професійно важливі

якості особистості й забезпечує здатність засобами сучасної цифрової знімальної техніки створювати виразний, композиційно та світлоколірно довершений екранний образ.

У структурі професійної компетентності оператора доцільно виокремити взаємопов'язані компоненти: *художньо-творчий* (образне мислення, володіння композицією, світлотональним і колірним рішенням кадру, культура екранної виразності); *когнітивно-технологічний* (знання цифрової знімальної техніки, оптики, форматів і технологій кіно– й телевиробництва); *операційно-діяльнісний* (уміння й навички роботи з камерою, освітленням, монтажем і кольорокорекцією); *мотиваційно-ціннісний* (творча мотивація, професійна етика, відповідальність за художній результат); *рефлексивний* (здатність до аналізу й самооцінювання власних робіт, професійного самовдосконалення). Наскрізним складником, що пронизує всі зазначені компоненти в умовах цифровізації екранної індустрії, є цифрова компетентність оператора.

Важливо зазначити, що цифрові технології в процесі фахової підготовки майбутніх операторів кіно– і телемистецтва виконують подвійну функцію, яка визначає їхню особливу роль у сучасній мистецькій освіті. З одного боку, вони виступають ефективним засобом навчання, забезпечуючи високий рівень наочності, інтерактивності, індивідуалізації та практичної спрямованості освітнього процесу. Використання цифрових освітніх платформ, спеціалізованого програмного забезпечення, симуляторів, мультимедійних ресурсів і віртуальних навчальних середовищ створює умови для моделювання реальних виробничих ситуацій, оперативного зворотного зв'язку, розвитку рефлексивних умінь і формування навичок самостійного професійного вдосконалення. Це сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, активізації їхньої пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення, що є важливими складниками професійної компетентності сучасного фахівця.

З іншого боку, цифрові технології є безпосереднім об'єктом професійного опанування та основним інструментом майбутньої діяльності оператора кіно– і телемистецтва. Професійна підготовка вже не обмежується засвоєнням традиційних принципів операторської майстерності, а передбачає формування здатності ефективно працювати із сучасними цифровими кінокамерами, системами керування світлом і кольором, цифровими форматами запису, програмами кольорокорекції, монтажу, комп'ютерної графіки, технологіями віртуального продакшну та інструментами, що використовуються на різних етапах створення аудіовізуального продукту. Водночас важливим є не лише оволодіння технічними навичками роботи з цифровими засобами, а й розвиток здатності творчо використовувати їх для реалізації художнього задуму, прийняття нестандартних професійних рішень та створення виразної екранної образності.

Подвійна природа цифрових технологій зумовлює їхню особливу психолого-педагогічну цінність. Поєднання функцій засобу навчання та предмета професійного опанування забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, скорочує розрив між освітнім процесом і реальними умовами професійної діяльності, а також сприяє формуванню стійких професійних умінь шляхом багаторазового виконання автентичних виробничих завдань. Такий підхід відповідає принципам компетентнісно орієнтованої освіти, відповідно до яких результатом навчання є не лише засвоєння системи знань, а й готовність майбутнього фахівця ефективно застосовувати їх у професійній практиці.

Крім того, інтеграція цифрових технологій у процес професійної підготовки сприяє розвитку низки метакомпетентностей, необхідних оператору в умовах сучасної медіаіндустрії. Серед них – цифрова грамотність, здатність до безперервного професійного навчання, адаптивність до швидких технологічних змін, комунікативна взаємодія в міждисциплінарних творчих командах, інформаційна культура, навички аналізу й обробки великих масивів аудіовізуальної інформації, а також готовність до впровадження інноваційних технологічних рішень у професійну діяльність. Саме комплексний розвиток цих компетентностей забезпечує конкурентоспроможність майбутнього оператора кіно– і

телемистецтва та його здатність ефективно реалізовувати творчі проєкти в умовах стрімкої цифрової трансформації аудіовізуальної сфери.

Аналіз освітньої практики дозволив виокремити кілька основних груп цифрових технологій, які, на наш погляд, доцільно застосовувати в процесі фахової підготовки майбутніх операторів.

Першу групу становить цифрова знімальна техніка та оптика – цифрові кінокамери, сенсори, об'єктиви, системи стабілізації (стедікам, гімбали) та безпілотні літальні апарати, опанування яких є технологічною основою операторської майстерності.

Другу групу утворюють технології нелінійного монтажу, що формують монтажне мислення оператора й розуміння цілісної драматургії екранного твору.

Третю групу формують технології кольорокорекції та колор-грейдингу, які забезпечують реалізацію колірного й світлотонального задуму.

Четверту, дедалі вагомішу групу становлять технології віртуального виробництва (virtual production) — LED-екрани, ігрові рушії реального часу, системи трекінгу камери, що створюють принципово нове знімальне середовище, у якому реальні об'єкти інтегруються з комп'ютерною графікою, а результат є видимим безпосередньо на знімальному майданчику.

П'яту групу утворюють технології комп'ютерної графіки та візуальних ефектів (CGI/VFX, композитинг).

Окрему групу формують електронні освітні платформи, навчальні симулятори та технології штучного інтелекту, що уможливають адаптивне навчання, персоналізацію освітніх траєкторій та інтелектуальну підтримку творчих рішень.

Психолого-педагогічний потенціал зазначених технологій полягає в тому, що вони сприяють підвищенню творчої мотивації, розвитку образного та операторського мислення, формуванню стійких професійних навичок і зниженню рівня тривожності під час опанування складної знімальної техніки. Використання цифрових симуляторів, віртуальних знімальних середовищ і навчальних відеопроєктів дає змогу реалізувати принцип «навчання через творчу дію», багаторазово відпрацьовувати знімальні й монтажні рішення та формувати індивідуальний авторський стиль ще до роботи в реальних виробничих умовах.

Водночас результативність формування професійних компетентностей засобами цифрових технологій залежить від дотримання низки психолого-педагогічних умов. До них належать: *методично виважене поєднання цифрових технологій із класичною операторською підготовкою; збереження пріоритету художньо-творчого начала над технологічним; забезпечення поступового переходу від навчальних і віртуальних середовищ до реальної знімальної практики; урахування індивідуально-творчих особливостей майбутніх операторів; розвиток цифрової компетентності викладачів мистецьких дисциплін; створення сучасного матеріально-технічного та мотивувального освітнього середовища.* Ігнорування цих умов може призвести до технологізації підготовки на шкоду розвитку художньо-творчого потенціалу майбутнього оператора.

З метою систематизації уявлень про роль цифрових технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх операторів кіно-і телемистецтва узагальнені результати дослідження представлено в таблиці 1.

Наведені в таблиці 1 дані свідчать, що кожна група цифрових технологій по-різному впливає на формування окремих компонентів професійної компетентності майбутнього оператора кіно-і телемистецтва, забезпечуючи їх комплексний і взаємопов'язаний розвиток. Їх системне й педагогічно доцільне поєднання забезпечує цілісність професійної підготовки, поєднуючи розвиток художньо-творчого, когнітивно-технологічного, операційно-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів. Отже, цифрові технології варто розглядати не як окремий засіб навчання, а як інтегроване цифрове творче середовище формування професійних компетентностей майбутніх

операторів кіно– і телемистецтва.

Т а б л и ц я 1

Групи цифрових технологій та їхній внесок у формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва

Група цифрових технологій	Внесок у формування професійних компетентностей
Цифрова знімальна техніка та оптика (камери, об'єктиви, стабілізатори, дрони)	Опанування технологічної основи операторської майстерності; реалізація композиційних і світлових рішень; розвиток операторського мислення
Технології нелінійного монтажу	Формування монтажного мислення, розуміння екранної драматургії та ритму, цілісності аудіовізуального твору
Кольорокорекція та колор-грейдинг	Реалізація колірного й світлотонального задуму, формування індивідуального візуального стилю
Віртуальне виробництво (LED-екрани, ігрові рушії, трекінг камери)	Опанування нового знімального середовища, інтеграція реального й віртуального, робота в реальному часі
Комп'ютерна графіка та візуальні ефекти (CGI/VFX)	Розширення виражальних можливостей, розуміння взаємодії зйомки й постпродакції
Електронні платформи, симулятори та штучний інтелект	Індивідуалізація навчання, персоналізація освітніх траєкторій, інтелектуальна підтримка творчих рішень

Висновки. На основі узагальнення результатів дослідження професійну компетентність оператора кіно– і телемистецтва визначено як інтегровану характеристику фахівця екранних мистецтв, що поєднує художньо-творчі, техніко-технологічні, комунікативні та цифрові знання, уміння, навички, професійно значущі особистісні якості й ціннісні орієнтації, які забезпечують здатність ефективно реалізовувати творчий задум засобами сучасної операторської майстерності та цифрових технологій.

Доведено, що в умовах цифрової трансформації аудіовізуальної індустрії цифрова компетентність перестає бути лише окремим компонентом професійної підготовки й набуває статусу наскрізного інтегративного складника професійної компетентності, який забезпечує готовність майбутнього оператора до роботи в сучасному цифровому виробничому середовищі, ефективного використання інноваційних технологій та безперервного професійного розвитку.

Установлено, що цифрові технології виконують у процесі професійної підготовки майбутніх операторів кіно– і телемистецтва подвійну функцію. З одного боку, вони виступають сучасним дидактичним засобом, який підвищує ефективність освітнього процесу завдяки інтерактивності, варіативності навчальних завдань, моделюванню професійних ситуацій та можливості індивідуалізації навчання. З іншого боку, цифрові технології є безпосереднім інструментом майбутньої професійної діяльності оператора, що забезпечує формування практичних умінь роботи із сучасними цифровими системами кіновиробництва, засобами цифрової зйомки, програмами постпродакшну, кольорокорекції та візуальних ефектів. Така подвійна функція забезпечує не лише інструментальний, а й художньо-розвивальний ефект, сприяючи розвитку професійного мислення, творчої уяви, візуальної культури, художнього смаку, здатності до образного мислення та прийняття самостійних творчих рішень.

У ході дослідження систематизовано основні групи цифрових технологій, що

використовуються у професійній підготовці майбутніх операторів кіно– і телемистецтва, відповідно до їх функціонального призначення на різних етапах освітнього та виробничого процесів. Обґрунтовано, що їх комплексне застосування забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, створює умови для моделювання реальних професійних ситуацій, розвитку творчої самостійності здобувачів освіти та набуття досвіду роботи з цифровими технологіями, які активно використовуються у сучасній кіно– і телеіндустрії.

Визначено психолого-педагогічні умови результативного формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва, серед яких: методично виважене поєднання цифрових технологій із класичною операторською підготовкою; збереження пріоритету художньо-творчого начала над технологічним; забезпечення поступового переходу від навчальних і віртуальних середовищ до реальної знімальної практики; урахування індивідуально-творчих особливостей майбутніх операторів; розвиток цифрової компетентності викладачів мистецьких дисциплін; створення сучасного матеріально-технічного та мотивувального освітнього середовища. Реалізація зазначених умов забезпечує цілісне формування професійної компетентності майбутнього оператора та його готовність до ефективної діяльності в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх використання під час розроблення освітніх програм, навчальних дисциплін, методичного забезпечення та практикоорієнтованих моделей підготовки майбутніх операторів кіно– і телемистецтва у закладах вищої освіти. Запропоновані теоретичні положення й узагальнення можуть слугувати науковим підґрунтям для подальшого вдосконалення змісту професійної мистецької освіти відповідно до сучасних тенденцій цифровізації аудіовізуальної індустрії.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням і експериментальною перевіркою структурно-функціональної моделі формування професійних компетентностей майбутніх операторів кіно– і телемистецтва засобами цифрових технологій, визначенням критеріїв, показників і рівнів їх сформованості, а також дослідженням педагогічного потенціалу технологій штучного інтелекту, віртуального продакшну, доповненої та віртуальної реальності у професійній підготовці фахівців аудіовізуальної сфери.

Л і т е р а т у р а :

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття». 2020. № 1. С. 27–36.
2. Гончарова Н. Цифрова компетентність викладачів університетів як важливий чинник професійного розвитку в умовах неформальної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2025. Т. 27. № 1. С. 123–133.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : Планер, 2012. 348 с.
4. Десятник Г. О. Основи кіно– і телемистецтва : навчальний посібник. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018. 260 с.
5. Ковальчук В. І. Розвиток цифрової компетентності педагогів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 2. С. 85–92.
6. Мащенко І. Г. Енциклопедія електронних мас-медіа : у 2 т. Т. 1: Всесвітній відео-аудіо-літопис. Запоріжжя : Дике Поле, 2006. 384 с.
7. Операторська творчість : навчальний посібник / упоряд. О. В. Гоян та ін. Київ : Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. 208 с.
8. Розенталь А. Створення кіно і відеофільмів як захоплююче мистецтво : пер. з англ. Київ : Мистецтво, 2014. 352 с.
9. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. Т. 33. № 1. С. 1–13.
10. Фількевич М. О. Кінооператорська майстерність : навчальний посібник. Київ : КНУТКіТ імені

- I. K. Карпенка-Карого, 2016. 196 с.
11. Brown B. Cinematography: Theory and Practice. Image Making for Cinematographers and Directors. 4th ed. New York : Routledge, 2021. 400 p.
 12. Kadner N. The Virtual Production Field Guide. Vol. 1–2. Cary : Epic Games, 2019–2021.
 13. Mhlana D. Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets. Discover Education. 2024. Vol. 3. No. 1. Article 32.
 14. UNESCO-UNEVOC. Digital competence frameworks for teachers, learners and citizens. Bonn : UNESCO-UNEVOC, 2023. 60 p.
 15. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 133 p.

References:

1. Bykov V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity. Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia», (1), 27–36. (in Ukrainian).
2. Honcharova N. (2025)1. Tsyfrova kompetentnist vykladachiv universytetiv yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoho rozvytku v umovakh neformalnoi osvity. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, 27(1), 123–133. (in Ukrainian).
3. Hurevych R. S., Kademiia, M. Yu., & Shevchenko, L. S. (2012). Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhyd. Vinnytsia: Planer. (in Ukrainian).
4. Desiatnyk H. O. (2018). Osnovy kino– i telemystetstva. Kyiv: Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (in Ukrainian).
5. Kovalchuk V. I. (2023). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahohiv. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky, (2), 85–92. (in Ukrainian).
6. Mashchenko I. H. (2006). Entsyklopediia elektronnykh mas-media (Vol. 1). Zaporizhzhia: Dyke Pole. (in Ukrainian).
7. Hoian O. V. (Comp.). (2019). Operatorska tvorchist. Kyiv: Instytut zhurnalistyky KNU imeni Tarasa Shevchenka. (in Ukrainian).
8. Rosenthal A. (2014). Stvorennia kino i videofilmiv yak zakhopliuiuche mystetstvo. Kyiv: Mystetstvo. (in Ukrainian).
9. Spirin O. M. (2013). Kryterii i pokaznyky yakosti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 33(1), 1–13. (in Ukrainian).
10. Filkevych M. O. (2016). Kinooperatorska maisternist. Kyiv: KNUTKiT imeni I. K. Karpenka-Karoho. (in Ukrainian).
11. Brown B. (2021). Cinematography: Theory and practice. Image making for cinematographers and directors (4th ed.). New York: Routledge.
12. Kadner N. (2019–2021). The virtual production field guide (Vols. 1–2). Cary: Epic Games.
13. Mhlana D. (2024). Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets. Discover Education, 3(1), Article 32.
14. UNESCO-UNEVOC. (2023). Digital competence frameworks for teachers, learners and citizens. Bonn: UNESCO-UNEVOC.
15. Vuorikari R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Serhii Bordeniuk. Formation of Professional Competences of Future Film and Television Camera Operators (Cinematographers) by Means of Digital Technologies.

The article substantiates the psychological and pedagogical foundations for the formation of professional competences of future film and television camera operators (cinematographers) by means of digital technologies in the context of the digital transformation of the screen industry and arts education. The essence of the concept of a cinematographer's professional competence is clarified as an integrated characteristic of a screen-arts specialist that combines artistic-creative and technical-technological knowledge, abilities, and skills of camera craft, value orientations, and the capacity to create an expressive screen image by means of modern digital shooting equipment. The place of digital competence within the structure of a cinematographer's professional competence is determined, and its connection with the artistic-creative, cognitive-technological, operational-activity, motivational-value, and reflective components is revealed. The main groups of digital technologies used in the training of camera operators are characterized: digital shooting equipment and optics, technologies of non-linear editing, color correction and color grading, virtual production (LED walls, game engines, camera tracking), computer graphics and visual effects, as well as electronic educational platforms and artificial intelligence technologies. The psychological and pedagogical conditions for the effective

formation of the professional competences of future operators by means of digital technologies are substantiated. It is established that digital technologies perform not only an instrumental but also an artistic-developmental function, ensuring the individualization of learning, the development of visual and cinematographic thinking, and increased creative motivation. The synthesis of the research results made it possible to outline promising directions for the improvement of the professional training of film and television camera operators in the context of digitalization.

Keywords: professional competence; future film and television camera operators; camera craft; screen arts; digital technologies; digital competence; virtual production; digital cinema camera; color grading; arts education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.03>

УДК 378.147:78.071.2

Василевська-Скупа Людмила Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-1989-7175>

lpvasylevska@gmail.com

Омельченко Анетта Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-6463-8714>

omelchenkoanetta@gmail.com

Кравцова Наталія Євгенівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-3528-4547>

Nataliia.Kravtsova@vspu.edu.ua

МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ ШКІЛЬНОГО МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

У статті розглядається методико-виконавський аналіз творів шкільного музичного репертуару як інтегративного компонента професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Обґрунтовано актуальність проблеми формування у здобувачів вищої освіти здатності до цілісного осмислення музичного твору, його художньо-образного змісту, виконавських особливостей та педагогічного потенціалу. Визначено сутність методико-виконавського аналізу як процесу, що поєднує музично-теоретичний, виконавський, методичний і педагогічний аспекти професійної діяльності майбутнього вчителя мистецтва. Розкрито основні функції методико-виконавського аналізу в контексті музично-педагогічної діяльності, зокрема пізнавальну, інтерпретаційну, практичну, комунікативну та рефлексивну, які забезпечують усвідомлене сприйняття музичного матеріалу, розвиток художнього мислення та здатність до творчої інтерпретації музичних творів. Акцентовано увагу на його ролі у формуванні професійних компетентностей майбутніх вчителів мистецтва, серед яких музично-аналітична, виконавська, методична, педагогічна та комунікативна компетентності. Особливу увагу приділено використанню сучасного дитячого музичного репертуару як важливого чинника активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищення їхньої мотивації до навчання та розвитку музично-творчих здібностей. Проаналізовано специфіку добору навчального матеріалу з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів, а також його відповідність сучасним художньо-естетичним і педагогічним вимогам. Наголошено на важливості поєднання традиційних і новітніх підходів до роботи з музичним матеріалом у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслено можливості впровадження методико-виконавського аналізу в освітній процес через практико-орієнтовані форми роботи, зокрема проєктну діяльність і творчі конкурси. Підкреслено значення інтеграції теоретичних знань, виконавської практики та педагогічного досвіду для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, розвитку їхньої творчої самостійності та готовності в сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: методико-виконавський аналіз, музичний твір, шкільний репертуар, учитель мистецтва, професійна підготовка.

Вступ. Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні характеризується впровадженням компетентісного підходу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя нового типу – творчого, мобільного, здатного до художньо-педагогічної інтерпретації мистецького матеріалу. Особливого значення набуває робота з музичними творами шкільного репертуару, які є основою формування музичної культури учнів.

Практика засвідчує, що майбутні вчителі мистецтва часто обмежуються формальним аналізом музичних творів, не враховуючи їх виконавського та педагогічного потенціалу. Це призводить до поверхневого розуміння змісту твору та зниження ефективності навчального процесу. У зв'язку з цим актуалізується проблема впровадження методико-виконавського аналізу як цілісного підходу до роботи з музичним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика методико-виконавського аналізу творів шкільного музичного репертуару розглядається у працях науковців Н. Герасимової-Персидської, В. Дряпіки, О. Олексюк, О. Ростовського у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва як інтегративний процес, що поєднує музично-теоретичні знання, виконавські уміння та педагогічні компетентності.

Питання музичного аналізу та інтерпретації розглядаються у сучасних дослідженнях з музичної педагогіки та мистецької освіти. Науковці Л.Василевська-Скупа, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та інші підкреслюють значення розвитку здатності до художнього аналізу та інтерпретації музичних творів, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності.

У сучасному науковому дискурсі методико-виконавський аналіз розглядається як окрема навчальна дисципліна, що інтегрує теоретичні знання та практичні вміння. Зміст цього освітнього компоненту спрямований на аналіз виконавських труднощів у творах педагогічного репертуару, визначення ефективних прийомів їх подолання, обґрунтування інтерпретаційних рішень у роботі з учнями. При цьому курс методико-виконавського аналізу поєднується з педагогічною практикою та сприяє формуванню здатності майбутнього вчителя адаптувати музичний матеріал до вікових особливостей учнів.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасні дослідження спрямовані на обґрунтування інтегративного характеру професійної підготовки вчителя мистецтва, де методико-виконавський аналіз виступає важливою складовою. Водночас недостатньо розкритими залишаються питання системної організації такого аналізу саме в контексті шкільного музичного репертуару, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методико-виконавського аналізу творів шкільного музичного репертуару та визначення його ролі у професійній підготовці майбутніх вчителів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Методико-виконавський аналіз музичного твору доцільно розглядати як інтегрований процес, що передбачає всебічне осмислення музичного матеріалу з урахуванням його художнього змісту, виконавських особливостей та педагогічних можливостей використання в освітньому процесі. На відміну від традиційного музично-теоретичного аналізу, який зосереджується на структурних характеристиках твору, методико-виконавський аналіз орієнтований на практичну діяльність учителя та учнів. Він передбачає не лише розуміння музичного тексту, але й його інтерпретацію та адаптацію до освітніх завдань. Таким чином, методико-виконавський аналіз є складним багаторівневим процесом, що включає пізнання музично-теоретичних основ твору, визначення виконавських засобів виразності, проєктування педагогічної стратегії роботи з твором.

У працях українських дослідників значну увагу приділено теоретико-методологічним

засадам музичної інтерпретації. Так, Г. Падалка у статті «Професійна підготовка вчителя мистецтва: сучасні підходи» трактує музичну інтерпретацію як цілісний художньо-педагогічний процес, у якому інтегруються композиторський задум, виконавська реалізація та слухачське сприймання, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва [6]. У працях Л. Василевської – Скупой системно розкривається проблема професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва через інтеграцію виконавської, педагогічної та культурологічної підготовки. Зокрема, вчена наголошує на важливості використання інноваційних технологій в розвитку соціокультурної компетентності педагога, що забезпечує його готовність до інтерпретації музичних творів у широкому культурному контексті. Особлива увага акцентується на залученні народнопісенного репертуару, що сприяє розвитку виконавських умінь, інтерпретаційної культури та здатності до художнього аналізу музичного матеріалу [2].

Зміст методико-виконавського аналізу поєднує музично-теоретичний, виконавський та методичний компоненти роботи з музичним матеріалом. Музично-теоретичний компонент передбачає виявлення жанрово-стильових особливостей твору, аналіз його форми, гармонії, мелодії, ритміки. Це забезпечує глибоке розуміння музичного тексту як основи подальшої інтерпретації. Виконавський компонент спрямований на визначення засобів музичної виразності, інтерпретаційних підходів, а також технічних труднощів і шляхів їх подолання. Саме на цьому етапі формується виконавський задум твору. Методичний компонент полягає у визначенні педагогічної доцільності використання твору, доборі форм і методів роботи з учнями, адаптації музичного матеріалу до вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, розробку поетапної роботи над твором. Цей компонент забезпечує трансформацію музичного матеріалу у педагогічний інструмент.

Така триєдина структура узгоджується з положенням сучасної мистецької педагогіки щодо інтеграції різних видів художньої діяльності у процесі професійної підготовки вчителя [2]. У працях Г. Падалки підкреслюється, що інтерпретація музичного твору є центральною ланкою професійної діяльності вчителя, оскільки забезпечує єдність аналізу, виконання та педагогічного осмислення музичного матеріалу [6]. Вчена О. Рудницька розглядає в своїх працях художню інтерпретацію як основу розвитку аналітичного мислення та творчої активності майбутнього педагога [8].

Методико-виконавський аналіз має важливу роль у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя мистецтва. Він сприяє розвитку аналітичного мислення, що виявляється у здатності структурувати музичний матеріал, визначити його художньо-образний зміст і функціональні елементи. Водночас формуються інтерпретаційні уміння, пов'язані з творчим осмисленням музичного тексту та варіативністю його виконання. Не менш важливою є здатність до педагогічної трансформації музичного матеріалу – уміння адаптувати складний художній зміст до рівня сприймання учнів, добирати ефективні методи його опрацювання [2; 7].

У контексті сучасної мистецько-педагогічної освіти доцільним є інтегрування цифрових технологій у процес методико-виконавського аналізу музичного твору, що забезпечує підвищення його ефективності, наочності та індивідуалізації навчання. На етапі первинного ознайомлення з твором застосування мультимедійних ресурсів (аудіо– та відеозаписів різних інтерпретацій, цифрових платформ) сприяє формуванню цілісного художнього уявлення про твір, його образний зміст та виконавські традиції. У межах музично-теоретичного аналізу використання спеціалізованого програмного забезпечення для нотного набору та візуалізації музичного матеріалу (зокрема нотних редакторів) забезпечує більш наочне осмислення форми, гармонічної структури та засобів музичної виразності, що підвищує рівень аналітичного опрацювання твору.

На етапі виконавського аналізу доцільним є застосування цифрових інструментів самоконтролю (аудіо– та відеозапис виконання, метро-ритмічні додатки, програми уповільнення темпу), що створює умови для об'єктивного аналізу технічних труднощів,

інтонаційної точності, агонічних і динамічних особливостей виконання.

Методичний аналіз може бути оптимізований через використання цифрових освітніх платформ, що забезпечують інтерактивну взаємодію, тестування та індивідуалізацію навчального процесу, сприяючи ефективному прогнозуванню труднощів учнів та добору відповідних методичних прийомів.

На етапі педагогічного планування застосування цифрових інструментів (презентаційних сервісів, інтерактивних дошок, освітніх платформ), дозволяє моделювати структуру уроку, розробляти комплексні навчальні завдання та забезпечувати інтерактивний характер навчальної діяльності.

Таким чином, інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес методико-виконавського аналізу музичного твору сприяє трансформації традиційної методики у більш динамічну, інтерактивну та особистісно орієнтовану модель мистецької освіти.

Вагоме педагогічне та методичне значення має використання сучасного дитячого репертуару в процесі методико-виконавського аналізу музичного твору, оскільки забезпечує підвищення мотивації учнів, актуалізацію змісту навчання та наближення його до реального музичного досвіду дитини. Сучасний дитячий репертуар характеризується доступністю музичної мови, емоційною виразністю та жанровою різноманітністю, що створює сприятливі умови для первинного сприйняття твору та формування художньо-образних уявлень. Це підсилює ефективність етапу первинного ознайомлення в межах методико-виконавського аналізу.

Водночас такий репертуар інтегрує актуальні ритмо-інтонаційні та ладо-гармонічні моделі, притаманні сучасному музичному простору, що сприяє формуванню адекватного стильового сприйняття. Серед сучасних українських композиторів, які працюють у сфері дитячого музичного репертуару, вагоме місце посідають твори Ірини Кириліної, Наталії Май, Лесі Горової, Алли Мігай та інших. Їх твори вирізняється педагогічною спрямованістю, доступністю музичної мови та орієнтацією на розвиток виконавських навичок учнів закладів загальної середньої освіти. Вони також характеризуються чіткою структурною організацією, образною виразністю, врахуванням технічних можливостей дітей, що зумовлює їх ефективне використання у навчально-виконавському процесі.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва методико-виконавський аналіз виконує низку взаємопов'язаних функцій. Зокрема, пізнавальна функція забезпечує цілісне та глибоке розуміння музичного твору на рівні його структурно-семантичних і художньо-образних характеристик. Інтерпретаційна функція спрямована на формування виконавського мислення, здатності до стилістично обґрунтованого трактування музичного матеріалу. Практична функція пов'язана з набуттям умінь і навичок, необхідних для реалізації музично-педагогічної діяльності, тоді як рефлексивна функція забезпечує розвиток здатності до самоаналізу та критичного осмислення власної педагогічної практики.

Особливого значення набуває інтеграція методико-виконавського аналізу у зміст основних освітніх програм, таких як «Теорія та методика музичної освіти», «Постановка голосу», «Хорове диригування» та «Інструментальне виконавство», де вона виступає ефективним засобом поєднання теоретичної підготовки з практикою музичного виконання та педагогічної діяльності. Систематичне використання методико-виконавського аналізу в освітньому процесі сприяє формуванню комплексу фахових компетентностей, зокрема музично-аналітичної, виконавської, методичної та комунікативної, що є визначальними для майбутнього вчителя мистецтва.

Вагомим складником практичної підготовки майбутніх учителів мистецтва у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського є організація Олімпіади на краще виконання творів шкільного репертуару. Така форма роботи виступає ефективним педагогічним інструментом, що забезпечує інтеграцію

результатів методико-виконавського аналізу у практику музично-виконавської діяльності.

Олімпіада проходить як комплексний освітній захід, спрямований на виявлення рівня сформованості музично-виконавських умінь, інтерпретаційного мислення та методичної підготовки здобувачів освіти. Її організація передбачає поетапну структуру, що включає підготовчий, основний та підсумковий етапи.

На підготовчому етапі здійснюється добір репертуару відповідно до вікових та професійних можливостей учасників, визначення критеріїв оцінювання (технічна майстерність, художня виразність, стилістична відповідність, сценічна культура), а також проведення консультацій і репетицій. Здобувач готує вступну бесіду про авторів, жанр, стиль, історичний контекст, аналізує музичну форму та засоби музичної виразності, визначає художній образ та ідейний зміст.

Основний етап передбачає безпосередньо виконання музичних творів у конкурсному форматі. У цьому контексті особливого значення набуває здатність учасників до сценічної самопрезентації, реалізації інтерпретаційного задуму та демонстрації сформованих виконавських навичок. Здобувачі представляють різні групи ігрових та інтерактивних методів. Для учнів початкової школи є рухові імпровізації, образні пояснення та використання асоціативних методів. Для учнів 5-7 класів були запропоновані музичні ігри, інтегровані творчі завдання, що сприяє розвитку їхнього емоційно-естетичного сприйняття, творчого мислення та здатності до усвідомленої інтерпретації музичних творів.

Підсумковий етап включає оцінювання виступів відповідно до визначених критеріїв, їх аналітичне обговорення, а також рефлексію учасників щодо власної виконавської діяльності. Проведення олімпіади сприяє розвитку мотиваційної сфери здобувачів, формуванню їхньої творчої ініціативи, удосконаленню виконавської техніки та інтерпретаційної культури. Також, така форма діяльності активізує рефлексивні процеси, розвиває здатність до самооцінювання та критичного аналізу, що є необхідними складниками професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва. Проведення олімпіади на краще виконання творів шкільного репертуару виступає ефективним засобом реалізації практико-орієнтованого підходу у системі мистецької освіти та сприяє комплексному професійному становленню майбутніх фахівців.

Ефективною формою організації практико-орієнтованої діяльності здобувачів спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) другого (магістерського) є конкурс проєктів на краще виконання творів шкільного музичного репертуару. Такий формат поєднує елементи виконавської практики, аналітичної роботи та творчого проєктування, який забезпечував комплексний розвиток професійних компетентностей. Метою конкурсу є виявлення рівня сформованості виконавських умінь, інтерпретаційного мислення та здатності до методико-виконавського аналізу музичних творів шкільного репертуару. Зміст проєктів охоплював характеристику музичних творів, аналіз художньо-образного змісту, визначення виконавських труднощів, а також методичні рекомендації щодо роботи з учнями.

Важливою складовою є демонстрація практичного виконання творів, що підтверджує рівень сформованості виконавських навичок. Цікавими були проєкти здобувачів: «Методико-виконавський аналіз пісенних творів Наталії Май у шкільному репертуарі», «Педагогічний потенціал творів Лесі Горової: методико-виконавський аспект», «Особливості виконання дитячих творів Ірини Кириліної», «Особливості методико-виконавського аналізу творів для дітей Алли Мігай». Проведення такого конкурсу сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку їхньої творчої ініціативи, формуванню навичок публічного виступу та педагогічного мислення. Крім того, він забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, що є необхідною умовою ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва.

Висновки. Методико-виконавський аналіз шкільного музичного репертуару є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, оскільки

забезпечує інтеграцію теоретичних знань, виконавських умінь і педагогічних навичок у цілісну систему фахової діяльності.

Його систематичне впровадження в освітній процес сприяє формуванню цілісного професійного мислення майбутнього педагога-музиканта, підвищує ефективність музично-педагогічної діяльності, а також забезпечує глибше й усвідомлене засвоєння учнями змісту музичного мистецтва.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з розробкою практико-орієнтованих моделей навчання, що ґрунтуються на методико-виконавському аналізі музичних творів, а також з впровадженням цифрових технологій у процес музично-педагогічної підготовки. Це передбачає оптимізацію аналізу, інтерпретації та виконавського опрацювання музичного матеріалу, підвищення ефективності навчального процесу, а також розширення можливостей індивідуалізації навчання здобувачів освіти.

Л і т е р а т у р а :

1. Василевська-Скупа, Л., Слободиська, О. (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до соціокультурної діяльності засобами інноваційних технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. 90-96.
2. Василевська-Скупа Л. П., Омельченко А.І., Сідорова І.С. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів мистецтва засобами української народної пісні. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. Вип. 33. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С.44–50.
3. Гуревич, Р. С. Компетентнісний підхід у підготовці педагогів. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С.12–18.
4. Масол Л. М. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Освіта, 2018. 272 с.
5. Олексюк О. М. Музично-педагогічна діяльність учителя мистецтва. Київ: КНУКиМ, 2018. 304 с.
6. Падалка Г. М. Професійна підготовка вчителя мистецтва: сучасні підходи. *Мистецька освіта*. 2020. № 2. С.45–52.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в школі. Київ: Освіта України, 2019. 352 с.
8. Рудницька О. П. Основи мистецької педагогіки. Київ: Освіта, 2019. 240 с.
9. Щолокова О.П. Основні напрямки професійної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 2025. № 5. С.159-169.

References:

1. Vasylevska-Skupa L., Slobodyska O. (2022). Pidhotovka maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva do sotsiokulturnoi diialnosti zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Preparation of future music teachers for socio-cultural activities by means of innovative technologies]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 90–96.
2. Vasylevska-Skupa L. P., Omelchenko A. I., Sidorova I. S. (2025). Formuvannya profesiiynykh kompetentnostei maibutnix uchyteliv mystetstva zasobamy ukrainiskoi narodnoi pisni [Formation of professional competencies of future art teachers by means of Ukrainian folk songs]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*, 33, 44–50.
3. Hurevych R. S. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi pedahohiv [Competency-based approach in teacher training]. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 12–18.
4. Masol L. M. (2018). Teoriia i metodyka mystetskoi osvity [Theory and methodology of art education]. Kyiv: Osvita.
5. Oleksiuk O. M. (2018). Muzychno-pedahohichna diialnist uchytelia mystetstva [Musical and pedagogical activity of an art teacher]. Kyiv: KNUKiM.
6. Padalka, H. M. (2020). Profesiina pidhotovka vchytelia mystetstva: suchasni pidkhody [Professional training of an art teacher: modern approaches]. *Mystetska osvita*, 2, 45–52.
7. Rostovskyi O. Ya. (2019). Metodyka vykladannia muzyky v shkoli [Methods of teaching music at school]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
8. Rudnytska O. P. (2019). Osnovy mystetskoi pedahohiky [Fundamentals of art pedagogy]. Kyiv: Osvita.
9. Shchokolova O. P. (2025). Osnovni napriamky profesiinoi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva [Main directions of professional instrumental and performance preparation of future music teachers].

training of future music teachers]. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia*, 5, 159–169.

Lyudmila Vasilevska-Skupa, Anetta Omelchenko, Natalia Kravtsova. Methodological and performance analysis of school music repertory works as a component of the professional training of an art teacher

The article deals with the methodological and performance analysis of works of the school musical repertoire as an integrative component of the professional training of future art teachers. The relevance of the problem of formation of higher education students' ability to holistically comprehend a musical work, its artistic and figurative content, performance features and pedagogical potential is substantiated. The essence of methodical-performance analysis as a complex process combining music-theoretical, performance, methodical and pedagogical aspects of the professional activity of the future art teacher is defined.

The main functions of methodical and performance analysis in the context of music-pedagogical activity are disclosed, in particular cognitive, interpretive, practical, communicative and reflective, which ensure the conscious perception of musical material, the development of artistic thinking and the ability to creatively interpret musical works. Attention is focused on its role in the formation of professional competences of future art teachers, including musical-analytical, performing, methodical, pedagogical and communicative competences.

Special attention is paid to the use of modern children's musical repertoire as an important factor in activating the educational and cognitive activities of students, increasing their motivation to study and developing musical and creative abilities. The specifics of the selection of educational material, taking into account the age, psychological and individual characteristics of students, as well as its compliance with modern artistic, aesthetic and pedagogical requirements, were analyzed. The importance of combining traditional and modern approaches to working with musical material in the process of professional training of future specialists is emphasized.

The possibilities of implementing methodical and executive analysis in the educational process through practice-oriented forms of work, in particular project activities and creative competitions, are outlined. The significance of the integration of theoretical knowledge, performance practice and pedagogical experience for increasing the effectiveness of professional training of future art teachers, the development of their creative independence and readiness in the modern educational environment is emphasized.

Keywords: methodological and performance analysis, musical piece, school repertoire, art teacher, professional training.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.04>

УДК 378.147:785.071.2:316.77

Войт Володимир Володимирович,
аспірант кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0009-2530-3845>
vvvoyt@gmail.com

УКРАЇНЬСЬКА БАНДУРА: ТИПОЛОГІЯ ТА РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

У статті українську бандуру розглянуто як динамічну конструктивно-виконавську систему, розвиток якої не зводиться до назви інструмента, зовнішньої форми чи регіонального означення. Актуальність дослідження зумовлена потребою точнішого опису типології бандури в контексті взаємодії традиційного кобзарського середовища, академічної сцени, музичної освіти, фабричного виробництва та індивідуального майстрування. На основі праць М. Лисенка, Г. Хоткевича, А. Гуменюка, І. Зінків, М. Хая, В. Кушпета, С. Ластовича-Чулівського, І. Скляра, А. Омельченка, В. Мішалова, В. Дутчак, Л. Черкаського, Л. Кияновської, Р. Гриньківа та інших авторів окреслено критерії розмежування інструментальних типів: будова корпусу, форма й розташування грифа, кількість і функції басів та приструнків, радіальність або паралельність струн, стрій, діатонічна чи хроматична організація звукоряду, наявність перестроювачів і транспонаторів, спосіб тримання, розподіл функцій між руками, характер звуковидобування, репертуар, педагогічна практика й середовище побутування. Окрему увагу приділено співвідношенню кобзи, старосвітської бандури й академічної бандури, а також київському, харківському, полтавському, чернігівському, львівському та діаспорному напрямам. Показано, що хроматизація, впровадження механізмів перемикання, фабричних моделей і концертних індивідуалізованих конструкцій змінювали не лише технічні можливості інструмента, а й методику навчання, посадку, аплікатуру, фактуру, тембровий ідеал та репертуарні орієнтири. Наголошено на значенні львівської школи Василя Герасименка, його конструктивних пошуків, моделей харківського типу та внеску у професіоналізацію бандурного мистецтва Західної України. Доведено, що типологію бандури доцільно осмислювати в історико-конструктивному, виконавському та музично-педагогічному вимірах, оскільки саме ці параметри дозволяють поєднати історію інструмента з аналізом практики гри, навчання і сучасних конструктивних рішень. Такий ракурс дає змогу уникнути спрощеної класифікації й показати бандуру як відкриту систему традиції, освіти та інновацій сьогодення.

Ключові слова: бандура, кобза, старосвітська бандура, харківська бандура, київська бандура, львів'янка, полтавка, типологія інструмента, конструктивно-виконавська система, бандурне мистецтво.

Вступ. Українська бандура належить до найрепрезентативніших інструментів національної музичної культури. Її історія охоплює традиційне музикування, думовий репертуар, сценічну концертну практику, навчальні заклади, ансамблеві форми, фабричне виробництво й індивідуальні конструкторські пошуки. Упродовж XIX–XXI ст. змінювалися не лише корпус, стрій, кількість струн і механіка перемикання, а й спосіб гри, методика навчання, репертуарна система та звуковий ідеал інструмента.

Проблема типології бандури ускладнюється тим, що історичні назви не завжди відповідають сталим конструктивним ознакам. У джерелах назви «кобза» і «бандура» могли функціонувати паралельно, а в XX ст. до цієї неоднозначності додалися регіональні, фабричні, педагогічні та виконавські маркери: київська, харківська, полтавська, чернігівська, львівська, діаспорна бандура. Тому тип інструмента доцільно визначати не за однією ознакою, а за сукупністю конструктивних, виконавських і педагогічних параметрів.

У статті бандура розглядається не як незмінний етнографічний артефакт, а як інструментальна система, що змінювалася під впливом традиції, професійної сцени, майстерень, фабрик, освітніх інституцій і виконавських потреб. Така оптика дає змогу уникнути спрощеного поділу лише на «регіональні назви» й показати, як будова інструмента пов'язана з технікою гри, репертуаром і навчальною практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші важливі описи українського інструментарію подали М. Лисенко [10] й Г. Хоткевич [18]. Лисенко докладно описав інструмент О. Вересая, систему басів і приструнків, а також зафіксував складність співвідношення понять «кобза» і «бандура» [11]. Хоткевич розглядав бандуру не ізольовано, а у зв'язку з формою корпусу, строем, технікою гри, тембром і можливістю конструктивного вдосконалення [17].

А. Гуменюк узагальнив відомості про кобзу й бандуру, подав характеристики строю, кількості басів і приструнків, київської та харківської шкіл, хроматизації й оркестрових різновидів [2]. І. Зінків розглянула бандуру як історичний феномен, приділивши увагу її прототипам, походженню назв, способу тримання, переходу від традиційної до академічної бандури та процесам хроматизації [5]. М. Хай, аналізуючи спадщину М. Будника, чітко розмежовує кобзу Вересая і старосвітську бандуру як різні конструктивно-виконавські типи [15]. В. Кушпет актуалізує потребу критичного розрізнення понять, жанрів та інструментів у сфері традиційної кобзарсько-лірницької музики [8].

Праці І. Скліяра [14], А. Омельченка [13], П. Іванова [6], Л. Черкаського [19], Р. Гриньківа [1], В. Мішалова [12] і В. Дутчак [4] важливі для аналізу академізованих типів бандури ХХ ст. Іванов і Омельченко пов'язували відмінності київського й харківського типів із розташуванням струн, функціями рук і методикою гри [6, с. 4; 13, с. 222–229]. Черкаський окреслив конструктивно-типологічну лінію від О. Корнієвського, Г. Паліївця, В. Тузиченка та І. Скліяра до В. Герасименка й Р. Гриньківа [19]. Л. Кияновська доповнює цю лінію матеріалом про В. Герасименка як педагога, майстра-конструктора і творця понад сорока моделей бандур, зокрема моделей харківського типу [7].

Мета статті. Окреслити основні типи української бандури та її регіональних особливостей у взаємозв'язку конструкції, строю, способу гри, репертуару, педагогічної практики, мистецьких колективів і середовища побутування інструмента.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння типології бандури необхідно коротко окреслити традиційний інструментарій кобзарів. У ХІХ — на початку ХХ ст. кобза і бандура в джерелах часто називалися паралельно, проте це не означає їхньої повної конструктивної тотожності. Кобза Вересая, за сучасними реконструкційними підходами, тяжіє до лютневого принципу з активнішою функцією грифа й притисканням струн, тоді як старосвітська бандура спирається на іншу логіку відкритих струн, приструнків, діатонічного строю й вертикального способу тримання [10, с. 13–19; 15, с. 135–138]. ХІІ Археологічний з'їзд у Харкові 1902 р. репрезентував різні регіональні відмінності кобзарів зі Слобожанщини, Полтавщини й Чернігівщини, зокрема їхні інструменти та способи гри [2, с. 166–167]. Торбан доцільно згадувати як споріднений лютнеподібний інструмент, відомий також як «панська бандура», але не включати його до основної лінії типології академічної бандури [10, с. 23–24; 18, с. 210–212].

Отже, старосвітська бандура не є лише «попереднім етапом» академічного інструмента. Це окремий традиційний тип із власною системою строю, фактури, тембру й репертуарної функції. У традиційному середовищі не існувало єдиного стандарту: інструменти відрізнялися кількістю басів і приструнків, формою корпусу, строем, способом тримання та індивідуальними потребами виконавця. Тому для подальшої академічної історії бандури принципово важливо, що індивідуальна конструкція не була винятком, а становила один із постійних механізмів розвитку інструмента.

У ХХ ст. головним типологічним розмежуванням стало співвідношення київського та харківського напрямів. Київський спосіб гри закріплює переважний розподіл функцій: ліва

рука працює з басами, права — з приструнками. Ця модель стала зручною для масового навчання, капел, ансамблів і фабричного виробництва, але мала певні фактурні обмеження, зокрема реєстровий розрив між акомпанементом і мелодико-гармонічною площиною. Харківський напрям, пов'язаний із технікою Г. Хоткевича, не прив'язує руки до одного реєстра: ліва рука може активно переходити на приструнки, а права — залучати ширшу ділянку інструмента. Саме тому харківська бандура є не лише регіональною назвою, а іншою конструктивно-виконавською системою [2, с. 95–97; 6, с. 4; 13, с. 222–224].

Важливим є свідчення Галини Хоткевич про те, що в Полтавській студії новітній спосіб спершу називався «технікою гри Хоткевича», а після арешту митця й таврування його «ворогом народу» був перейменований на «харківський спосіб» [16, с. 69]. Отже, регіональна назва частково приховує персональну, педагогічну й методичну основу напрямку. Це принципово змінює підхід до типології: йдеться не просто про географію, а про взаємодію конструкції, посадки, аплікатури, функцій рук і навчальної системи.

Одним із ключових процесів академізації стала хроматизація. Діатонічна бандура має власну темброву й фактурну цінність, проте для сценічної практики, ансамблевого музикування, модуляцій і ширшого академічного репертуару потрібні були механізми перемикування, транспонатори, розширення діапазону й стабілізація строю [2, с. 88–94; 9, с. 429–445]. Хоткевич осмислював хроматизацію обережно: він шукав способів розширення можливостей інструмента, але не підтримував рішень, які руйнували б його темброву природу й технічну логіку [17, с. 3–18].

Після Другої світової війни пошук хроматизму переходить у площину практичного впровадження. О. Корнієвський, Г. Паліївцев, В. Тузиченко, І. Скляр, С. Снігірьов і В. Герасименко пропонували різні способи розширення звукоряду, зміни механіки й адаптації бандури до професійної сцени [2, с. 88–94; 19, с. 134–141]. Особливо показовою стала київсько-харківська бандура І. Скляра, задумана як інструмент, придатний для обох способів гри. Для А. Омельченка поєднання двох типів бандур означало не лише конструкторське завдання, а й потребу перегляду методики навчання: змінювалися посадка, аплікатура, вправи, розподіл технічного навантаження між руками й репертуарні можливості [13, с. 223–226; 14, с. 3–4].

Академічний стандарт формувався не тільки в майстернях і на фабриках. Капели, ансамблі, народні хори, радіоансамблі та навчальні заклади створювали запит на інструмент зі стабільним строєм, достатньою гучністю, ансамблевою узгодженістю й можливістю гри в різних тональностях [2, с. 171, 175, 186, 205]. У другій половині ХХ ст. важливими стали інструменти Чернігівської фабрики музичних інструментів, Львівської фабрики «Трембіта» та інших виробництв [2, с. 179; 19, с. 138–141]. Водночас педагогічні школи дедалі активніше впливали на те, які моделі вважалися зручними й нормативними.

Полтавський напрям пов'язаний із харківською технікою та інструментами, що зберігали діатонічну основу, але відкривали шлях до модернізації. Моделі Г. Паліївця й подальша «полтавка» братів Гончаренків важливі як практична відповідь на потребу легкого, компактного інструмента, придатного для харківського способу гри [19, с. 135–136; 9, с. 296–297]. У діаспорі ця лінія стала одним із засобів збереження харківського напрямку, тоді як в Україні внаслідок репресій і освітньо-виробничої стандартизації переважала київсько-чернігівська модель [4, с. 176–178; 12, с. 41].

Чернігівський напрям пов'язаний з О. Корнієвським та подальшим фабричним розвитком київсько-чернігівського типу, у якому важливу роль відіграла модель І. Скляра [3, с. 40; 19, с. 138–139]. Львівський напрям, пов'язаний із В. Герасименком, репрезентує іншу логіку модернізації: адаптацію інструмента до навчальних потреб, ергономіки, різного віку учнів і концертного звучання. Кияновська підкреслює, що Герасименко став творцем львівської виконавської школи, виховав численних фахівців, понад півстоліття працював над реконструкцією й удосконаленням бандури та створив понад сорок моделей різного призначення [7, с. 3].

Особливо важливо, що В. Герасименко повертав до практики харківську бандуру, розвиваючи й удосконалюючи Хоткевичеву механіку відповідно до технічних можливостей другої половини ХХ ст. [7, с. 8]. За даними Кияновської, уже в поданні на звання професора 1987 р. фігурували 22 моделі бандур, п'ять із яких були прийняті в промислове виробництво; загалом він розробив і виготовив понад сорок зразків, зокрема п'ять моделей харківського типу, а також запропонував конструкцію штучних нігтів, важливу для проблеми звуковидобування [7, с. 19–21]. Отже, «львів'янка» й інші моделі Герасименка мають розглядатися не тільки як регіональний різновид, а як педагогічно й конструктивно вмотивована система.

Модель Р. Гриньківа доцільно трактувати як сучасну індивідуально-концертну модифікацію академічної київської бандури. У ній модернізація стосується акустики, ваги корпусу, опорної конструкції, підставок, демпфера, резонування й механізму перемикачів тональностей [1, с. 61–67; 19, с. 141–143]. Такі рішення впливають не лише на звук, а й на очікування студентів і педагогів щодо концертного ідеалу бандури.

Поряд з основними моделями у ХХ ст. існували експериментальні конструкції: хроматизовані, комбіновані, клавішні, арфо-бандури, а також оркестрові родини інструментів. Вони не завжди ставали масовими, але окреслювали межі можливого розвитку бандури та демонстрували, що хроматизація мислилася не лише як додавання перемикачів, а як переосмислення звуоряду, ергономіки, акустики й аплікатурної природи інструмента [2, с. 97–99, 205; 5, с. 264–331, 17, с. 268, 285–292].

Висновки. Типологія української бандури має розглядатися як історико-конструктивна, виконавська й музично-педагогічна система. Назва інструмента сама по собі не є достатнім критерієм класифікації. Визначальними є будова корпусу, розташування грифа, кількість і функція басів та приструнків, стрій, діатонічна або хроматична організація звуоряду, механізми перемикачів, спосіб тримання, розподіл функцій між руками, характер звуковидобування, репертуар і навчальна практика.

Кобза Вересая і старосвітська бандура можуть розглядатися як споріднені, але не тотожні традиційні типи. Торбан варто згадувати лише як споріднений лютнеподібний інструмент, але не включати його до основної типологічної лінії академічної бандури. Київський, харківський, полтавський, чернігівський, львівський і діаспорний напрями репрезентують різні способи поєднання конструкції, техніки гри, виробництва, репертуару й педагогіки.

Хроматизація, перемикачі, транспонатори, фабричне виробництво та індивідуальні конструкторські моделі були не лише технічними нововведеннями. Вони змінювали посадку, аплікатуру, початкові вправи, репертуарні можливості, акустичний ідеал і методику навчання. Тому історія бандури є водночас історією інструмента, виконавської техніки та педагогічної адаптації.

Українська бандура постає як динамічна конструктивно-виконавська система, що розвивалася у взаємодії традиційного середовища, професійної сцени, мистецьких колективів, фабрик, індивідуальних майстрів і навчальних шкіл. Саме такий підхід дає змогу точніше описати її історичні типи, регіональні особливості та сучасні перспективи.

Л і т е р а т у р а :

1. Гриньків Р. Д. Шляхи удосконалення конструкції бандури. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. 2010. № 1 (6). С. 61–67.
2. Гуменюк А. І. Українські народні інструменти. Київ : Наукова думка, 1967. 243 с.
3. Деко О. Майстри чарівних звуків: Нарис про Чернігівську фабрику музичних інструментів. 2-ге вид. Київ : Музична Україна, 1984. 110 с.
4. Дутчак В. Бандурне мистецтво в системі музичної культури української діаспори ХХ — початку ХХІ ст. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки». 2015. Вип. 23. С. 175–180.
5. Зінків І. Я. Бандура як історичний феномен : монографія. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН

- України, 2013. 448 с. : іл.
6. Іванов П. Етюди для бандури харківського типу / ред. О. Незовибатько. Київ : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1956. 42 с.
 7. Кияновська Л. Лицар бандури: до 80-річчя Василя Герасименка. Львів, 2007. 60 с.
 8. Кушпет В. Міфи та реальності кобзарства. Київ, 2024. 148 с.
 9. Ластович-Чулівський С. Кобза-бандура — її походження, розвиток, конструкція і проблема її вдосконалення : підручник для майстрів бандури, кобзарів-бандуристів і для всіх любителів кобзарського мистецтва. Мюнхен, Баварія — Західна Німеччина, 1964. 653 с. Машинопис.
 10. Лисенко М. В. Народні музичні інструменти на Україні / ред., передм. та приміт. М. Щоголя. Київ : Мистецтво, 1955. 62 с.
 11. Лисенко М. В. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересає / ред., передм. та приміт. М. Гордійчука. 2-ге вид. Київ : Музична Україна, 1978. 94 с.
 12. Мішалов В. Харківська бандура : культурологічно-мистецькі аспекти генези і розвитку виконавства на українському народному інструменті. Харків ; Торонто : Видавець Савчук О. О., 2013. 368 с.
 13. Омельченко А. Поєднання двох типів бандур і його значення для розвитку мистецтва бандуристів. Українське музикознавство. Вип. 3. Київ : Музична Україна, 1968. С. 222–229.
 14. Скляр І. М. Київсько-харківська бандура. Київ : Музична Україна, 1971. 115 с.
 15. Хай М. Й. Микола Будник і кобзарство. 2-ге, оновл. та допов. вид. Львів : Астролябія, 2020. 380 с.
 16. Хоткевич Г. Г. Там, де не колеться трава: Гнат Хоткевич і його родина. Львів : Априорі, 2017. 190 с.
 17. Хоткевич Г. М. Бандура та її конструкція / передмова, коментарі, загальна редакція В. Мішалоє. Харків : Фонд національно-культурних ініціатив імені Гната Хоткевича, 2010. 296 с.
 18. Хоткевич Г. М. Музичні інструменти українського народу. Друга редакція. Харків : Видавець О. О. Савчук, 2012. 512 с.
 19. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти. Київ : Техніка, 2003. 262 с.

References:

1. Hrynkyv R. D. (2010). Shliakhy udoskonalennia konstrukttsii bandury [Ways of improving the construction of the bandura]. Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho, 1(6), 61–67 [in Ukrainian].
2. Humeniuk A. I. (1967). Ukrainski narodni instrumenty [Ukrainian folk instruments]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Deko O. (1984). Maistry charivnykh zvukiv: Narys pro Chernihivsku fabryku muzychnykh instrumentiv [Masters of magical sounds: An essay on the Chernihiv Musical Instrument Factory] (2nd ed.). Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
4. Dutchak V. (2015). Bandurne mystetstvo v systemi muzychnoi kultury ukrainskoi diaspori XX — pochatku XXI st. [Bandura art in the system of Ukrainian diaspora musical culture of the twentieth and early twenty-first centuries]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Istorychni nauky», 23, 175–180 [in Ukrainian].
5. Zinkiv I. Ya. (2013). Bandura yak istorychnyi fenomen: monohrafiia [The bandura as a historical phenomenon: A monograph]. Kyiv: IMFE im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Ivanov P. (1956). Etiudy dlia bandury kharkivskoho typu [Etudes for Kharkiv-type bandura]. O. Nezovybatko (Ed.). Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury [in Ukrainian].
7. Kyianovska L. (2007). Lytsar bandury: do 80-richchia Vasylia Herasymenka [The knight of the bandura: On the 80th anniversary of Vasyl Herasymenko]. Lviv [in Ukrainian].
8. Kushpet V. (2024). Mify ta realnosti kobzarstva [Myths and realities of kobzarstvo]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Lastovych-Chulivskiy S. (1964). Kobza-bandura — yii pokhodzhennia, rozvytok, konstrukttsiia i problema yii vdoskonalennia [Kobza-bandura: Its origin, development, construction and the problem of its improvement]. Munich, Bavaria — West Germany. Typescript [in Ukrainian].
10. Lysenko M. V. (1955). Narodni muzychni instrumenty na Ukraini [Folk musical instruments in Ukraine]. M. Shchokol (Ed.). Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].
11. Lysenko M. V. (1978). Kharakterystyka muzychnykh osoblyvostei ukrainskykh dum i pisen u vykonanni kobzaria Veresaia [Characteristics of the musical features of Ukrainian dumas and songs performed by the kobzar Veresai]. M. Hordiichuk (Ed.). 2nd ed. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
12. Mishalow V. (2013). Kharkivska bandura: kulturolohično-mystetski aspekty genezy i rozvytku vykonavstva na ukrainskomu narodnomu instrumenti [The Kharkiv bandura: Cultural and artistic aspects of the genesis and development of performance on the Ukrainian folk instrument]. Kharkiv; Toronto: Vydavets Savchuk O. O. [in Ukrainian].
13. Omelchenko A. (1968). Poiednannia dvokh typiv bandur i yoho znachennia dlia rozvytku mystetstva bandurystiv [The combination of two types of banduras and its significance for the development of bandura

- art]. *Ukrainske muzykovedstvo*, 3, 222–229 [in Ukrainian].
14. Skliar I. M. (1971). *Kyivsko-kharkivska bandura* [The Kyiv-Kharkiv bandura]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
 15. Khai M. Y. (2020). *Mykola Budnyk i kobzarstvo* [Mykola Budnyk and kobzarstvo] (2nd updated and expanded ed.). Lviv: Astroliabiia [in Ukrainian].
 16. Khotkevych H. H. (2017). *Tam, de ne koletsia trava: Hnat Khotkevych i yoho rodyna* [Where the grass does not prick: Hnat Khotkevych and his family]. Lviv: Apriori [in Ukrainian].
 17. Khotkevych H. M. (2010). *Bandura ta yii konstruktsiia* [The bandura and its construction]. V. Mishalow (Ed.). Kharkiv: Fond natsionalno-kulturnykh initsiatyv imeni Hnata Khotkevycha [in Ukrainian].
 18. Khotkevych H. M. (2012). *Muzychni instrumenty ukrainskoho narodu. Druha redaktsiia* [Musical instruments of the Ukrainian people. Second edition]. Kharkiv: Vydavets O. O. Savchuk [in Ukrainian].
 19. Cherkaskyi L. M. (2003). *Ukrainski narodni muzychni instrumenty* [Ukrainian folk musical instruments]. Kyiv: Tekhnika [in Ukrainian].

Volodymyr Voit. The Ukrainian Bandura: Typology and Regional Features.

The article examines the Ukrainian bandura as a dynamic constructive and performing system whose development cannot be reduced to the instrument's name, external shape, or regional designation. The relevance of the study is determined by the need to clarify bandura typology within the interaction of the traditional kobzar milieu, the academic stage, music education, factory production, and individual instrument making. Based on the works of M. Lysenko, H. Khotkevych, A. Humeniuk, I. Zinkiv, M. Khai, V. Kushpet, S. Lastovych-Chulivskiy, I. Skliar, A. Omelchenko, V. Mishalow, V. Dutchak, L. Cherkaskyi, L. Kyianovska, R. Hrynkyv and other authors, the article defines the main criteria for distinguishing bandura types: body construction, shape and position of the neck, number and function of bass strings and prystrunky, radial or parallel string layout, tuning, diatonic or chromatic organization, retuning devices and transposers, playing position, distribution of functions between the hands, sound production, repertoire, pedagogical practice and social environment. Special attention is paid to the relationship between the kobza, the old-world bandura, and the academic bandura, as well as to the Kyiv, Kharkiv, Poltava, Chernihiv, Lviv, and diaspora lines. The study shows that chromaticization, retuning mechanisms, factory-made models, and individualized concert instruments transformed not only the technical resources of the bandura but also teaching methods, posture, fingering, texture, timbral ideals, and repertoire priorities. Emphasis is placed on the Lviv school of Vasyl Herasymenko, his constructive experiments, Kharkiv-type models, and contribution to the professionalization of bandura art in Western Ukraine. The article argues that bandura typology should be interpreted in historical-constructive, performing, and music-pedagogical dimensions, since only this approach connects the history of the instrument with the analysis of performance, education, repertoire and modern constructive solutions. This approach avoids reduction and treats the bandura as an open system of tradition, education, and innovation.

Keywords: bandura, kobza, old-world bandura, Kharkiv bandura, Kyiv bandura, Poltavka, Lvivanka, instrument typology, constructive-performing system, bandura art.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.05>

УДК 378.637.036:78

Гнатенко Антон Дмитрович,
аспірант факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0009-0006-2080-9722>
kafp234@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО ТА ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розгляду однієї з актуальних проблем педагогіки вищої школи, яка пов'язана з впровадженням у систему підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва цифрових інструментів. Зазначено, що проблема в галузі викладання мистецьких дисциплін полягає в необхідності постійної практичної взаємодії, тому вимагає адаптованого використання цифрових технологій. У даному випадку цифрові інструменти виступають не лише допоміжним засобом, а стають повноцінною та невід'ємною частиною професійної діяльності. Проаналізовано дослідження сучасних науковців, які вивчали питання цифрових засобів як інструментів професійної підготовки майбутніх викладачів, доводиться, що цифрові інструменти виступають не лише допоміжним засобом, а стають повноцінною та невід'ємною частиною професійної діяльності.

Доводиться, що події останніх років активізували розвиток інструментів для відеозв'язку і дали поштовх до фундації нової освітньої системи – дистанційного навчання. За рахунок активного створення софту викладачі та здобувачі освіти можуть створювати власні індивідуальні завдання за допомогою спеціалізованих додатків, що дозволяє безперервно працювати над професійною майстерністю. Також стало можливим архівувати власні заняття, які в подальшому можна використовувати для аналізу власного прогресу. Розглянуто використання цифрових інструментів у контексті дистанційного навчання. Розкрито широкий спектр сучасних цифрових ресурсів, необхідних для інтеграції в освітній процес не лише групових, а й індивідуальних занять. Описано сучасні провідні програми для написання нотного матеріалу, його редакції, звукозапису, хмарні сховища та програми для дистанційного навчання. Зокрема проаналізовано змішані методи і варіанти гейміфікації. Також розглянуто особливості програм «Sibelius», «Finale», «Ableton Live», «Logic Pro» і можливості штучного інтелекту.

Ключові слова: викладач музичного мистецтва, викладач перформативного мистецтва, здобувач, метод, мистецька освіта, професійна підготовка, цифрові інструменти, цифрові аудіо робочі станції

Вступ. У зв'язку з процесами глобалізації та активним розвитком медіапростору сучасна система вищої освіти України зіштовхнулася з гострою потребою цифрової трансформації. Адже традиційна модель підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва, яка базується на безпосередньому контакті між викладачем та здобувачем, не відповідає стрімкому розвитку інноваційних цифрових інструментів. Зазначимо, що проблема, яка стосується викладання мистецьких дисциплін полягає в необхідності постійної практичної взаємодії та вимагає адаптованого використання цифрових технологій. У даному випадку цифрові інструменти виступають не лише допоміжним засобом, а стають повноцінною та невід'ємною частиною професійної діяльності. Однак зауважимо, що ефективна інтеграція інноваційних технологій в освітній процес, зокрема професійну підготовку майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва, зіштовхується з недостатньо розробленим методичним,

дидактичним та інструментальним забезпеченням.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання інтеграції інноваційних цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх викладачів стало предметом дослідження сучасних українських науковців, а саме: поняття «цифрові технології» та проблема їх використання в професійній підготовці майбутніх педагогів (О. Цюняк); можливості використання цифрових інформаційних ресурсів дистанційної освіти (І. Гевко); дидактичні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій (Н. Бойко, І. Гончарук, Р. Гуревич, О. Овчарук, Ю. Олійник); методи та засоби електронного навчання (В. Кобися, А. Кобися, Л. Куцак); використання сучасних педагогічних програмних засобів (Ю. Жук, О. Соколюк, С. Величко та ін.); формування медіаграмотності майбутніх учителів (І. Барановська, Н. Мозгальова); формування інформаційно-цифрової компетентності педагога (С. Петрова). Опираючись на аналіз останніх досліджень можна зробити висновок, що питання інноваційних цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх викладачів є особливо актуальним, однак недостатньо приділено належної уваги питанням підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва, що засвідчує актуальність окресленої проблеми.

Мета статті – вивчення можливостей інтеграції інноваційних цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На даний час традиційні методи професійної підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва вже не можуть повною мірою забезпечувати формування у здобувачів вищої освіти навичок, необхідних для подальшої ефективної роботи в сучасному освітньому та мистецькому просторі. Саме тому пріоритетом для процесу модернізації системи вищої освіти є впровадження цифрових інструментів в педагогічну та виконавську діяльність. Зокрема інноваційні цифрові інструменти є одними з найбільш ефективними у професійній підготовці майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва. За рахунок даних інструментів відкриваються нові можливості для індивідуалізації навчання, розвитку креативності та медіаграмотності, що є ключовим для подальшої професійної реалізації.

На думку С. Гончаренка, «інновації у сучасному вимірі виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності приводять до глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту та якості» [2, с. 95]. Як зазначає науковець, «ініціативи виникають у процесі природної еволюції сфери освіти, у пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання» [там само]. Погоджуємось із визначенням інноваційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва К. Завалко як складного інтегрального утворення, яке передбачає різні види дій, в процесі яких викладач виступає інноваційною особистістю, новатором, здатним реформувати власну роботу [3].

Враховуючи висловлені наукові ідеї зазначимо, що сучасний викладач музичного або хореографічного мистецтва має бути не лише високо кваліфікованим виконавцем та педагогом, а й вміти ефективно інтегрувати інноваційні цифрові інструменти у власну професійну практику. Це дозволить покращити якість подачі навчального матеріалу, його засвоєння здобувачами, допоможе бути конкурентно-спроможними в подальшій професійній діяльності.

Як зазначають дослідники, «у розпорядженні учнівської молоді XXI століття є велика кількість засобів масової інформації та цифрових носіїв. Зорієнтуватися в них і знайти вірне рішення можна у разі, коли студент уміє швидко видобувати інформацію та критично оцінювати її» [1, с. 302]. Зауважимо, що в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва активно застосовується широкий спектр інноваційних цифрових технологій, який включає в себе не лише класичні навчальні платформи для відеоконференцій, аудіо та відео забезпечення, а також й сучасні

інструменти для професійної творчості. «Саме технологічний базис нових цифрових технологій дозволяє реалізувати одну з головних переваг нової освітньої системи – навчання на відстані або – дистанційне навчання – інтернет-освіта» [4, с. 256].

Дистанційне навчання майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва має свою унікальну специфіку, оскільки основою мистецьких дисциплін є теоретичні знання, які поєднуються з практикою, що традиційно реалізується за рахунок фізичного контакту. Однак пандемія Covid-19 активізувала розвиток інструментів для відеозв'язку та дала поштовх до фундації нової освітньої системи – дистанційного навчання. З появою нових інструментів для відеоконференцій здобувачі освіти змогли навчатися незалежно від власного географічного розташування, що дозволило отримувати знання по всьому світу. За рахунок активного створення софту викладачі та здобувачі освіти змогли створювати власні індивідуальні завдання за допомогою спеціалізованих додатків, що дозволяє в свою чергу безперервно працювати над професійною майстерністю. Також стало можливим архівувати власні заняття, які в подальшому можна використовувати для аналізу власного прогресу.

Варто відзначити, що для ефективності дистанційного навчання в контексті мистецьких дисциплін доцільно застосовувати як інтерактивні, так і змішані методи, до яких можна віднести синхронні заняття, тобто навчання в реальному часі за допомогою програм для відеоконференцій, асинхронні заняття, які мають на увазі завдання для самостійної роботи і які після виконання необхідно записати та надіслати викладачу, а також варіанти гейміфікації, де за допомогою використання ігрових елементів здобувачі освіти можуть отримувати додаткові бали. «Вчені зазначають, що вимоги до викладача дистанційного навчання відрізняються від традиційних. Практика показує, що викладачі, які працюють дистанційно, повинні мати універсальну підготовку: володіти інформаційними технологіями, вміти розробляти стратегії суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також підвищувати творчу активність та власну кваліфікацію» [10, с. 135].

Основою дистанційного навчання є використання електронних ресурсів. Зокрема перевагами електронних ресурсів є «використання у будь-якому місці; застосування онлайн-тренажерів для розвитку професійних здібностей; створення відео-лекції, що дозволить в подальшому переглядати та закріплювати матеріал [6, с. 197]. Вважаємо, що електронні освітні ресурси є фундаментом для реалізації інноваційних цифрових інструментів в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва. Їх особливість полягає в тому, що вони надають змогу забезпечити гнучкість навчання, тому стають особливо важливими для дистанційного та змішаного навчання.

Сучасне викладання мистецьких дисциплін практично неможливо уявити без використання спеціального програмного забезпечення, який дозволяє як відтворювати, так і самостійно аналізувати та створювати навчальний матеріал. Варто наголосити, що за останніх 5 років цифрові технології в контексті мистецької освіти зробили великий крок у розвитку та розширили можливості. Серед провідних програм, які найчастіше користуються популярністю як в сучасному музичному просторі, так і в освітньому процесі, найбільш популярними є програмне забезпечення для нотації та аранжування. Дане програмне забезпечення відкриває здобувачам освіти можливість для написання власних музичних композицій, редагування та аранжування, що, в свою чергу, стає корисним для формування навичок музичного аналізу та інтонування. На даний час найбільш вживаними програмами є «Sibelius» та «Finale». Вони є в арсеналі сучасних композиторів, музичних видавництв та аранжувальників. Поступово вони стають доступними як для викладачів музичного мистецтва, так і для здобувачів освіти. Головна задача, яку виконують «Sibelius» та «Finale» – написання, редагування та відтворення музичного матеріалу. «Майбутні викладачі музичного мистецтва мають можливість

створювати власний художній образ, а не тільки розв'язувати проблему механічного тренування послідовності звуків [8, с. 103]. Робота з програмами «Sibelius» та «Finale» потребує загострення уваги на художній складовій мистецтва, адже збільшує ризик суто його технічного розуміння. «Різні програми, зокрема «Maestro», «Sibelius» дають змогу редагувати партитури, додавати різні звуки і шуми, аранжувати мелодію та редагувати її у різних стилях та багато іншого. Усе це спрямовує роботу здобувачів освіти на креативне вираження своєї творчості» [9, с. 134].

Хоч програми «Sibelius» та «Finale» створені для виконання ідентичних функцій, вони мають деяку відмінність в робочому процесі та дизайні. Зокрема, якщо провести паралель між ними, то можна прослідкувати, що «Finale» пропонує велику кількість опцій та налаштувань, якою користуються професійні музиканти та видавництва, в той як «Sibelius» має ідентичний функціонал, але є більш інтуїтивною програмою, яка потребує менше часу для засвоєння та оволодіння базовими навичками. В контексті роботи з музичним матеріалом програма «Finale» надзвичайно гнучка і кожен її елемент музичного твору піддається ручному контролю, в той час як програма «Sibelius» орієнтована швидше на автоматизацію. В процесі роботи з партіями «Finale» складніша в налаштуванні параметрів як для загальної партитури, так і для конкретних партій. Підводячи підсумок зазначимо, що при виборі даного забезпечення варто відштовхуватися від власних можливостей, досвіду та потреб. Вважаємо, що для базових задач, таких як створення та прослуховування музичного матеріалу, викладачам або здобувачам вищої освіти варто обрати програму «Sibelius». Проте, якщо запит виходить за межі навчального процесу, краще обирати програму «Finale».

Водночас паралельно з переліченими програмами популярними у використанні є цифрові аудіо робочі станції. Основна задача даних інструментів є запис та редагування музики. За допомогою даних інструментів майбутніх викладачі музичного та хореографічного мистецтва мають можливість відкрити для себе основи звукорежисури. «В умовах мотивованого включення студента в художньо-пізнавальну діяльність вона стає цікавою, захоплюючою, що приносить задоволення» [7, с. 333]. Провідними програмами для залучення здобувачів до практичної діяльності вважаються «Ableton Live» та «Logic Pro». Їх основними перевагами є: інтуїтивність робочого процесу, що дозволяє за короткий термін ознайомитись з особливостями користування та розпочати власне створення якісного музичного супроводу або авторських проєктів. «Ableton Live» та «Logic Pro» пропонують широкий спектр інструментів, музичних ефектів та функцій професійного редагування, що, в свою чергу, дає повний контроль над звучанням.

Постійна інтеграція інноваційних цифрових інструментів в процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів музичного та хореографічного мистецтва дає змогу в умовах змішаного чи дистанційного навчання компенсувати фізичну відсутність викладача за допомогою спеціалізованих інструментів, що робить можливим безперервну роботу. Не можна не відмітити, що дистанційні заняття також позитивно впливають на формування цифрової та медіаграмотності майбутніх викладачів, оскільки в процесі таких занять формуються навички роботи з електронними ресурсами, що є невід'ємним елементом для їх майбутньої професійної реалізації в умовах цифровізації суспільства.

Окремої уваги заслуговує інтеграція штучного інтелекту як у творчий, так і у навчальний процес. Сучасні інструменти штучного інтелекту здатні не лише генерувати суто технічні фрагменти, а й пропонувати різноманітні мистецькі варіанти, опираючись на особливості епохи, жанру та стилю, що, в свою чергу, дає можливість здобувачам освіти експериментувати з музичним матеріалом. Окрім цього, штучний інтелект може запропонувати здобувачам освіти додаткові персоналізовані плани занять, опираючись на інформацію, яку зазначить здобувач. Впровадження штучного інтелекту у процес професійної підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва дозволяє активно використовувати передові цифрові технології у подальшій професійній

реалізації.

Висновки. Отже, інтеграція цифрових інструментів у процес професійної підготовки майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва є важливим елементом сучасної мистецької освіти. Дані інструменти доповнюють традиційну методику викладання, підвищують професійну компетентність майбутніх викладачів. В сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання використання платформ для відео-конференцій зробило процес навчання безперервним, оскільки здобувач освіти може отримувати навчальний матеріал незалежно від географічного розташування. Використання нотних редакторів дозволяє майбутнім викладачам музичного та хореографічного мистецтва створювати власний музичний матеріал, опановувати основи композиції та аранжування. З розвитком інноваційних цифрових інструментів здобувачам освіти відкрився доступ до світових мистецьких надбань, до яких можна віднести як відеозаписи, так і відцифровані методичні матеріали. Сучасні інноваційні цифрові інструменти допомагають здійснювати підготовку майбутніх викладачів музичного та хореографічного мистецтва, які зможуть поєднувати у власній професійній діяльності традиційні методи викладання та сучасні цифрові технології.

Л і т е р а т у р а :

1. Барановська І., Мозгальова Н. Медіаграмотність–життєво-необхідна компетентність майбутніх учителів XXI століття. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/8427f0bb-7203-4218-b25d-8c123100df16/content> (дата звернення 02.10.25).
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., Либідь, 1997. 374 с.
3. Завалко К. В. Інноваційні аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2012. Вип. 13 (18). Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова. С.42-49.
4. Кобися В., Кобися А., Куцак Л. Інтернет освіта – сучасні технології, методи та засоби електронного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. Вип. 62. С. 256-264. 10.31652/2412-1142-2021-62-256-265
5. Лабунець В. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Теорія та методика Кам'янець-Подільський, ПП Зволейко Д. Г., 2014. 352 с.
6. Мартинюк А. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. Вип. 1(17). С. 192–200. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259987>
7. Мозгальова Н. Методологічні засади формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музики та хореографії. Наукові перспективи. Серія: «Педагогіка». 2022. Вип. 10(28). С. 324-335, [10.52058/2708-7530-2022-10\(28\)-324-335](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-324-335)
8. Селезньов С., Кшивак Ю., Новосадов Я. Виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект. Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2023. Вип. 31. С. 101-106, doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.14
9. Теплова О., Новосадова А. Дидактичні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Молодь і ринок. 2024. Вип. 19(221). С. 132-136. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297076>
10. Novosadov, Y., Mozgalov, A., & Balan, V. (2024). Distance education as a means of improving the organization of the educational process. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, (4), 133-140. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-4-14>

R e f e r e n c e s :

1. Baranovska I., Mozgalova N. Mediahramotnist–zhyttievoneobkhidna kompetentnist maibutnikh uchyteliv KhKhl stolittia [Media literacy is a vital competency for future teachers of the 21st century]. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/8427f0bb-7203-4218-b25d-8c123100df16/content> (data zvernennia 02.10.25). [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid, 1997. 374 s. [in Ukrainian].

3. Zavalko K. V. Innovatsiini aspekty profesiino-pedahohichnoi diialnosti vchytelia muzyky [innovative aspects of the professional and pedagogical activity of a music teacher]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. 2012. Vyp. 13 (18). Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova. S.42-49. [in Ukrainian].
4. Kobysia V., Kobysia A., Kutsak L. Internet osvita – suchasni tekhnolohii, metody ta zasoby elektronnoho navchannia [Online education – modern technologies, methods and means of e-learning]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2021. Vyp. 62. S. 256-264. 10.31652/2412-1142-2021-62-256-265. [in Ukrainian].
5. Labunets V. Innovatsiini tekhnolohii instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Innovative technologies of instrumental and performing training of future music teachers]. *Teoriia ta metodyka Kamianets-Podilskyi, PP Zvoleiko D. H., 2014. 352 s.* [in Ukrainian].
6. Martyniuk A. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Formation of information and communication competence of future music teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. 2022. Vyp. 1(17). S. 192–200. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259987>. [in Ukrainian].
7. Mozgalova N. Metodolohichni zasady formuvannia khudozhno-vykonavskoi samoefektyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii [Methodological principles for the formation of artistic and performing self-efficacy of future music and choreography teachers]. *Naukovi perspektyvy. Seriya: «Pedahohika»*. 2022. Vyp. 10(28). S. 324-335, 10.52058/2708-7530-2022-10(28)-324-335. [in Ukrainian].
8. Seleznov S., Kshyvak Yu., Novosadov Ya. Vykonavsko-instrumentalna maisternist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoretychnyi aspekt [Performing and instrumental skills of future teachers of music: a theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. 2023. Vyp. 31. S. 101-106, doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.14 [in Ukrainian].
9. Teplova O., Novosadova A. Dydaktychni umovy vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Didactic conditions for using information and communication technologies in the process of training future teachers of music]. *Molod i rynok*. 2024. Vyp. 19(221). S. 132-136. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297076>. [in Ukrainian].
10. Novosadov, Y., Mozgalov, A., & Balan, V. (2024). DISTANCE EDUCATION AS A MEANS OF IMPROVING THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, (4), 133-140. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-4-14>. [in English].

Gnatenko Anton. Innovative Digital Tools in the Professional Training of Future Teachers of Music and Choreographic Arts.

The article is devoted to the consideration of one of the urgent problems of higher education pedagogy, which is related to the introduction of digital tools into the system of training future teachers of musical and choreographic art. It is emphasized that in the conditions of rapid digitalization of modern society, teachers of musical and choreographic art, as well as students of relevant specialties, must not only possess theoretical knowledge of digital tools, but also be able to apply them in practice. The purpose of the article is to study the possibilities of integrating innovative digital tools into the professional training of future teachers of musical and choreographic art. The research of modern scientists who studied the issues of digital means as tools for professional training of future teachers is analyzed. The use of digital tools in the context of distance learning is considered. A wide range of modern digital resources necessary for the integration of not only group but also individual classes into the educational process is disclosed. Modern leading programs for writing musical material, its editing, sound recording, cloud storage and programs for distance learning are described. In particular, mixed methods (synchronous classes) and gamification options were analyzed. The features of the programs «Sibelius» and «Finale», «Ableton Live», «Logic Pro», and the capabilities of artificial intelligence were also considered. The introduction of the listed innovative tools into the process of professional training of future teachers of musical and choreographic art contributes to the formation of digital literacy among higher education students, which is necessary for further successful professional activity, increases motivation for learning, and also expands the practical tools, preparing future teachers of musical and choreographic art for the challenges of modern art education.

Keywords: music teacher, performing arts teacher, applicant, method, art education. training, digital instruments, digital audio workstations.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.06>

УДК 780.616.432:378.016:159.955-057.875

Грінченко Алла Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри
теоретичної, музично-інструментальної та вокальної підготовки,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0000-0003-1902-1453>
musichoreo@pdpu.edu.ua

ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕКСПРЕСИВНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично обґрунтовано та розкрито сутнісний потенціал фортепіанної підготовки як цілісного освітньо-творчого простору, спрямованого на активний розвиток художньо-експресивного мислення здобувачів мистецької освіти в умовах сучасних людиноцентристських освітніх трансформацій. Теоретичне осмислення окресленого феномену базується на залученні інтегративної методологічної основи, що поєднує філософсько-феноменологічний, аксіологічний і системно-діяльнісний підходи з конкретно-науковими положеннями мистецтвознавства та психолого-педагогічної науки. У такому науковому дискурсі процес навчання гри на фортепіано розглядається не як репродуктивне тренування рухово-технічного апарату, а як багатовимірне стратегічне середовище, спрямоване на становлення митця-інтелектуала. Означена модель інструментальної підготовки орієнтована на подолання механічного копіювання у виконавстві, активізацію глибинної рефлексії здобувача освіти та формування його здатності до самостійного декодування складних соціокультурних і художніх смислів музичного тексту. Охарактеризовано структурно-змістову цілісність художньо-експресивного мислення, що розгортається через взаємодію аксіологічного, метафоричного та діалогічного компонентів, де кожен елемент музичної тканини наповнюється трансцендентними смислами. На прикладі широкого репертуарного діапазону світової та вітчизняної класики продемонстровано функціональну поліфонічність цього типу мислення, яка охоплює взаємодоповнення комунікативної, пізнавальної та катарсичної функцій, що забезпечує трансформацію особистості виконавця і слухача. Розроблено інноваційний методичний інструментарій, який включає методи художньо-герменевтичного аналізу, оркестрового моделювання фактури, художнього перекодування на основі міжмистецьких аналогій, а також стимулювання імпровізаційної активності та виконавської варіантності.

Ключові слова: здобувачі мистецької освіти; інтерпретація; фортепіанна підготовка, художньо-герменевтичний вимір; художньо-експресивне мислення, мистецька освіта.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма мистецької освіти перебуває на етапі фундаментальної трансформації, що зумовлена радикальною зміною пріоритетів у професійній підготовці фахівців та поступовим переходом від традиційних, орієнтованих на вузький технологізм підходів до антропоцентричної моделі навчання. У межах цієї моделі ключовим показником фахової зрілості постає особистісний потенціал митця, який реалізується через глибоке інтелектуально-чуттєве осягнення музичного твору та здатність до створення самобутніх інтерпретаційних концепцій й фортепіанна підготовка здобувачів вищої освіти переростає межі механічного опанування техніко-виконавського апарату, перетворюючись на унікальний поліфункціональний простір для цілеспрямованого розвитку художньо-експресивного мислення.

Актуальність окресленої проблеми зумовлена вимогами сучасного соціокультурного ринку, де конкурентоспроможний музикант-виконавець має володіти не лише бездоганною

технічною майстерністю, а й розвинуеною здатністю до дешифрування складних мистецьких кодів та активної творчої рефлексії. В умовах суперечливого соціокультурного середовища на перший план висувається вміння митця транслювати емоційно-ціннісні сенси, що зумовлює вектор глобальних реформ у вищій мистецькій школі, спрямований на остаточний відхід від репродуктивних методів навчання на користь інтенсивної розбудови когнітивно-емоційних структур свідомості студента. Саме художньо-експресивне мислення виступає тим інтегративним стрижнем, який гармонійно поєднує в собі аналітичний апарат, творчу предикцію та артистичну переконливість створюваного виконавського образу.

Незважаючи на очевидну значущість цього процесу, у сучасній педагогічній практиці спостерігається низка суттєвих суперечностей, що виникають між високим запитом на артистичну унікальність майбутнього фахівця та дефіцитом розробленого методичного інструментарію для стимулювання експресивної складової під час фахових занять. Окрім того, стрімка цифровізація освітнього простору створює реальну загрозу втрати глибинного метафізичного змісту виконавського акту, що входить у конфлікт із необхідністю інтелектуалізації навчання та подолання інерції бездумного відтворення нотного тексту [1].

Наукове обґрунтування фортепіанного навчання як стратегічного середовища для розвитку художньо-експресивного мислення дозволяє ефективно змістити напрям підготовки з площини формування виконавця-технократа у площину виховання митця-інтелектуала. Такий системний підхід забезпечує не лише високу якість інтерпретаційного процесу, а й належний рівень духовної зрілості майбутнього музиканта, що є фундаментальною передумовою для його повноцінної самореалізації та трансляції вищих гуманістичних цінностей у сучасному мистецькому просторі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема модернізації музично-інструментальної освіти та пошуку ефективних шляхів формування творчої особистості музиканта перебуває у центрі уваги багатьох сучасних дослідників, які розглядають фортепіанну підготовку як багатогранний когнітивний та естетичний процес.

Питання інтелектуального та емоційного розвитку майбутніх фахівців у процесі опанування фортепіано ґрунтовно досліджували Н. Ашихміна, В. Дашковський, Г. Карась, В. Кривий, Ю. Соловей, Т. Скорик, М. Черкашина-Губаренко та ін., чії праці закладають теоретичний фундамент для розуміння художньої мови та експресії.

Значний внесок у вивчення психолого-педагогічних засад інструментального виконавства та формування творчої індивідуальності зробили М. Балабан, В. Громцев, О. Олексюк, О. Попова та ін., які аналізують специфіку професійної підготовки музикантів у контексті сучасних культурних трансформацій.

Сучасний науковий дискурс суттєво розширюється завдяки комплексним дослідженням, спрямованим на висвітлення психолого-методичних аспектів розвитку художньої цілісності та виконавської експресивності майбутніх музикантів. Зокрема, у наукових працях як Ву Юйюе (Wu Yuyue), Чень Ліньлінь (Chen Linlin), Шао Ці (Shao Qi) та ін., обґрунтовується особливий потенціал змістового наповнення інструментально-виконавської підготовки, що розглядається як основний інструмент формування цілісного творчого світогляду здобувача мистецької освіти.

Зарубіжна наукова думка також активно інтегрує інноваційні підходи до музичної педагогіки, де розвиток художнього мислення пов'язується з креативністю та особистісно орієнтованими методиками. Питання взаємодії технічних та художніх компонентів у грі на фортепіано крізь призму творчого самовираження розглядають такі дослідники, як С'юзен Холлэм (Susan Hallam), Гізер Еріксон (Heather Erikson) тощо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття потенціалу фортепіанної підготовки як цілісного освітньо-творчого простору, спрямованого на активний розвиток художньо-експресивного мислення здобувачів мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. У системі сучасного людиноцентристського наукового знання категорія мислення посідає фундаментальне місце, виступаючи об'єктом

прискіпливої уваги філософів, психологів та педагогів протягом багатьох століть [5, с. 327]. У найбільш загальному філософському вимірі мислення розглядається як вища форма відображення об'єктивної реальності, що полягає в опосередкованому та узагальненому пізнанні суттєвих зв'язків і відношень навколишнього світу. Класична філософська думка від Платона та Арістотеля до представників німецького ідеалізму, зокрема І. Канта та Г. Гегеля, трактувала мислення як активний процес духу, що не просто пасивно сприймає інформацію, а конструює інтелектуальні структури, перетворюючи чуттєвий досвід у логічні категорії та ідеї [5, с. 328].

У працях засновника феноменології Е. Гуссерля, а також його послідовників, зокрема М. Гайдеггера та М. Мерло-Понті, акцент зміщується на інтенційність мислення, де воно постає не лише раціональною операцією, а способом буття людини у світі, тісно пов'язаного з мовою та культурою [5, с. 329]. Цей напрям знаходить своє продовження в екзистенціальній традиції, представленій працями Жана-Поля Сартра, А. Камю, К. Ясперса та Г. Марселя, де мислення розглядається крізь призму особистісного сенсопокладання, свободи вибору та глибинного проживання людського існування. У такому контексті пізнавальний акт невіддільний від ціннісних орієнтирів суб'єкта, що робить мислення фундаментом для формування індивідуальної картини світу в сучасному освітньому просторі [5, с. 330].

Як зазначає Н. Білова, фортепіанна підготовка є унікальним освітньо-творчим простором, у якому когнітивні механізми художнього пізнання знаходять своє найповніше практичне втілення. Завдяки безмежному спектру акустичних, фактурних та динамічних можливостей, фортепіано виступає не лише об'єктом інструментального опанування, а й універсальною моделлю художнього світу, що дає змогу здобувачу освіти оперувати складними категоріями оркестрової виразності. Специфіка процесу виконавського навчання створює особливе інтелектуальне середовище, де аналітичні зусилля, спрямовані на дешифрування багаторівневої поліфонічної тканини чи вишуканої гомофонно-гармонічної структури, органічно поєднуються з безперервним пошуком мікроскопічних градацій звукової експресії [1, с. 109].

А. Грінченко доводить, що саме в межах занять у класі основного музичного інструмента (фортепіано) здобувач освіти залучається до розв'язання комплексних художніх завдань, що потребують миттєвої та максимально злагодженої взаємодії раціонально-логічних операцій та емоційно-інтуїтивних імпульсів свідомості. Такий взаємозв'язок інтелектуального та чуттєвого компонентів перетворює процес гри на інструменті на цілісний акт професійного мислення, у якому технологічна бездоганність стає похідною від глибини художнього усвідомлення музичного матеріалу. Відповідно, виконавська практика стає стратегічним майданчиком для виховання митця, здатного до багатовимірної рефлексії та інтелектуально насиченої творчої самопрезентації [4, с. 87].

За Ву Юйюе, глибокий зміст художньо-експресивного мислення музиканта в цьому просторі розгортається як складна аксіологічна система, де кожен елемент музичної тканини наповнюється ціннісними значеннями та трансцендентними смислами. У межах зазначеної системи звичайна інтонація, агогічний відхил чи специфічний артикуляційний штрих перестають бути суто технічними одиницями, трансформуючись у носіїв філософських ідей та етичних категорій [3, с. 25]. Так, наприклад, розвиток цього змістового наповнення яскраво простежується під час роботи над циклом «24 прелюдії» Ф. Шопена, де виконавець має знайти звуковий еквівалент для найтонших нюансів людської душі, перетворюючи лаконічні музичні висловлювання на глибокі психологічні одкровення.

Логічним продовженням такого змістового розгортання виступає метафоричність як засаднича риса художньо-експресивного мислення, що дозволяє музикантові оперувати переносними значеннями, вибудовувавши складні асоціативні зв'язки між абстрактним звуковим потоком та іншими сферами буття. Ця здатність до метафоризації перетворює

процес виконання на створення багатошарового художнього тексту, де музична фактура асоціюється з архітектурними формами, світлотінню в живописі або поетичною строфікою [3, с. 26].

Переконливим свідченням ефективності подібних ментальних операцій у виконавській практиці є інтерпретація циклу «11 етюдів у формі старовинних танців» В. Косенка, де за допомогою засобів фортепіанного звукопису митець відтворює не лише вишукану неокласичну стилізацію, а й глибинні пласти національного світосприйняття. Цикл відрізняється унікальною жанровою специфікою, адже композитор органічно синтезує традиційні європейські танцювальні форми, як-от павана, гавот чи сарабанда, з автентичним українським мелососом. Така художня структура вимагає від піаніста особливої здатності до метафоризації, оскільки через сувору барокову форму має виразно прочитуватися лірична природа української душі, що потребує надзвичайно тонкого та специфічного тембрального забарвлення звуку.

Надзвичайна фактурна насиченість циклу створює широке поле для застосування звукопису, де виконавець використовує тембральні метафори для імітації народно-інструментального багатоголосся та численних фольклорних алюзій. Це дозволяє інтерпретатору виходити за межі суто інструментального виконання, трансформуючи музичну тканину в багатопланову імітацію різних акустичних пластів, що безпосередньо стимулює розвиток художньо-експресивної складової його мислення [8].

Як зауважують О. Реброва, Шао Ці та Чень Лін'янь, поряд із метафоричністю, діалогічність художньо-експресивного мислення виявляється у здатності музиканта вести безперервний внутрішній полілог із автором твору, епохою, потенційним слухачем та власним «Я». Цей структурний компонент передбачає не пасивне відтворення чужої волі, а активну взаємодію смислових позицій, що перетворює виконавський акт на динамічний процес народження істини «тут і зараз». Подібна інтелектуальна взаємодія стає основою для формування інтерпретаційної концепції, де виконавець виступає повноправним співавтором художнього смислу [9, с. 53].

Практичне втілення цієї діалогічної природи яскраво простежується, наприклад, у процесі підготовки циклу «Кітч-музика» В. Сильвестрова, де здобувач мистецької освіти вчиться розпізнавати в делікатній тканині «голоси» та інтонаційні відлуння минулих епох. Робота над цим твором вимагає від піаніста не просто відтворення тексту, а вступу у своєрідну творчу дискусію з класичними та романтичними алюзіями, які композитор переосмислює крізь призму сучасної ностальгії. Наповнюючи ці «тихі» образи сучасною експресивною напругою, піаніст демонструє високий рівень інтелектуальної та емоційної чутливості, що дозволяє органічно поєднати віддалений історичний контекст із власним суб'єктивним світовідчуттям.

Така взаємодія з музичним матеріалом перетворює виконавський процес на акт культурної рефлексії, де діалогічність мислення стає інструментом подолання часової дистанції. У результаті «голос» автора та «голос» виконавця зливаються у єдине ціле, народжуючи нову смислову якість інтерпретації, що базується на глибокій повазі до традиції та сміливості її індивідуального переосмислення. Здатність до такого діалогу неминуче веде до актуалізації особистісного начала, де яскраво виражена суб'єктивність виступає головним гарантом унікальності мистецького висловлювання [8].

О. Щербініна вважає, що саме крізь індивідуальну призму виконавця музичний твір набуває своєї остаточної життєвої форми, проте така суб'єктивність не є тотожною інтерпретаційній довільності. Вона постає результатом глибокого особистісного проживання музичного матеріалу, що дає митцеві змогу знайти неповторну інтонацію та ритмічне дихання, які відповідають його внутрішньому стану [11, с. 125]. У цьому контексті робота над Сонатою-баладою Б. Лятошинського вимагає від піаніста максимального розкриття власного суб'єктивного потенціалу, оскільки лише через глибоку індивідуальну рефлексію можливо повноцінно передати трагізм та філософську глибину

цього твору. Таким чином, діалог із автором та епохою логічно завершується актом суб'єктивного самовираження, що робить виконання переконливим та духовно наповненим.

Функціональний спектр художньо-експресивного мислення охоплює життєво важливі аспекти професійної діяльності, серед яких домінує комунікативна функція, спрямована на подолання психологічної дистанції між суб'єктами творчості [6, с. 89]. Застосування цієї функції стає очевидним під час виконання «Танго» А. П'яццолі, де виконавець має створити настільки потужне енергетичне поле, щоб слухач став безпосереднім учасником емоційного дійства. Водночас пізнавальна функція дозволяє музиканту через аналіз творів Б. Бартока чи П. Гіндеміта осягати складні закономірності сучасної музичної мови, розширюючи межі власного інтелектуального горизонту та формуючи нові структури професійної свідомості.

Ву Юйюе вважає, що катарсична функція художньо-експресивного мислення є вершиною виконавського процесу, забезпечуючи духовне очищення та трансформацію особистості як піаніста, так і його аудиторії. Практичне втілення цієї функції вимагає від здобувача освіти особливого стану духовної зосередженості, що найкраще розвивається під час роботи над філософськими творами А. Пярта чи симфонізованими циклами С. Франка. Завдяки цілеспрямованому розвитку всіх структурних компонентів художньо-експресивного мислення освітній процес перетворюється на стратегічний простір формування митця нового типу, здатного до глибокої емпатії та трансляції вищих гуманістичних смислів у складному контексті сучасної культури [2, с. 937].

За Н. Біловою, художньо-експресивне мислення в цьому просторі набуває рис інтегратора, що синтезує теоретичні знання з гармонії, поліфонії та аналізу форм у цілісний виконавський акт, в якому кожен технічний прийом стає свідомим виражальним жестом. Музична література, що охоплює величезний часовий континуум від інтелектуальних конструкцій Й. С. Баха до сонорних експериментів В. Лютославського, пропонує майбутньому музиканту нескінченну кількість стилістичних моделей, кожна з яких потребує особливого налаштування ментального апарату. Засвоєння цього репертуарного пласта стимулює гнучкість художнього світосприйняття, оскільки змушує виконавця щоразу переформатовувати власну емоційну та інтелектуальну палітру відповідно до вимог конкретної естетичної системи [1].

Особливе значення інструментальної підготовки полягає у формуванні здатності до багаторівневого контролю над художнім часом, де експресія регулюється через тонкі агогічні зміни та артикуляційну виразність, що є неможливим без розвиненого художнього прогнозування. У цьому контексті навчальний клас трансформується у творчу лабораторію, де в процесі опрацювання наприклад, «Мікрокосмосу» Б. Бартока чи «Метаморфоз» Ф. Гласса здобувач освіти вчиться сприймати музичну тканину як динамічну систему сенсів, що постійно оновлюється. Метафоричність мислення тут знаходить прикладне вираження у пошуку тембральних аналогій, коли піаніст за допомогою педалізації та туше відтворює звучання флейти, віолончелі або цілого симфонічного оркестру, що безпосередньо розвиває синестезійність сприйняття [1].

На думку А. Михалюк, діалогічна природа художньо-експресивного мислення у площині фахового навчання виявляється крізь подолання складності музичної тканини та досягнення повної ідентифікації з авторським замислом, що потребує від студента не лише технічної вправності, а й високого рівня духовної зрілості. Суб'єктивність виконавського трактування стає тим фільтром, крізь який академічні норми перетворюються на живий мистецький вислів, наповнений особистісним відношенням до виконуваного твору [7, с. 1038]. Отже, робота в класі основного музичного інструмента (фортепіано) постає основою формування інтелектуально-творчої незалежності майбутнього музиканта, де художньо-експресивне мислення виступає головним інструментом самоактуалізації особистісного потенціалу, тому стратегічною умовою переходу від репродуктивного підходу до рівня

справжнього художнього творення є методичне спрямування занять на активізацію саме експресивних компонентів свідомості здобувача [10, с. 23].

М. Ярмо та М. Каралюс доводять, що реалізація означеної стратегії в умовах сучасної мистецької освіти потребує суттєвої трансформації навчального процесу завдяки впровадженню інноваційного методичного інструментарію, що зміщує акцент із механічного засвоєння тексту на глибинне інтелектуальне творення музичних смислів. Центральне місце в цій оновленій системі посідає метод художньо-герменевтичного аналізу, який розглядає нотну партитуру не як статичну сукупність знаків, а як відкриту смислову систему, що потребує активного «розкодування» та актуалізації через особистісний досвід студента. Цей метод передбачає послідовне занурення у багаторівневий контекст твору: від вивчення філософських та естетичних парадигм епохи до виявлення прихованих символів та риторичних фігур у музичній тканині [12, с. 147]. Наприклад, під час вивчення «Французької сюїти» № 5 соль мажор Й. С. Баха герменевтичний підхід спрямовує студента на осмислення танцювальності як сакрального руху, де кожна деталь фактури стає метафорою гармонійного світоустрою, що вимагає від виконавця особливої духовної зосередженості та чистоти звуковидобування. Пошук подібних особистісних паралелей дозволяє здобувачу освіти наповнити барокову стилістику живим емоційним змістом, перетворюючи виконання на актуальний філософський діалог між минулим і сучасністю.

Н. Білова вважає, що у тісному взаємозв'язку з герменевтичним зануренням у зміст твору перебуває метод стимулювання імпровізаційної активності та варіантності виконання, спрямований на подолання психологічної скутості та виховання інтерпретаційної свободи. Цей метод ґрунтується на свідомому запереченні єдиного «правильного» варіанта виконання на користь багатоваріантності художніх рішень, що стимулює активну роботу уяви та критичну рефлексію. Студентові пропонується експериментувати з різними типами фразування, динамічними профілями та агогічними відхиленнями в межах одного музичного фрагмента [1, с. 109]. Ефективним прикладом застосування цього методу є робота над Сонатою ре мажор Й. Гайдна, де ігрова природа класицизму дозволяє здобувачу варіювати артикуляцію від гострого *staccato* до м'якого *pop legato*, щоразу змінюючи характер образу від гумористичного до лірико-споглядального. Такий підхід не лише виховує відповідальне ставлення до звуку як до пластичної матерії, здатної втілювати найтонші відтінки експресії, а й формує здатність до миттєвого творчого перемикавання під час сценічного виступу.

Як зауважує А. Грінченко, розвиток виконавської гнучкості вимагає ширшого мистецького підґрунтя, тому комплексна методична робота в класі фортепіано повинна також включати цілеспрямовані вправи на розвиток музичної уяви через залучення міжмистецьких аналогій та синестезійних зв'язків. Метод художнього перекодування стимулює студента до пошуку візуальних чи літературних відповідників музичним образам, що значно розширює асоціативний фундамент мислення [4]. Зокрема, під час опрацювання п'єси «Дзвіни» з циклу «Відблиски» О. Іванька методично доцільним є зіставлення фортепіанних сонорних ефектів із технікою імпресіоністичного живопису, де звукові плями та нашарування педальних обертонів створюють ілюзію просторової глибини та світлоповітряного середовища. Це дозволяє подолати технологічні бар'єри та інертність інструмента, спрямовуючи виконавця на пошук специфічного «туше», що імітує вібрацію повітря та переливи світла, перетворюючи технічне завдання на високу художню дію.

Паралельно з розвитком художньої уяви особливої ваги набуває технологічне втілення знайдених образів, тому активізація художньо-експресивного мислення неможлива без інтелектуальної роботи над розвитком тембрального слуху через метод «оркестрового моделювання» фортепіанної фактури. Студент має навчитися чути в багатоплановому викладі не просто послідовність акордів, а взаємодію різних

інструментальних груп, що вимагає диференційованого дотику та ієрархічної побудови звукового балансу [4]. Наприклад, у Сонаті № 3 Й. Брамса виконавець постає перед необхідністю відтворення масштабного симфонічного полотна, де насичена акордова фактура потребує моделювання густого звучання мідних духових інструментів у поєднанні з оксамитовим тембром віолончельної групи в середніх пластах музичної тканини. Така вправа на тембральне розшарування не лише сприяє формуванню гнучкої виконавської лінії, а й розвиває вміння керувати великими масивами музичного тексту, перетворюючи фортепіано на повноцінний симфонічний простір, де кожен пласт фактури має власну тембральну характеристику та динамічну вагу.

Професійна підготовка, вибудована на поєднанні цих аналітичних та творчих засад, зрештою спрямована на виховання інтелектуально розвиненої особистості, для якої віртуозність є не самоціллю, а пластичним інструментом реалізації масштабних художніх концепцій. Впровадження методу порівняльного аналізу різних виконавських інтерпретацій, наприклад, зіставлення трактувань «Гольдберг-варіацій» Й. С. Баха видатними майстрами сучасності, дозволяє студенту усвідомити межі власної творчої свободи та навчитися аргументувати свій вибір. Таким чином, трансформація фортепіанної підготовки у простір інтенсивного інтелектуального пошуку через герменевтику, імпровізаційність та міжмистецький синтез дозволяє сформувати фахівця, здатного до створення нових ціннісних орієнтирів у мистецькому просторі сучасності. Виховання такого рівня духовної зрілості забезпечує конкурентоспроможність майбутнього митця, художньо-експресивне мислення якого стає потужним засобом культурної трансляції та особистісного самовираження [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. Підсумовуючи зауважимо, що в межах сучасної людиноцентристської освітньої парадигми художньо-експресивне мислення виступає не лише спеціальною фаховою компетенцією, а фундаментальним чинником цілісності особистісного та професійного становлення майбутнього митця. Аналіз теоретичних засад та практичного досвіду доводить, що стратегічним пріоритетом сучасної мистецької освіти є перехід від репродуктивних моделей навчання до інтелектуально-насиченого творення музичних смислів, де інструментально-технічна підготовка перетворюється на багатовимірний простір для реалізації складних когнітивних та емоційно-ціннісних операцій.

Ефективність функціонування художньо-експресивного мислення у виконавській практиці зумовлена його структурно-змістовою цілісністю, що базується на органічній взаємодії аксіологічних, метафоричних та діалогічних компонентів, які у своїй сукупності дозволяють здобувачу освіти перетворювати музичний текст у актуальне філософсько-естетичне висловлювання. Важливою передумовою такої видозміни постає комплексне оновлення навчальних стратегій, зокрема через залучення герменевтичного аналізу, методів оркестрового моделювання фактури та міжмистецьких асоціацій, що забезпечує якісний перехід від механічного копіювання технологічних прийомів до усвідомленої інтерпретаційної свободи.

Особливого значення набуває функціональна поліфонічність зазначеного типу мислення, оскільки взаємодоповнення комунікативної, пізнавальної та катарсичної функцій гарантує не лише професійну якість сценічної самопрезентації, а й глибоку духовну трансформацію особистості музиканта. Таким чином, цілеспрямована активізація експресивних структур свідомості здобувача в процесі фахової підготовки дозволяє сформувати фахівця нового типу — митця-інтелектуала, здатного до глибокої емпатії, самостійної рефлексії та трансляції гуманістичних цінностей у динамічному соціокультурному середовищі.

Перспективи подальших розвідок напрому вбачаємо в розробці та апробації інноваційних методик розвитку художнього мислення із застосуванням сучасних цифрових технологій та інструментів візуалізації музичних образів. Не менш актуальним залишається

вивчення механізмів психоемоційної регуляції та специфіки емоційного інтелекту виконавця в контексті реалізації творчого задуму в складних умовах сценічної діяльності, що потребує подальшого міждисциплінарного синтезу знань на перетині мистецтвознавства, психології та педагогіки тощо.

Л і т е р а т у р а :

1. Білова Н. К. Фортепіанна підготовка майбутніх викладачів закладів позашкільної спеціалізованої мистецької освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 108–112. URL: <https://scispace.com/pdf/piano-training-of-future-teachers-of-out-of-school-3ses8sg8.pdf>.
2. Ву Юйюе. Педагогічні умови та методи розвитку художньо-експресивного мислення здобувачів вищої мистецької освіти в процесі фортепіанної підготовки. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3(55). С. 936–949. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/38854/38864>.
3. Ву Юйюе. Сутність та компонентна структура художньо-експресивного мислення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти у процесі фортепіанної підготовки. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2025. № 3. С. 23–31.
4. Грінченко А. М. До проблеми інтерпретаційно-виконавського процесу музиканта-піаніста. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 197. С. 86–91. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-86-91>
5. Данильян О. Г. Філософія: підручник / О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань. Харків: Право, 2018. 432 с. https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/pidr_filos_2018.pdf
6. Кулікова С. В. Структурні компоненти творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 192. С. 88–91. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-192-88-91>.
7. Михалюк А. М. Development of artistic and imagery-based thinking of higher education students in the process of piano training: methodological strategies. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 60(2). С. 1036–1048.
8. Наукові проблеми сучасного фортепіанного виконавства: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. культури і мистецтв. Спеціальність 025 «Музичне мистецтво» / Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського; уклад.: М. С. Чернявська, К. В. Тимофєєва. Харків: ХНУМ, 2022. 115 с. URL: <https://repo.num.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/d566a94c-eaef-4127-b86e-00d5d1169581/content>.
9. Реброва О. Є., Шао Ці, Чень Лін'янь. Художній контент фортепіанної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Модерні пошуки у просторі мистецтва*. 2023. Вип. 1(2). С. 52–58. URL: <https://journals.pdpu.od.ua/index.php/artstudies/article/download/39/34/34>.
10. Травкіна Н. М., Борисенко Н. С. Компетентнісний підхід у фортепіанній підготовці здобувачів мистецької освіти. *Art digitalization and sustainable development: from technology to society*. 2023. С. 22–27. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/47073/1/1.pdf>.
11. Щербініна О. М. Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: сучасний стан та перспективи модернізації. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 124–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2016_5_26.
12. Ярмо М., Каралюс М. Аналіз музичних творів у версії герменевтики музичного тексту. *Молодь і ринок*. 2020. № 3–4 (182–183). С. 145–151. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/216805/216896>.

References:

1. Bilova N. K. (2023). Fortepianna pidhotovka maibutnix vykladachiv zakladiv pozashkilnoi spetsializovanoi mystetskoi osvity [Piano training of future teachers of out-of-school specialized art education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, (59), 108–112. <https://scispace.com/pdf/piano-training-of-future-teachers-of-out-of-school-3ses8sg8.pdf>
2. Vu Y. (2026). Pedahohichni umovy ta metody rozvytku khudozhno-ekspresyvnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi mystetskoi osvity v protsesi fortepiannoi pidhotovky [Pedagogical conditions and methods of development of artistic and expressive thinking of higher art education students in the process of piano training]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, (3), 936–949. <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/38854/38864>
3. Vu Y. (2025). Sutnist ta komponentna struktura khudozhno-ekspresyvnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi mystetsko-pedahohichnoi osvity u protsesi fortepiannoi pidhotovky [The essence and component structure of artistic and expressive thinking of higher art and pedagogical education students in the process of piano training]. *Pivdenoukrainski mystetski studii*, (3), 23–31.

4. Hrinchenko A. M. (2021). Do problemy interpretatsiino-vykonavskoho protsesu muzykanta-pianista [On the problem of the interpretative and performing process of a musician-pianist]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, (197), 86–91. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-86-91>
5. Danylyan O. H., Dzoban O. P. (2018). *Filosofii: pidruchnyk* [Philosophy: textbook]. Pravo. https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/pidr_filos_2018.pdf
6. Kulikova S. V. (2021). Strukturni komponenty tvorchoho rozvytku maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Structural components of creative development of the future music art teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, (192), 88–91. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-192-88-91>
7. Mykhaliuk A. M. (2026). Development of artistic and imagery-based thinking of higher education students in the process of piano training: methodological strategies. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, (60), 1036–1048.
8. Cherniavska, M. S., Tymofeieva K. V. (Comps.). (2022). *Naukovi problemy suchasnoho fortepiannoho vykonavstva: navch.-metod. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. kultury i mystetstv. Spetsialnist 025 «Muzychne mystetstvo»* [Scientific problems of modern piano performance: educational and methodical manual for students of higher educational institutions of culture and arts. Speciality 025 «Musical Art»]. KhNUM. <https://repo.num.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/d566a94c-eaef-4127-b86e-00d5d1169581/content>
9. Rebrova O. Ye., Shao Q., Chen L. (2023). Khudozhnii kontent fortepiannoi pidhotovky maibutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva [Artistic content of piano training of future bachelors of musical art]. *Moderni poshuky u prostori mystetstva*, (1), 52–58. <https://journals.pdpu.od.ua/index.php/artstudies/article/download/39/34/34>
10. Travkina N. M., Borysenko N. S. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid u fortepiannii pidhotovtsi zdobuvachiv mystetskoi osvity [Competency-based approach in piano training of art education students]. In *Art digitalization and sustainable development: from technology to society* (pp. 22–27). Zhytomyr Ivan Franko State University. <https://eprints.zu.edu.ua/47073/1/1.pdf>
11. Shcherbinina, O. M. (2016). Fortepianna pidhotovka u vyshchykh zakladakh mystetskoi osvity: suchasnyi stan ta perspektyvy modernizatsii [Piano training in higher art education institutions: current state and perspectives of modernization]. *Aktualni pytannia mystetskoi pedahohiky*, (5), 124–128. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2016_5_26
12. Yarko M., Karalius M. (2020). Analiz muzychnykh tvoriv u versii hermenevtyky muzychnoho tekstu [Analysis of musical works in the version of the hermeneutics of musical text]. *Molod i rynek*, (3-4), 145–151. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/216805/216896> (дата звернення: 10.05.2026).

Hrinchenko Alla Mykolaivna. Piano training as a space for the development of artistic and expressive thinking of artistic education students.

In the article, the author theoretically substantiates and reveals the essential potential of piano training as a holistic educational and creative space aimed at the active development of artistic and expressive thinking of art education students in the conditions of modern human-centric educational transformations. The theoretical understanding of the outlined phenomenon is based on the involvement of an integrative methodological framework that combines philosophical-phenomenological, axiological and systemic-activity approaches with specific scientific provisions of art history and psychological and pedagogical science. In such a scientific discourse, the process of learning to play the piano is considered not as a reproductive training of the motor-technical apparatus, but as a multidimensional strategic environment aimed at the formation of an artist-intellectual. The specified model of instrumental training is focused on overcoming mechanical copying in performance, activating the deep reflection of the student and forming his ability to independently decode complex socio-cultural and artistic meanings of the musical text. In the article, the author characterizes the structural and content integrity of artistic-expressive thinking, which unfolds through the interaction of axiological, metaphorical and dialogical components, where each element of the musical fabric is filled with transcendent meanings. Using the example of a wide repertoire range of world and domestic classics, the functional polyphonic nature of this type of thinking is demonstrated, which encompasses the complementarity of communicative, cognitive and cathartic functions, which ensures the transformation of the personality of the performer and the listener. The author pays special attention to the justification of innovative methodological tools, which include methods of artistic-hermeneutic analysis, orchestral modeling of texture, artistic recoding based on inter-artistic analogies, as well as stimulation of improvisational activity and performance variability.

Keywords: artistic-expressive thinkin;, artistic-hermeneutic dimension;; interpretation; students of artistic education; piano training, students of artistic education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.07>

УДК 378.147:785.071.2:316.77

Зузяк Тетяна Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри образотворчого,
декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
<https://orcid.org/0000-0002-5437-0272>
zuzyak@ukr.net

Кізім Світлана Степанівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри цифрових технологій і професійної освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0003-1451-3950>
kizim@vspu.edu.ua

Соловей Віктор Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого,
декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0003-0373-6008>
victor.solovei@vspu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проблема самоосвіти фахівців мистецьких спеціальностей розкривається у контексті філософських, психологічних, педагогічних досліджень. Сьогодні інформаційне суспільство не уявляє своє життя без Інтернету з його соціальним спілкуванням та інформаційними ресурсами. Це пояснює необхідність використання електронного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців. Однією з інновацій в освітньому процесі, в умовах впровадження електронного навчання, є використання ІКТ, зокрема хмарних технологій. Як показує, наше дослідження та власний досвід впровадження в освітній процес хмарних технологій є доцільним у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Метою самоосвіти фахівців мистецьких спеціальностей є досягнення високого рівня особистісного та професійного розвитку, а також максимальне наближення до творчого ідеалу. Сьогодні їхня професійна підготовка орієнтована на постійне самовдосконалення, розвиток здатності до самоосвіти, уміння прогнозувати результати власної професійної діяльності й знаходити ефективні шляхи розв'язання фахових завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Доведено, що хмарні технології дають змогу розповсюджувати контент у мережі Інтернет, тобто сприяють розміщенню власних текстових повідомлень, фотографій, малюнків та музичних файлів. Доступність, відкритість, інтерактивність засобів хмарних технологій призводить до колективного використання та спілкування як в он-лайн, так і в оф-лайн режимах, взаємного використання текстових, мультимедійних та відео ресурсів усіма учасниками навчального процесу, що робить процес самоосвіти фахівців мистецьких спеціальностей змістовним, практико-орієнтованим та сприяє вдосконалення його професійної компетентності.

Ключові слова: електронне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, хмарні технології, засоби хмарних технологій, мережа Інтернет, професійна підготовка, самоосвіта, фахівці мистецьких спеціальностей.

Зміни в сучасних умовах ринку зумовили створення різноманітних нових професій.

Саме така різноманітність і передбачає високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, що відповідають потребам і вимогам ринку праці. Дослідження низки джерел дозволяє зробити висновок, що зміст підготовки та методики навчання фахівців у галузі культури і мистецтва сьогодні має бути розраховано на формування спеціалістів міжнародного рівня з добре розвинутим художньо-образним мисленням.

Майбутні фахівці мистецьких спеціальностей повинні бути підготовленими до самостійної художньо-проектної діяльності та здатними ефективно розв'язувати різноманітні проблеми у сфері культури й мистецтва. Такий фахівець має володіти не лише ґрунтовними знаннями в галузі образотворчого мистецтва, а й бути компетентним у декоративно-прикладному мистецтві, реставрації, комп'ютерних технологіях і художній діяльності, застосовуючи різні методи проектування у професійній практиці.

У сучасних соціально-економічних умовах вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку значно посилилися. Одним із ключових завдань вищої педагогічної освіти сьогодні є формування компетентного спеціаліста, здатного до саморозвитку, постійного самовдосконалення та вибору найбільш ефективних способів вирішення професійних завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливою складовою професійної підготовки є також уміння майбутнього фахівця орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати з різними видами інформації, знаходити необхідні дані та використовувати їх відповідно до особистих і професійних потреб згідно з вимогами сучасного інформаційного суспільства.

Посилений інтерес у суспільстві до художньої творчості зумовлює необхідність оновлення системи самоосвіти фахівців, які здатні навчатися на засадах інтеграції традиційних методів та форм підготовки в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Однак численні проблеми, що стосуються самоосвіти майбутніх фахівців галузі культури і мистецтва в умовах використання ІКТ вимагають детального наукового обґрунтування, пошуку шляхів та технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей обумовили вибір нами теми для дослідження.

Доцільність дослідження доводить, що інноваційним аспектом оновлення та вдосконалення освітньої складової професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у процесі самоосвіти вбачаємо через впровадження ІКТ.

Аналіз основних досліджень й публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців і визначення підходів до формування їхньої професійної компетентності в різні періоди досліджували такі науковці, як В. Биков, Р. Гуревич, С. Кізім, Т. Зузяк, Н. Морзе, О. Спірін та інші.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей в умовах електронного навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах особливого значення набуває людський фактор, оскільки саме майбутні фахівці мистецьких спеціальностей виступають одночасно носіями, творцями та споживачами знань у цій сфері. Водночас інформатизація всіх сфер людської діяльності є одним із провідних чинників суспільних і структурних змін. Зростання потреби в інформаційній, технологічній та візуальній грамотності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, а також усвідомлення того, що суспільство суттєво трансформувалося, тоді як освітні практики не завжди відповідають цим змінам, зумовлюють необхідність підготовки значної кількості спеціалістів, які володіють практичними навичками використання інформаційно-комунікаційних технологій, визначених міжнародними освітніми організаціями та спільнотами [8].

Розповсюдження цифрових технологій сприяє перетворенню навчання майбутніх фахівців галузі культури і мистецтва на неперервний, індивідуально-орієнтовний, гнучкий та динамічний процес. ЮНЕСКО приділяє особливу увагу розвитку високотехнологічних

компетенцій та навичок XXI століття засобами використання ІКТ.

Проте, не зважаючи на значну кількість праць, присвячених підготовці майбутніх фахівців та формуванню їх професійної компетентності, багато питань залишаються невирішеними, зокрема потребують досліджень такі питання як професійна підготовка майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, удосконалення їх професійної компетентності у процесі самоосвіти.

Одним із провідних сучасних пріоритетів України, як і більшості країн світу, є формування інформаційного суспільства, орієнтованого на потреби людини, відкритого та доступного для всіх. Таке суспільство передбачає можливість для кожного створювати інформацію і знання, мати до них доступ, використовувати та поширювати їх, що сприяє повній реалізації потенціалу особистості, громад і народів, забезпечує сталий розвиток і підвищення якості життя відповідно до принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй та Загальної декларації прав людини [1].

Оскільки головною метою інформатизації суспільства є формування інтегрованого інтелекту цивілізації, здатного прогнозувати та регулювати розвиток людства [4], особливого значення в цьому процесі набуває освіта. Одним із її стратегічних завдань є підготовка висококваліфікованих фахівців, які не лише здатні створювати новітні інформаційні технології, а й ефективно застосовувати їх у професійній діяльності.

Інформатизація освіти виступає важливою передумовою підготовки спеціалістів, здатних працювати в умовах постійної автоматизації праці, орієнтуватися у значних потоках інформації, а також якісно її опрацьовувати, зберігати й передавати. Одним із ключових напрямів цього процесу є підвищення якості освіти шляхом розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

У сфері освіти інформатизація забезпечує доступ до світових інформаційних ресурсів, зменшує залежність освітнього процесу від територіального розташування його учасників, сприяє глобалізаційним процесам, удосконаленню форм і змісту навчання, підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу та індивідуалізації навчання. Крім того, вона сприяє інтеграції навчальної, науково-дослідної та виробничої діяльності, значно розширює можливості використання освітніх ресурсів поза межами аудиторії, підвищує мотивацію до навчання та стимулює розвиток творчого мислення. Завдяки інтерактивності й мультимедійній наочності інформація подається більш доступно та краще засвоюється.

У таких умовах важливого значення набуває підхід, що передбачає поетапне збільшення обсягу та ускладнення інформації відповідно до рівня засвоєння студентами професійних знань і набуття практичного досвіду [10].

Сучасні умови визначають основні характеристики професіоналізму майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. До них належать організаторські здібності, володіння комп'ютерними технологіями, відкритість до нових знань, мобільність, гнучкість і здатність до співпраці. Однією з провідних складових професійної підготовки такого фахівця є опанування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій. Високий рівень компетентності сприяє прийняттю творчих рішень, а також ефективному застосуванню теоретичних знань і практичних навичок у сфері ІКТ.

Впровадження електронного навчання у процес професійної підготовки дозволяє кардинально змінити парадигму трансляції знань, що створює умови для якісної професійної підготовки та орієнтована на принципі «вчитися завжди і всюди».

Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи по найважливішою для підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. Адже саме вона пов'язана із донесенням до широкого загалу людей усіх новітніх досягнень у культурі, науці і техніці, найвищих моральних норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку культури і мистецтва.

У сучасних умовах інноваційного розвитку суспільства провідне значення в організації освітнього процесу має потреба студентів у творчій самореалізації засобами

інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Для результативного використання ІКТ у професійній діяльності необхідно забезпечити низку умов, зокрема професійну готовність педагога до застосування інформаційно-комунікаційних технологій, наявність якісного технічного та програмного забезпечення, а також усвідомлення важливості цієї проблеми й підтримку з боку закладу вищої освіти [2]. Водночас важливо визначити основну мету та стратегічні напрями вирішення зазначеної проблеми.

Комп'ютерні технології є потужним інструментом, який стимулює майбутніх фахівців галузі культури і мистецтва до активної діяльності, підвищує їхню зацікавленість у навчанні, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та загальному підвищенню ефективності освітнього процесу. Разом із тим існує низка актуальних проблем, серед яких необхідність створення сучасної дидактичної бази, розроблення навчальних комп'ютерних програм і програмного забезпечення, що враховувало б закономірності та рівні розвитку особистості [2].

На думку Мирослава Жалдака, використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє суттєвому підвищенню ефективності інформаційного забезпечення освітнього процесу завдяки своєчасності, доцільності, доступності та зрозумілості подання інформації, зменшенню інформаційного шуму, забезпеченню оперативного зворотного зв'язку, адаптації темпу подання матеріалу до індивідуальних особливостей студентів, а також оптимальному поєднанню індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання [3].

Систематичне й цілеспрямоване застосування ІКТ у закладах вищої освіти сприяє формуванню основ інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Значення ІКТ у навчальному процесі полягає також у тому, що вони забезпечують новизну подання навчального матеріалу, дають змогу за короткий час опрацювати значний обсяг інформації, по-новому її осмислити, підвищити інтерес до навчання та поглибити набуті знання. Використання педагогічних методик на основі ІКТ звільняє студентів від виконання одноманітних завдань і створює умови для творчої діяльності, що позитивно впливає на ефективність навчання.

Попри широкі можливості ІКТ, їх доцільно розглядати не як альтернативу традиційним методам навчання, а як ефективне доповнення до них. Зокрема, Олена Пехота виокремлює такі основні педагогічні завдання ІКТ: інтенсифікація освітнього процесу та підвищення його якості, створення відкритої системи освіти, інтеграція різних галузей знань, розвиток творчого потенціалу студентів, формування дослідницьких умінь і культури навчальної діяльності, розвиток інформаційної культури та реалізація суспільного запиту, пов'язаного з інформатизацією сучасного суспільства [7].

На нашу думку, застосування ІКТ у закладах вищої освіти є виправданим лише за умови максимально ефективного використання їхнього потенціалу в освітній практиці. Інформаційно-комунікаційні технології не замінюють інтелектуальні можливості людини, а розширюють їх завдяки оволодінню інформацією та перетворенню її на знання. У зв'язку з цим змінюються стиль мислення, способи комунікації, оцінювання навколишнього середовища та самооцінка особистості.

Окремої уваги заслуговує мережа Інтернет, яка стала невід'ємною складовою сучасного життя. Вона значно розширила комунікативні можливості користувачів, забезпечила доступ до бібліотечних, наукових і відеоресурсів, що дозволяють ознайомлюватися з новітніми досягненнями науки. Особливого значення набуває можливість здійснення патентного пошуку через спеціалізовані Інтернет-ресурси, що є необхідним під час оформлення винаходів, написання наукових праць тощо. Разом із тим Інтернет створює умови і для отримання готових матеріалів, які студенти можуть використовувати як результати власної роботи, зокрема рефератів, презентацій, контрольних робіт чи інших навчальних завдань. Онлайн-комунікація також дає можливість оперативно отримувати допомогу у розв'язанні навчальних задач фахівців

мистецьких спеціальностей [6].

Мережні технології виконують низку важливих функцій: сприяють підготовці студентів мистецьких спеціальностей до самореалізації в умовах інформаційного суспільства, розвитку комунікативних здібностей, формуванню навичок прийняття оптимальних рішень, розвитку дослідницьких умінь та швидкої обробки інформації [5].

Нині все більшої популярності набуває така форма організації самоосвіти педагогів, як реалізується в умовах використання хмарних технологій. Доцільними є використання інтернет-ресурсів, які створені для спілкування педагогів-однодумців з різних регіонів. Це дає змогу педагогам ознайомлюватися й запозичувати певні аспекти викладання не лише вітчизняних, а й іноземних колег.

В умовах застосування у навчальному процесі ІКТ в якості навчальних об'єктів виступають програмні засоби навчального призначення та засоби інформаційних і телекомунікаційних технологій, тобто різноманітні програмні засоби та пристрої, що функціонують на базі комп'ютерної техніки і забезпечити функції збору, зберігання, накопичення, обробки, аналізу і передачі інформації. Беззаперечно, Інтернет має значний методологічний і технологічний потенціал, а комплексне наукове вивчення його педагогічних можливостей лише набирає розвитку. Проте вже на сучасному етапі, коли повною мірою ще не визначено межі використання таких ресурсів, у систему освіти активно інтегрувалися поняття «хмарні технології» та «освітні вебтехнології» [9].

Такі технології надають можливість викладачу розмістити на віддаленому сервері в мережі Інтернет всі потрібні навчальні та наукові матеріали, після чого з довільного комп'ютера або пристрою, що має підключення до Інтернету, можна опрацьовувати власні дані використовуючи ресурси віддаленого сервера. Зручність також полягає в тому, що значна частина хмарних сервісів мають власні мобільні додатки для зручної та динамічної роботи з ними на таких пристроях, як планшети та смартфони, використовуючи мобільну операційну систему iOS, Android та інші, що створює можливість мати постійний зв'язок з усіма особистими даними в будь-якому місці і в будь-який зручний час.

Хмарні технології дають змогу розповсюджувати контент у мережі Інтернет, тобто сприяють розміщенню власних текстових повідомлень, фотографії, малюнків та музичних файлів. Доступність, відкритість і інтерактивний характер хмарних технологій сприяють організації колективної взаємодії та комунікації як у режимі онлайн, так і офлайн, а також забезпечують спільне використання текстових, мультимедійних і відеоресурсів усіма учасниками освітнього процесу. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що важливе місце в сучасній системі освіти посідають такі сервіси, як вікі-ресурси, YouTube, блоги, віртуальні сайти, вебкасти, електронні закладки, онлайн-сервіси для навчання, комунікації та тестування, системи дистанційного навчання, електронні бібліотеки, файлові сховища зі спільним доступом, засоби колективної роботи, відеоконференції та електронна пошта [9]. Хмарні технології у процесі самоосвіти відкривають перед майбутніми фахівцями галузі культури і мистецтва такі можливості, як: використання відкритих, безкоштовних, розміщених у вільному доступі електронних ресурсів; самостійне створення мережевого навчального змісту; освоєння інформаційних концепцій, знань і навичок; спостереження за діяльністю учасників спільноти.

Серед головних переваг такої форми самоосвіти те, що методична допомога є персональною та адресною, тобто попросити й отримати консультацію колеги чи фахівця в іншій галузі можна у будь-який зручний для педагога час. Водночас спілкування в мережі Інтернет дає змогу педагогам-практикам обмінюватися власним досвідом.

Саме тому завданням основним завданням у вищій школі є постійна мотивація майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей до самоосвіти та оновлення знань. Адже на якому етапі життя і професійного шляху не перебував би фахівець, він не може вважати свою освіту завершеною, а свою професійну компетентність цілком сформованою.

Для підготовки музикантів ІКТ використовуються насамперед через електронне

навчання, хмарні технології та мультимедійні ресурси. Наприклад, студент музичного факультету може записувати власні музичні твори у цифрових аудіоредакторах, зберігати їх у хмарних сервісах Google Drive або Dropbox та надсилати викладачу для перевірки. Викладач, у свою чергу, може залишати коментарі, виправляти помилки або демонструвати правильне виконання через відеозв'язок. Також майбутні музиканти активно використовують YouTube-платформи для перегляду майстер-класів відомих виконавців, аналізу техніки гри та прослуховування різних інтерпретацій музичних творів. Хмарні технології дають можливість поширювати музичні файли, спільно працювати з мультимедійними ресурсами та організовувати навчання як онлайн, так і офлайн.

У професійній підготовці хореографів інформаційно-комунікаційні технології допомагають удосконалювати техніку рухів і постановку танцю. Наприклад, студенти можуть записувати свої репетиції на відео, після чого аналізувати рухи покадрово, порівнювати їх із професійними постановками та виправляти помилки. Через онлайн-платформи викладачі проводять дистанційні тренування, демонструють танцювальні комбінації та надають рекомендації. Також використовуються відеоконференції, завдяки яким студенти можуть брати участь у міжнародних майстер-класах або конкурсах. Мережні технології сприяють розвитку комунікативних здібностей, самореалізації та швидкій обробці інформації, що особливо важливо для творчих спеціальностей.

Для художників ІКТ відкривають ще ширші можливості. Майбутні фахівці образотворчого мистецтва можуть створювати цифрові ілюстрації у графічних редакторах, використовувати програми для 3D-моделювання та опановувати графічний дизайн. Наприклад, студент-художник може створити ескіз у Photoshop або Illustrator, розмістити його у хмарному середовищі та отримати колективне обговорення від викладачів і одногрупників. Крім того, цифрові технології дозволяють художникам брати участь у віртуальних виставках, створювати електронні портфоліо та презентувати свої роботи широкій аудиторії через Інтернет [10].

Отже, хмарні технології результативно застосовуються не лише на різних етапах професійної підготовки, а й у процесі самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Висновки. Стан розвитку електронного навчання як в Україні, так і у світі свідчить про необхідність активного стимулювання його подальшого впровадження та вдосконалення на всіх рівнях освіти, насамперед у системі вищої освіти. Це зумовлено тим, що електронне навчання є інноваційною технологією, орієнтованою на професіоналізацію та підвищення мобільності здобувачів освіти. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій воно розглядається як технологічна основа фундаменталізації вищої освіти. Особливої актуальності в умовах використання електронного навчання у процесі самоосвіти майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей набуває впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки. Це пов'язано з тим, що в умовах модернізації та реформування освітньої системи України значно підвищилися вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей спрямована на розвиток здатності до самовдосконалення, самоосвіти, прогнозування результатів власної професійної діяльності та пошуку ефективних шляхів розв'язання професійних завдань із використанням ІКТ. Хмарні технології забезпечують можливість поширення контенту в мережі Інтернет, сприяючи розміщенню текстових повідомлень, фотографій, графічних матеріалів і музичних файлів. Їх доступність, відкритість та інтерактивність створюють умови для колективної взаємодії й комунікації як у режимі онлайн, так і офлайн, а також для спільного використання текстових, мультимедійних і відеоресурсів усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, потужний розвиток електронного навчання значною мірою пов'язаний із використанням засобів хмарних технологій. Застосування спільних і розподілених ресурсів,

вебтехнологій та віддаленого доступу до навчальних матеріалів суттєво підвищує ефективність професійної підготовки, забезпечує її доступність і масовість. Розвиток мережних технологій, удосконалення технічного забезпечення та підвищення його якості створили можливості для формування професійних освітніх середовищ і систем, призначених для надання освітніх послуг та реалізації різних форм формальної й неформальної освіти. Використання ІКТ у підготовці фахівців мистецьких спеціальностей (музикантів, хореографів, художників) значно підвищує ефективність навчання, сприяє творчому розвитку, самоосвіті та професійному вдосконаленню. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають майбутнім митцям швидко отримувати доступ до інформації, співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу та адаптуватися до сучасних вимог мистецької професії.

Л і т е р а т у р а :

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю.(2004). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Вінниця: ДОВ «Вінниця». 366 с.
2. Гуржій А. М. (2013). Дискусійні питання інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. Інформаційні технології в освіті. № 15.С. 38-43.
3. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/437/>
4. Женецька Декларація принципів. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://apitu.org.ua/wsis/dp>.
5. Oleksii Rohotchenko, Tetiana Zuziak, Oleg Chuyko, Svitlana Kizim, Maria Ospishcheva-Pavlyshyn Virtual Reality in Training specialists of the industry of culture and arts // Ad alta: journal of interdisciplinary research special issue no.: 11/02/xx. (vol. 11, issue 1, special issue xx).<https://doi.org/10.33543/110220131135>
6. Основи роботи в мережі Internet [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.lib.mdpu.org.ua/e-book/oi/official/index.htm
7. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. Рекомендації. К. : Атіка, 2010. 88 с.
8. Chaachoua H. Usage des TICE dans l'enseignement: Quelles compétences pour un enseignant des mathématiques [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Chaach.pdf>
9. ICT competency standards for teachers: competency standards modules [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>
10. Oleksii Rohotchenko, Tetiana Zuziak, Svitlana Rohotchenko, Svitlana Kizim, Nataliia Shpytkovska Graphic design in the professional training of future specialists // Ad alta: journal of interdisciplinary research special issue no.: 11/01/xviii. (vol. 11, issue 1, special issue xviii). <https://doi.org/10.33543/110118143146>

R e f e r e n c e s :

1. Hurevych R.S., Kademiiia M.Yu. (2004). Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research: textbook for students of pedagogical higher educational institutions and participants of postgraduate pedagogical education institutes. Vinnytsia: DOV "Vinnytsia", 366 p. [in Ukrainian].
2. Hurzhii A.M. (2013). Discussion issues of information and communication competence: international approaches and Ukrainian perspectives. Information Technologies in Education. No. 15, 38–43 [in Ukrainian].
3. Мирослав Жалдак М.І. Model of the system of social and professional competencies of a computer science teacher. [Electronic resource]. Available at: Library of NAES of Ukraine [in Ukrainian].
4. Geneva Declaration of Principles. [Electronic resource]. Available at: APITU [in Ukrainian].
5. Oleksii Rohotchenko, tetiana Zuziak, Oleg Chuyko, Svitlana Kizim, Maria Ospishcheva-Pavlyshyn Virtual Reality in Training specialists of the industry of culture and arts // Ad alta: journal of interdisciplinary research special issue no.: 11/02/xx. (vol. 11, issue 1, special issue xx).<https://doi.org/10.33543/110220131135>
6. Fundamentals of work on the Internet. [Electronic resource]. Available at: MDPU Library [in Ukrainian].
7. Fundamentals of standardization of information and communication competencies in the education system of Ukraine: methodological recommendations. (2010). Kyiv: Atika, 88 p. [in Ukrainian].
8. Chaachoua H. Usage des TICE dans l'enseignement: quelles compétences pour un enseignant des mathématiques. [Electronic resource]. Available at: INRP France [in French].
9. ICT competency standards for teachers: competency standards modules. [Electronic resource]. Available at: UNESCO Documents.

-
10. Oleksii Rohotchenko, Tetiana Zuziak, Svitlana Rohotchenko, Svitlana Kizim, Nataliia Shpytkovska Graphic design in the professional training of future specialists // *Ad alta: journal of interdisciplinary research* special issue no.: 11/01/xviii. (vol. 11, issue 1, special issue xviii). <https://doi.org/10.33543/110118143146>

Tetiana Zuziak, Svitlana Kizim, Viktor Solovei. The Use of Information and Communication Technologies in the Professional Training of Specialists in Artistic Specialties.

The problem of self-education of specialists in artistic specialties is revealed in the context of philosophical, psychological, pedagogical research. Today, the information society cannot imagine its life without the Internet with its social communication and information resources. This explains the need to use e-learning in the professional training of future specialists. One of the innovations in the educational process, in the context of the implementation of e-learning, is the use of ICT, in particular cloud technologies. As our research and our own experience of implementing cloud technologies in the educational process shows, it is appropriate in the professional training of future specialists in artistic specialties.

The goal of self-education of specialists in artistic specialties is to achieve a high level of personal and professional development, as well as maximum approximation to the creative ideal. Today, their professional training is focused on continuous self-improvement, development of the ability to self-education, the ability to predict the results of their own professional activities and find effective ways to solve professional tasks using information and communication technologies.

It has been proven that cloud technologies make it possible to distribute content on the Internet, that is, they contribute to the placement of their own text messages, photos, drawings and music files. The accessibility, openness, interactivity of cloud technology tools leads to collective use and communication both in online and offline modes, mutual use of text, multimedia and video resources by all participants in the educational process, which makes the process of self-education of specialists in artistic specialties meaningful, practice-oriented and contributes to the improvement of their professional competence.

Keywords: *e-learning, information and communication technologies, cloud technologies, cloud technology tools, Internet, professional training, self-education, specialists in artistic specialties.*

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.36.08>

УДК 378.091:78-044.247(410)

Згурська Наталія Миколаївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інструментального виконавства,

оркестрового диригування та педагогіки мистецтва,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0000-0001-5273-4178>n.m.zhurska@udu.edu.ua

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються різні аспекти вищої музичної освіти Великої Британії у контексті інтегративної спрямованості. Вони проявляються у поєднанні освітніх систем та комплексному викладанні спеціальних предметів. Досліджуючи вищу освіту Великої Британії, автор підкреслює її тенденцію до посилення соціальної функції, що є важливим для розвитку англійського суспільства. У даному контексті музична освіта Великої Британії розглядається в межах соціокультурного середовища і передбачає розуміння музики як складової загальної культури. У статті зазначається, що професійна музична освіта перебуває на високому рівні розвитку й орієнтується на найвищі світові стандарти. Її особливістю є те, що всі університети країни об'єднані спільною державною програмою й водночас мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання. На основі аналізу наукової літератури до найкращих вищих музичних навчальних закладів автор відносить Королівську музичну академію (Royal Academy of Music), Королівський коледж музики (Royal College of Music), Британський та Ірландський сучасний музичний інститут (British and Irish Modern Music Institute). Формування професіоналів у цих музичних закладах здійснюється на основі об'єднання музичного мистецтва з сучасними технологіями, відкриваючи нові горизонти для музикантів-виконавців, композиторів та інших діячів музичного мистецтва. Інтегративна спрямованість вищої музичної освіти Великої Британії стає очевидною й вказує на комплексність у здійсненні різних видів музичної діяльності – виконанні музичних творів, композиції, імпровізації, оцінюванні, слуханні та педагогічному застосуванні.

Ключові слова: вища музична освіта Великої Британії, інтегративна спрямованість, інтегративне мислення, музиканти-професіонали, музичні заклади.

Постановка проблеми. Важливість вивчення особливостей вищої освіти Великої Британії зумовлена її престижністю та високими стандартами. На основі накопиченого досвіду в країні склалася досить розгалужена система вищої освіти. Вона включає три підсистеми (Англія та Уельс, Північна Ірландія та Шотландія), які підпорядковані державним органам управління. Навчання та викладання у Великій Британії відрізняється своєю потужністю, орієнтацією на самостійну роботу, а також тісний контакт студентів і викладачів. У соціальному аспекті суттєвим є те, що значення вищої освіти у даний час у Великій Британії постійно зростає, що сприяє гармонійному розвитку та могутності англійського суспільства. Цілком очевидним стає інтегративна спрямованість вищої освіти Великої Британії, зокрема й музичної. На основі інтеграційних процесів в умовах музичного навчання розвивається інтегративне мислення, яке стає проявом особливого «музичного інтелекту». Його розвиток, на думку Британських вчених, залежить від цілеспрямованої комплексної роботи.

Мета статті: розкрити особливості вищої освіти Великої Британії, виокремити специфіку музичного навчання у найкращих навчальних закладах та підкреслити його

інтегративну спрямованість, охарактеризувати основні тенденції викладання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню особливостей вищої освіти Великої Британії присвячені праці як українських, так англійських науковців. Серед вітчизняних вчених відзначимо роботи І. Гнатюк, Д. Бідюк, І. Іванової-Рибчук, які аналізували сучасні плани музичної освіти, а також провідні особливості музичної та хореографічної освіти Великої Британії. Зокрема такі автори як О. Ворожейкіна, Г. Калінічева, Н. Статінова Н. Сухова, досліджували загальні питання розвитку англійської університетської освіти. До провідних особливостей Британської системи вищої освіти англійські науковці (Грем Вайз (Graham Wise), Вес Стритинг (Wes Streeting), Пол Тейлор (Paul Taylor), Денні Вільдінг (Danny Wilding), Едвард Салліс (Edward Sallis) та Дженис Кей (Janice Kay)) відносять поєднання багатовікових традицій з гнучкими академічними й водночас креативно-інтегративними підходами. Питання британської музичної освіти і виховання досліджувалося такими вченими як Джон Елліотт (John Elliott), Сьюзан Холл (Susan Hall), Саллі Рейнольдс (Sally Reynolds), Пітер Тейт (Peter Tate), Майкл Тіппетт (Michael Tippett), Джон Слейтер (John Slater), Джейн Девіс (Jane Davis), Греєм Річардс (Graham Richards), Греєм Уелч (Graham Welch). Вони підкреслювали, що на основі інтеграційних процесів вищого музичного навчання розвивається інтегративне мислення, яке є проявом особливого «музичного інтелекту». Його розвиток, на думку Британських вчених, залежить від цілеспрямованої комплексної роботи.

Виклад основного матеріалу Велика Британія – країна з давніми освітніми традиціями й досить високим рівнем розвитку вищої школи. Протягом сотень років вона накопичувала безцінний досвід навчання та викладання, що відрізняється своєю потужністю. Тісний контакт студентів та викладачів – особливість, яка є важливою стороною освіти у Великій Британії. Традиційно в системі сполученого королівства Великої Британії й Північної Ірландії виділяють три підсистеми – Англія та Уельс, Північна Ірландія та Шотландія. Перші дві підсистеми мало відрізняються, освітня ж підсистема Шотландії розвивалася ізольовано, тому має деякі відмінності. Освіта Великої Британії складається з державного та приватного секторів. При цьому, великий вплив на освіту мають місцеві органи управління, які можуть вирішувати навчальні проблеми й робити самостійні зміни освітнього процесу, коригувати кількість дисциплін тощо.

Вища освіта у Великій Британії, переважно, є державною. Навчання студентів здійснюється у понад 850 вищих навчальних закладах, з яких 43 мають статус університетів і 159 педагогічних коледжів. Найпрестижнішими університетами країни вважається Оксфорд та Кембрідж. Стосовно вищої академічної освіти Великої Британії зазначимо, що вона є двоступеневою:

Перший ступінь – базове навчання (Undergraduate Education), що визначається академічним курсом на основі середньої освіти і закінчується присудженням ступеня бакалавра (звичайного або з відзнакою);

Другий ступінь – поглиблене навчання (Postgraduate education), академічний курс, який передбачає присудження ступеня магістра, магістра філософії та доктора філософії. Програма підготовки магістрів містить формулювання основних тез дисертації та вивчення спеціальних дисциплін. Також існує декілька докторантур, але серед них переважає PhD. Всі звання можна розділити на ті, які присуджуються до закінчення університету (Вищий національний диплом – два роки, Вищий національний сертифікат – один рік) і звання, які присуджуються після закінчення університету (бакалавр, магістр, доктор філософії). Такий розподіл відповідає Болонській системі навчання, яка набула світового значення.

Більшість курсів у Вищій освіті Великої Британії будується на модульній основі з використанням накопичених балів (кредитів). Поєднання національних особливостей з цілісною модульною системою навчання дозволяє інтегрувати найкраще й створювати новітні освітні технології на основі усталених компонентів. Особливість інтегративної спрямованості Вищої освіти у Великобританії проявляється у тому, що всі університети

країни об'єднані спільною державною програмою й водночас мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання. Загальну політику у вищій освіті здійснює Міністерство освіти і науки шляхом розподілу матеріальних ресурсів. Посередницькі функції між урядом та університетами покладені на три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів Великобританії, шкіл та ліцеїв, а також роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати та інтегрувати інтереси держави і вищих закладів у досить об'єктивному ракурсі. На основі вироблених радами вимог, починаючи з 1996 р. розширилося число критеріїв, за якими має визначатися якість навчальних послуг та рівень закладу. Консультативним органом в їх оцінюванні виступає комітет ректорів, який з 1992 р. був перейменований на Комітет якості вищої освіти.

Великий внесок в систематизацію вимог до вищої школи зробила Маргарет Тетчер, за ініціативою якої у 1986 році було встановлено національні кваліфікації (NVQ) для створення системи широкої спеціалізованої ступеневої освіти (усього п'ять рівнів). Подальша систематизація кваліфікацій призвела до чіткого поділу спеціальних, академічних, професійних програм на основі інтеграції та упорядкування.

Згідно державних вимог, класичним навчальним закладом Великої Британії є коледж, який має відносну автономію й може самостійно визначати зміст освіти. В останні роки виявляється тенденція до об'єднання декількох коледжів, що дає можливість здійснювати підготовку спеціалістів з багатьох напрямків. У такий спосіб інтеграційна спрямованість вищої освіти стає очевидною, адже передбачає взаємопроникнення та об'єднання, на основі якого утворюється новий вид викладання.

Курс університетського навчання у Великій Британії триває три роки, а у Шотландії чотири роки. Основними формами організації навчання є лекції, семінари, дискусії й тьюторські заняття. Тьютор – керівник невеликої групи студентів, що слідкує за індивідуальним розвитком кожного підопічного, надає поради, а також здійснює педагогічний та виховний вплив.

Характеризуючи програми навчання вищої школи Великої Британії, можна сказати, що вони складаються відповідно до інтересів студентів. У переддипломних програмах деякі модулі можуть навіть обиратися самим студентом, однак існують й обов'язкові предмети. Завдяки такій системі виникає можливість спеціалізуватися з певних дисциплін, важливих для студента. Лекції є необхідною складовою навчання у переддипломних системах, однак більшу частину складають семінарські заняття в невеликих групах. На цих заняттях разом з викладачем та іншими студентами здійснюється обговорювання конкретних тем, до яких необхідно готуватися самостійно.

Магістерські програми представляють дуже інтенсивні, складні курси. Тут необхідно опрацювати велику кількість літератури, виконати ряд проєктів, регулярно робити презентації. Методи викладання в магістратурі включають тематичні дослідження та ділові ігри.

Постдипломні (аспірантські) програми передбачають, в основному, самостійну роботу з власної ініціативи. Дисципліни, що викладаються на цьому етапі, мають загальний характер, а лекції та семінари дають конкретні уявлення щодо закономірностей наукового процесу. У аспірантських програмах основним є власне дослідження, яке проводиться під патронатом наукового керівника.

Слід підкреслити, що у Великій Британії значення вищої освіти постійно зростає. Зокрема спостерігається тенденція до посилення соціальної функції вищої освіти, яка є важливою для забезпечення англійського суспільства на засадах гармонічного розвитку. У даному контексті музична освіта розглядається у межах соціокультурного середовища і передбачає розуміння музики як складової загальної культури. При цьому, музичні явища формуються різними спільнотами, у тому числі національними.

У цілому, музичне мистецтво у Великобританії належить до найбільш популярних

видів. Зокрема соціологічні дослідження свідчать про значне розмаїття музичних інтересів англійського населення завдяки його поліетнічному складу і багатоманітності музичних стилевих напрямків. Однак негативним моментом у сфері музичного соціокультурного середовища останнім часом стає поширеність популярної музики, а також етномузики – індійської, арабської тощо.

Такі дані підтверджуються дослідженнями вчених Джона Елліотта (John Elliott), Сьюзан Холл (Susan Hall), Саллі Рейнольдс (Sally Reynolds), Пітера Тейта (Peter Tate), Майкла Тіппетта (Michael Tippett), Джона Слейтера (John Slater), Джейна Девіса (Jane Davis), Грехем Річардс (Graham Richards), Грехем Уелч (Graham Welch). На думку останнього, показовим для вивчення музичних вподобань є розгляд вільного часу британського суспільства. Досліджуючи результати статистичних даних, він дійшов висновку, що сучасні громадяни Великобританії проводять багато часу, слухаючи різну музику. Однак, найбільш поширеними видами музики є популярні жанри, а класичні музичні твори залишаються поза увагою більшості населення Великої Британії [2].

Різноманітний та багатожанровий музичний світ зумовлює розбіжність в загальній та професійній музичній освіті країни. Якщо загальна музична освіта у Великій Британії має досить великі проблеми, пов'язані з невмінням сприймати кращі зразки музичного мистецтва, то професійна музична освіта перебуває на високому рівні розвитку й орієнтується на найвищі світові стандарти.

У зв'язку з цим в сучасній соціокультурній ситуації надзвичайно важливою стала підготовка вчителів музики як для загальноосвітніх установ, так і музикантів-фахівців високого рівня. Виходячи із реалій сучасності, у Великобританії розроблені професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers), які були представлені Департаментом освіти та Агентством з підготовки і розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 році [4].

Особливостями цих професійних стандартів є не тільки їх виконання, а й дотримання спеціальних організаційних вимог. Межі стандартів для отримання статусу кваліфікаційного вчителя включають 33 пункти вимог до рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок [4]. Такі стандарти характеризуються комплексністю та інтегративністю, в них робиться акцент на особистісну і професійну досконалість.

Також зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів музики у Великобританії є послідовною і включає три роки повного навчання. Результатом цього стає отримання кваліфікації – бакалавр (PGCE). Ще один рік професійно-педагогічної освіти дає можливість отримати кваліфікацію – магістр (Магістр науки в освіті) і сертифікат про закінчення курсу університету. За один рік підготовки необхідним є вивчення спеціальних курсів навчання у класі, педагогічна освіта і становлення вчителя, стратегія і навички дослідницької роботи в класі, а також написання магістерської роботи. Така освіта може бути здобута з в Англії у педагогічних коледжах «загального» спрямування, які мають університетський рівень та в коледжах вільних мистецтв.

Майбутні вчителі для початкової школи під час навчання опановують вокал, інструментально-виконавську майстерність, знайомляться з методикою викладання музики та різними видами аналізу музичного твору. Музика у середній школі викладається дипломованими музикантами, які досягли значних успіхів у виконавській майстерності й володіють основними навичками викладання. Учителів музики для загальноосвітньої школи випускають музично-педагогічні факультети університетів, музичні коледжі та музичні академії.

Основний акцент у шкільних програмах з музики робиться на музичній діяльності, яка характеризується особливим комплексом понять, специфічних для англійської музичної педагогіки. Під діяльністю мається на увазі «виконання» (спів, публічні виступи, репетиції, вправи), «твор» (імпровізація, дослідження і осмислення розвитку музичного матеріалу, додавання акомпанементу до мелодії або створення закінченого музичного

твору), «оцінювання» (аналіз, порівняння, оцінка, інформування, пристосування, поліпшення), а також «слухання і застосування» (слухання, впізнавання, практична реалізація)[6]. Така спрямованість навчання вказує на комплексність основних видів музичної діяльності, поєднує слухову, мисленнєву роботу на основі аналітичних, оцінювальних проявів, що є складовими інтегративного мислення.

До того ж англійськими вченими встановлено, що спеціальні нейро-психо-біологічні дані свідчать про можливість існування особливого «музичного інтелекту» (термін Г. Гарднера) і про те, що слухові ділянки кори головного мозку у тих, хто почав займатися музикою в ранньому дитинстві, задіяні під час сприйняття музики на 25 % більше, ніж у інших людей [3]. Поряд з цим англійські вчені встановили, що музичні здібності і навіть талант можуть розвиватися в процесі навчання. У цілому дослідники музичної освіти у Великій Британії зосереджуються на реформуванні системи музичної педагогіки та інтеграції мистецької освіти з Європейським простором.

Підготовка професійного музиканта високого рівня здійснюється у вищих музичних навчальних закладах. До них відноситься Королівська музична академія (Royal Academy of Music), Королівський коледж музики (Royal College of Music), Британський та Ірландський сучасний музичний інститут (British and Irish Modern Music institute).

Королівська музична академія Великої Британії (Лондон) (Royal Academy of Music) була заснована у 1822 році і стала найстарішим вищим навчальним закладом музичного профілю [8]. Під королівською опікою вона перебуває з 1830 року. Академія має власний музей, в якому зберігається колекція музичних інструментів – старовинні струнні інструменти(1650-1740), фортепіано (1790-1850 років), а також рукописи Г. Персела, Ф. Мендельсона, Ф. Ліста, Й. Брамса. Вона пишається своїми випускниками – Елтоном Джонсоном, Енні Леннокс, Артуром Саліваном.

Музична академія підпорядкована Лондонському університету і за законами Великобританії має статус благодійної організації. Вона налічує 150 викладачів, відомих музикантів та педагогів, які виховують студентів у атмосфері творчості та інновацій. Академія відіграє значну роль у музичному житті країни, розвиваючи й підтримуючи діяльність своїх учнів. У стінах академії студенти можуть здобувати освіту, яка включає не тільки спеціалізовані, а й міждисциплінарні програми. Вона відома як вищий навчальний заклад, який сприяє розвитку талантів і характеризується високим рівнем викладання.

Цей навчальний заклад особливу увагу приділяє індивідуальному підходу до студентів, сприяючи розвитку їх унікальності та креативності. Королівська музична академія славиться не лише викладацькою діяльністю, а й активним залученням студентів до участі в наукових роботах, конференціях і семінарах. Інноваційне сприйняття дозволяє об'єднувати мистецтво і технології, відкриваючи нові горизонти для музикантів та композиторів. Протягом своєї багаторічної історії Королівська музична академія відігравала важливу роль у розвитку музичного світу. Вона внесла неоціненний внесок у розвиток нових стилів та жанрів.

Міжнародне визнання академії свідчить про високий рівень викладання, досліджень та творчої діяльності, приваблюючи студентів та викладачів з усього світу. Здобувши освіту у Королівській музичній академії випускники мають можливість реалізувати свій творчий потенціал та досягти успіху в світі музики. У традиціях цієї видатної установи опора на високі класичні зразки та інноваційний підходи до навчання, яке спрямовано на виконавську діяльність, зокрема, інструментальну [8]. При цьому на останньому році професійної підготовки студенти знайомляться і з особливостями педагогічної роботи, що дає можливість випускникам славетної академії викладати у школах, розвиваючи дітей у високих музичних традиціях.

Схожі завдання вирішує Королівський музичний коледж (Royal College of Music) – британський вищий навчальний заклад у Лондоні. Коледж був заснований у 1882 році під патронатом Принца Уельського. Його попередницею була Національна школа викладання

музики, яка працювала у 1875-82 роках. Завдяки старанням багатьох викладачів, зокрема Джорджа Гроува, в королівському коледжі музики також є музей музичних інструментів. Його колекція включає понад 800 зразків, від XV століття й до наших днів. Окрім того в музеї знаходяться нотні автографи, портрети, фотографії, концертні програмки. Серед відомих випускників – Б. Бріттен, Д. Сазерленд, Л. Стоковський та інші видатні музиканти і композитори. Королівський музичний коледж за рейтингом QS входить до кращих у світі мистецьких закладів. Він здійснює підготовку з різних напрямків і пропонує програми бакалаврату, магістратури та докторантури. Навчання проводиться за спеціальностями: музичне виконавство; композиція; диригування; музична теорія та історія. Також у закладі проводиться виконавська практика і наукові дослідження.

У Королівському коледжі музики навчаються 900 студентів з 50 країн, а його викладацький склад утворюється з відомих музикантів світового значення і професорів. Цікавою є міжнародна виконавська практика, яка включає виступи студентів по всьому світу. У цьому закладі також є факультет, на якому навчаються молодші студенти (від 8 – до 18 років). Кожного року він проводить день відкритих дверей, коли можна познайомитись з його музичними досягненнями та діяльністю.

Королівський музичний коледж має 9 факультетів (духовий, композиторський, диригентський, історичної продуктивності, клавіатурний, ударних інструментів, струнних інструментів, вокальний та оперна школа, дерев'яних духових інструментів) й дослідницьку спільноту [9]. Усі факультети співпрацюють один з одним у контексті ансамблю та спеціальних проєктів. Це гарантує обмін досвідом, створення взаємозв'язків, поєднання та інтеграцію різних дисциплін.

Окремо зупинимось на клавіатурному факультеті, який надає можливість ефективно здійснювати фахове навчання. Спеціальні програми забезпечують реалізацію власного творчого потенціалу й дозволяють спеціалізуватися в різних сферах, таких як фортепіано, сучасне фортепіано, фортепіано і орган, а також фортепіано і клавесин. Навчання у коледжі проводиться на якісних інструментах, зокрема на роялях Стенвей і Бехштейн. Висока якість виконання, на думку викладачів закладу, – це випромінювання артистизму, техніки, цілісності та глибини стилістичного розуміння.

Важливо, що кожен студент має можливість навчатися у видатних піаністів світового рівня у межах програми майстер-класів, а кращі з них можуть виконувати твори з оркестрами під керівництвом видатних диригентів. Багато студентів-органістів отримують спеціальні стипендії під час навчання. Також студентів заохочують до створення камерних груп, у яких вони мають можливість покращувати свої виконавські та ансамблеві якості.

Також цікаво, що значна кількість студентів на клавіатурному факультеті влаштовують оригінальні й навіть надзвичайні концерти. Наприклад, новаторським стало виконання HPSCHD Джона Кейджа для семи клавесинів. Таким чином, орієнтація на інноваційні тенденції, інтеграція різних дисциплін, висока виконавська майстерність і творча спрямованість стають основною характеристикою клавіатурного факультету.

Високий міжнародний імідж Королівського коледжу музики дозволяє йому здійснювати якісне навчання в усіх сферах музичного мистецтва. Також далекоглядний й цілісний підхід до розвитку молодих музикантів підтримується спеціальним центром творчої кар'єри, який існує вже 25 років. До основних завдань цього центру входить працевлаштування випускників, налагодження контактів, виступи на престижних заходах [9].

До престижних музичних закладів Англії також належить Британський та Ірландський сучасний музичний інститут (British and Irish Modern Music institute). Програми цього вищого музичного закладу орієнтовані на студентів, які бажають отримати кваліфікацію вищого рівня, але не мають достатньої попередньої підготовки. Тривалість навчання на цьому рівні продовжується від одного до двох років, залежно від спеціалізації [10]. Усього студентам доступно сорок програм, серед яких цікавими виглядають такі:

музичний продакшен, створення пісень, навчання звукозапису тощо.

На бакалаврському рівні заклад пропонує 119 програм, серед яких, окрім традиційних програм інструментальної і вокальної підготовки, перспективними видаються такі: створення електронної і комерційної сучасної музики, бізнес у сфері музики тощо.

На магістерському рівні інститут також доповнює традиційні програми двома програмами сучасного спрямування: 1) ознайомлення з популярною музикою, до якої входять теми: перформанс, створення музики, композиція. 2) навчання та викладання у творчих закладах.

У цьому навчальному закладі студенти мають можливість не просто здобути вищу освіту, а й розвивати свою кар'єру, знайомитися з однодумцями, здобувати досвід навчання у різних країнах Європи завдяки програмам обміну. Випускники інституту стають спеціалістами музичної індустрії світового рівня. Завдяки співпраці закладу з провідними музичними компаніями, лейблами, організаторами музичних фестивалів студенти проходять стажування і навчаються у кращих майстрів. Відділення Інституту розташовані у Брайтоні, Бристолі, Дубліні, Бірмінгемі. Таким чином, спрямованість закладу на сучасну музику та індустрію розваг доповнює музичну освіту Великобританії, вносить якісність у підготовку спеціалістів в галузі сучасної популярної музики. Інтегративність навчання у цьому закладі проявляється у поєднанні виконавської майстерності, кар'єрного зростання та міжнародного музичного досвіду на засадах креативності.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що інтегративна спрямованість музичної освіти в університетах Великої Британії виявляється у таких позиціях:

дотримання Болонської системи навчання і запровадження єдиної двоступеневої освіти – бакалавр, магістр.

– об'єднання навчальних закладів з метою вироблення спільних напрямків навчання;

– створення загальної державної програми і водночас наявність високого рівня автономії у напрямку опанування курсів, програм і методів навчання;

розуміння музики як складової загальної культури і підвищення музичної освіти для соціального розвитку суспільства;

– вироблення стандартів фахової музичної освіти, які характеризуються комплексністю з акцентом на особистісну і професійну досконалість.

Таким чином, інтегративна спрямованість музичної освіти в університетах Великої Британії стає очевидною. Вона проявляється у комплексному застосуванні різних видів музичної діяльності – виконанні музичних творів, навчанні композиції та імпрровізації, вмінні слухати, оцінювати і практично застосовувати знання в галузі музичного мистецтва. В процесі такої діяльності у студентів розвивається слухова сфера і посилюється мисленнєва робота. На основі цих процесів формується інтегративне мислення, яке стає проявом особливого «музичного інтелекту». На думку Британських вчених, його розвиток залежить від цілеспрямованої комплексної роботи студента на кожному рівні фахової підготовки.

Л і т е р а т у р а :

1. Finney J. The rights and wrongs of school music: considering the expressivist argument. *British Journal of Music Education.*, 1999. N 16 (3). P. 237–244. [in English].
2. Graham Welch, Susan Hallam et al (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, Vol. 32, Issue 3, pp. 239–290 [in English]. <https://doi.org/10.1177/0305735604043257>
3. Howard Gardner, *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Basic Books, New York 2011. 464 p. [in English]. [in USA].
4. Stefani G. On the Semiotics of Music. *Music, Culture and Society*. Oxford UK : Oxford University Press, 2000. 238 p. [in English].
5. Swanwick K. Assessing musical quality in the National Curriculum. *British Journal of Music Education.*, 1997. N 14(3). P. 205-215.
6. Thomas R. The music National Curriculum: overcoming a compromise. *British Journal of Music*

- Education.*, 1997. N 14., P. 219–235. [in English].
7. Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy! [Electronic resource]. URL : <http://www.unideusto.org>
 8. Сайт королівської музичної академії Royal Academy of Music [Електронний ресурс]. URL : <http://www.ram.ac.uk>
 9. Сайт королівського музичного коледжу [Електронний ресурс]. URL : <http://www.rcm.ac.uk>.
 10. Сайт Британського та ірландського сучасного музичного інституту [Електронний ресурс]. URL : <http://www.bimm.ac.uk>. (Дата звернення 29.04.2026)

References:

1. Finney J. (1999). The rights and wrongs of school music : considering the expressivist argument / J. Finney // *British Journal of Music Education.*, N 16 (3). P. 237–244. [in English].
2. Graham Welch, Susan Hallam et al (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, Vol. 32, Issue 3, pp. 239–290 [in English]. <https://doi.org/10.1177/0305735604043257>
3. Howard Gardner, (2011) *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Basic Books, New York . 464 p. (In USA)
4. Stefani G. (2000) *On the Semiotics of Music*. Music, Culture and Society. Oxford UK : Oxford University Press, 238 p. [in English].
5. Swanwick K. (1997). Assessing musical quality in the National Curriculum. *British Journal of Music Education.*, N 14(3). P. 205–215. [in English].
6. Thomas R. (1997). The music National Curriculum: overcoming a compromise. *British Journal of Music Education.*, N 14., P. 219–235. [in English].
7. Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy! [Electronic resource]. URL : <http://www.unideusto.org>.
8. Сайт королівської музичної академії Royal Academy of Music [Електронний ресурс]. Royal Academy of Music website [Electronic resource]. URL : <http://www.ram.ac.uk>.
9. Сайт королівського музичного коледжу [Електронний ресурс]. [Royal College of Music website [Electronic resource]. URL : <http://www.rcm.ac.uk>
10. Сайт Британського та ірландського сучасного музичного інституту [Електронний ресурс]. [British and Irish Institute of Contemporary Music website [Electronic resource]. URL : <http://www.bimm.ac.uk>.

Natalia Zghurska. Characteristics of the integrative focus of higher music education in Great Britain

The article examines various aspects of higher music education in the UK in the context of an integrative orientation. They are manifested in the combination of educational systems and the integrated teaching of special subjects. Studying higher education in the UK, the author emphasizes its tendency to strengthen the social function, which is important for the development of English society. In this context, music education in the UK is considered within the socio-cultural environment and involves understanding music as a component of general culture. The article notes that professional music education is at a high level of development and is oriented towards the highest world standards. Its feature is that all universities of the country are united by a common state program and at the same time have a high level of autonomy in determining courses, programs and teaching methods. Based on the analysis of scientific literature, the author includes the Royal Academy of Music, the Royal College of Music, and the British and Irish Modern Music Institute among the best higher music educational institutions. The formation of professionals in these musical institutions is carried out on the basis of combining musical art with modern technologies, opening up new horizons for musicians-performers, composers and other figures of musical art. The integrative orientation of higher musical education in the UK becomes obvious and indicates the complexity in the implementation of various types of musical activity – performance of musical works, composition, improvisation, evaluation, listening and pedagogical application.

Keywords: *higher musical education in the UK, integrative orientation, integrative thinking, professional musicians, musical institutions.*

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.09>

УДК 78.071.2:785.7

Козачок Андрій Миколайович,
народний артист України,
старший викладач кафедри
оркестрового диригування та інструментознавства,
Національна музична академія України
<https://orcid.org/0009-0000-6590-3188>
capella.banduristiv@gmail.com

Олексієнко Олександр Васильович,
народний артист України,
кандидат мистецтвознавства, професор,
декан диригентського та вокального факультету,
Національна музична академія України
<https://orcid.org/0000-0003-1658-3231>
cancelyariya@knmau.com.ua

Олексієнко Артем Олександрович,
доктор мистецтв, викладач
кафедри оперно-симфонічного диригування,
Національна музична академія України
<https://orcid.org/0009-0003-8932-7009>
cancelyariya@knmau.com.ua

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ ДЛЯ КАПЕЛИ БАНДУРИСТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний аналіз специфіки фахової підготовки диригентів для капели бандуристів як особливого типу вокально-інструментального колективу. Обґрунтовано, що підготовка диригента у даному жанрі передбачає інтеграцію інструментально-виконавських, вокально-хорових, ансамблевих, педагогічних та організаційно-комунікативних компетентностей. Розкрито, що капела бандуристів є особливим типом творчого колективу, в якому поєднуються риси хорового ансамблю та оркестрового виконавства. Проаналізовано, що бандурне виконавство історично сформувалося як синтетичний жанр, в якому спів та інструментальний супровід існують у нерозривній єдності й саме ця особливість визначає специфіку роботи диригента.

Визначено, що диригент капели бандуристів повинен володіти не лише технікою диригування, але й навичками роботи з вокальним ансамблем, специфікою бандурного виконавства, принципами балансування вокальної та інструментальної фактури, а також методикою організації репетиційного процесу в умовах багатофункціональної діяльності виконавців. Особливу увагу приділено феномену одночасного співу та гри на бандурі, що створює підвищене психофізіологічне навантаження на виконавця і потребує від диригента особливих підходів до формування ансамблю, темпоритмічної організації та координації творчого процесу. Проаналізовано сучасні тенденції професійної музичної освіти, які пов'язані зі зростанням вимог до диригентської майстерності, розширенням репертуарної палітри та необхідністю міждисциплінарної підготовки майбутніх керівників творчих колективів. Доведено, що особливе значення у фаховій підготовці майбутнього диригента для капели бандуристів має практична робота з колективом, яка забезпечує формування професійного досвіду та індивідуального творчого стилю.

Ключові слова: диригування, капела бандуристів, бандурне мистецтво, вокально-інструментальний ансамбль, диригентська підготовка, музично-педагогічна освіта, ансамблеве виконавство, творчий колектив.

*«Жоден з видів музичного мистецтва
не має, здається, таких суперечливих
думок, як диригування»
М.Ф. Колесса*

Диригентське мистецтво є однією з найскладніших сфер музично-виконавської діяльності, оскільки поєднує у собі художньо-інтерпретаційні, комунікативні, організаційні та педагогічні функції. Диригент виступає не лише координатором виконавського процесу, але й носієм художньої концепції твору, посередником між авторським задумом, виконавським колективом і слухацькою аудиторією. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки диригентів для специфічних творчих колективів, зокрема капели бандуристів.

Жанр капели бандуристів є унікальним явищем української музичної культури, оскільки поєднує традиції хорового співу, ансамблевого інструментального виконавства та національного музичного мислення. Специфіка цього жанру полягає у синтезі вокального та інструментального начал, де кожен виконавець одночасно виступає і співаком, і інструменталістом. Відповідно, діяльність диригента такого колективу потребує особливого типу професійної підготовки, що виходить за межі традиційної оркестрової або хорової диригентської школи.

У сучасних умовах розвитку мистецької освіти проблема професійної підготовки диригентів набуває нового значення. Зростання виконавських вимог, розширення репертуарної палітри, інтеграція академічних і традиційних форм музикування, а також необхідність формування конкурентоспроможного фахівця актуалізують потребу переосмислення змісту диригентської освіти. Особливо це стосується підготовки керівників вокально-інструментальних колективів, де диригент має володіти універсальними професійними компетентностями.

Як зазначають сучасні дослідники, професійна діяльність диригента є особливою формою художньої комунікації, що базується на невербальній взаємодії, пластичній виразності жесту та здатності організовувати колективне музичне мислення [5]. Саме тому диригентська підготовка повинна включати не лише формування технічних навичок, але й розвиток музичного мислення, емоційної чутливості, художнього смаку та педагогічної майстерності.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є комплексний аналіз специфіки підготовки диригентів для капели бандуристів з урахуванням особливостей вокально-інструментального виконавства, сучасних тенденцій мистецької освіти та професійних вимог до керівника такого творчого колективу. У межах дослідження здійснюється аналіз специфіки диригентської діяльності у капелі бандуристів, розглядаються особливості вокально-інструментального виконавства у бандурному мистецтві, визначаються ключові професійні компетентності диригента, а також досліджуються особливості організації репетиційного процесу та сучасні тенденції розвитку диригентської освіти у системі мистецької підготовки.

Виклад основного матеріалу. Диригування як вид музично-виконавської діяльності має складну синтетичну природу. Воно поєднує елементи виконавства, педагогіки, психології, комунікації та організації творчого процесу. У професійній діяльності диригента важливу роль відіграє не лише технічна сторона керування колективом, але й здатність формувати художню концепцію музичного твору, забезпечувати єдність виконавського задуму та створювати відповідну емоційно-психологічну атмосферу.

У сучасній музично-педагогічній науці диригентська підготовка розглядається як комплексна система формування професійних компетентностей майбутнього музиканта.

Дослідники наголошують, що диригентська майстерність формується у процесі інтеграції музично-теоретичних знань, виконавських навичок та практичного досвіду роботи з творчим колективом.

Регина Савченко та Юлія Савченко визначають хорово-диригентську компетентність як цілісну педагогічну систему, що включає музично-теоретичну підготовку, практичні навички управління колективом, психологічну готовність до комунікації та художньо-творчу самореалізацію майбутнього диригента [4].

У процесі підготовки диригента важливе значення має формування невербальної комунікації. Саме диригентський жест виступає основним засобом передачі художньої інформації колективу. Дослідження Дж.-Е. Кіма демонструють, що найбільш значущими елементами диригентської техніки є точність темпоритмічних вказівок, пластичність лівої руки у передачі динаміки та здатність до невербального емоційного впливу на колектив [2].

Особливого значення диригентська техніка набуває у вокально-інструментальних ансамблях, де необхідно одночасно координувати інтонаційну точність, ритмічну стабільність, баланс звучання та ансамблеву взаємодію між різними виконавськими групами.

Капела бандуристів є особливим типом творчого колективу, у якому поєднуються риси хорового ансамблю та оркестрового виконавства. На відміну від традиційного хору або оркестру, виконавці капели одночасно виконують вокальні та інструментальні функції, що суттєво ускладнює процес ансамблевої взаємодії.

Бандурне виконавство історично сформувалося як синтетичний жанр, у якому спів та інструментальний супровід існують у нерозривній єдності. Саме ця особливість визначає специфіку роботи диригента. Якщо у хоровому колективі диригент зосереджується переважно на вокально-хорових аспектах, а в оркестрі – на інструментальній координації, то в капелі бандуристів він змушений одночасно контролювати обидві сфери.

Однією з найскладніших проблем є поєднання вокальної партії та гри на бандурі. Виконавець змушений координувати різні типи діяльності: спів, інструментальну техніку, ритмічний контроль, артикуляцію та ансамблеву взаємодію. Це створює значне психофізіологічне навантаження.

Сучасні дослідження у сфері музичної психології свідчать, що одночасне виконання кількох складних музичних функцій потребує високого рівня когнітивної координації та розвитку міжпівкульної взаємодії. Саме тому підготовка бандуристів повинна включати системну роботу над розвитком музичної пам'яті, координації, слухового контролю та виконавської уваги.

У цьому контексті диригент капели бандуристів має виступати не лише керівником ансамблю, але й своєрідним координатором складного психофізичного процесу колективного музикування. Його завдання полягає у створенні таких умов, за яких виконавці зможуть максимально ефективно поєднувати вокальні та інструментальні функції.

Підготовка диригента капели бандуристів передбачає формування широкого спектра професійних компетентностей. Насамперед йдеться про класичну диригентську техніку: постановку апарату, незалежність рук, володіння метричними схемами, афтактами, зняттями, агогікою, динамікою та штриховою технікою.

Водночас специфіка жанру вимагає від диригента додаткових навичок. Він повинен володіти основами вокальної педагогіки, знати принципи формування академічного вокального звуку, вміти працювати над інтонацією, дикцією, диханням та ансамблем.

Не менш важливою є інструментально-виконавська компетентність. Диригент має добре орієнтуватися у специфіці бандурної техніки, знати особливості аплікатури, штрихів, фактури та акустичних можливостей інструмента. Це необхідно для правильного балансування звучання та ефективної організації репетиційного процесу.

Окремої уваги потребує аналітична підготовка. Робота з партитурою є невід'ємною

складовою професійної діяльності диригента. Аналіз музичного твору включає вивчення форми, гармонії, поліфонії, драматургії, темпових співвідношень, динамічного плану та художньо-образної структури.

Суттєве значення має також комунікативна компетентність. Диригент повинен володіти навичками психологічної взаємодії з колективом, вміти формувати творчу атмосферу, мотивувати виконавців та організовувати ефективну репетиційну діяльність. У сучасних умовах диригент дедалі більше виступає не лише художнім керівником, але й педагогом, психологом та менеджером творчого процесу.

Організація репетиційного процесу у капелі бандуристів має низку специфічних особливостей. На відміну від традиційного хору чи оркестру, тут значно більше часу витрачається на координацію вокальних та інструментальних партій.

Однією з основних проблем є забезпечення балансу між співом та інструментальним супроводом. Надмірна активність інструментальної фактури може ускладнювати сприйняття тексту та порушувати ансамблеву єдність. Водночас недостатньо виразний інструментальний супровід призводить до втрати тембрової насиченості та національного колориту звучання.

Важливим аспектом є робота над темпом. Ріхард Вагнер наголошував, що саме правильний темп визначає глибину розуміння музичного твору диригентом. У капелі бандуристів ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки надто швидкі темпи можуть ускладнювати одночасне виконання вокальних та інструментальних партій.

Значну увагу слід приділяти роботі над ансамблем. Диригент має контролювати ритмічну точність, інтонаційну єдність, синхронність штрихів та баланс між групами виконавців. Особливу складність становить робота з великими формами – кантатами, ораторіями, сценами з опер та симфонічними творами.

У сучасній музичній освіті важливим чинником професійного становлення майбутнього диригента є раннє залучення до практичної роботи з колективом. Систематична практика дозволяє студенту не лише закріпити технічні навички, але й сформувати власний стиль керування ансамблем.

Формування репертуару капели бандуристів є важливим елементом професійної діяльності диригента. Саме через репертуар відбувається художнє, технічне та естетичне зростання колективу.

При доборі творів необхідно враховувати не лише художню цінність композиції, але й рівень підготовки виконавців, складність вокальних та інструментальних партій, жанрову різноманітність і можливості колективу.

Сучасна практика свідчить, що надмірне захоплення великими музичними формами не завжди є виправданим. Іноді камерний за масштабом твір виявляється значно складнішим у художньому та технічному аспектах. Тому диригент повинен об'єктивно оцінювати потенціал колективу та формувати репертуарну політику відповідно до його можливостей.

Важливим аспектом є також збереження національної традиції. Капела бандуристів є носієм української музичної ідентичності, тому репертуар має включати обробки народних пісень, твори українських композиторів, духовну музику та сучасні композиції, що репрезентують національну музичну культуру.

Водночас сучасний диригент повинен орієнтуватися і у світовому музичному контексті. Виконання творів іноземними мовами, опрацювання різних стильових напрямів та залучення сучасних композиторських практик сприяють професійному розвитку колективу та розширенню художнього світогляду виконавців.

У сучасних умовах розвитку мистецької освіти проблема підготовки диригентів для капели бандуристів набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням вимог до професійної універсальності музиканта. Сучасний диригент має поєднувати функції виконавця, педагога, художнього керівника, психолога та організатора творчого процесу.

Саме тому професійна підготовка повинна здійснюватися як комплексна система формування музично-виконавських, педагогічних, комунікативних та аналітичних компетентностей, що відповідають сучасним вимогам мистецької освіти та професійної практики [3].

Важливе місце у структурі диригентської підготовки займає розвиток музичного мислення майбутнього фахівця. Диригент повинен не лише технічно відтворювати метроритмічну структуру твору, але й усвідомлювати його художню драматургію, стильові особливості та емоційно-образний зміст. Саме тому у процесі професійного навчання особливого значення набувають дисципліни музично-теоретичного циклу, що формують здатність до аналітичного осмислення музичного тексту.

Одним із ключових компонентів диригентської майстерності є техніка диригування. Вона включає правильну постановку диригентського апарату, координацію рухів, незалежність рук, володіння метричними схемами, техніку ауфтактів, зняттів, фермат, динамічних та агогічних відтінків. Однак у роботі з капелою бандуристів традиційна диригентська техніка потребує певної адаптації, оскільки диригент змушений одночасно контролювати як вокальну, так і інструментальну складову виконання.

Специфіка жанру капели бандуристів полягає у синтезі вокального та інструментального виконавства. На відміну від традиційного хору або оркестру, де функції виконавців чітко розмежовані, у капелі бандуристів кожен учасник колективу поєднує спів та гру на інструменті. Це значно ускладнює процес ансамблевої взаємодії та створює додаткове психофізіологічне навантаження.

Одночасне виконання вокальної та інструментальної партій вимагає високого рівня координації, концентрації уваги та розвитку музичної пам'яті. Виконавець повинен одночасно контролювати інтонацію, ритм, артикуляцію, дихання, текст та інструментальну техніку. Саме тому диригент капели бандуристів має добре розуміти психологічні та фізіологічні особливості такого типу виконавства.

У процесі професійної підготовки майбутніх диригентів важливе значення має формування вокально-хорових навичок. Значна частина студентів-бандуристів вступає до закладів вищої мистецької освіти без достатнього досвіду ансамблевого співу, що ускладнює подальшу диригентську підготовку. Проблеми інтонування, відсутність навичок ансамблевого дихання, дикції та єдиної манери звукоутворення негативно впливають на формування професійної компетентності майбутнього керівника колективу.

Саме тому важливою складовою професійної освіти є участь студентів у хорових ансамблях, капелах, вокальних групах та камерних колективах. Практика ансамблевого виконавства сприяє розвитку слухового контролю, музичної реакції, ансамблевого мислення та виконавської дисципліни, що є важливими складовими професійного становлення диригента [1].

Особливу роль у діяльності диригента відіграє робота з партитурою. Аналіз музичного твору передбачає вивчення форми, гармонії, поліфонії, фактури, темпових співвідношень, динамічного плану та художньої драматургії. Для диригента капели бандуристів надзвичайно важливо враховувати специфіку співвідношення вокальної та інструментальної ліній.

Однією з найскладніших проблем у роботі з капелою бандуристів є досягнення звукового балансу. Надмірне домінування інструментального супроводу може призводити до втрати виразності вокального тексту, тоді як недостатня інструментальна насиченість позбавляє звучання характерного тембрового колориту. У зв'язку з цим диригент повинен постійно контролювати співвідношення між вокальною та інструментальною фактурою.

Важливим елементом професійної діяльності диригента є організація репетиційного процесу. Робота з капелою бандуристів потребує значно більше часу, ніж з традиційними колективами, оскільки виконавцям необхідно одночасно опрацьовувати вокальні та інструментальні партії. Особливо складною є робота над великими музичними формами –

кантатами, ораторіями, сценами з опер та симфонічними творами.

Під час репетицій диригент повинен чітко визначати пріоритетні завдання, раціонально розподіляти час та концентрувати увагу колективу на найбільш складних фрагментах твору. Особливе значення має попередній аналіз партитури, що дозволяє виявити технічно складні місця, проблеми інтонації, ритмічні труднощі та потенційні ансамблеві неточності.

Не менш важливим є формування репертуарної політики колективу. Репертуар виступає важливим чинником творчого розвитку капели бандуристів та професійного становлення диригента. Під час добору творів необхідно враховувати художню цінність композиції, рівень підготовки виконавців, технічну складність партій та відповідність твору виконавським можливостям колективу.

Особливого значення набуває збереження національної музичної традиції. Капела бандуристів є одним із символів української музичної культури, тому репертуар повинен включати обробки народних пісень, духовну музику, твори українських композиторів та сучасні композиції, що репрезентують українську музичну ідентичність.

Водночас сучасна диригентська освіта потребує інтеграції інноваційних підходів до навчального процесу, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх диригентів [3]. Серед актуальних тенденцій слід виокремити використання цифрових технологій, відеоаналізу диригентської техніки, мультимедійних засобів та міждисциплінарних методів підготовки. Такі підходи сприяють формуванню сучасного типу диригента, здатного ефективно працювати в умовах динамічного розвитку музичної культури.

Таким чином, професійна підготовка диригента капели бандуристів повинна розглядатися як складна багаторівнева система, що поєднує музично-виконавську, педагогічну, психологічну та організаційну складові. Лише комплексний підхід до формування професійних компетентностей здатний забезпечити високий рівень підготовки майбутніх керівників вокально-інструментальних колективів.

Висновки. Підготовка диригентів для капели бандуристів є складним багаторівневим процесом, що потребує інтеграції диригентських, вокально-хорових, інструментально-виконавських та педагогічних компетентностей. Специфіка жанру визначається синтетичною природою бандурного мистецтва, у якому поєднуються спів та інструментальне виконавство.

Ефективна професійна підготовка майбутнього диригента повинна базуватися на системному розвитку музичного мислення, технічної майстерності, комунікативних здібностей та художньо-естетичної культури. Особливе значення має практична робота з колективом, яка забезпечує формування професійного досвіду та індивідуального творчого стилю.

У сучасних умовах реформування мистецької освіти актуальним є вдосконалення навчальних програм для диригентів капели бандуристів з урахуванням міждисциплінарного характеру їхньої майбутньої професійної діяльності. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення сучасних методик формування вокально-інструментальних компетентностей диригентів та аналіз інноваційних підходів до організації репетиційного процесу.

Л і т е р а т у р а :

1. Jansson, D. (2022). Turning points in shaping choral conducting practice: six conductors' narratives on career development. *Music Education Research*, 24(3), 327–340. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053507>
2. Kim, J.-E. (2024). Music teachers' perceptions of nonverbal conducting technique items in teaching choir in the classroom. *International Journal of Research in Choral Singing*, 12, 111–131.
3. Liu, S. (2023). Innovative and practical methods for choir conducting in music education. *Art and Performance Letters*, 4(11), 15–20. <https://doi.org/10.23977/artpl.2023.041103>

4. Savchenko, R., & Savchenko, Y. (2019). Choral conducting competence as a pedagogical system. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 382–390. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2339>
5. Ткач, М., Олексієнко, О., Козачок, А. (2025). Музично-мовний аспект диригентського жесту в міжособистісній взаємодії студентів та керівника оркестрового колективу. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 33, 206–215. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-27>

References:

1. Jansson D. (2022). Turning points in shaping choral conducting practice: Six conductors' narratives on career development. *Music Education Research*, 24(3), 327–340. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053507>
2. Kim J.-E. (2024). Music teachers' perceptions of nonverbal conducting technique items in teaching choir in the classroom. *International Journal of Research in Choral Singing*, 12, 111–131.
3. Liu S. (2023). Innovative and practical methods for choir conducting in music education. *Art and Performance Letters*, 4(11), 15–20. <https://doi.org/10.23977/artpl.2023.041103>
4. Savchenko R., Savchenko Y. (2019). Choral conducting competence as a pedagogical system. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 382–390. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2339>
5. Tkach M., Oleksiienko O., Kozachok A. (2025). Musical-linguistic aspect of conducting gesture in interpersonal interaction between students and the conductor of an orchestral ensemble. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 14: Theory and Methods of Arts Education*, 33, 206–215. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-27>

Andriy Kozachok, Oleksander Oleksienko, Artem Oleksienko. Specifics of Training Conductors for Bandura Ensembles in the Context of Contemporary Music Education.

The article presents a comprehensive analysis of the specific features of professional training for conductors of bandura ensembles as a distinctive type of vocal-instrumental collective. It is substantiated that the training of a conductor in this genre requires the integration of instrumental performance, vocal-choral, ensemble, pedagogical, and organizational-communicative competencies. The study reveals that a bandura ensemble represents a unique artistic group that combines the characteristics of both a choral ensemble and orchestral performance. It is demonstrated that bandura performance has historically evolved as a synthetic genre in which singing and instrumental accompaniment exist in inseparable unity, and this feature determines the specificity of the conductor's work.

It has been established that a conductor of a bandura ensemble must possess not only conducting technique but also skills in working with vocal ensembles, a thorough understanding of bandura performance practices, knowledge of balancing vocal and instrumental textures, and proficiency in organizing the rehearsal process under conditions of performers' multifunctional activities. Particular attention is paid to the phenomenon of simultaneous singing and playing the bandura, which creates increased psychophysiological demands on performers and requires conductors to apply specific approaches to ensemble formation, tempo-rhythmic organization, and coordination of the creative process. The article also examines contemporary trends in professional music education associated with increasing demands on conducting mastery, the expansion of repertoire diversity, and the necessity of interdisciplinary training for future leaders of artistic ensembles. It is proven that practical work with an ensemble plays a crucial role in the professional preparation of future conductors of bandura ensembles, as it contributes to the development of professional experience and an individual artistic style.

Keywords: conducting, bandura ensemble, bandura art, vocal-instrumental ensemble, conductor training, music-pedagogical education, ensemble performance, artistic collective.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.10>

УДК 37.013.43:008(477)

Кульбаба Алла Анатоліївна,
старший викладач,
Національна музична академія України
<https://orcid.org/0009-0003-6924-3537>
opera.info@kyivcity.gov.ua

Савченко Галина Віталіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-8798-7869>
h.v.savchenko@udu.edu.ua

КРЕАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті висвітлено креативність української національної культури як інструменту стійкості українського народу в часи випробувань, вказано на здатність будь-якої національної культури сприяти розвитку креативності особистості за умови, якщо національна культура стане основою життєвої філософії та буде досконало вивчатися в навчальних закладах на всіх рівнях. Також коротко окреслено проблему українців, означену як «какая різниця» (або відмова від вибору) як наслідок колоніальної та тоталітарної травми, що були спричинені репресіями та голодоморами-геноцидами. Названі імена шістдесятників (завдяки яким збереглася наша національна культура) та сучасних митців, які у творчості керуються ствердженням своєї ідентичності завдяки вихованню на національній культурі та національній самосвідомості. Розглянуто деякі з видів українських національно-духовних здобутків та ужиткового культурного спадку. Це зроблено з метою продемонструвати, як той чи інший вид національного надбання може впливати на свідомість молодшої людини та пробуджувати її до креативного мислення шляхом досконалого пізнання своєї національної культури. Окремо розглянуто феномен української народної іграшки як приклад креативного явища ужиткової української культури, а також паремії (українські прислів'я та приказки), що зазвичай використовувались в побутовому спілкуванні та передавали пережитий досвід і використовувались в народній педагогіці. У статті наведено приклад оновленої театральної постановки «Лускунчик Гофмана» як переосмислення колоніального музичного спадку шляхом залучення української творчої молоді, показано, яким чином можна переосмислювати цей спадок та напрацьовувати свій національний репертуар, надаючи можливість українській дипломатії репрезентувати нашу культуру у світовому просторі. У висновках зазначено, що креативність є тією рушійною силою національної культури, завдяки якій вона (національна культура) трансформується та збагачується новими формами.

Ключові слова: мистецька освіта, креативність, українська національна культура, розвиток креативного мислення, національно-духовні здобутки, ужиткові предмети національної культури, балет «Лускунчик Гофмана».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українська національна культура є джерелом розвитку, натхнення та наслідування, а її креативність дозволяє знаходити правильні рішення в сучасному світі, розвивати культуру шляхом вивчення попередніх надбань та ідентифікувати себе як етнос, який має право на життя та подальший культурно-еволюційний розвиток. Таким чином розвиток креативності як якості можна набутти, вивчаючи свою національну культуру. Проаналізувавши дослідження в царині української національної культури (Є.Антонович, Н.Білокінь, О.Вербенець, Л.Герус, О.Найден, Т.Пата, М.Станкевич, М.Тимченко та ін.), переглянувши сучасні публікації в мережі інтернет з приводу нашого спротиву у цій екзистенційній війні (М.Барчук, І.Димид, Д.Старостін та

ін.), ми прийшли до висновку, що попередні наукові дослідження та публікації наших сучасників є тим джерелом, яке дозволяє вижити та передати свій культурний спадок прийдешнім поколінням. Напрацювання в галузі креативності (І.Зязюн, Д.Старостін, О.Чиж та ін.) сприяють науковій діяльності у співставленні понять «національна культура» і «креативність».

Метою статті є висвітлення креативності української національної культури як освітнього середовища для громадян нашої країни та як засобу протидії ворожим наративам.

Методи дослідження. Аналіз наукових джерел, співставлення сучасних публікацій, наочний приклад спротиву хибним наративам (опис постановки балету «Лускунчик Гофмана»).

Виклад основного матеріалу. Порушуючи питання здатності української національної культури зберігати та відтворювати свою національну ідентичність, маємо нагадати про положення Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)», для повноцінної реалізації якої за словами Н.Філіпчук «необхідно актуалізувати вивчення теоретичних і практичних надбань у контексті національно-духовних здобутків, яких досягнуто у минулому» [12, с.99]. Якщо ми будемо розглядати поняття креативність за визначенням О.Чиж як «активізацію внутрішнього потенціалу, оновлення життєвих стратегій, гнучкість мислення та збереження ідентичності в умовах змін» [13, с.171], то цілком зрозуміло, що саме національна культура є тим стрижнем, на якому тримається наша свобода і державність, а також майбутнє.

Фахівець із зв'язків з громадськістю Д.Старостін пише, що «за час повномасштабного вторгнення українці відкрилися не лише світу, а й самим собі. Серед іншого ми віднайшли і яскраво проявили свою креативність: і у веденні війни, і у пошуку все нових способів повернути увагу до нашої країни» [11]. Автор зазначає також, що витокami цієї креативності є схильність українців до самоорганізації, постійна необхідність конкурувати зі значно сильнішими противниками; наводить приклад Запорізької Січі як утворення, яке формувало в українців звичку до ініціативи та винахідливості. Автор стверджує, що креативність – це один з факторів, який дозволяє Україні чинити спротив окупантам.

Український народ згідно географічному розташуванню творив свою державність довго, адже в нашій історії були періоди тотальної колонізації, заборон та утисків, геноцидів та репресій. Від впливів тої чи іншої культури (російська, Австро-Угорська, Річ Посполита, Велике князівство Литовське, Золота Орда, Кримське Ханство) залежало, як зберігається національна ідентичність певної групи населення: «Пізнання, сприймання і переймання «іншої» (культури) – річ вдячна і корисна, але за умов, коли рідна оберігається, поціновується і розвивається, не несучи важких духовних, етичних, естетичних, політичних втрат» [4, с.5]. З цієї точки зору Австро-Угорська імперія була до певної міри прогресивною – в українському суспільстві формувалася повага до закону та парламентаризму, українські міста переймали європейську архітектуру, розвивалася європейська інфраструктура (будівництво залізниць, вокзалів), в освіті та релігії не заборонялася українська мова, а українські священники мали можливість отримати європейську освіту. Однак політично українські землі все ж перетворювались на сировинний придаток.

Вплив російської імперії в нашій історії був деструктивним, найжорстокішим і надзвичайно руйнівним для національної культури, тому на генетичному рівні у нас відкладалися страх смерті та голоду, що призводило до втрати ідентичності і мало тяжкі наслідки у свідомості пересічних українців, які століттями змушені були прилаштовуватись, щоб вижити.

Чому ми, як народ, були не досить активними всі роки незалежності? Мирослава Барчук у документальному циклі Суспільного Мовлення «Остання війна» дає відповідь на це запитання: «...колоніальна і тоталітарна травма – голодомор-геноцид, репресії,

радянські табори створили наратив «какая разніца», а відмова від вибору, невтручання довгий час були рятівною стратегією виживання» українців [1]. Лише завдяки національно свідомим громадянам були збережені і мова, і культура, і креативне середовище цієї культури.

Наведемо приклади креативних людей в часи радянської доби, завдяки яким була збережена і розвинута українська культура: це шістдесятники – дисиденти, культурні діячі, митці, серед яких Алла Горська, Любов Панченко, Опанас Заливаха... Можна назвати багато прізвищ... О.Зарецький і М.Маричевський пишуть, що зокрема саме Опанас Заливаха стверджував існування генетичного коду нації та призначення митця: «В основі всього лежить філософсько-естетичне осмислення в символах себе і свого місця у Всесвіті» [6, с.46].

Наше покоління живе в не менш складні часи, адже на території України точиться жорстока загарбницька війна, а інформаційний простір заповнений фейковим контентом. І ми, як народ, маємо послуговуватися міцними орієнтирами, які надихатимуть на боротьбу та допоможуть вистояти в цій екзистенційній війні. Так само як міцна родина є потужною підтримкою для кожної людини, так і потужна національна культура сприятиме зміцненню народу у цій війні, адже спротив триває не тільки на полі бою – спротив точиться у свідомості українців. Іванка Крип'якевич-Димид – художниця, мама загиблого на цій війні Артемія Димида («Остання колискова») у своєму інтерв'ю каналу Espresso.TV висловила думку, що ті люди, які знають своїх предків (свій родовід), впевненіше почуваються в житті та вміють гідно відстоювати свої національні інтереси [2].

Проаналізувавши ситуацію, погоджуємося з думкою І.Зязюна: «навчання в школі мусить адекватно відображувати увесь лад життя, що формує людину: сім'ю, общину, колективну працю, загальні свята, рідну природу, побут, історичну культуру та ін. – тобто все, що є культуро творчим, освітнім середовищем і оточує людину від народження й до смерті. К.Г.Юнг, аналізуючи цю проблему, показав, що за спадковістю кожній людині передається архетип поведінки і якщо зовнішнє середовище змушує здійснювати вчинки всупереч архетипу, то людина відчуває психологічний дискомфорт чи хворіє» [7, с.20]. Це нашою думкою, що національна культура будь-якого народу – невичерпне джерело стійкості і витривалості, і якщо це джерело не використовується народом, то він (народ) автоматично перетворюється в населення, а населення можна використати як будівельний матеріал для розквіту чужих формацій – імперій та диктатур.

Наведемо ще одну цитату, яка допоможе розкрити поставлену нами проблему. Т.Яценко та Н.Чепелева стверджують, що «креативність є механізмом інтеграції минулого досвіду, актуальних потреб та майбутніх проєкцій, що дозволяє особистості адаптуватися до змін, не втрачаючи ідентичності» [15, с.102]. Наша національна культура є тим минулим досвідом, наша боротьба є актуальною потребою, бажання жити у своїй державі є майбутньою проєкцією. Завдяки цьому ми не втратили своєї ідентичності.

На сторінці «Української правди» за 5 січня 2026 року з'явилась стаття уповноваженої із захисту державної мови Олени Івановської, в якій вона пише, що потенціал самоукраїнізації (свідомого процесу переходу на українську мову та занурення в український культурний контекст), яка спалахнула в 2022 році, наразі вичерпався. За її словами, тепер для підтримки української мови потрібні більш прагматичні аргументи. Додамо, що не тільки для української мови потрібні стратегії розвитку – зміна світобачення вимагає нових форм та нових змістів. Мова є насагою до мислення, а мислення можна розвивати поглибленим вивченням національної культури, що, в свою чергу, заохотить до вдосконалення мови. За словами Н. Філіпчук «важливо, щоб мистецька педагогіка, наука і практика опиралися на пізнання минулого, сучасного і майбутнього, у цьому контексті Україна містить величезний пласт унікального розмаїття естетико-педагогічних доробок, творче використання яких сприятиме національній самоідентифікації» [12, с.99].

Наші сучасники – Оксана Муха, Марія Бурмака, Тарас Компаніченко, Ірена Карпа та

багато інших у своїй творчості керуються ствердженням своєї ідентичності, адже ці особистості виховувались на національній культурі і національній самосвідомості, їхня творчість – це їхня суть, їхня креативність – це національне виховання та творча енергія, яку наповнює таке виховання.

Не тільки суто мистецькі, а й ужиткові предмети національної культури сприяють розвитку національної самосвідомості: українська дитяча іграшка (Л.Герус, О.Найден), український рушник як елемент побуту (Є.Антонович, Р.Захарчук-Чугай, М.Станкевич, С.Китова, Т.Кара-Васильєва), художній розпис (Т.Пата, М.Тимченко, Н.Білокінь), побут українців на свята (О.Вербенець, В.Манько) – все це потрібно впроваджувати в навчальний процес мистецької освіти, адже тільки в комплексному підході може бути сформована уява про культуру народу. Вплив народного мистецтва на розвиток особистості досліджували вчені: О.Данченко, І.Зязюн, Г.Васянович, О.Гончаренко, Н.Ничкало, П.Лосюк, В.Фіголь та ін.

Розглянемо ближче феномен української народної іграшки. Це креативне і унікальне за змістом явище ужиткової української культури, яке зачаровує своєю формою та енергетичною наповненістю. Українська іграшка, за словами Л. Герус, «є своєрідним етнокультурним знаком, який містить відомості про педагогіку, етику, естетику, реліктові форми обрядовості, матеріальну культуру народу» [5, с.3]. Цей предмет домашнього побуту супроводжував дитину від народження, знайомив з родинними стосунками, суспільною обрядовістю. О. Найден виявив, що «спілкуючись з народною іграшкою через зір і дотик, іноді і через смак (фігурне обрядове печиво, іграшки з сиру, цукру), дитина збагачується загальнолюдським, національним та місцевим досвідом художньо-естетичної та доцільної організації матеріалу, а через нього – і організації навколишнього життєвого простору» [9, с.6].

Що стосується виробництва іграшок, то це був переважно вільний від роботи час, матеріали були природними – використовували дерево, соломку, кукурудзяне листя, глину, папір, тканину та навіть сир. Тактильні відчуття маленької людини при спілкуванні з такими предметами загострювали світосприйняття. О. Найден пише у своїй праці: «Не треба бути особливо обізнаним у сучасній культурі та її тонкощах, щоб аксіоматично прийняти необхідність поширення та всілякої популяризації народної іграшки, вивчення її формообразних основ у школах та дошкільних установах» [9, с.10]. Познаючись зараз з українською традиційною іграшкою можна в Музеї етнографії та художнього промислу Інституту народознавства НАН України (м.Львів), а також в Історико-меморіальному музеї Михайла Грушевського (м.Київ).

Хотілося б розглянути ще таке явище української культури як паремії (українські прислів'я та приказки), що зазвичай використовувалися в побутовому спілкуванні та передавали пережитий досвід народу. В педагогічній практиці «паремії: 1) формують і розвивають сприймання, уяву, пам'ять, інтереси, почуття, нахили, здібності, естетичні смаки; 2) уможливають глибинність відчуття характеру, настрою твору; 3) сприяють активному ставленню до життя; 4) пробуджують любов до природи, мови, Батьківщини» [14, с.95].

Чимало народних традицій є носіями української ментальності. Різноманіття в звичках (залежно від регіону) породжує безліч варіантів розв'язання проблеми, а тому корисно вивчати, як наші предки облаштовували свій побут, а також які звичаї та вірування супроводжували святкові дійства. Ця проблема достатньо глибоко вивчена українськими фольклористами, етнографами та істориками (М.Максимович, М.Костомаров, В.Антонович, М.Грушевський, Д.Яворницький).

Українське музичне мистецтво є однією зі складових національної культури, яке теж потребує деколонізації та повернення до витоків. Досліджували розвиток музичної культури багато науковців: Д.Антонович, М.Грушевський, В.Січинський, М.Грінченко, Ф. Колесса, І. Огієнко, І.Крип'якевич, В.Барвінський, Є.Маланюк, І.Дзюба, М.Жулинський,

М.Попович.

Наша культура потужна, але занедбана роками пристосування і виживання в імперській спільноті. Невичерпне джерело української національної культури підживлювало наших поневолювачів, допомагаючи створювати культурні надбання, які вони потім використовували як ідеологічну зброю (наприклад, творчість П.Чайковського). Совецький союз як імперське утворення мав потужні кошти і вкладав їх зокрема і в культуру, формуючи таким чином свій наратив, завдяки якому «подавав» себе світовій спільноті як культурна та прогресивна структура.

Наведемо приклад відмови від імперських наративів та створення нового креативного продукту. 25 грудня 2025 року в Київській опері відбулася прем'єра балету «Лускунчик Гофмана» на музику українського композитора Івана Небесного (диригент-постановник Алла Кульбаба). Що стало поштовхом до створення цієї вистави? Спротив культурній експансії країни-загарбниці та бажання бути креативними! Це наш вибір – відштовхнутися від усього, що заважає ідентифікувати українців як націю на світовому культурному просторі.

З матеріалів тренінгу, який було проведено спільно з Британською Радою в Україні, Pearson, Dinternal Education та за підтримки МОН було визначено наступне: «Довкола креативності існує багато міфів, наприклад, раніше креативність визначали як процес мислення, пов'язаний зі створенням нових і незвичайних ідей або продуктів. Але це формулювання вважають неповним. Важливо, щоб ідея мала також певний сенс. Тому визначення згодом розширили. Сьогодні креативність – це “творча діяльність, націлена на отримання результатів, які є оригінальними та цінними”» [8].

У процесі постановки балету «Лускунчик Гофмана» виникали деякі труднощі, пов'язані з «фіксованим мисленням» виконавців (Керол Двек), але завдяки наполегливості та професійній обізнаності цей балет був поставлений. Музика до балету «Лускунчик Гофмана» написана українським композитором Іваном Небесним на замовлення директора Київської опери Петра Качанова, вистава «зроблена» з урахуванням музичної психології сучасного глядача, має сучасне звучання. Композитор читав текст казки Гофмана перед написанням своєї музики і зовсім не думав про порівняння з Чайковським, він сприймав класичний текст як основу для музики. Мета цієї постановки – подати світову класику через призму української культури, українських митців.

До вистави ми залучили близько сотні осіб – три склади виконавців. Таким чином були задіяні молоді талановиті кадри, що в подальшому сприятиме розвитку українського балету та оперної вистави.

Світові літературні сюжети стають набутком культурного простору, як це сталося і з казкою Е.-Т.-А. Гофмана. Звернення до названого композитора було зумовлене його україноцентричністю – Іван Небесний народився 1971 року, вчився у Мирослава Скорика, за своєю діяльністю і світобаченням – це особистість з яскраво вираженим українським менталітетом, в його музиці впізнається «українськість». Як справедливо стверджує С. Ничкало, «людина, вихована культуровідповідно, сама стає носієм культурно-історичних цінностей, здатною не лише сприймати їх протягом усього життя, але й репродукувати та створювати нові культурні реалії» [4].

Патріотичне відродження активізує суспільство, українське музичне мистецтво стає більш перспективним, адже воно відображає культуру та традиції рідного краю. В поєднанні зі світовою класикою (казка Гофмана) балет «Лускунчик Гофмана» Івана Небесного набуває значення культурних надбань світового масштабу, адже синергія, закладена в творення, стає кінцевим креативним продуктом, який може стати одним із засобів культурної дипломатії. Цей балет відображає зміст казки і водночас передає українські культурні наративи, закладені композитором. Таким чином глядач знайомиться з нашим (українським) сприйняттям тексту і сюжету світової класики. Ця ситуація має комунікативну складову, якою можна легко скористатися, спілкуючись з представниками

інших демократичних держав для того, щоб на емоційному рівні «відкрити» сутність нашого народу та його культуру. Поява цього нового українського прочитання відомого всьому світові сюжету є нашою відповіддю на наратив «какая різниця», який був досить розповсюджений в українському суспільстві довгі роки. Дехто з політичних аналітиків вважає, що певний час цей наратив відігравав перехідну роль від тоталітаризму до відчуття свободи у людей, які психологічно не були готові прийняти свободу. Відтак мав пройти певний період, щоб усвідомлення своєї унікальності стало духовною потребою та самоствердженням, адже тільки національна культура дає основу для державотворення.

Висновки. Наш бурхливий і непередбачуваний час загострив всі емоційні відчуття; спротив окупантам відновив стремління до свободи та незалежності шляхом відтворення свого національного продукту. Ми прагнемо повернутися у свій культурний простір, щоб відокремити себе від ворога, але творчість вимагає коріння, а креативність народжується на національному ґрунті. Все це спонукає до детального вивчення витоків нашої національної культури.

Креативність є рушієм національної культури і завдяки креативності національна культура трансформується, збагачується новими формами. Вивчаючи національну культуру та послуговуючись цими знаннями у своїй творчості, ми (музиканти, композитори та виконавці) переосмислюємо традиції, музика набуває нових форм, залишаючись з традиційним ядром – етнічною приналежністю. Відбувається процес, який можна назвати «взаємозбагаченням» – національна культура надихає митців, а їхня креативність розвиває національну культуру. Переосмислюючи традиційне, митці за допомогою сучасних засобів виразності (етнофутуризм та електронна музика, креативність у виконанні та інтерпретації, національна ідентичність як джерело натхнення), створюють креативний мистецький продукт, який виходить на ринок впізнаваним, з яскраво вираженим забарвленням української національної культури. Можемо сказати, що креативність української національної культури має великий потенціал для розвитку свідомості молоді, для розвитку креативності мислення на основі цієї культури.

Здатність української культури відтворювати втрачену ідентичність та сприяти розвитку національної свідомості відкриває широкі перспективи подальших наукових розвідок в царині педагогіки в цілому та музичної педагогіки зокрема. Глибина надбань українського народу надихає на ретельне вивчення культурних цінностей та втілення цих знань шляхом нових педагогічних розробок у процес навчання як дітей так і дорослих.

Л і т е р а т у р а :

1. Барчук М. (2024). «Какая різниця». Документальний цикл «Остання війна». Епізод другий, частина перша [Відео]. youtube.com/watch?v=aTaWqz5nLTU
2. Вакулюк Л.В. (2026). Співала колискову на похороні сина-героя і була без чорної хустини. Іванка Крип'якевич-Димид. Espresso.TV. [Відео]. facebook.com/espresso.tv/videos/y-селі-дуже-важливо-як-ти-плакала-скільки-ти-квітів-поклала-як-ти-свічки-кидала-/1586024486064983/
3. Вербенець О., Манько В. (2007). Обряди і страви Святого вечора. Львів: Свічадо.
4. Вовк М.П., Грищенко, Ю.В., Філіпчук, Н.О., Котирло, Т.В. (2017). Розвиток музичної освіти в Україні (XVIII – XX ст.): персоніологічний вимір: монографія. К.: Талком.
5. Герус, Л.М. (2007). Українська народна іграшка. К.: Балтія-Друк.
6. Зарецький, О., Маричевський М. (Ред.). (1996). Червона тінь калини: Алла Горська: листи, спогади, статті. К.: Спалах ЛТД.
7. Зязюн І.А. (2008). Цивілізаційні засади освіти: від homo sapiens до homo vilicus. У І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, О.М.Отич, М.П.Вовк, С.О.Соломаха, С.В.Коновець (Ред.), Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: 36.матеріалів науково-методологічного семінару. (с.15-28). Чернівці: Зелена Буковина.
8. Іванова В., Хорошак К. (Укл.). Тренінг з креативності для викладачів, який було проведено спільно з Британською Радою в Україні, Pearson, Dinternal Education та за підтримки МОН. URL: <https://drive.google.com/file/d/1NI7GAN3x8YmUrJmyAPEIgCKAD9-78k-p/view>.
9. Найден О.С. (1999). Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність.

- Функціональні особливості. К.: АртЕк.
10. Погляд на Події. (Новинний канал).(2024, 25 грудня). Вистава «Лускунчик Гофмана» у Київській опері. [Відео]. youtube.com/watch?v=kWTeOUdtz3s
 11. Старостін Д. (2025, 4 вересня). Чому креативність – конкурентна перевага українців. nv.ua/ukr/opinion/ukrajinci-trimayutsya-zavdyaki-svojiy-kreativnosti-pr-specialist-pro-spriynyattya-ukrajini-u-sviti-50542390.html
 12. Філіпчук Н.О. (2008). Традиції Львівської державної музичної академії ім.М.В.Лисенка і сучасна музична освіта. У І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, О.М.Отіч, М.П.Вовк, С.О.Соломаха, С.В.Коновець (Ред.), Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб.матеріалів науково-методологічного семінару. (с.99-102). Чернівці: Зелена Буковина.
 13. Чиж О.Ф. (2025). Креативність як ресурсний потенціал особистості в дорослому віці. Наукові записки. Серія: Психологія, 171-176.
 14. Chuzha N.P. (2018). Spiritual sources of Ukrainian folk poetry. In N.G.Nichkalo, L.B.Luk'yanova, L.O.Khomych, N.O.Filipchuk, Yu.V.Hryshchenko (Eds.), Continuing pedagogical education of the 21st century: a collection of materials of the 15th international pedagogical and artistic readings in memory of Prof. O.P. Rudnytska, Kyiv, December 6-7, 2017. Issue 1(13) (p. 94-98). K.: Talkom, 2018.

References:

1. Barchuk M. (2024). "What a difference." Documentary cycle "The Last War". Episode Two, Part One [Video]. youtube.com/watch?v=aTaWqz5nLTU
2. Vakulyuk L.V. (2026). She sang a lullaby at the funeral of her hero son and was without a black headscarf. Ivanka Krypyakevich-Dymyd. Espresso.TV. [Video]. facebook.com/espresso.tv/videos/in-the-village-it-is-very-important-how-you-cried-how-many-flowers-you-laid-how-you-threw-candles-/1586024486064983/
3. Verbenets O., Manko V. (2007). Rituals and meals of Holy evening. Lviv: Svichado.
4. Vovk M.P., Hryshchenko Y.V., Filipchuk, N.O., Kotyrlro, T.V. (2017). Development of musical education in Ukraine (XVIII-XX centuries): personal dimension: monograph. K.: Talc.
5. Gerus L.M. (2007). Ukrainian folk toy. K.: Baltiya-Druk.
6. Zaretskyi O., Marichevskyi M. (Ed.). (1996). The red shadow of viburnum: Alla Gorska: letters, memories, articles. K.: Spalakh LTD.
7. Zyazyun I.A. (2008). Civilizational principles of education: from homo sapiens to homo vilicus. In I.A. Zyazyun, N.G. Nichkalo, O.M. Otych, M.P. Vovk, S.O. Solomakha, S.V. Konovets (Eds.), Theoretical and methodical foundations of continuous art education: Collection of materials of the scientific and methodological seminar. (p. 15-28). Chernivtsi: Zelena Bukovyna.
8. Ivanova V., Khoroschak K. (Encl.). Creativity training for teachers, which was held jointly with the British Council in Ukraine, Pearson, Internal Education and with the support of the Ministry of Education and Culture. URL: <https://drive.google.com/file/d/1NI7GAN3x8YmUrJmyAPElgCKAD9-78k-p/view>.
9. Nayden O.S. (1999). Ukrainian folk toy: History. Semantics. Figurative originality. Functional features. K.: ArtEk.
10. View of Events. (News channel). (2024, December 25). "Hoffman's Nutcracker" performance at the Kyiv Opera. [Video]. youtube.com/watch?v=kWTeOUdtz3s
11. Starostin D. (2025, September 4). Why creativity is a competitive advantage of Ukrainians. nv.ua/ukr/opinion/ukrajinci-trimayutsya-zavdyaki-svojiy-kreativnosti-pr-specialist-pro-spriynyattya-ukrajini-u-sviti-50542390.html
12. Filipchuk N.O. (2008). Traditions of the Lviv State Music Academy named after M.V. Lysenko and modern music education. In I.A. Zyazyun, N.G. Nichkalo, O.M. Otych, M.P. Vovk, S.O. Solomakha, S.V.
13. Konovets (Eds.), Theoretical and methodical foundations of continuous art education: Collection of materials of the scientific and methodological seminar. (p. 99-102). Chernivtsi: Zelena Bukovyna.
14. Chizh O.F. (2025). Creativity as a resource potential of an individual in adulthood. Proceedings. Series: Psychology, 171-176.

Alla Kulbaba, Galina Savchenko. Creativity of Ukrainian National Culture as a Response to Today's Challenges.

The article highlights the creativity of Ukrainian national culture as an instrument of the Ukrainian people's resilience in times of trial, points out the ability of any national culture to promote the development of individual creativity, provided that national culture becomes the basis of a philosophy of life and is thoroughly studied in educational institutions at all levels. It also briefly outlines the problem of Ukrainians, defined as "what difference" (or refusal to choose) as a consequence of colonial and totalitarian trauma caused by repressions and famines-genocides. The names of the sixties (thanks to whom our national culture was preserved) and contemporary artists are named, who in their work are guided by the affirmation of their

identity due to upbringing on national culture and national self-consciousness. Some types of Ukrainian national-spiritual achievements and consumer cultural heritage are considered. This was done to demonstrate how one or another type of national heritage can influence the consciousness of a young person and awaken them to creative thinking through a thorough knowledge of their national culture.

The phenomenon of Ukrainian folk toys is separately considered as an example of a creative phenomenon of Ukrainian consumer culture, as well as paremias (Ukrainian proverbs and sayings), which were usually used in everyday communication and conveyed lived experience and were used in folk pedagogy.

The article provides an example of an updated theatrical production of Hoffmann's "The Nutcracker" as a rethinking of the colonial musical heritage by involving Ukrainian creative youth, showing how this heritage can be reinterpreted and our national repertoire developed, enabling Ukrainian diplomacy to represent our culture in the world.

The conclusions state that creativity is the driving force of national culture, thanks to which it (national culture) is transformed and enriched with new forms.

Keywords: art education, creativity, Ukrainian national culture, development of creative thinking, national and spiritual achievements, household items of national culture, ballet "The Nutcracker" by Hoffmann.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.11>

УДК 784.5;78.03

Мозгальова Наталія Георгіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного та перформативного мистецтва,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-7857-7019>
mozgaliovan@gmail.com

Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна,
кандидат мистецтвознавства, доцент,
завідувачка кафедри музичного та перформативного мистецтва,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-4559-0230>
olena.vereshchahina-biliavska@vspu.edu.ua

СТАНОВЛЕННЯ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА В ПОДІЛЬСЬКОМУ РЕГІОНІ

Стаття присвячена історії української культури, важливою складовою якої є фортепіанне виконавство Подільського регіону, а головними осередками, де розвиток фортепіанного виконавства відбувався найбільш активно, були Кам'янець-Подільський та Вінниця. Зазначено, що на його розвиток вплинули історичні умови, географічне положення та політичні обставини. Виявлено, що наприкінці XIX початку XX століття в Кам'янець-Подільському функціонували народна консерваторія, симфонічний оркестр, філармонія, плідно працювали професійні музичні товариства та спілки. Активну композиторську і педагогічну роботу проводили А. Коціпінський, В. Заремба, В. Зентарський, М. Завадський, Т. Ганицький. В статті подані деякі невідомі факти їх біографій, представлені фортепіанні твори цих авторів з розкриттям жанрових і стилістичних особливостей. Підкреслено, що більшість з яких залишилися невідомими для широкого кола музикантів.

На Вінничині розвиток фортепіанного виконавства був пов'язаний з відкриттям на початку XIX століття музичних класів, студій, фортепіанної фабрики. Найвідомішими композиторами і педагогами по класу фортепіано були І. Козловський та Т. Безуглий.

Активний розвиток фортепіанного виконавства в подільському регіоні розпочався з середини XIX століття і пов'язаний з відкриттям музичних приватних навчальних закладів, в яких викладали педагоги з європейською освітою. Вони проводили велику просвітницьку роботу, пропонуючи твори європейських і українських композиторів, виховали плеяду молодих подільських музикантів, які продовжили розвиток фортепіанного виконавства Подільського регіону. Наголошено на важливості використання творів цих композиторів для практичної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: музична школа, вчитель музичного мистецтва, піаніст, фортепіанне виконавство, фортепіанна творчість, українська культура, українські композитори.

Вступ. В сучасних умовах, коли відбувається радикальне реформування мистецької освіти, дедалі більше відчувається необхідність узагальнення й запозичення досвіду минулого. Історію української культури неможливо уявити без такого виду музичної діяльності як фортепіанне виконавство, яке має багатий досвід і культурні традиції. З історичних причин музичне життя різних міст та областей України розвивалося відповідно до умов, які склалися з об'єктивних обставин, географічного положення, політичної картини тощо. За свідченням дослідників, період XVII-XVIII століть «став періодом виникнення та розвитку музичних цехів, братських шкіл, кріпацьких оркестрів»

(Мозгальова, Селезньов & Новосадов 2023, с.67).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Фортепіанна творчість українських композиторів кінця XIX початку XX століття отримала чималий науковий інтерес серед науковців мистецької галузі. Зокрема, питання жанрово-стильової еволюції української фортепіанної музики представлено в працях О. Лігус, шляхи професіоналізації фортепіанного виконавства Поділля розкрито в дисертаційному дослідженні Ю. Портнова, творчі постаті українських композиторів презентовано в статтях і дослідженнях М. Степаненка, роль А. Коціпінського та В. Заремби в історії музичного життя Поділля XIX століття розкрито в роботах І. Шатковської, питання інтерпретації фортепіанних творів викладено в напрацюваннях О. Щолокової, Н. Мозгальної, І. Барановської та ін.

Мета статті – визначити особливості становлення фортепіанного виконавства в подільському регіоні.

Виклад основного матеріалу. Особливу сторінку в музичній культурі України XIX–XX століть становить фортепіанне мистецтво Поділля. Головними осередками, де розвиток фортепіанного виконавства відбувався найбільш активно, були Кам'янець-Подільський та Вінниця.

Так, у Кам'янець-Подільському наприкінці XIX початку XX століття існували філармонія, оперний театр, симфонічний оркестр, народна консерваторія і народний театр ім. Т. Шевченка. Активну роботу проводили професійні мистецькі товариства та спілки, фортепіанні педагоги та піаністи. Серед них – Антон Коціпінський (1816–1866), Владислав Заремба (1833–1902), Віктор Зентарський (1854–?), Михайло Завадський (1828–1888), Тадеуш Ганицький (1844–1937).

Плідною була творча діяльність батька та сина Зентарських, які, крім виступів у фортепіанних концертах, ще й створювали фортепіанний репертуар для домашнього і салонного музикування та навчання. Батько Ромуальд Зентарський (1829–1874) був учнем Й. Ельснера, багато працював як композитор. Створив безліч різножанрових фортепіанних творів: шумки, фантазії, думки, рапсодії, концертні етюди, сонатини, ноктюрни, баркароли, серенади, парафрази, багато танцювальної музики. Його син Віктор Зентарський (нар. у 1854) був учнем відомого польського композитора С. Монюшка. Він концертував як піаніст, а також створив фортепіанні транскрипції «Сто фортепіанних обробок народних пісень», зібраних А. Коціпінським.

Важливу роль у розвитку фортепіанного мистецтва на Поділлі відіграв А. Коціпінський. Він був представником віденської фортепіанної школи. На теренах Кам'янця-Подільського його можна вважати фундатором фортепіанного навчання і концертного виконавства. А. Коціпінський розпочав процес друкування нот, продажу та розповсюдження музичних інструментів. Серед творчого доробку відзначимо його «Польку», створену на основі української народної пісні «Гандзя». Вона є яскравою концертною мініатюрою, що відтворює атмосферу народного гумору та гуляння (Сваришевський, 1999; Степаненко, 2016).

Найвідомішим учнем А. Коціпінського був В. Заремба, який власним прикладом сприяв розвитку фортепіанного виконавства на Поділлі, створив цікаві зразки фортепіанного репертуару, став «засновником нового жанру – фортепіанної фантазії на тему української народної пісні» (Портний, 2021, с. 10). Так, фортепіанна фантазія «Запорізька пісня» написана на тему української народної пісні «Гей же ви хлопці, славні молодці». Для неї характерний ліричний український мелос, гнучка мелодія та динаміка, зіставлення контрастних образів – маршового та ліричного. Також на контрасті побудований образний зміст фортепіанного твору «Пісня і Шумка» («Черевиків не має! А музика грає, грає, жалю завдає»). Цей твір є відображенням різних побутових сцен, характерних для української музики того періоду. Він складається з двох частин: «Пісні» – короткої та повільної і «Шумки» – жартівливої та швидкої. За визначенням Ю. Портного, «В.Заремба полюбляв більш ліричну та драматичну тематику у своїй творчості. Веселі чи

танцювальні настрої у його творчості зустрічалися значно рідше, що свідчить про глибину його емоцій» (так само, с.176). Основна мелодія «Пісні» нагадує українську народну пісню із застосуванням ритму мазурки, що «надає музиці додаткової вишуканості». «Пісню» можна віднести до жанру фортепіанної мініатюри, де перший період грається «р» з «витонченим пунктирним ритмом», а другий показує раптовий сплеск на «f» та «ff» з раптовим завмиранням до «р». Такий контраст є демонстрацією протилежних граней однієї теми. Цікавою для виконавця є «Шумка», в основу якої покладена жартівлива народна пісня «Спать мені не хочеться» (Шатковська, 2006). Особливістю цієї п'єси можна вважати поєднання наспівності з передачею жартівливого характеру та відтворенням певних інтонаційних нюансів.

Однією з найбільш ліричних п'єс В. Заремби є «Думка». Вона вражає чарівною мелодією, неповторною кантиленою, ліризмом, що вимагає якісного звуковидобування та вміння грати legato. «Думка» не має літературної або пісенної основи, вона спочатку і до кінця є авторським доробком композитора. Серед творів лірико-патетичного характеру варто відзначити «Елегію», в якій переважають довгі мелодійні побудови, безперервність руху, єдина музична думка (Степаненко, 1974). Розглянуті фортепіанні твори В. Заремби можуть поповнити репертуар студентів музичних коледжів та університетів, стати основою для залучення молодого покоління до української культури.

Заслуговує на увагу творчість М. Завадського, яка співпадала з часом активного засвоєння українською культурою основних європейських музичних жанрів. За твердженням Ю. Портнова, «аналізуючи фортепіанну творчість М. Завадського, слід враховувати, що він, будучи за національністю поляком, тонко відчував нюанси української мелодики. Не звертаючись до цитат тих чи інших українських пісень чи танців, йому вдавалося створювати надзвичайно виразні в українському національному стилі фортепіанні твори» (Портний, 2021, с.178).

Взагалі фортепіанна творчість композитора налічує біля п'ятисот творів, але опублікованими є зовсім не багато. Композитор працював у багатьох жанрах. Серед них – фортепіанна мініатюра, в якій композитор відходить від прямого цитування фольклору, а створює оригінальні композиторські зразки (думки, шумки, рапсодії, чабарашки, польки, марші). Проте, у фортепіанних творах М. Завадського відчутним є вплив європейської традиції. Так, у рапсодіях, думках-шумках відчутні піаністичні традиції Ф. Ліста. Вони представляють собою розгорнуті віртуозні твори з танцювальними та пісненими українськими народними темами.

Наприклад, «Друга рапсодія» композитора є яскравою концертною п'єсою, побудованню на українських піснених та танцювальних темах. Вона складається з трьох частин: Lento – повільний вступ, Moderato – пісенна частина (думка), Рій mosso – швидка частина (шумка). Характерними особливостями другої рапсодії є ефектна, красива мелодія танцювального плану, мінливий фактурний малюнок, своєрідне акцентування та вишуканий ритм (Степаненко, 1973).

Важливу складову фортепіанної творчості М. Завадського складають «Думки». На переконання М. Степаненка, в них він проявив своє обдарування як композитор-мелодист (так само). Дослідники не мають однакової думки щодо їх кількості. Деякі налічують їх дванадцять (uk.wikipedia), українська музична енциклопедія наголошує на тридцяти (Українська музична енциклопедія, 2011, с.105), проте на сьогодні відомо шістнадцять. Одні з них засновуються на українських народних темах, інші – на романсово-салонних інтонаціях. Всі вони написані в жанрі фортепіанної мініатюри і є вишуканими концертними п'єсами. Так, «Думки з України» складаються з декількох різнохарактерних частин: наспівний вступ – Moderato, наступна рухлива частина – Allegro ma non troppo, трепетне та щире Poco рій lento e eguale, наступний епізод Poco animato виконується у скерцозному характері, переважно на рр.

Цікавими є фортепіанні мініатюри «Чабарашки», в яких розкрито різноманітність

української танцювальної музики, використано складні віртуозні прийоми. За жанром вони подібні до «Польки». Дослідники творчості М. Завадського зазначають, що особливість «Чабарашек» полягає у «швидкоплинних змінах фактурних побудов, які тривають короткий проміжок часу, швидко змінюючись на іншу» (Портний, 2021, с.183). Так, «Чабарашка» № 25 є досить складною віртуозною фортепіанною мініатюрою, яка відображує жартівливу сцену з українського побуту. Для цього композитор використовує різні види фактурних формул, агогічні нюанси, швидкий темп.

М. Завадський створив значну кількість мазурок, написаних в тричастинній формі зі вступом і кодою, контрастною драматургією та різноманітною фактурою. На переконання Ю. Портного, «мазурки М. Завадського є самодостатніми концертними творами з красивими та виразними мелодичними зворотами. Саме у цьому жанрі композитор виразно подає інтонації та ритміку польського танцю» (так само, с.188). За свідченням О. Лігус, «у мазурках М. Завадського присутні усі ознаки, притаманні зрілій фортепіанній мініатюрі. Це насичена та різноманітна фортепіанна фактура з контрастною драматургією, тричастинною репризною формою, в якій є вступ і кода (Лігус, 2009, с.123). За характером мазурки є досить різними. Наприклад, мазурка В Dur «Hulaidusza» зображує сценку ефектного танцю «гусар» з красивою та ефектною мелодією, елегантним та вишуканим тріо. Мазурка a-moll ор. 33 нагадує «інструментальний романс» з інтонаціями мазурки. Вона написана в повільному темпі, акомпанемент збагачує та доповнює красиву вишукану мелодію, нюансування є гнучким і різноплановим. Мазурка g-moll є надзвичайно вишуканою фортепіанною мініатюрою з наспівною, примхливою та красивою мелодією з таким же вишуканим акомпанементом (uk.wikipedia). Розглянуті мазурки є різними за характером і фактурним викладом, але всі вони представляють яскраві фортепіанні замальовки, які стануть прикрасою концертного репертуару піаніста. Деякі науковці стверджують, що саме у цьому жанрі яскраво виявився композиторський талант композитора.

Польський вплив також відзначився на полонезах композитора, їх кількість до цього часу є невідомою. Полонез d-moll (Sur des motif slaves – на слов'янський мотив) є найбільш відомим з цього жанру. В ньому композитор поєднав мелодійну, пісенну тему з ритмом полонезу.

Одним з кращих зразків кантиленної музики В. Завадського є «Пісні без слів». Відомими є дві його «Пісні без слів» ор. 284, які наче доповнюють одна одну, демонструючи різні варіанти довготривалого розвитку мелодійної лінії. Перша з них вирізняється особливою привабливістю, примхливою мелодією, без особливо виражених кульмінацій чи кадансових зворотів. Друга пісня є значно більшою за формою і вимагає красивого тембрального звучання.

Цікавими зразками романтичної фортепіанної мініатюри, на думку дослідників, є Дві прелюдії ор. 117 М. Завадського. Хоча вони є досить різними по фактурі, їх об'єднує натхненність і співучість мелодійної лінії. Перша прелюдія G Dur має «весняний», піднесений характер; вона написана у простій тричастинній формі з контрастною середньою частиною. Друга прелюдія fis-moll за фактурою нагадує пісню без слів з яскраво викладеною мелодією та акордовим акомпанементом.

Будучи яскравим представником салонного музикування, М. Завадський написав декілька вальсів. Розглянемо два вальси, написані в одній тональності g-moll – «Les Adieux (Прощальний)» та «Forget me not». Перший твір – це граційний концертний вальс з меланхолійним відтінком. Другий – яскрава концертна п'єса, що складається з шести розділів, кожен з яких відрізняється особливою мелодійною та фактурною різноманітністю. Бравурний вступ переходить у спокійну, наспівну тему, яка в подальшому набуває мазуркових інтонацій з короткими граційними мотивами, об'єднаними в одну лінію розвитку (Портний, 2021; Степаненко; 1973). Серед фортепіанних п'єс також слід відзначити «Carnaval de Kamienec Polka», присвячену Кам'янцю-Подільському.

Композитор був одним з перших українських композиторів, який почав писати у

жанрі концертного етюд для фортепіано. Його етюд «Козак» єдиний у фортепіанному доробку композитора. За образним змістом він нагадує веселого українського козака, за технічними труднощами – розрахований на добре підготовленого піаніста, адже є достатньо великим за розміром.

Підсумовуючи сказане відзначимо, що фортепіанні твори М. Завадського є яскравими концертними п'єсами, які достойно представляють українське фортепіанне мистецтво на європейському рівні. Їх використання в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва дозволить «сформувати активну фахову позицію, усвідомити важливість фортепіанного мистецтва в їх майбутній роботі, виховувати самостійність у розумінні та інтерпретації фортепіанних творів українських композиторів» (Мозгальова, Селезньов & Новосадов, 2023, с.152).

Відомою на Поділлі на початку ХХ століття була постать Т. Ганицького, який музичну освіту отримав в консерваторіях Берліну та Відня, працював у Берлінському філармонічному оркестрі, а також 11 років викладав у Берлінській консерваторії. Власним коштом Т. Ганицький відкрив у Кам'янець-Подільському музичну школу, де дітей навчали грі на фортепіано, скрипці, теорії музики та співу. Заслуга Т. Ганицького полягає в тому, що ще на початку ХХ століття йому «вдалося створити систему фортепіанного навчання і закласти традиції професійного фортепіанного виконавства у Кам'янці-Подільському». За свідченням Ю. Портного, «навіть у пореволюційний період він зміг відновити та збагатити систему навчання, створивши скрипкові та фортепіанні твори» (Портний, 2021, с.11).

Основи фортепіанного виконавства у Вінниці були закладені братською школою при Вознесенському монастирі та братством Козьми та Дем'яна, в яких навчали грі на різних музичних інструментах. З часом П. Могила на базі братської школи Вознесенського монастиря відкрив філіал Києво-Могилянської академії. Крім того, на території Поділля проживало багато поляків, відповідно у розвитку музичної освіти та фортепіанного мистецтва був відчутний польський вплив. Зокрема, це пов'язувалося з творчістю подільських музикантів польського походження, які поряд з інтересом та любов'ю до українського фольклору впроваджували європейські фортепіанні традиції та специфіку навчання на подільській землі (Історія Вінницького ..., 2018).

Фортепіанне виконавство на Вінниччині пов'язано з появою на початку ХІХ століття декількох приватних навчальних закладів, зокрема музичних класів, музичних студій і музичної школи. Також музика викладалась у держаних навчальних закладах – семінарії та ліцеї. Популярність фортепіано у Вінниці була надзвичайно високою, про що свідчить наявність нотного магазину і фортепіанної фабрики.

У місті працювало багато педагогів, які навчали дітей грі на фортепіано. Найвідомішим з них був Ігнацій Козловський (1786-1865). Він був учнем відомого педагога і композитора Дж. Фільда, а через нього – послідовником лондонської фортепіанної школи М. Клементі. Деякий період життя І. Козловського було пов'язано з містами Вільно, Варшавою та Одесою. Останні роки життя музикант провів у Немирові.

Композиторська спадщина І. Козловського включає оперету «Мариля, або Дожинки» на лібрето Ю. Залеського, в основу якої він поклав інтонації українського фольклору, «Думу про князя Понятковського», «Прощання» на слова Я. Чечота, а також фортепіанні твори – польки, полонези, які були досить популярними на той час.

Відомим вінницьким педагогом був Т. Безуглий, який увійшов в історію Поділля як виконавець, композитор, і головне – як фундатор фортепіанного професіоналізму. Т. Безуглого називали співаком та віртуозом фортепіано. Він був автором перших в українській фортепіанній музиці скерцо, програмних балад, елегій і багатьох інших п'єс, що були видані двома томами у 1865 році. С. Лігус відзначає, що «його твори побудовані виключно на українських музичних інтонаціях і виникають за рахунок вираженої пісенно-ліричної інтонаційної складової. Композитор свідомо уникав фольклорних цитат, проте писав в українському національному характері» (Лігус, 2009, с.224). Найбільш відомими

творами Т. Безуглого є елегія «Барвінок», мазурка «Подільська» та «Жалібний марш на смерть Т. Шевченка».

На початку XX століття Вінниця стала одним із основних осередків фортепіанного виконавства на Поділлі. В цей час тут функціонувало два приватних музичних училища, в яких здобували професійну музичну освіту. Після жовтневої революції за ініціативи М. Садовського була відкрита професійна музична школа, музичний технікум і народна консерваторія (на базі хорової капели під кер. Г. Давидовського. Хоча у цих закладах перевага в навчанні надавалася співу, студенти отримували й навички навчання гри на фортепіано. В цей період було націоналізовано всі приватні музичні навчальні заклади на чолі з училищем А. Гуммеля. Процес професійного фортепіанного виконавства відбувався у музичному технікуму та професійній школі. В перші роки музичний технікум очолював відомий піаніст Микола Орлов, який мав гарну фортепіанну освіту. До складу технікуму також входила музична школа, завдання якої полягали у «підготовці кваліфікованих акомпаніаторів, клубних працівників, оркестрантів музкомедій, музикантів духових оркестрів, співаків-хористів» (Історія Вінницького ..., 2018).

Підсумовуючи сказане зазначимо, фортепіанне виконавство, як унікальна форма культурної діяльності, стрімко розвивалося протягом XIX -XX століть і набуло особливого, достатньо високого статусу в ієрархії мистецьких явищ різних міст України. Активний розвиток фортепіанного виконавства в подільському регіоні розпочався з середини XIX століття і пов'язаний з відкриттям музичних приватних навчальних закладів, в яких викладали педагоги з європейською освітою. Фундаторами професійного піанізму на Вінниччині були І. Козловський, Т. Безуглий, на Хмельниччині – А. Коціпінський, І. Козловський, Т. Ганицький, В. Заремба та М. Завадський. Пропагуючи європейське та українське фортепіанне мистецтво, ці музиканти активізували міське музичне життя, розвивали естетичний смак публіки та навички відвідування академічних заходів, виховали плеяду молодих подільських музикантів, які продовжили розвиток фортепіанного виконавства Подільського регіону.

Л і т е р а т у р а :

1. Історія Вінницького училища культури і мистецтв ім. М. Д. Леонтовича. Інститут історії України. URL: <http://vukm.com.ua/history.html>.
2. Завадський Михайло Адамович. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/І>
3. Лігус О. М. (2009). Проблема жанрово-стильової еволюції в українській фортепіанній творчості XIX – першої чверті XX ст. *Часопис нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського*, 3, 119-128.
4. Мозгальова Н., Селєзньов С. Новосадов Я. (2023). Витоки фортепіанного виконавства Поділля. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 2, 65-69.
5. Портний Ю. Л. (2021). *Шляхи професіоналізації фортепіанного виконавства на Поділлі* (Дис. ... канд. мистецтвознавства). Харківський національний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського.
6. Сваричевський А. В. (1999). Музикознавець і фольклорист А. Г. Коціпінський. *Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки: Збірник наук. праць міжнар. конференції 23-24 черв. 1999 року*. (с. 555–558). Хмельницький.
7. Степаненко М. Б. (2016). Статті. Дослідження. Спогади. (Вип.1). Київ: Наукова думка.
8. Степаненко М. (1973). Українська фортепіанна музика. А. Коціпінський. М. Завадський. Київ: Музична Україна
9. Степаненко М. (1974). Українська фортепіанна музика. В. Пашенко. В. Заремба. ред.-упоряд. М. Степаненко. Київ: Музична Україна.
10. Українська музична енциклопедія. (2011). (Т.2, 3). Київ: Національна Академія Наук України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського.
11. Шатковська І. С. (2006). Творчі постаті українсько-польських діячів А.Г. Коціпінського та В.І. Заремби в історії музичного життя Поділля XIX ст. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 233–461.
12. Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г. Барановська, І.Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128). 151–158.

References:

1. Istorii Vinnytskoho uchylyshcha kultury i mystetstv im. M. D. Leontovycha. Instytut istorii Ukrainy. URL: <http://vukm.som.ua/history.html>.
2. Zavadskyi Mykhailo Adamovych. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Lihus O. M. (2009). Problema zhanrovo-stylovoi evoliutsii v ukrainskii fortepiannii tvorchosti KhIKh – pershoi chverti KhIKh st. Chasopys nats. muz. akad. Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, 3, 119-128. [in Ukraine].
4. Mozghalova N., Seleznev S. Novosadov, Ya. (2023). Vytoky fortepiannoho vykonavstva Podillia. Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia, 2, 65-69. [in Ukraine].
5. Portnyi Yu.L. (2021). Shliakhy profesionalizatsii fortepiannoho vykonavstva na Podilli (Dys. ... kand. mystetstvovnavstva). Kharkivskiy natsionalnyi universytet mystetstv im. I.P. Kotliarevskoho. [in Ukraine].
6. Svarychevskiy A. V. (1999). Muzykoznaveets i folkloryst A. H. Kotsypinskyi. Poliaky na Khmelnychchyni: pohliad kriz viky: Zbirnyk nauk. prats mizhnar. konferentsii 23-24 cherv. 1999 roku. (s. 555–558). Khmelnytskyi. [in Ukraine].
7. Stepanenko M. B. (2016). Statti. Doslidzhennia. Spohady. (Vyp.1). Kyiv: Naukova dumka. [in Ukraine].
8. Stepanenko M. (1973). Ukrainska fortepianna muzyka. A. Kotsipinskyi. M. Zavadskyi. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukraine].
9. Stepanenko M. (1974). Ukrainska fortepianna muzyka. V. Pashchenko. V. Zarembo. red.-uporiad. M. Stepanenko. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukraine].
10. Ukrainska muzychna entsyklopediia. (2011). (T.2, 3). Kyiv: Natsionalna Akademiia Nauk Ukrainy; Instytut mystetstvovnavstva, folklorystyky ta etnologii im. M. T. Rylskoho. [in Ukraine].
11. Shatkovska I. S. (2006). Tvorchii postati ukrainsko-polskykh diiachiv A.H. Kotsipinskoho ta V.I. Zaremby v istorii muzychnoho zhyttia Podillia KhIKh st. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia, 1, 233–461. [in Ukraine].
12. Shcholokova O. P., Mozghalova, N. H. & Baranovska, I.H. (2019) Interpretatsiia muzychnykh tvoriv – metodychnyi aspekt. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho, 3 (128). 151–158. [in Ukraine].

Nataliia Mozgalova, Elena Vereshchagina-Bilyavskaya. The Formation of Piano Performance in the Podil Region

The article is devoted to the history of Ukrainian culture, an important component of which is the piano performance of the Podolsk region. It is noted that its development was influenced by historical conditions, geographical location and political circumstances. It was revealed that at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries, a national conservatory, a symphony orchestra, a philharmonic society, professional musical societies and unions functioned in Kamianets-Podilskyi. Pianists A. Kotsipinsky, V. Zarembo, V. Zentarsky, M. Zavadsky, T. Hanytskyi were actively engaged in composing and teaching. In Vinnytsia, the development of piano performance is associated with the opening of music classes, studios, schools, and a piano factory in the early 19th century. The most famous composers and piano teachers were I. Kozlovsky and T. Bezuglii. All of them received their education from leading European teachers (R. Zentarsky – student of J. Elsner, V. Zentarsky – student of S. Moniuszko, I. Kozlovsky – student of J. Field, T. Hanytskyi – student of J. Dont). Their contribution to the development of piano art in the Podolsk region was noted. R. Zentarsky and V. Zentarsky – created a piano repertoire for home and salon music making and teaching; A. Kotsipinsky – founder of piano teaching and concert performance; V. Zarembo – founder of a new genre of piano fantasy on the theme of Ukrainian folk songs; M. Zavadsky – created original composer samples (dumky, shumky, chabarashky); I. Kozlovsky – founder of the Vinnytsia music school; T. Bezuglii; founder of piano professionalism, author of the first works on Shevchenko themes in Ukrainian piano music. The importance of using the works of these composers in the practice of training teachers of music art is emphasized.

Keywords: music school, teacher of musical art, pianist, piano performance, piano creativity, Ukrainian culture, Ukrainian composers.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.12>

УДК 378.637.016

Паньків Людмила Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<http://orcid.org/0009-0009-7468-3979>
l.i.pankiv@npu.edu.ua

ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНИЙ РУХ У КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ: ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті висвітлюється сутність фестивально-конкурсного руху як культурного феномену та явища мистецької освіти. Розглянуто етапи становлення та розвитку мистецьких конкурсів та фестивалів від давніх ритуальних свят та вуличних змагань – до масштабних соціокультурних подій.

Виділені проблеми та суперечності у цій важливій складовій культурно-мистецького простору. Звертається увага на те, що фестивально-конкурсний рух іноді насичується заходами, продиктованими переважно комерційними інтересами організаторів, безпідставним прагненням багатьох викладачів забезпечити свій рейтинг накопиченням дипломів учнів – дипломантів конкурсів, створенням атмосфери жорсткої конкурентності учасників, що може нівелювати бажання учнів займатись мистецтвом. Зазначено, що синтетичний формат «конкурс-фестиваль» сьогодні є оптимальним і найпоширенішим у культурно-мистецькому просторі України, оскільки передбачає включення конкурсної програми змагань до широкомасштабного культурного дійства із святковими перформансами, авторськими та тематичними виставками, майстер-класами, рекреаційними зонами тощо. Розглянуті функціональні ознаки фестивально-конкурсного руху в сучасному культурно-мистецькому просторі. Доведено важливість реалізації виховної, пізнавальної, презентаційної, ідентифікаційної, культуротворчої, комунікативної, мобілізаційної, рекреаційної і релаксаційної функцій. Сьогодні фестивально-конкурсний рух постає важливою складовою культурно-мистецького простору. Це комплексне соціокультурне явище, що поєднує оглядові конкурсні змагання та святкові мистецькі заходи, головною метою яких є популяризація культури, творчості, обмін досвідом, культурна комунікація.

Ключові слова: мистецька освіта, культурно-мистецький простір, євроінтеграція, конкурс, фестиваль, виконавська діяльність, мистецькі традиції, інновації.

Вступ. Сучасна мистецька освіта перебуває у безперервному розвитку, постійно збагачується новими формами і методами педагогічної роботи, вимагає від викладачів постійного пошуку ефективних шляхів художнього розвитку учнів. Одним із напрямків мистецької роботи сьогодні є проведення фестивалів та конкурсів, що об'єднують різні заходи для демонстрації творчих досягнень молоді, виявлення та підтримки талантів, для обміну культурно-мистецьким досвідом.

Незважаючи на складні обставини воєнного часу, сьогодні в Україні помітно активізувався фестивально-конкурсний рух, свідченням чого є численні мистецькі змагання та святкові заходи регіонального, всеукраїнського, міжнародного рівнів. Конкурси та фестивалі різноманітного мистецького спрямування (музично-виконавські, театральні, хореографічні, художні тощо) організовуються школами, коледжами, університетами, громадськими організаціями. Залучаються до участі як учні-початківці, так і професійні музиканти, актори, хореографи, адже сама природа художньої творчості спрямована до комунікації. Саме конкурси та фестивалі мистецтв забезпечують можливість талановитій молоді продемонструвати свої творчі досягнення. Фестивально-конкурсний рух, як

соціокультурне явище, набуває все більшої значущості і популярності в освітньому культурно-мистецькому просторі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фестивально-конкурсного руху в Україні неодноразово висвітлювалися в науковій літературі (О. Аксьонов, Б. Бурлаченко, С. Виткалов, Т. Зінська, Я. Ігнат'єва, Н. Менько, А. Підлипський, Т. Стратан-Артишкова, О. Фабрика-Процька, О. Яковлев та інші). Авторами розглянуто поняття і категорії «фестиваль», «конкурс»; окреслено мету і завдання фестивально-конкурсного руху, висвітлено його виховний потенціал. Дослідник С. Виткалов (2016) розглядає фестивально-конкурсний рух як культурний феномен сучасності та важливу складову мистецького простору України. Автор наголошує на естетичному, гносеологічному, рекреаційному значенні сучасних мистецьких конкурсів [3].

Педагоги-дослідники Б. Бурлаченко, О. Фабрика-Процька (2023) аналізують сутність музичних фестивалів та конкурсів у контексті міжнародного спілкування та обміну мистецьким досвідом. Автори досліджують фестивально-конкурсний рух гітарного мистецтва як чинник збереження національної культурної спадщини [2]. Значення та роль фестивально-конкурсного руху в контексті популяризації найкращих мистецьких ідей та технологій у соціокультурному просторі України висвітлюють Т. Зінська [5], Я. Ігнат'єва [6], Н. Менько [7], А. Підлипський [8], О. Яковлев [10] та інші. Втім, незважаючи на значну кількість публікацій та ґрунтовних наукових досліджень з питань фестивально-конкурсного руху в Україні, все ще залишається багато проблем та існуючих суперечностей у цій важливій складовій культурно-мистецького простору.

Так, останнім часом фестивально-конкурсний рух став насичуватися заходами, продиктованими переважно комерційними інтересами організаторів (певних ініціативних груп). Досить часто, отримання лауреатських дипломів та кубків учасників затверджується відповідно фінансових умов щодо їх участі. При цьому ігнорується навіть програма та регламент виступів учасників. Такий підхід є ганебним і недопустимим, оскільки він руйнує саму суть і мету мистецьких змагань, що полягає у виявленні та підтримці талантів, а також знецінює копітку працю педагогів з мистецького навчання та художнього розвитку учнів.

Іншою вадою сучасного фестивально-конкурсного руху вважаємо безпідставне прагнення багатьох викладачів забезпечити свій рейтинг накопиченням дипломів учнів – дипломантів мистецьких конкурсів. Такі викладачі, що переймаються власними амбіціями, намагаються демонструвати напрацювання одних і тих самих учнів, мало турбуються про подальший художній розвиток своїх вихованців. Недоліком сучасних мистецьких змагань вважаємо також створення атмосфери жорсткої конкурентності учасників, що може нівелювати бажання учнів займатись мистецтвом, або навіть спричинити нервові розлади.

Вирішення цих та інших питань розвитку фестивально-конкурсного руху потребує широкого обговорення задля віднайдення балансу між організацією змагання і забезпеченням святковості для всіх учасників, для створення необхідних умов щодо обміну досвідом, який сприяє творчому взаємозбагаченню тощо.

Вважаємо важливим етапом розв'язання окреслених проблем – визначення оптимальних функціональних характеристик сучасних мистецьких змагань, конкурсів, що є основою спрямування перспективи розвитку фестивально-конкурсного руху.

Мета статті – дослідити генезу та окреслити функціональні ознаки фестивально-конкурсного руху в сучасному культурно-мистецькому просторі України.

Виклад основного матеріалу. Як відомо з наукової літератури [1; 4; 9], історія проведення мистецьких конкурсів сягає прадавніх-давен. Ще за часів Стародавньої Греції проводились змагання митців, які включались до Олімпійських ігор. Дослідники [1; 4] стверджують, що важливу традицію проведення серії мистецьких конкурсів було започатковано під час проведення Піфійських ігор в Дельфах, близько 590 років до н.е. Піфійські ігри відрізнялись яскравим культурним та музичним спрямуванням, а мистецькі

конкурси присвячувались Аполлону – одному з олімпійських богів, покровителю музики і мистецтва.

Учасники мистецьких змагань на Олімпійських та Піфійських іграх демонстрували свою майстерність у грі на кіфарі, цитрі, змагалися автори музичних творів, співаки, танцюристи, поети, а також хори та тогочасні театральні колективи. Переможців таких мистецьких конкурсів нагороджували лавровими вінками і називали «лауреатами» (від грецького *laureatus* – «увінчаний лаврами»). Цей термін зберігся і використовується до сьогодні для відзначення кращих конкурсантів. З тих часів походить і слово «конкурс», що з грецької означає «зіткнення», «зустріч», «змагання».

Численні міфи Античності зберігають образи прославлених музикантів, гру та спів яких приходили слухати самі боги. Так, всім відомі імена Орфея, Аріона, Гіменей, Феба, а також музичні змагання Аполлона з Паном та Марсиєм, суперництво муз і сирен тощо. У Римській імперії мистецькі конкурси ставали більш театралізованими і масштабними діями, збирали тисячні аудиторії і тривали до 100 днів.

Генеza фестивально-конкурсного руху включає етап середньовічних мистецьких вуличних змагань. Згідно історичних даних [1; 9], у добу Середньовіччя широкого розповсюдження набули змагання народних музикантів: трубадурів, труверів, мінезингерів, мейстерзингерів, мімів та інших виконавців, які створювали особливу атмосферу міських свят. То були, переважно, мандрівні актори і музиканти, які в змаганнях за кращу майстерність обмінювались досвідом та поширювали мистецтво в різних прошарках суспільства.

В епоху Відродження (XIV – XVII ст.), завдяки технічному прогресу, з'являлись нові музичні інструменти, які набували популярності серед освіченої знаті. Важливо, що відкривалися музичні школи, а мистецтвом захоплювалися різні верстви населення. Разом з тим, набував нових обертів і мистецький конкурсний рух.

З плином часу стали набувати широкої популярності змагання найвизначніших музикантів у мистецтві імпровізації на різних музичних інструментах: органі, клавесині, згодом фортепіано, скрипці. Так, відомі конкурсні змагання Г. Генделя і Д. Скарлатті (Г. Гендель був визнаний кращим у грі на органі, а Д. Скарлатті – на клавесині), Й. Баха і Л. Маршана (беззаперечна перемога Й. Баха була визнана його суперником) та інших. У музикознавчій літературі знаходимо опис турнірних змагань В. Моцарта і М. Клементи (кін. XVIII ст.). Ф. Ліста і Ф. Шопена (поч. XIX ст.) [4].

Мистецькі конкурси поступово набували все більшої популярності і ставали своєрідним індикатором культурного життя суспільства. З XX століття на теренах України мистецький конкурсний рух розвивався у вигляді масових оглядів художньої самодіяльності, державних звітних концертів (фестивалі народної творчості тощо), які суворо підпорядковувались тогочасній ідеології. З визнанням незалежності України, з 1991 року конкурсно-фестивальний рух набуває значення платформи для популяризації національного мистецтва («Червона рута» м. Чернівці; «Таврійські ігри м. Каховка (з 1992 по 2008 р.); «Kyiv Art Fest» (м. Київ), «Арт-Домінанта» (м. Харків) та інші) для активізації міжнародної співпраці та євроінтеграції у галузі культури.

На зламі тисячоліть в Україні активно розвивається конкурсний рух у галузі академічного мистецтва. Згадаємо Міжнародний музичний конкурс імені Миколи Лисенка (м. Київ); Міжнародний музичний фестиваль «Харківські асамблеї» (м. Харків); Міжнародний конкурс скрипалів Олега Криси (м. Львів); Міжнародний конкурс оперних співаків імені Соломії Крушельницької (м. Львів); Міжнародний конкурс диригентів імені Стефана Турчака (м. Київ); Міжнародний конкурс молодих піаністів імені Володимира Горовиця (м. Київ); Міжнародний конкурс вокалістів імені Бориса Гмирі (м. Київ); Міжнародний конкурс балету імені Сержа Лифаря (м. Київ) та інші. На цих та інших мистецьких змаганнях українські конкурсанти завжди демонстрували високий рівень виконавської майстерності і займали високі призові місця.

Отже, мистецький конкурсний рух, як система організації творчих змагань талановитої молоді та митців, пройшов складні етапи еволюції: від давніх ритуальних свят, спортивних та вуличних змагань – до масштабних соціокультурних подій.

Сьогодні в Україні, незважаючи на складний воєнний час, спостерігається значна активізація фестивально-конкурсного руху. До участі в мистецьких змаганнях прагнуть не лише відомі митці, професійні музиканти, художники, а й учнівська молодь, яка лише навчається в мистецьких школах, студіях. Навіть учні-початківці прагнуть продемонструвати свої перші успіхи у мистецькому житті. Таку можливість забезпечує дітям та юнацтву ціла мережа мистецьких *конкурсів-фестивалів*. І це саме та форма змагань, що відповідає сьогоднішнім потребам художнього розвитку учнів, та цілям мистецької освіти загалом.

Що ж вносить поняття «фестиваль»? Сутність цього терміну – масове святкування, показ досягнень певного виду мистецтва (франц. “festival”, від лат. “festivus” – святковий). Тобто, як творчий захід, фестиваль передбачає творчу свободу учасників, доступність, демократичність, а також змогу виявити себе. Поєднання двох складових «конкурс» і «фестиваль» передбачає організацію такої мистецької події, що забезпечує і святковість для всіх учасників, і можливість виявити лауреатів, дипломантів, тобто найбільш яскравих учасників. А разом з тим, дозволяє уникнути негативних викликів, пов'язаних з атмосферою жорсткої «битви» за статус «найкращого».

Отже, синтетичний формат «конкурс-фестиваль» сьогодні є оптимальним і найпоширенішим у культурно-мистецькому просторі України, оскільки передбачає включення конкурсної програми змагань до широкомасштабного культурного дійства із святковими перформансами, авторськими та тематичними виставками, майстер-класами, рекреаційними зонами тощо.

Головним завданням мистецьких фестивалів-конкурсів є пропаганда творчості, залучення якомога більше учасників для популяризації мистецтва, розвиток міжкультурних зв'язків, відродження і збереження національних культурних надбань; надання можливості молодим митцям продемонструвати рівень власної майстерності, познайомитись з досягненнями своїх колег, а також виявити перспективні напрями свого розвитку.

Важливої значущості набуває фестивально-конкурсний рух у сучасній мистецькій освіті. На сьогодні широкої популярності набули мистецькі фестивалі-конкурси в освітніх закладах, зокрема III-IV рівнів акредитації: «Хай пісня скликає друзів» (на базі Чернівецького державного університету імені Юрія Федьковича); «Пролісок», «Як серцю виспівать себе» (на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова); «Сходінки до майстерності» (Академія культури та мистецтв Закарпатської обласної ради в м. Ужгород); «Співограй» (Бердянський національний педагогічний університет) та багато інших. Проаналізувавши їх програмові положення та вимоги, виділяємо такі *функції* сучасного фестивально-конкурсного руху в Україні:

виховна функція передбачає засвоєння соціально-культурних цінностей і норм, дозволяє набуті соціальний досвід;

пізнавальна функція забезпечує ознайомлення з новими сторінками художньої культури та мистецтва, з новими технологіями розкриття художніх образів тощо;

презентаційна функція передбачає надання можливостей для розкриття талантів; дозволяє учасникам заявити про себе, презентувати свої творчі здобутки, репертуар тощо;

ідентифікаційна функція реалізується, коли учасник відчуває себе частиною культури свого народу, національну ідентичність;

комунікативна функція виражається у взаємодії учасників, митців; сприяє обміну досвідом; забезпечує створення широкого поля художнього спілкування;

культуротворча функція полягає у стимулюванні культурного розвитку, формування мотивації до створення нових культурних програм, проєктів та ін.;

мобілізаційна функція передбачає виховання вмінь концентрації, зосередженості; формування вольових якостей, артистизму тощо;

рекреаційна і релаксаційна функції пов'язані з святковістю, відновленням життєвої енергії в культурно-мистецькій діяльності.

Окреслені функціональні ознаки сучасних конкурсів-фестивалів свідчать про їхню особливу значущість та подальшу перспективу розвитку в культурно-мистецькому просторі України.

Висновки. Фестивально-конкурсний рух – це комплексне соціокультурне явище, що поєднує оглядові конкурсні змагання та святкові мистецькі заходи (фестивалі, концерти, творчі форуми та ін.) задля популяризації культури, творчості, для обміну досвідом, культурної комунікації. Важливими функціями фестивально-конкурсного руху є виховна, пізнавальна, презентаційна, ідентифікаційна, культуротворча, комунікативна, мобілізаційна, рекреаційна і релаксаційна, що забезпечують реалізацію головної мети мистецької освіти, спрямованої на духовний і творчий розвитку особистості засобами мистецтва.

Активізація мистецького фестивально-конкурсного руху в Україні в надскладний воєнний час свідчить про потужний культурний потенціал нашої нації. Сподіваємось, що мистецьке життя освітить наше суспільство Красою, Любов'ю і Надією, Добром і Справедливістю, зміцнить Віру в Перемогу над злом.

Л і т е р а т у р а :

1. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття. Т.2. Київ: НАМУ, 2011. 255 с.
2. Бурлаченко Б., Фабрика-Процька О. Фестивально-конкурсний рух як чинник розвитку гітарної культури України кінця XX – початку XXI ст. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Вип. 45. 2023. С.107-111. <https://zbirnyky.rshu.edu.ua/index.php/ucpmk/article/view/646/1082>
3. Виткалов С. В. Фестивальний рух як культурний феномен сучасності: аналіз регіонального вектора. *Культура України*. 2016. Вип.52. С.182-190. https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura52/22.pdf
4. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс]/ Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. НАН України. Київ, 2024. <https://esu.com.ua/search>
5. Зінська Т. В. Музичні конкурси та фестивалі в контексті соціокультурного проектування в Україні кінця XX – початку XXI століття. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016 року. м. Київ. С.384-395. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14542/1/T_Zinska_2016_14_04_konf_IM.pdf
6. Ігнат'єва Я. Фестивально-конкурсний рух як засіб виховання музично-естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 24., Т.1. 2020. С.71-75. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/24/part_1/15.pdf
7. Менько Н. Фестивально-конкурсний рух у проєкції розвитку української культури. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Вип.45. 2023. С.112-119. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.vi45.647> <https://zbirnyky.rshu.edu.ua/index.php/ucpmk/article/view/647/1084>
8. Підлипський А. І., Аксьонов О. Б. Фестивально-конкурсний рух у сфері народно-сценічного танцю крізь призму сучасної мистецтвознавчої думки. *Танцювальні студії* Вип. 5 (1), 2022. С.68-77. https://www.researchgate.net/publication/362353894_Festivalno-konkursnij_ruh_u_sferi_narodno-scenicnogo_tancu_Ukraini_kriz_prizmu_sucasnoi_mistectvoznnavcoi_dumki
9. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. Вид.2-ге, перероб. і допов. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2009.352с.
10. Яковлев О. В. Фестивальний рух як чинник інтеграції та збереження національного культурного ландшафту. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв № 4. 2018. С. 56-60. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2018.152961>

References:

1. Bezklubenko S. D. (2011). Art: terms and concepts. Vol. 2. Kyiv: NAMU. 255 p.
2. Burlachenko B., Fabrika-Prottska O. (2023). Festival and competition movement as a factor in the development of guitar culture in Ukraine in the late 20th – early 21st centuries. *Ukrainian culture: past, present, ways of development*. Issue 45. P.107-111.

3. Vytkaľov S. V. (2016). Festival movement as a cultural phenomenon of modernity: analysis of the regional vector. *Culture of Ukraine*. Issue 52. P.182-190.
4. Encyclopedia of Modern Ukraine (2024). [Electronic resource]/ Ed.: I. M. Dzyuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak and others. NAS of Ukraine. Kyiv.
5. Zinska T. V. (2016). Music competitions and festivals in the context of socio-cultural planning in Ukraine in the late 20th – early 21st centuries. *Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century*. Materials of the II International Scientific and Practical Conference of April 14-15, 2016. Kyiv. P.384-395.
6. Ignatieva Ya. (2020). Festival and competition movement as a means of educating the musical and aesthetic culture of a future teacher of musical art. *Innovative pedagogy*. Issue 24., Vol. 1. 2020. P. 71-75.
7. Menko N. (2023). Festival and competition movement in the projection of the development of Ukrainian culture. *Ukrainian culture: past, present, ways of development*. Issue 45. P. 112-119.
8. Pidlipsky A. I., Aksyonov O. B. (2022). Festival and competition movement in the sphere of folk and stage dance through the prism of modern art criticism. *Dance Studios* Issue 5 (1). P.68-77.
9. Yutsevich Yu. E. (2009). Music. Dictionary-reference. 2nd edition, revised and supplemented. Ternopil: Textbook – Bohdan. 352p.
10. Yakovlev O. V. (2018). Festival movement as a factor of integration and preservation of the national cultural landscape. *Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts* No. 4. 2018. Pp. 56-60.

Liudmyla Pankiv. Festival and competition movement in the cultural and artistic space: genesis and modernity.

The article highlights the essence of the festival-competition movement as a cultural phenomenon and a phenomenon of art education. The stages of the formation and development of art competitions and festivals from ancient ritual holidays and street competitions to large-scale socio-cultural events are considered.

The functional features of the festival and competition movement in the modern cultural and artistic space are determined. The importance of implementing educational, cognitive, presentational, identification, cultural, communicative, mobilizational, recreational and relaxation functions is proven. Educational function involves the assimilation of socio-cultural values and norms, allows you to gain social experience; cognitive function provides familiarization with new pages of artistic culture and art, with new technologies for revealing artistic images, etc.; presentation function provides opportunities for revealing talents; allows participants to declare themselves, present their creative achievements, repertoire, etc.; identification function is realized when the participant feels part of the culture of his people, national identity; communicative function is expressed in the interaction of participants, artists; promotes the exchange of experience; ensures the creation of a wide field of artistic communication; cultural-creative function consists in stimulating cultural development, forming motivation to create new cultural programs, projects, etc.; the mobilization function involves the development of concentration skills, focus; the formation of strong-willed qualities, artistry, etc.; the recreational and relaxation functions are associated with festivity, the restoration of vital energy in cultural and artistic activities.

Today, the festival and competition movement is an important component of the cultural and artistic space. It is a complex socio-cultural phenomenon that combines review competitions and festive artistic events, the main goal of which is the popularization of culture, creativity, exchange of experience, cultural communication.

Keywords: art education, cultural and artistic space, European integration, competition, festival, performing arts, artistic traditions, innovations.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.13>

УДК 793.3(477.44):37.013.3

Пахольчак Євгенія Сергіївна,
доктор філософії, старший викладач
кафедри музичного та перформативного мистецтва,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0001-5068-0065>
pakholchak.evgenia@vspu.edu.ua

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АНАТОЛІЯ КОНДЮКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ВІННИЧИНИ

У статті проаналізовано творчий та педагогічний шлях українського хореографа Анатолія Кондюка як ключової особи, що вплинула на розвиток регіонального мистецького простору. Доводиться, що детальний аналіз його педагогічної та творчої спадщини дозволяє глибше зрозуміти специфіку формування хореографічної культури регіону, виявити ключові тенденції розвитку танцювального мистецтва та його взаємозв'язок із загальноукраїнським мистецьким простором. Його мистецька та педагогічна діяльність стала важливим чинником формування сучасної хореографічної школи Вінничини, розвитку народно-сценічного танцю та професійної мистецької освіти регіону. Розкрито феномен творчості А. Кондюка, який полягає у здатності органічно поєднувати автентичну українську народну хореографію із сучасними сценічними формами та художньо-виразжальними засобами. Його постановки вирізняються глибоким розумінням природи танцю як синтетичного мистецтва, у якому пластика руху, музична драматургія, сценічний образ та емоційна виразність формують цілісний художній простір.

Досліджено особливості становлення народно-сценічної хореографії Поділля. Визначено роль мистецької та педагогічної діяльності у формуванні професійної хореографічної освіти регіону, розвитку виконавської культури та підготовці майбутніх фахівців у сфері танцювального мистецтва. Проаналізовано діяльність творчих колективів, репертуарну політику, особливості сценічних постановок та їхній вплив на популяризацію українських культурних традицій. Обґрунтовано значення народно-сценічного танцю як засобу формування культурної ідентичності та збереження національної мистецької спадщини.

Ключові слова: хореографічне мистецтво; мистецька освіта; народно-сценічний танець; педагогічна діяльність; професійна підготовка; регіональний мистецький простір; сценічна постановка.

Обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення феномену творчої діяльності Анатолія Кондюка в контексті розвитку хореографічного мистецтва Вінничини є важливим для усвідомлення регіональних процесів становлення та трансформації мистецької освіти й сценічної практики. Детальний аналіз його педагогічної та творчої спадщини дозволяє глибше зрозуміти специфіку формування хореографічної культури регіону, виявити ключові тенденції розвитку танцювального мистецтва та його взаємозв'язок із загальноукраїнським мистецьким простором. Комплексний аналіз творчої діяльності Анатолія Степановича Кондюка – яскравого представника українського хореографічного мистецтва – дозволяє розкрити особливості його балетмейстерської та педагогічної діяльності, визначити його внесок у розвиток регіональної хореографічної школи та формування культурного простору Поділля, показати його творчість як синтез традицій народного танцю та сучасних сценічних форм, обґрунтувати роль митця у підготовці майбутніх хореографів та популяризації національних культурних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку хореографічного

мистецтва та освіти аналізуються у сучасних наукових працях, де акцентується увага на формуванні творчого потенціалу майбутніх фахівців, розвитку їхньої професійної компетентності. Зокрема у дослідженнях зазначається, що становлення хореографічної освіти в Україні є відносно новим напрямом наукового осмислення, який почав активно розвиватися лише у період її незалежності. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що питання індивідуального внеску окремих митців у розвиток регіональної хореографії залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність звернення до творчої спадщини Анатолія Кондюка як важливого представника українського мистецького простору Вінниччини.

Метою статті є ґрунтовне дослідження творчої діяльності Анатолія Кондюка та визначення феномену його творчості на розвиток танцювального мистецтва і становлення хореографічної освіти Поділля.

Виклад основного матеріалу. Розвиток хореографічного мистецтва Вінниччини у другій половині XX століття – на початку XXI століття значною мірою визначався діяльністю видатних митців, які поєднували творчу, педагогічну та культурно-просвітницьку діяльність. Однією з найяскравіших постатей у цьому процесі став заслужений артист України, доцент Анатолій Степанович Кондюк – балетмейстер, педагог, режисер хореографічних постановок та багаторічний художній керівник Академічного ансамблю пісні і танцю «Поділля». Його мистецька та педагогічна діяльність стала важливим чинником формування сучасної хореографічної школи Вінниччини, розвитку народно-сценічного танцю та професійної мистецької освіти регіону.

Феномен творчості Анатолія Кондюка полягає у здатності органічно поєднувати автентичну українську народну хореографію із сучасними сценічними формами та художньо-виражальними засобами. Його постановки вирізняються глибоким розумінням природи танцю як синтетичного мистецтва, у якому пластика руху, музична драматургія, сценічний образ та емоційна виразність формують цілісний художній простір. У творчості митця простежується прагнення не лише до збереження традиційної танцювальної культури Поділля, а й до її осучаснення відповідно до вимог сучасної сцени та художнього мислення нового покоління.

Анатолій Степанович Кондюк народився 10 лютого 1955 року в селі Борівка Вінницької області. Його життєвий шлях від ранніх років був пов'язаний із мистецтвом танцю, яке стало для нього не просто професією, а справжнім покликанням і способом духовної самореалізації. Перший сценічний досвід митець здобув під час служби у військовому ансамблі, де сформувалися його виконавська дисципліна, музичальність та сценічна культура. Надалі він працював балетмейстером, а згодом здобув професійну хореографічну освіту, що стало важливим етапом його професійного становлення та визначило подальший напрям творчої діяльності.

Ще у 1970–1980-х роках Анатолій Кондюк проявив себе як талановитий організатор і творець нових мистецьких осередків. У 1977 році він очолив художнє керівництво Будинку культури Вінницького електротехнічного заводу «Електротехнік», де заснував танцювальний ансамбль «Веселка». Саме цей колектив став одним із перших потужних центрів розвитку народно-сценічної хореографії на Вінничині. Протягом майже двох десятиліть ансамбль здійснював активну концертну діяльність, формував високий рівень виконавської культури та популяризував український танець серед молоді.

Як вказує І. Швець, «після здобуття Україною незалежності в 1991 році настає новий етап розвитку українського суспільства, Українська культура стає фактором консолідації українського суспільства, духовно інтегруючою силою в умовах соціальних трансформацій і складних політичних та економічних подій» [5, с.225]. Цей період теж став новим етапом для біографії митця, адже саме з 1990-х років, коли відбулося реформування діяльності Державного ансамблю пісні і танцю "Поділля". Його художнім керівником став Анатолій Кондюк – заслужений артист України. З його діяльністю пов'язані зміни у виконавському

складі та в репертуарній політиці колективу. Збільшилася чисельність оркестрової та балетної груп, художніми засадами творчості колективу стала опора на подільський пісенно-обрядовий фольклор, підкреслення національного колориту шляхом використання народного музичного інструментарію, створення масштабних концертних програм на основі хорових, танцювальних і музично-інструментальних обробок фольклорних жанрів [5, с.225].

Під багаторічним керівництвом Анатолія Степановича ансамбль значно розширив свій репертуар, підвищив рівень виконавської культури і здобув визнання як в Україні, так і за її межами. Творчість ансамблю пісні і танцю «Поділля» характеризується пошуками нових жанрів і форм мистецького синтезу, тенденцією до театралізації хорового співу, використанням сучасної сценографії. Це яскраво відображено у таких концертних програмах як «Подільська рапсодія», фольк-шоу «Поділля має таланти», «Ой, зійдімося, роде!» та інші [1, с.144].

Москвічова Ю.О. зазначає, що під керівництвом Анатолія Степановича співи, хороводи і танці зливаються у цілісні вистави. Вокально – хореографічні композиції ансамблю відтворюють народні обряди, зокрема і окремих подільських сіл [2, с. 106]. Саме завдяки творчому баченню митця, його наполегливій праці та високому професіоналізму ансамбль пісні і танцю «Поділля» отримав почесне звання академічного колективу. Це стало важливою подією для культурного життя Вінничини та підтвердженням високого мистецького рівня ансамблю.

Творча діяльність Анатолія Кондюка у колективі «Поділля» характеризувалася прагненням до створення масштабних сценічних композицій, заснованих на українській культурній традиції. Його постановки вирізнялися драматургічною цілісністю, емоційною насиченістю та глибоким художнім змістом. Балетмейстер прагнув через танець передати історичну пам'ять народу, його духовність, емоційний світ та національний характер. Саме тому його творчість стала важливою складовою формування сучасного образу українського народно-сценічного танцю.

Важливим напрямом діяльності Анатолія Степановича стало створення системи безперервної хореографічної підготовки молоді. Усвідомлюючи необхідність раннього професійного розвитку майбутніх артистів, Анатолій Кондюк заснував при ансамблі дитячу хореографічну студію. У 1992 році студія була реорганізована в Академію народного танцю народного музично-хореографічного ансамблю «Поділья», а з 1996 року продовжила свою діяльність як дитяча хореографічна студія ансамблю «Поділля».

Педагогічна система Анатолія Кондюка ґрунтувалася на поєднанні високої професійної вимогливості та щирої уваги до особистості учня. Його знали як людину глибокої внутрішньої культури, інтелігентності та відданості своїй справі. Він умів не лише створювати сценічні постановки, а й надихати молодь, підтримувати творчі пошуки студентів та виховувати майбутніх артистів як особистостей. Для багатьох учнів він став не лише педагогом, а й наставником та життєвим орієнтиром. Його вимогливість поєднувалася із доброзичливістю, а професійна принциповість – із щирою турботою про кожного, хто працював поруч із ним.

Особливе значення діяльність Анатолія Кондюка мала для становлення професійної хореографічної освіти на Вінничині. Наприкінці ХХ століття у регіоні відчувалася гостра нестача кваліфікованих фахівців у сфері хореографії. Як відзначає Є. Філімонова-Златогурська, «причиною цього була надзвичайно велика нестача кадрів. Зі слів Анатолія Кондюка, тоді танцювати не було кому, молодих спеціалістів катастрофічно не вистачало, а випускники хореографічного відділу Тульчинського училища Вінницької області не забезпечували приріст кадрів у ансамбль. Тож відкриття хореографічного відділу мало надзвичайне важливе значення для забезпечення області кадрами хореографічного мистецтва: виконавцями народного танцю, викладачами музичних шкіл і керівниками аматорських хореографічних колективів» [3, с.65]. Тому відкриття хореографічного відділу

у Вінницькому училищі культури і мистецтв стало важливим кроком у розвитку мистецької освіти області. Одним із головних ініціаторів створення відділу був саме Анатолій Кондюк. Він очолив процес організації професійної підготовки майбутніх хореографів та визначив основні принципи навчання.

Разом із ним підготовку студентів здійснювали заслужена артистка України Людмила Кондюк, Сергій Солодських, Сергій Береза, Андрій Монолакі, Світлана Сосон та інші викладачі. Важливо зазначити, що навчальний процес був орієнтований не лише на технічну підготовку, а й на розвиток творчої індивідуальності, сценічної культури та національної свідомості майбутніх фахівців.

Одразу після відкриття хореографічного відділу Анатолій Кондюк створив театр народного танцю. У 2020 році цей колектив було перейменовано в ансамбль народного танцю «Подільяни». Саме у цьому колективі реалізовувалися творчі експерименти балетмейстера, поєднувалися народна хореографія, симфонічна музика та елементи театралізації.

Постановки Анатолія Кондюка стали важливими явищами українського сценічного мистецтва. Серед найвідоміших композицій – «Подільська рапсодія», «Заквітчалась моя Україна», «Вишивана доля Вінниччини», «Весняні хороводи». Ці твори вирізняються масштабністю художнього задуму, багатством танцювальної лексики та емоційною глибиною. У них простежується прагнення митця до осмислення української культури через сценічний образ і пластичну виразність, поєднання традиційного танцювального матеріалу із сучасними художніми формами та актуальними соціальними темами.

Вагомим результатом діяльності Анатолія Кондюка стало формування професійного кадрового потенціалу Вінниччини. Впродовж 26-ти років діяльності хореографічного відділу, його випускниками стало понад 300 фахівців. Окрім поповнення викладацького складу мистецьких шкіл області, вони суттєво оновили балетну групу Академічного ансамблю пісні і танцю «Поділля», який у своїй більшості складається з випускників Вінницького коледжу мистецтв [4, с.180].

Окремого значення набула роль Анатолія Кондюка у формуванні хореографічної династії. Його діти продовжили професійну діяльність у сфері хореографії як виконавці та педагоги. Устим та Марія Кондюк стали солістами ансамблю «Поділля». Устим Кондюк також активно займається педагогічною діяльністю, продовжуючи мистецькі традиції, започатковані Анатолієм Степановичем.

Важливим етапом розвитку професійної хореографічної освіти Вінниччини стало відкриття у 2017 році освітньо-професійної програми «Хореографія» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Серед перших викладачів програми був і Анатолій Кондюк. Його педагогічний досвід, сценічна практика та авторитет у мистецькому середовищі стали важливою складовою формування сучасної системи підготовки бакалаврів хореографії.

Однією з ключових складових діяльності Анатолія Кондюка є педагогічна робота. Як доцент закладу вищої освіти, він здійснював підготовку майбутніх хореографів, формуючи у них комплекс професійних компетентностей. Педагогічний підхід Анатолія Кондюка базувався на індивідуальному підході до здобувачів, у поєднанні вимогливості та підтримки, формуванні творчої самостійності. Саме тому його вихованці становлять значну частину сучасної хореографічної спільноти регіону.

Творча постать Анатолія Кондюка посідає особливе місце у культурному просторі Вінниччини. Його діяльність сприяла популяризації українського танцю, підготовки професійних фахівців, формуванню культурної ідентичності регіону. Таким чином, він виступає не лише як митець, а як культуротворча постать.

Його життя було присвячене українській культурі, мистецтву танцю та вихованню молодого покоління. Багато років він формував і розвивав хореографічну школу регіону, створював яскраві сценічні постановки, передавав любов до українських традицій сотням

учнів і студентів. Для багатьох вихованців він залишився прикладом справжнього служіння мистецтву, професійної відданості та людяності.

У 2026 році культурна спільнота Вінничини та українського хореографічного мистецтва загалом зазнала значної втрати, відійшов у вічність Анатолій Степанович Кондюк. Відгуки колег, учнів та діячів культури засвідчують глибоку повагу до митця та усвідомлення його вагомому внеску у розвиток національної культури. У спогадах він постає не лише як видатний хореограф і педагог, а передусім як людина – щира, мудра, відкрита та безмежно віддана своїй справі.

Висновки. Отже, феномен творчої діяльності Анатолія Кондюка полягає у його багатогранному впливі на розвиток хореографічного мистецтва Подільського регіону. Його діяльність охоплювала балетмейстерську творчість, педагогіку, організацію мистецької освіти та формування професійного середовища регіону. Діяльність митця стала прикладом гармонійного поєднання народної хореографічної традиції із сучасними художніми тенденціями, а його внесок у розвиток українського танцю став ваговою складовою культурної спадщини України.

Л і т е р а т у р а :

1. Мала А.Ю., Москвічова Ю.О. Сценічне втілення народної хореографії Поділля: аналіз мистецьких засад і творчих стратегій провідних ансамблів. *Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика»*. 2025. С. 139-146
2. Москвічова Ю.О. Збереження регіональних фольклорних традицій у творчій діяльності ансамблю пісні і танцю «Поділля». *Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX-XXI століть. Дрогобич: Посвіт*. 2012. С. 104 – 109
3. Філімонова-Златогурська Є. Творець народного хореографічного мистецтва Вінничини Анатолій Кондюк. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2021 № 3 (39). vol. 2. С. 61– 66.
4. Пахольчак Є.С. Формування змісту хореографічної підготовки молоді в освітньо-культурному просторі Вінничини (1920-ті – 2020-ті роки): Дисертація доктора філософії за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – освітні, педагогічні науки). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Міністерство освіти і науки України. Вінниця, 2025. 240 с.
5. Швець І.Б. Музична культура в роки незалежності України: творчий досвід, сучасні тенденції розвитку. *Наукові записки. Серія історія*. 2017. Вип. 25. С. 223-227

R e f e r e n c e s :

1. Mala A. Yu., Moskvichova Yu. O. Stage Interpretation of Podillia Folk Choreography: Analysis of Artistic Principles and Creative Strategies of Leading Ensembles. *Drohobych: Helvetyka Publishing House*, 2025. pp. 139–146.
2. Moskvichova Yu. O. Preservation of Regional Folklore Traditions in the Creative Activity of the Song and Dance Ensemble “Podillia”. *Folk Instrumental Art at the Turn of the 20th–21st Centuries. Drohobych: Posvit*, 2012. pp. 104–109.
3. Filimonova-Zlatohorska Ye. Creator of the Folk Choreographic Art of Vinnytsia Region Anatolii Kondiuk. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2021. No. 3 (39), vol. 2. pp. 61–66.
4. Pakholchak Ye. S. Formation of the Content of Choreographic Training of Youth in the Educational and Cultural Space of Vinnytsia Region (1920s–2020s): Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (011 – Educational, Pedagogical Sciences). *Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Ministry of Education and Science of Ukraine. Vinnytsia*, 2025. 240 p.
5. Shvets I. B. Musical Culture During the Years of Ukraine’s Independence: Creative Experience and Modern Development Trends. *Scientific Notes. Series: History*. 2017. Issue 25. pp. 223–227.

Yevheniia Pakholchak. The Phenomenon of Anatolii Kondiuk’s Creative Activity in the Context of the Development of Choreographic Art in Vinnytsia Region

The article presents a comprehensive analysis of the creative and pedagogical activity of a Ukrainian choreographer as an important factor in the development of the regional artistic space of Vinnytsia region. Particular attention is paid to the formation and evolution of folk-stage choreography in Podillia during the second half of the twentieth and the beginning of the twenty-first century. The study highlights the role of choreographic art in preserving national cultural traditions, strengthening regional artistic identity, and

developing the professional system of dance education in Ukraine. The research examines the choreographer's contribution to the establishment of artistic collectives, the development of stage productions, and the formation of a professional educational environment for future choreographers. The significance of choreographic pedagogy in shaping students' artistic worldview, creative individuality, stage culture, and professional competencies is substantiated. The article emphasizes that the artist's pedagogical approach combined high professional standards with attention to the personal and creative development of students, which contributed to the emergence of a new generation of dancers and teachers in the region. Considerable attention is devoted to the activity of the Academic Song and Dance Ensemble "Podillia," whose artistic growth and transformation into an academic ensemble became possible due to purposeful creative leadership, renewal of repertoire policy, and synthesis of traditional folk choreography with modern stage forms. The study analyzes the choreographic productions created for the ensemble and outlines their artistic, educational, and cultural significance. The productions are characterized by emotional expressiveness, dramaturgical integrity, and reliance on Ukrainian folklore traditions interpreted through contemporary scenic aesthetics. The article also examines the role of children's choreographic studios and professional educational institutions in the formation of a continuous system of choreographic training in Vinnytsia region. It is established that the artist's activity significantly influenced the development of regional choreographic education, the professionalization of dance art, and the expansion of the cultural space of Podillia. The study concludes that the phenomenon of the choreographer's creative activity lies in the harmonious combination of artistic creativity, pedagogical practice, organizational work, and cultural mission. His contribution to the preservation and modernization of Ukrainian folk-stage dance is regarded as an important component of the national cultural heritage and contemporary choreographic art.

Keywords: artistic education; choreographic pedagogy; cultural heritage; dance art; folk-stage choreography; performing culture; professional training; regional artistic space.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.14>

УДК 378.147:785.071.2:316.77

Пташник Іван Ярославович,
аспірант кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0001-6701-0356>
i.ya.ptashnyk@udu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У КЛАСІ ДЕРЕВ'ЯНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ

У статті досліджено проблему формування виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах. Особливу увагу приділено осмисленню виконавської культури як складного інтегративного феномена, що охоплює технічний, художньо-естетичний, інтерпретаційний та педагогічний компоненти професійної підготовки майбутнього фахівця. Розглянуто особливості інструментальної підготовки на флейті, кларнеті, гобої, фоготі та саксофоні, які зумовлюють необхідність розвитку специфічних виконавських умінь, пов'язаних із диханням, звукоутворенням, артикуляцією, інтонаційною точністю та тембровою виразністю. У роботі визначено систему принципів, на яких ґрунтується процес формування виконавської культури майбутніх учителів музики. Особливу увагу приділено педагогічним умовам, необхідним для ефективного формування виконавської культури. До таких умов віднесено створення спеціалізованого художньо-освітнього середовища, поетапне формування виконавських умінь, використання інноваційних педагогічних технологій, систематичний педагогічний супровід, розвиток рефлексивно-аналітичних здібностей студентів, а також залучення їх до сценічної та ансамблевої практики. Підкреслено значення концертної діяльності, участі у конкурсах, фестивалях та колективному музикуванні як важливих чинників розвитку артистизму, виконавської відповідальності, сценічної стійкості та професійної самореалізації. У результаті дослідження доведено, що формування виконавської культури майбутніх учителів музики є цілісним, поетапним і багатокомпонентним процесом, ефективність якого забезпечується комплексною взаємодією технічних, художніх, інтерпретаційних і педагогічних складових професійної підготовки.

Ключові слова: виконавська культура, інструментальна підготовка, дерев'яні музичні інструменти, педагогічні умови формування виконавської культури

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема до рівня їхньої виконавської культури. В умовах модернізації освітнього процесу особливого значення набуває проблема формування цілісної особистості педагога-музиканта, здатного поєднувати високий рівень інструментально-виконавської майстерності з педагогічною компетентністю. Це зумовлено необхідністю забезпечення якісної музичної освіти, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу учнів.

Особливої актуальності набуває проблема формування виконавської культури в процесі навчання гри на дерев'яних духових інструментах, що мають специфічні виконавські особливості, пов'язані з диханням, звукоутворенням, артикуляцією та інтонацією. Недостатня розробленість педагогічних умов і методичних підходів до формування виконавської культури в цьому контексті ускладнює підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності. Таким чином, розв'язання означеної проблеми має важливе значення як для теорії музичної педагогіки, так і для практики підготовки майбутніх учителів музики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема формування виконавської

культури та інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики знайшла відображення у працях вітчизняних науковців. Так, питання становлення виконавської майстерності особистості музиканта розглядає С. Барвік, акцентуючи увагу на інтегративному характері цього феномена [1]. Важливим аспектом є формування готовності до інструментально-виконавської діяльності, яку Л. Гусейнова визначає як «складне особистісне утворення, що включає низку взаємопов'язаних компонентів» [2]. Теоретичне осмислення змісту інструментально-виконавської підготовки вчителя музики подано у працях Н. Мозгальової [3], яка підкреслює її комплексний і системний характер.

Методичні засади формування виконавських навичок майбутніх учителів музики досліджено Г. Ониськів [4], тоді як питання розвитку інструментально-виконавської компетентності у процесі фахової підготовки розглядає Т. Пляченко [5]. Сучасні підходи до розвитку духової музики та виконавства аналізує А. Степанова [6], що є важливим у контексті дослідження специфіки навчання гри на дерев'яних духових інструментах. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у роботах М. Ткаченка [7].

Попри значну кількість наукових праць, проблема формування виконавської культури майбутніх учителів музики саме в контексті інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах потребує подальшого теоретичного обґрунтування та методичного уточнення. Тож **метою статті** є теоретичне обґрунтування принципів і педагогічних умов формування виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах.

Досягнення поставленої мети зумовило використання комплексу взаємопов'язаних теоретико-методологічних **методів дослідження**. Зокрема, застосовано аналіз і синтез наукових джерел з метою узагальнення існуючих підходів до проблеми виконавської культури та інструментальної підготовки майбутніх учителів музики; метод систематизації та узагальнення — для визначення структурних компонентів досліджуваного феномена та обґрунтування педагогічних умов його формування; порівняльний аналіз — для виявлення специфіки навчання гри на дерев'яних духових інструментах.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення музичної педагогіки, психології музичної діяльності, теорії виконавства та професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. У процесі дослідження було здійснено логіко-структурний аналіз принципів формування виконавської культури та обґрунтовано педагогічні умови їх реалізації в освітньому процесі.

Застосування зазначених методів дозволило комплексно дослідити проблему та сформулювати теоретично обґрунтовані висновки щодо ефективності формування виконавської культури майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах.

Виклад основного матеріалу. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах є складним, багатовимірним і цілеспрямованим процесом, що поєднує розвиток технічних, художньо-естетичних, інтерпретаційних і педагогічних якостей особистості. Зазначений процес відбувається в умовах професійної мистецької освіти та спрямований не лише на досягнення високого рівня виконавської майстерності, але й на формування здатності до художнього осмислення музики та її педагогічної трансляції. Для означення поняття «інструментальна підготовка» звернемося до розвідки Н. Мозгальової — вона вбачає у цьому феномені «підготовку вчителя музики як процес становлення гармонійно-урівноваженого музиканта, що володіє раціональними способами роботи за інструментом, грамотно розбирається у тексті музичного твору та вміє ретельно продумувати власну інтерпретацію, синтезуючи різні виконавські традиції» [5, с. 42].

Специфіка дерев'яних духових інструментів (флейта, кларнет, гобой, фагот, саксофон) зумовлює особливі вимоги до виконавця, пов'язані з формуванням дихального

апарату, звукоутворенням, інтонаційною точністю, артикуляцією та тембровою виразністю, що вимагає високого рівня координації фізіологічних і психічних процесів. Окрім цього, дослідники визначають основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний [4, с. 163]. У цьому контексті виконавська культура майбутнього вчителя музики виступає інтегративною характеристикою, що відображає не лише рівень володіння інструментом, а й здатність до усвідомленого художнього інтерпретування музичного матеріалу, стилістично адекватного виконання та ефективної передачі відповідних умінь у педагогічній діяльності.

Як зазначає М. О. Ткаченко [7, с. 45], розгляд специфіки фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва заснований на комплексі трьох взаємопов'язаних складових. По-перше, це ґрунтовні знання з музично-теоретичних, музично-педагогічних, виконавських, історико-теоретичних і методичних дисциплін, які забезпечують науково обґрунтоване розуміння музичного мистецтва та основ професійної діяльності. По-друге, це професійні виконавські вміння та навички, що охоплюють різні види музичного виконавства, читання нотного тексту, інтерпретацію музичних творів і участь в ансамблевій практиці. По-третє, це художньо-творчі вміння та навички, спрямовані на розвиток здатності до музичної інтерпретації, самостійної творчої роботи, сценічної реалізації та виконання педагогічно-просвітницьких функцій.

Разом із цим, Т. М. Пляченко вказує, що формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розглядати як цілісний процес професійної підготовки, що охоплює розвиток виконавських умінь, художньо-інтерпретаційного мислення та здатності до педагогічного застосування набутих навичок. Дослідниця підкреслює, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від інтеграції індивідуально-творчого та практично-діяльнісного підходів, а також від системного поєднання виконавської, методичної й художньої складових підготовки майбутнього фахівця [5].

В основі формування виконавської культури майбутніх фахівців лежить система принципів, адаптованих до специфіки навчання гри на дерев'яних духових інструментах. Принцип художньо-естетичної спрямованості передбачає розвиток у студентів здатності до тонкого відчуття тембрових барв інструмента, гнучкого фразування, динамічного нюансування та стилістично обґрунтованої інтерпретації музичних творів різних епох і напрямів. Важливим є принцип єдності технічного та художнього розвитку, який у даному випадку набуває особливого значення, оскільки техніка звукоутворення (робота дихання, амбушура, аплікатури, координація язика і пальців) безпосередньо впливає на якість художнього результату. Таким чином, формування виконавських навичок відбувається у тісному взаємозв'язку з розвитком музичного мислення, внутрішнього слуху та здатності до самоконтролю.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає врахування анатоμο-фізіологічних особливостей студентів (будова губ, специфіка дихальної системи, особливості моторики), що є надзвичайно важливим у процесі опанування дерев'яних духових інструментів. Це дозволяє обрати оптимальні методи формування виконавського апарату, індивідуалізувати підхід до постановки дихання та амбушура, а також запобігти виникненню технічних труднощів і перевантажень. Водночас принцип активності та творчої самостійності спрямований на розвиток у студентів навичок самостійної роботи над звуком, інтонацією, штрихами, агогікою, а також здатності до критичного осмислення власного виконання і пошуку індивідуальних інтерпретаційних рішень.

Принцип інтеграції теоретичних знань і практики забезпечує глибоке розуміння стилістичних особливостей репертуару для дерев'яних духових інструментів, включаючи знання про історію інструмента, його конструктивні особливості, еволюцію виконавських шкіл та інтерпретаційні традиції. Особливого значення набуває принцип педагогічної

спрямованості, що передбачає підготовку студентів до навчання учнів основам дихання, звукоутворення, артикуляції та музичної інтерпретації, а також формування в них методичного мислення.

Особливого значення в системі зазначених принципів набуває принцип системності та послідовності, який забезпечує логічну організацію освітнього процесу та безперервність професійного розвитку студента. Формування виконавської культури на дерев'яних духових інструментах відбувається поступово — від опанування елементарних навичок дихання та звукоутворення до складних художньо-інтерпретаційних завдань. Така послідовність дозволяє забезпечити стійкість виконавських умінь та уникнути механічного засвоєння технічних прийомів без їх художнього осмислення.

Не менш важливим є принцип рефлексивності, який передбачає розвиток здатності студентів до самоаналізу власної виконавської діяльності. Майбутній учитель музики повинен навчитися об'єктивно оцінювати якість свого виконання, виявляти технічні та художні недоліки, аналізувати причини їх виникнення та знаходити ефективні способи їх усунення. Розвинені рефлексивні вміння сприяють формуванню професійної самостійності, відповідальності та готовності до безперервного самовдосконалення.

У контексті сучасної мистецької освіти важливого значення набуває також принцип компетентнісної спрямованості навчання. Його реалізація забезпечує формування не лише виконавських умінь, а й здатності застосовувати їх у майбутній педагогічній діяльності. Майбутній учитель музики має володіти комплексом виконавських, методичних і комунікативних компетентностей, необхідних для ефективної організації музично-освітнього процесу та творчого розвитку учнів. Реалізація зазначених принципів потребує створення відповідних педагогічних умов, що враховують специфіку виконавської діяльності на дерев'яних духових інструментах.

Серед педагогічних умов особливу роль відіграє створення стійкої мотивації до інструментально-виконавської діяльності. Формування виконавської культури значною мірою залежить від внутрішньої зацікавленості студента музичним мистецтвом, усвідомлення ним професійної значущості виконавської діяльності та прагнення до творчої самореалізації. Позитивна мотивація стимулює систематичну самостійну роботу, підвищує рівень відповідальності за результати навчання та сприяє розвитку художньо-творчої активності.

Важливою умовою виступає інтеграція різних складових професійної підготовки. Поєднання інструментально-виконавських дисциплін із музично-теоретичною, історико-музикознавчою та психолого-педагогічною підготовкою забезпечує цілісне формування особистості майбутнього вчителя музики. Така інтеграція сприяє більш глибокому розумінню художнього змісту музичних творів, закономірностей музичного розвитку та особливостей їх педагогічної інтерпретації.

Крім того, ефективність формування виконавської культури значною мірою залежить від організації творчої взаємодії між викладачем і студентом. Партнерський характер педагогічного спілкування створює сприятливі умови для розвитку самостійності, творчої ініціативи та індивідуального стилю виконавської діяльності. У такому освітньому середовищі студент виступає активним суб'єктом навчання, здатним до усвідомленого конструювання власної траєкторії професійного розвитку.

Однією з ключових умов є формування спеціалізованого художньо-освітнього середовища, яке стимулює музично-творчу активність студентів, сприяє розвитку слухової культури, ансамблевого мислення та виконавської взаємодії, зокрема через участь у духових ансамблях, камерних колективах і оркестрах. Таке середовище забезпечує занурення у професійний контекст та сприяє формуванню комунікативних навичок музиканта-виконавця.

Важливою педагогічною умовою є поетапність формування виконавських умінь, що передбачає логічно послідовне опанування дихальних вправ, постановки амбушура,

формування стабільного звукоутворення, розвитку техніки пальців і артикуляції, а згодом — удосконалення інтонаційної точності, динамічної гнучкості та художньо-інтерпретаційних навичок. Така поетапність дозволяє забезпечити системність навчання та уникнути фрагментарності у формуванні виконавської культури.

Суттєве значення має використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема аудіо– та відеофіксації виконання, цифрових платформ для аналізу звучання, що дозволяє більш об'єктивно оцінювати якість звуку, інтонаційну стабільність, рівність тембру і технічну точність. Це сприяє розвитку рефлексивно-аналітичних умінь студентів, формуванню їх здатності до самокорекції та усвідомленого вдосконалення виконавської майстерності. Важливою педагогічною умовою є також систематичний педагогічний супровід, спрямований на індивідуальне коригування виконавського апарату студента, розвиток його музичного мислення, художнього смаку та підтримку стійкої мотивації до професійного зростання.

Особливу роль у формуванні виконавської культури відіграє сценічна практика, яка для виконавців на дерев'яних духових інструментах пов'язана з подоланням специфічних труднощів, таких як контроль дихання в умовах емоційного напруження, забезпечення стабільності звукоутворення, чистоти інтонації та якості атаки звуку під час публічного виступу. Регулярна участь у концертах, конкурсах і фестивалях сприяє формуванню впевненості, артистизму, сценічної витримки та професійної відповідальності, що є невід'ємними складниками виконавської культури. Крім того, важливою умовою є розвиток ансамблевих навичок, оскільки гра на дерев'яних духових інструментах часто передбачає участь у колективному музикуванні. Така практика сприяє формуванню відчуття музичного часу, балансування звучання, слухової взаємодії та відповідальності за спільний художній результат.

Висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок. У результаті проведеного дослідження встановлено, що формування виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки на дерев'яних духових інструментах є комплексним процесом. Його ефективність зумовлюється поєднанням технічного, художньо-естетичного, інтерпретаційного та педагогічного компонентів підготовки, які взаємодіють і забезпечують цілісність професійного становлення музиканта-педагога.

Доведено, що специфіка дерев'яних духових інструментів визначає необхідність урахування фізіологічних, психофізичних і виконавських особливостей студентів, що впливає на вибір методів і засобів навчання. Обґрунтовано доцільність реалізації системи принципів (художньо-естетичної спрямованості, єдності технічного і художнього розвитку, індивідуалізації, творчої активності, інтеграції теорії і практики, педагогічної спрямованості), які забезпечують ефективне формування виконавської культури.

Визначено, що ключовими умовами створення спеціалізованого художньо-освітнього середовища є поетапність формування виконавських умінь. Для цього мають бути залучені використання інноваційних педагогічних технологій, систематичний педагогічний супровід, розвиток рефлексивно-аналітичних умінь, а також залучення студентів до сценічної та ансамблевої практики. Їх комплексна реалізація сприяє досягненню високого рівня виконавської майстерності, формуванню художнього мислення та професійної готовності майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні та перевірці методик формування виконавської культури майбутніх учителів музики з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а також у впровадженні сучасних цифрових технологій у процес інструментальної підготовки. Актуальним є також дослідження специфіки формування виконавської культури в умовах дистанційного та змішаного навчання, а також розширення міждисциплінарних підходів до підготовки музикантів-педагогів.

Л і т е р а т у р а :

1. Барвік С. Г. Становлення виконавської майстерності особистості музиканта. *Культура України*. Вип. 43. 2013. С. 278–285.
2. Гусейнова Л. В. Готовність до інструментально-виконавської діяльності як властивість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*. 2018. Вип. 151(2). С. 161–164.
3. Мозгальова Н. Г. Змістове наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2010. Вип. 9(14). С. 39–43.
4. Ониськів Г. Г. Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.
5. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 16–17 жовтня 2014 р.)*. Київ, 2014. С. 61–67.
6. Степанова А. О. Сучасна наукова думка про розвиток духової музики та виконавства. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 192. 2021. С. 209–212.
7. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: збірник тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р.* С. 46–49.

References:

1. Barvik S. H. (2013). Stanovlennia vykonavskoi maisternosti osobystosti muzykanta [Formation of the performing mastery of a musician's personality]. *Kultura Ukrainy*, (43), 278–285. [in Ukrainian].
2. Husyeinova L. V. (2018). Hotovnist do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti yak vlastyvist osobystosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Readiness for instrumental performance activity as a personality trait of a future music teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, (151(2)), 161–164. [in Ukrainian].
3. Mozghalova N. H. (2010). Zmistove napovnnennia poniattia «instrumentalno-vykonavska pidhotovka» vchytelia muzyky [Content of the concept “instrumental performance training” of a music teacher]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 14: Teorii i metodyka mystetskoï osvity*, (9(14)), 39–43. [in Ukrainian].
4. Onyskiv H. H. (2012). *Metodyka formuvannia vykonavskykh navychok maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi instrumentalnoi pidhotovky* [Methods of forming performance skills of future music teachers in instrumental training] (Extended abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Pliachenko T. M. (2014). Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of instrumental performance competence of future music teachers in the process of professional training]. In *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia – Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century* (pp. 61–67). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Stepanova A. O. (2021). Suchasna naukova dumka pro rozvytok dukhovoi muzyky ta vykonavstva [Modern scientific thought on the development of wind music and performance]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, (192), 209–212. [in Ukrainian].
7. Tkachenko M. O. Specificity and content of professional training of future teachers of musical art. Priority scientific directions of pedagogy and psychology: from theory to practice: a collection of theses of the International. scientific and practical conference, Kharkiv, October 14–15 2016, pp. 46–49

Patsnyk Ivan. Formation of Performance Culture of Future Music Teachers in the Class of Woodwind Instruments.

The article examines the problem of forming the performance culture of future music teachers in the process of instrumental training on woodwind instruments. Special attention is paid to the understanding of performance culture as a complex integrative phenomenon that encompasses technical, artistic-aesthetic, interpretive and pedagogical components of the professional training of a future specialist. The peculiarities of instrumental training on the flute, clarinet, oboe, bassoon and saxophone, which necessitate the development of specific performance skills related to breathing, sound production, articulation, intonation accuracy and timbre expressiveness, are considered. The work defines a system of principles on which the process of forming the performance culture of future music teachers is based. Special attention is paid to pedagogical conditions necessary for the effective formation of performance culture. Such conditions include the creation of a specialized artistic and educational environment, the gradual formation of performing skills, the use of

innovative pedagogical technologies, systematic pedagogical support, the development of reflective and analytical abilities of students, as well as their involvement in stage and ensemble practice. The importance of concert activity, participation in competitions, festivals and collective music-making as important factors in the development of artistry, performing responsibility, stage stability and professional self-realization is emphasized. The study proves that the formation of performing culture of future music teachers is a holistic, stage-by-stage and multi-component process, the effectiveness of which is ensured by the complex interaction of technical, artistic, interpretative and pedagogical components of professional training.

Keywords: *performance culture, instrumental training, wooden musical instruments, pedagogical conditions for the formation of performance culture*

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.15>

УДК 378.147:811.111:[78.087.68+78.083.82]

Сідорова Ірина Сергіївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової культури,
теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

<https://orcid.org/0000-0002-9212-1701>

Iryna.Sidorova@vspu.edu.ua

Стребкова Діана Володимирівна,

*концертмейстер кафедри вокально-хорової культури,
теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

<https://orcid.org/0000-0003-4602-4617>

diana.strebkova@vspu.edu.ua

Науменко Ілона Володимирівна,

*концертмейстер кафедри музичного та перформативного мистецтва,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

<https://orcid.org/0000-0003-0817-0736>

ilona.naumenko@vspu.edu.ua

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ «ХОРОЗНАВСТВА ТА ХОРОВОГО АРАНЖУВАННЯ»)

У дослідженні обґрунтовано необхідність модернізації методичної підготовки майбутніх фахівців мистецької справи в умовах глобалізації освітнього простору. Акцентовано увагу на ролі курсу «Хорознавство та хорове аранжування» як базового складника фахового становлення учителя музичного мистецтва, що синтезує теоретичні знання та практичну вокальну, диригентсько-хорову майстерність. Доведено, що сучасні ринкові вимоги зумовлюють потребу в розробці перспективних моделей навчання здобувачів вищої освіти, які поєднують професійну підготовку з іншомовною комунікацією. Визначено, що інтеграція англomовного компонента у викладання мистецьких дисциплін є запорукою подолання комунікативних бар'єрів та успішної самореалізації фахівців у міжнародному професійному середовищі. Від цього безпосередньо залежить як професійний, так і особистісний вектор розвитку майбутніх фахівців. Розкриті можливості викладання курсу «Хорознавство та хорове аранжування» англійською мовою.

Представлена поетапна робота над базовими поняттями та їхніми визначеннями українською та англійською мовами, визначений обсяг теоретичного матеріалу, необхідного для повного засвоєння курсу англійською мовою. Підкреслено, що засвоєння теоретичного матеріалу можливе лише за умови засвоєння знань з основних профільюючих дисциплін спеціальності. Запропоновано комплекс навчально-методичних матеріалів для дисциплін хорового циклу, зокрема поетапну методику викладання курсу «Хорознавство та хорове аранжування» для здобувачів мистецьких спеціальностей англійською мовою. Зокрема подана частина глосарію, яка охоплює ключові терміни з курсів «Хорознавство та хорове аранжування», адаптованих для двомовного використання. Пропонований доробок спрямований на розвиток навичок комунікації в мультикультурному середовищі на засадах діалогу.

Ключові слова: вища школа, мистецька освіта, вчитель музичного мистецтва, хорознавство, хорове аранжування, англomовне викладання.

Вступ. На сучасному етапі розвитку музичної освіти доцільним є дослідження таких аспектів, які б сприяли створенню умов формування цілісної творчої особистості, здатної

до саморозвитку та самореалізації у суспільстві [14]. З огляду на це пріоритетним завданням освітнього процесу в педагогічних університетах стає ефективна організація методичної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Провідну роль у цьому процесі відіграє курс «Хорознавство та хорове аранжування», який забезпечує фахову підготовку вчителя музичного мистецтва. Його результативність визначається поєднанням ґрунтовних теоретичних знань, практичного досвіду хормейстерської роботи, виконавською культурою, диригентською технікою та педагогічною майстерністю [12]. Саме ці складники професійно-педагогічної спрямованості є запорукою успішної професійної діяльності вчителя-музиканта. Разом з тим, необхідність подолання мовних і культурних перешкод у професійній взаємодії з іноземними колегами вимагає від ЗВО впровадження перспективних моделей навчання [16]. Це дозволить майбутнім фахівцям мистецької сфери бути конкурентоспроможними учасниками міжнародного партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади та практичні аспекти професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін у вищій школі висвітлено у працях В. Газінського, К. Дабіжі, Н. Кравцової, В. Краснощокі, Т. Лозінської, А. Омельченко, А. Растригіної, В. Соколова, Ю. Тюліна, О. Щолокової та інших. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки перебувають у центрі уваги широкого кола науковців, зокрема Т. Белінської, Л. Безбородової, А. Білозерської, М. Бонфельда, Л. Онофрійчук, В. Пастушенка та інших дослідників.

Актуальним напрямом наукових досліджень є потенціал інформаційно-комп'ютерних технологій [6; 11] та онлайн-ресурсів у контексті розробки інноваційних форм навчання в структурі сучасної музичної освіти [2; 7]. Особливий акцент у сучасних наукових розвідках робиться на обґрунтуванні значенні міжкультурної комунікації для формування іншомовної компетентності [1; 4] та педагогічних принципів формування англомовної міжкультурної комунікації майбутніх учителів музичного мистецтва [3].

Мета статті полягає у розкритті особливостей методики викладання мистецьких дисциплін англійською мовою у вищій школі на прикладі вивчення курсу «Хорознавство та хорове аранжування».

Виклад основного матеріалу. З метою формування у здобувачів вищої освіти оперувати фаховою термінологією у своїй майбутній професійній діяльності та забезпечення конструктивної міжнародної взаємодії з учасниками освітнього процесу авторами запропоновано поетапну методику викладання курсу «Хорознавство та хорове аранжування» для здобувачів мистецьких спеціальностей англійською мовою. Практична реалізація методики здійснюється через занурення здобувачів в іншомовне середовище за допомогою:

Теоретичної підготовки, що ґрунтується на вивченні лекційного матеріалу з хорознавства та хорового аранжування англійською мовою.

Термінологічної роботи, що передбачає використання авторського двомовного термінологічного глосарія.

Аудіовізуального супроводу, який слугує основою проведення практичних занять із використанням українського та англомовного відеоконтенту для поглибленого засвоєння тем.

Дисципліна «Хорознавство та хорове аранжування» вміщує два розділи: 1 розділ – Хорознавство; 2 розділ – Хорове аранжування. Вона є однією з профільюючих зі спеціальності «Музичне мистецтво» і доповнює цикл спеціальних вокально-хорових та суміжних дисциплін – «Диригування», «Хоровий клас», «Методика роботи з хором» (вокальним ансамблем), «Хорова література», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Історія музики» та інші.

Отже, на I етапі методики варто здійснити переклад тексту навчального матеріалу за обома розділами дисципліни англійською мовою та презентувати здобувачам. Зміст

теоретичного матеріалу у розділі «Хорознавство» англійською мовою можна запропонувати тезами. Наприклад, у темі «Історія розвитку хорового співу за кордоном» варто подати інформацію про становлення певного хорового чи вокально-симфонічного жанру, зазначивши століття, країну, авторів і надати йому коротку характеристику. Пропонуємо зазначити опис жанру англійською мовою у такій формі:

Development of choral and vocal-symphonic genres:

Genre: Oratorio

Period: 17th – 18th century (Baroque era). **Country:** Italy (origin), Germany, England. **Famous authors:** George Frideric Handel, Johann Sebastian Bach. **Characteristics:** Large-scale musical work for orchestra, choir and soloists. Unlike opera, it is a purely concert genre without theatrical action, costumes and scenery. The plots are usually spiritual (biblical).

Genre: Mass (Mass / Missa)

Period: From the Renaissance to Classicism (15th – 19th centuries). **Country:** Italy, Austria, France. **Famous authors:** Giovanni da Palestrina, W. A. Mozart, Ludwig van Beethoven. **Characteristics:** A choral work on the texts of the unchanging parts of the liturgy. Traditionally written in Latin and consisting of five main sections: Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei.

У такий спосіб потрібно опрацювати теоретичний матеріал для всіх тем, зокрема «Історія розвитку вітчизняного хорового мистецтва», «Жанри хорового виконавства», «Хор як вокальна організація», «Елементи вокально-хорової техніки» та інших, передбачених у робочій програмі дисципліни.

Детальніше розглянемо методичні поради щодо вивчення теоретичного матеріалу з аранжування. Зазначимо, що оволодіння прийомами хорового перекладення з розділу «Хорове аранжування» можливе лише за умови засвоєння знань з основних профільюючих дисциплін спеціальності. На лекційних заняттях здобувачів необхідно ознайомити з основною метою хорового аранжування. Мета вивчення цього розділу – є навчити мистецтву перекладу хорового твору з одного виконавського складу на будь-який інший та створення хорових партитур для різних складів хору за допомогою комп'ютерних технологій. Студентам варто запропонувати формулювання мети англійською мовою, яке буде перекладатися, як «The main goal of the academic discipline is to teach students the art of interpreting a choral piece from one performing composition to any other and creating choral scores for various choir compositions using computer technology».

У даному визначенні використано ключові терміни: Choral Arranging – хорове аранжування; Adapting / Rearranging – переклад (адаптація) твору; Vocal ensembles / Instrumentation – виконавські складу; Music notation software / Computer technologies – комп'ютерні технології (нотні редактори); Choral scores – хорові партитури.

Під час викладання потрібно наголосити на значенні дисципліни, яке полягає в тому, що у практичній роботі керівника хору інколи виникає потреба в перекладаннях творів. Це відбувається тоді, коли твір цікавий за змістом, але не може бути виконаний колективом в оригінальному, авторському варіанті. Тому залежно від кількісного та якісного складу хорового колективу, його вокальних можливостей та технічної рухливості, нерідко виникає потреба в певній переробці партитури. У тексті лекцій здобувачам необхідно надати інформацію про вокально-технічні особливості хорових голосів, виконавські можливості найбільш розповсюджених типів і видів хорів, правила хорового аранжування.

На II етапі методики для кращого засвоєння студентами начального матеріалу на заняттях потрібно ознайомити з базовими поняттями та їхніми визначеннями українською та англійською мовами, які увійшли до авторського двомовного термінологічного глосарія (українською та англійською мовами).

Нижче наведено уривок із глосарію, що охоплює ключові терміни курсів «Хорознавство та хорове аранжування». Адаптований для двомовного використання, він представлений у таблиці на рисунку 1.

Термін українською мовою	The term is in English
Хорознавство – комплексна навчальна дисципліна, яка вивчає історію хорового мистецтва, типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби художньої виразності, репетиційний процес, організаційні питання.	Choral studies is a comprehensive academic discipline that studies the history of choral art, types and types of choirs, the composition of choral parts, elements of choral sonority, means of artistic expression, the rehearsal process, and organizational issues.
Хор – це колектив співаків, організований для спільного виконання хорового твору, характерною ознакою якого є наявність усіх елементів хорової звучності, основна мета якого є ідейно-естетичне виховання народних мас.	A choir is a collective of singers organized for the joint performance of a choral work, a characteristic feature of which is the presence of all elements of choral sonority, the main goal of which is the ideological and aesthetic education of the masses.
Хорова партитура – запис хорових партій на одному нотному стані або кожної партії на окремому нотному стані, одна над іншою, що дозволяє бачити одночасно співвідношення усіх хорових партій, з'єднаних між собою квадратною аколодою.	Choral score – a recording of choral parts on one treble staff or each part on a separate treble staff, one above the other, which allows you to see simultaneously the relationship of all choral parts, connected together by a square accolade
Хорова партія – група однорідних голосів в хорі, які в унісон виконують свою мелодію – частину хорового твору	A choral part is a group of homogeneous voices in a choir that perform their melody – their part of the choral work – in unison
Аранжування – (від французького arranger – упорядковувати) зазвичай, називають перекладення оригіналу твору для іншого складу виконавців.	Arrangement – (from the French arranger – to arrange) is usually called the translation of an original work for a different group of performers.
Хорове аранжування – перекладення оригіналу хорового твору для іншого складу виконавців	Choral arrangement – the reworking of an original choral work for a different line-up of performers.
Обробка – видозмінювання музичного твору шляхом гармонізації, аранжування або транскрипції.	Processing – modification of a musical work by means of harmonization, arrangement or transcription.
Оркестровка – перекладення будь-якого музичного твору для оркестру або ансамблю певного типу і складу	Orchestration is the interpretation of any piece of music for an orchestra or ensemble of a certain type and composition
Транскрипція (лат. transcriptio – переписування) – довільна обробка музичного твору у віртуозному стилі.	Transcription (lat. transcriptio – rewriting) is arbitrary processing of a musical work in a virtuoso style
Кавер – опрацювання, аранжування, «переспів» всесвітньовідомих хітів, що з часом втратили актуальність і популярність.	Cover – elaboration, arrangement, "re-singing" of world-famous hits that have lost their relevance and popularity over time.

Рис. 1. Уривок із авторського двомовного термінологічного глосарію з курсу «Хорознавство та хорове аранжування» (українською та англійською мовами)

Зупинимося детальніше на терміні аранжування. У музичній практиці цей термін, як правило, рівнозначний терміну переклад. Існують й інші поняття, близькі за значенням терміну аранжування: обробка, оркестровка, транскрипція, інструментування, кавер. Найширше застосування терміну «обробка» має щодо народних мелодій, хоча часто використовується і стосовно класичних творів, які видозмінилися, зокрема, в сучасному естрадному стилі.

З англійської cover version перекладається як нове виконання, іноді в оригінальній переробці, музикантом чи колективом раніше відомої авторської музичної композиції, шлягеру тощо. Виконання кавер-версії може повністю імітувати оригінал або радикально відрізнятись від нього [8].

Сьогодні досить часто можна почути обробки та кавери всесвітньовідомих хітів, українських народних пісень та пісень сучасних виконавців на військову тематику у виконанні шкільних та навчальних хорових колективів, що вказує на актуальність вивчення зазначеної дисципліни. Робота керівника хору інколи потребує пошукової діяльності в перекладенні творів, у певній переробці партитури. Залежно від кількісного та якісного складу творчого колективу, а також його вокально-технічних можливостей, хормейстери власними зусиллями створюють різноманітні обробки пісень для своїх хорів. Щоб розуміти різницю у зазначених термінах, здобувачів також потрібно ознайомити із їхніми визначеннями, використовуючи словник.

До прикладу, мішана хорова капела Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського має у своєму репертуарі такі твори в хорових обробках: українська народна пісня в обробці Христини Панкевич «Кучерява Катерина»; спірічуел «Go Down Moses», аранжування для фортепіано і саксофона здійснила Ілони Науменко (концертмейстер), переклад для хору Руфіни Добровольської (керівник капели) та Анни Білозерської (хормейстер); «Козацькому роду» музика сучасної виконавиці Jerry Neil, переклад для хору Руфіни Добровольської та Ганни Білозерської та інші.

Особливе місце в репертуарі колективу посідає спірічуел «Go Down Moses». Завдяки самобутній фактурі та складній ритмічній структурі цей жанр став надзвичайно цікавим і цінним матеріалом для хорового аранжування. Спірічуел відноситься до жанру духовних пісень афроамериканців, що поєднує традиції цього народу і європейські гімни. Характерна для спірічуелів форма, де соліст вигукує фразу, а хор відповідає. Ще однією характерною рисою є зміщення акценту з сильної долі на слабку, тобто використання синкопи. Особливого емоційного забарвлення у такому творі додають навмисне знижені інколи III, V чи VII ступені звукоряду. В нотних редакторах уваги вимагає правильне групування тривалостей (beaming) для передачі джазового відчуття (swing feel). У класичному виконанні цей твір використовуються для багатоголосного складу, що й послугувало гарним матеріалом для хорового перекладення. Знання всіх зазначених особливостей сприяло якісній обробці пісні та успішному її виконанню.

Для розділу аранжування під час використання англомовного матеріалу особливу увагу приділено застосуванню музично-комп'ютерних технологій. Адже сучасний здобувач вищої освіти, у майбутньому вчитель музичного мистецтва, має знати, як застосовувати комп'ютерні технології та вміти використовувати на практиці різні комп'ютерні програми, серед яких Windows Media player, Sibelius, Finale, MuseScore, Sound Forge та інші [10]. У написанні хорових партитур та створенні хорових аранжувань, доцільним, на нашу думку, є використання нотних редакторів.

Таким чином, III етапом методики є вивчення та використання нотних редакторів для написання хорових партій, хорових партитур та створення хорових аранжувань, зокрема навчання працювати з музичною комп'ютерною програмою MuseScore. На першому практичному занятті потрібно пристосуватися до нових умов діяльності й усвідомлення цілей і завдань навчання; завантажити і налаштувати програму MuseScore на комп'ютер за допомогою відео уроку, засвоїти процес створення нової партитури та особливості редагування нотного та буквеного тексту [15].

На початку роботи здобувачам потрібно запропонувати перегляд відеоуроку українською мовою для кращого розуміння особливостей використання зазначеної програми, оперування ключовими поняттями й у подальшому порівнювати та аналізувати інформацію англійською мовою [5].

Наступним кроком є ознайомлення з офіційним веб-сайтом MuseScore та перегляд відеоуроку англійською мовою (<https://musescore.org/en>) [9]. Для того щоб правильно встановити та використовувати цю програму, усі налаштування рекомендується проводити мовою оригіналу. Разом з тим, усі застосунки позначаються також англійською мовою. Тому дуже важливо для успішної роботи у цьому додатку усі налаштування здійснити

англійською мовою, адже операційна система, так само як її розрядність, автоматично розпізнається цим веб-сайтом [13].

Початок роботи у MuseScore також варто розпочати з використання основних вокально-хорових понять англійською мовою: вибір розміру, тональності, введення нот різними способами (за допомогою миші чи клавіатури), виставлення пауз, переміщення нот на октаву вверх або вниз, робота зі штрихами, нюансами та текстом, тобто зі всіма засобами музичної виразності для грамотного й досконалого написання хорової партитури.

Другий крок потрібно спрямувати на активне засвоєння інноваційної діяльності, де поряд із традиційними методами відбувалося оволодіння практичним досвідом роботи з програмами: набору нотного тексту «MuseScore», системи оптичного розпізнавання знаків «ABBY Fine Reader» і текстовим процесором «Word» [2]. Це уможливить роботу з партитурами для різних складів, можливість аранжувати твір у реальному часі, редагувати, копіювати, переміщувати частини, озвучувати партитури, прослуховувати кожний голос окремо або декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використовувати різноманітні тембри, застосовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку й відтворення набраного нотного тексту будь-якої складності, доступної для виконання.

Третій крок полягає в цілеспрямованому забезпеченні орієнтації виконавської діяльності, власне створенні хорових аранжувань, верстки та підготовки нот до друку. У процесі встановлення програми MuseScore та роботи з нотним редактором здобувачі можуть ознайомитися з низкою базових понять англійською мовою: музично-комп'ютерні технології – music and computer technologies; нотний редактор – sheet music editor; засоби музичної виразності – means of musical expression та інші.

Робота з цією програмою забезпечить знання музичних процесів без необхідності його спеціального вивчення та широкий спектр можливостей для використання в повсякденному навчанні за допомогою ІКТ [11, с. 101].

Висновки і пропозиції. Практика доводить, що застосування англомовного матеріалу у контексті вивчення курсу «Хорове аранжування»: створює багато можливостей для ефективного навчання; активізує навчально-пізнавальну діяльність; сприяє вдосконаленню англомовних навичок; дозволяє реалізувати креативність професійного мислення на зразках європейської музичної освіти; розвиває музичну, загальну, комунікаційну культуру та розширює її кордони; сприяє вивченню європейського досвіду у соціокультурній сфері; формує комп'ютерну грамотність; надає можливість самореалізації творчого потенціалу при виконанні творчих завдань, використовуючи європейський досвід, тим самим удосконалюючи якість засвоєння навчального матеріалу. Подальші наукові розвідки варто спрямувати на інтеграцію фахових знань з різних видів мистецтва з вивченням англійської мови, що сприятиме розвитку професійної компетентності, поліартистичних навичок та адаптує студентів до міжнародного мистецького середовища.

Л і т е р а т у р а :

1. Аракін В. Д. Підручник практичного курсу іноземної мови. Київ : Люкс, 2018. 156 с.
2. Білозерська Г., Добровольська Р., Кравцова Н., Сідорова І. Музичні комп'ютерні технології та інтерактивні системи навчання в професійній підготовці майбутнього вчителя мистецтва. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, Eduarts 2025, No. 6, 60-68. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-2\)-24](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-2)-24).
3. Брежнева С. Б. Педагогічні принципи формування англомовної міжкультурної комунікації у майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 82. С. 18-22.
4. Брежнева С. Б., Терещенко С. В. Значення міжкультурної комунікації для формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя. The 8th International scientific and practical conference "Fundamental and applied research in the modern world" (March 17-19, 2021). BoScience Publisher, Boston, USA. 2021. С. 296–304.

5. Відеоурок налаштування MuseScore. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=a-Mlm79sQZ4&list=PLxZiORLpIhnhG8o3P84W4SQzspmYdkb4i&pp=iAQB>
6. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів: ЛДУБЖД. 2015. 380 с.
7. Іванов О.К., Іванова В.Л. Інформаційно-комп'ютерні технології в структурі сучасної музичної освіти. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. № 1 (64). С.99-103.
8. Кушнір К.В., Сідорова І.С. Хорознавство та хорове аранжування: навчально-методичний посібник. Вінниця: Твори, 2021. 191 с.
9. Офіційний сайт MuseScore. Режим доступу: <https://musescore.org/en>
10. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 244 с.
11. Сідорова І. Сучасні інноваційні технології у вокально-хоровій підготовці здобувачів музично-педагогічної освіти. Матеріали науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Інноваційна педагогіка ХХІ століття: нові компетентності викладача закладу вищої освіти»: Збірник тез. В.: ВДПУ, 2024. С.100-104. <https://library.vspu.net/items/1cd0007e-8d30-4806-98bc-33419f3e4998>
12. Сідорова І. С. Курс «Хорознавство» в умовах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Vol. 29, С. 190-196. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/29.209733>
13. Стребкова Д.В., Сідорова І.С., Науменко І.В. Реалізація інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти. Формування професіоналізму фахівця в мистецькій та технологічній освіті: теорія, досвід, проблем. Збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2021. Вип. 1.С 22 – 27. <https://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/10912>
14. Dumchak, I., Kachmar, O., Mochalova, N., Oleksandrenko, K., & Sidorova, I. (2024). Socio-cultural factors influencing students' learning experience: a crosscultural study. Revista Eduweb, 18(3), 264-275. <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/651>
15. Handbook Musescore. Released under Creative Commons Attribution-ShareAlike, 2017. 23 p.
16. Skoryk, T., Dorohan, I., Demchyk, K., Sidorova, I., & Strebkova, D. (2024). International exchanges and cooperation in art education in Ukraine: challenges and opportunities. Multidisciplinary Reviews, 6: 2023 spe 001. Retrived from: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/1768>.

References:

1. Arakin V. D. (2018). *Pidruchnyk praktychnoho kursu inozemnoi movy* [Textbook of a practical course of a foreign language]. Kyiv: Liuks. 156 p.
2. Bilozierska H., Dobrovolska R., Kravtsova N., Sidorova I. (2025). *Muzychni kompiuterni tekhnolohii ta interaktyvni systemy navchannia v profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia mystetstva* [Musical computer technologies and interactive learning systems in the professional training of future art teachers]. *Mystetstvo v kulturi suchasnosti: teoriia ta praktyka navchannia*, Eduarts 2025, No. 6, 60-68. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-2\)-24](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-2)-24).
3. Brezhnieva S. B. (2021). *Pedahohichni pryntsypy formuvannia anhlomovnoi mizhkulturnoi komunikatsii u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva* [Pedagogical principles of forming English-language intercultural communication in future teachers of musical art]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, Issue 82, 18-22. Kyiv: Helvetyka.
4. Brezhnieva S. B., Tereshchenko S. V. (2021). *Znachennia mizhkulturnoi komunikatsii dlia formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia* [The significance of intercultural communication for the formation of foreign language competence of the future teacher]. The 8th International scientific and practical conference "Fundamental and applied research in the modern world". Boston: BoScience Publisher, 296–304.
5. *Videourok nalashtuvannia MuseScore* [Video tutorial for MuseScore setup]. Available at: www.youtube.com
6. Hurevych R. S. (2015). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv* [Information and communication technologies in the professional education of future specialists]. Lviv: LDUBZHD. 380 p.
7. Ivanov O. K., Ivanova V. L. (2019). *Informatsiino-kompiuterni tekhnolohii v strukturi suchasnoi muzychnoi osvity* [Information and computer technologies in the structure of modern music education]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 1(64), 99-103.
8. Kushnir K. V., Sidorov, I. S. (2021). *Khoroznavstvo ta khorove aranzhuvannia: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Choral studies and choral arrangement: a study guide]. Vinnytsia: Tvory. 191 p.
9. *Ofitsiynyi sait MuseScore* [Official MuseScore website]. Available at: <https://musescore.org/en>

10. Pastushenko L. A. (2017). *Pedahohichna tekhnolohiia rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchyykh mystettskykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical technology for developing professional competence of future music teachers in higher art educational institutions]. Candidate's thesis. Rivne. 244 p.
11. Sidorova I. (2024). *Suchasni innovatsiini tekhnolohii u vokalno-khorovii pidhotovtsi zdobuvachiv muzychno-pedahohichnoi osvity* [Modern innovative technologies in vocal and choral training of music education students]. In: *Innovative Pedagogy of the 21st Century*, 100-104. Vinnytsia: VDP. <https://library.vspu.net/items/1cd0007e-8d30-4806-98bc-33419f3e4998>
12. Sidorova I. S. (2020). *Kurs «Khoroznavstvo» v umovakh pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti* [The course "Choral Studies" in the context of preparing future music teachers for professional activity]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vol. 29, 190-196. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/29.209733>
13. Strebkova D. V., Sidorova I. S., Naumenko I. V. (2021). *Realizatsiia innovatsiinykh tekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u haluzi mystetstskoi osvity* [Implementation of innovative technologies for professional training of future teachers in the field of art education]. *Formuvannia profesionalizmu fakhivtsia v mystetstskii ta tekhnolohichnii osviti*, Issue 1, 22–27. Vinnytsia: Merkuri-Podillia.
14. Dumchak I., Kachmar O., Mochalova N., Oleksandrenko K., Sidorova I. (2024). Socio-cultural factors influencing students' learning experience: a crosscultural study. *Revista Eduweb*, 18(3), 264-275. <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/651>
15. Handbook MuseScore (2017). Released under Creative Commons Attribution-ShareAlike. 23 p.
16. Skoryk T., Dorohan I., Demchyk K., Sidorova I., Strebkova D. (2024). International exchanges and cooperation in art education in Ukraine: challenges and opportunities. *Multidisciplinary Reviews*, 6: 2023 spe 001. <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/1768>

Iryna SIDOROVA, Diana STREBKOVA, Ilona NAUMENKO. Methodological Aspects of Teaching Arts Disciplines in a Foreign Language in Higher Education (A Case Study of “Choral Studies and Choral Arranging”).

The research substantiates the necessity of modernizing the methodical training of future art specialists in the conditions of globalization of the educational space. Attention is focused on the role of the course "Choral studies and choral arrangement" as a basic component of the professional development of a music teacher, which synthesizes theoretical knowledge and practical vocal, conducting and choral skills. It has been proven that modern market requirements lead to the need to develop promising models of training for higher education applicants, which combine professional training with foreign language communication. It was determined that the integration of the English-language component into the teaching of art disciplines is the key to overcoming communication barriers and successful self-realization of specialists in the international professional environment. Both the professional and personal vector of development of future specialists directly depends on this. Possibilities of teaching the course "Choir studies and choral arrangement" in English have been revealed. Staged work on basic concepts and their definitions in Ukrainian and English is presented, the amount of theoretical material necessary for full mastery of the course in English is determined. It is emphasized that assimilation of theoretical material is possible only under the condition of assimilation of knowledge from the main profiling disciplines of the specialty. A complex of educational and methodological materials for the disciplines of the choral cycle is proposed, in particular, a step-by-step teaching method for the course "Choral Studies and Choral Arrangement" for students of art majors in English. In particular, a part of the glossary is presented, which covers key terms from the courses "Choral Studies and Choral Arrangement", adapted for bilingual use. The proposed addition is aimed at developing communication skills in a multicultural environment on the basis of dialogue.

Keywords: higher education, arts education, music teacher, choral studies, choral arranging, English-medium instruction.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.16>

УДК 378.016:78+793.3:7.01

Степанова Людмила Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри музичного мистецтва і хореографії,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0000-0002-9899-1871>
st.nova.mila@gmail.com

ПОЛІХУДОЖНІСТЬ ЯК ОНТОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП СИНЕСТЕЗІЙНОГО ОСЯГНЕННЯ МИСТЕЦЬКОГО ТВОРУ

Поліхудожність як онтологічний принцип синестезійного осягнення мистецького твору. Анотація. У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади та практичні аспекти поліхудожнього підходу, який розглядається як онтологічний принцип синестезійного осягнення мистецького твору особистістю. Він передбачає дешифрування та живе проживання художнього тексту через взаємозамінність аудіальних, візуальних та кінестетичних смислів.

Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між інтегративною природою сучасного мистецтва і фрагментарним характером автономного викладання дисциплін здобувачам мистецько-педагогічної освіти. Доведено, що онтологічний статус поліхудожньої взаємодії базується на генетичній єдності аудіальних, візуальних та кінестетичних вимірів мистецтва, де синестезія виступає когнітивним механізмом міжмодального переносу смислів. Деталізовано тривимірну структуру осягнення художнього образу: теоретико-аналітичний вимір у межах художньої культури, праксеологічно-творчий у площині хореографічного моделювання звуку та інтегративно-методичний у просторі трансляції цілісного художнього досвіду. У практичному вимірі ця стратегія реалізується через систему взаємопов'язаних художньо-ігрових методів. Презентовано наскрізну матрицю інтегративної взаємодії суміжних міждисциплінарних освітніх компонентів, яка унаочнює механізм формування цілісного художнього мислення та здатності до міжмистецької інтерпретації явища на межі галузей знань «Освіта» та «Культура і мистецтво».

Ключові слова: *художня культура, художнє сприйняття, міжмистецька інтерпретація, міждисциплінарність, поліхудожність, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, хореографія, музичне мистецтво, здобувачі мистецької освіти.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку художньої культури та мистецьких практик позначений активізацією інтеграційних процесів, взаємодією різних знаково-образних систем і трансформацією усталених міжвидових меж мистецтва. У контексті актуальних мистецьких практик звук, слово, рух, візуальний образ та сценічна дія дедалі частіше постають як взаємопов'язані складники єдиного художньо-комунікативного простору. Водночас система вищої мистецько-педагогічної освіти тривалий час розвивалася в умовах відносної дисциплінарної відокремленості, що зумовило переважання автономного викладання виконавських, теоретичних і методичних дисциплін. Наслідком такого підходу стало виникнення суперечності між інтегративною природою сучасного мистецтва та фрагментарним характером його опанування здобувачами освіти, що актуалізує потребу в пошуку нових педагогічних стратегій, спрямованих на формування цілісного художнього мислення та здатності до міжмистецької інтерпретації.

Подолання зазначеної мозаїчності вимагає виходу на новий рівень методологічного узагальнення, де ключовим орієнтиром підготовки майбутніх митців-педагогів постає

формування цілісного поліхудожнього образу світу. Концептуальним містком, здатним зшити художню теорію з виконавською практикою та шкільною дидактикою, є переосмислення поліхудожності. Вона має розглядатись не просто як прикладний педагогічний прийом, а як онтологічний принцип синестезійного осягнення мистецького твору – тобто як першооснова буття, дешифрування та живого проживання художнього тексту через взаємозамінність аудіальних, візуальних та кінестетичних смислів.

Практична актуалізація цього принципу потребує проєктування наскрізного міждисциплінарного простору, координатами якого виступає взаємодія трьох засадничих вимірів: теоретико-культурологічного, інтегративно-методичного та праксеологічно-творчого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжмистецької інтеграції та синестезійної природи художнього сприйняття особистістю перебуває у фокусі постійної уваги сучасних науковців на перетині естетики, культурології та художньої педагогіки. Фундаментальні засади взаємодії різних знаково-образних систем і функціонування поліхудожнього середовища як чинника актуалізації мистецького досвіду ґрунтовно досліджено у працях О. Комаровської. Своєю чергою, психолого-естетичні та когнітивні механізми міжмодального переносу смислів і сутність синестезії як художнього явища висвітлено в концептуальних розвідках Г. Савчин. Культурологічний та герменевтичний контексти міжмистецької взаємодії, пов'язані з процесами дешифрування наскрізних кодів епохи та специфікою художньої інтерпретації, розкриваються у працях О. Колесник, С. Шипа.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження спирається на розгалужену систему сучасних наукових концепцій, що розгортаються на перетині естетичної теорії та художнього праксису. Світоглядний фундамент роботи закладають принципи поліхудожньої освіти (О. Боблієнко, О. Бузова) та фундаментальні дослідження з інтегрованого навчання мистецтва (Л. Масол, О. Рудницька). Процес формування цілісної художньо-естетичної культури особистості та її художньо-образного мислення концептуалізується через наукові підходи О. Щолокової та О. Полатайко, які логічно взаємодіють із категоріями художньо-ментального досвіду (О. Реброва) та поліхудожньої компетентності митця (А. Фрицюк).

Оскільки художність постає іманентною ознакою мистецької творчості та визначає вищу якість її фінального результату – творів мистецтва, – цей феномен неминуче входить у коло проблем музично-пластичного виконавства. Зазначене уможливорює інтеграцію в архітектоніку нашого дослідження таких фундаментальних понять, феноменів та конструкцій, а саме: художня техніка як матеріальне втілення творчого задуму (А. Бірмак); художня інтерпретація та художньо-герменевтичні уміння особистості (С. Шип, Л. Степанова), що виступають інструментом смислового дешифрування і перекодування синестезійних образів; художньо-комунікативний потенціал мистецького явища, який у європейському науковому дискурсі розглядається як основа полімодального діалогу та створення цілісного арт-простору людини (А. Alsina, M. Farrés, S. Bagga-Gupta, C. Ferm Thorgeresen, E. Georgii-Hemming, O. Varkoy). У межах окресленої міждисциплінарної парадигми можна трактувати синестезійне осягнення твору як універсальний акт художнього пізнання, де інтегруються когнітивно-аналітичні коди культури, виконавські технології хореографії та стратегії їхньої подальшої трансляції.

Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених окремим аспектам поліхудожнього виховання чи видовим особливостям музичного та танцювального мистецтв, проблема переосмислення поліхудожності як наскрізного онтологічного принципу синестезійного осягнення твору особистістю залишається недостатньо розкритою. Більшість дослідників схильна розглядати синестезію як вузькофункціональну психофізіологічну властивість сприйняття, а поліхудожність – як суто зовнішню, прикладну технологію навчання. Поза увагою науковців часто залишається той факт, що

внутрішня природа самого мистецького явища є споконвічно полімодальною, отже його дешифрування вимагає наявності цілісного, художньо-естетичного часопростору у свідомості реципієнта. Досі бракує праць, у яких було б теоретично об'єднано та взаємоузгоджено аналітико-культурологічні коди, технології хореографічної матеріалізації звуку та методику трансляції інтегрованого мистецького досвіду особистості, що заважає подоланню дискретності знань і потребує цілісного теоретико-методологічного обґрунтування.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування феномену поліхудожності як онтологічного принципу синестезійного осягнення мистецького твору особистістю та розкрити його значення для забезпечення цілісності художнього пізнання, інтерпретації й мистецько-педагогічної діяльності.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

Розкрити філософсько-мистецтвознавчу сутність та онтологічний статус поліхудожності як фундаментального принципу синестезійного буття мистецького твору, що визначає єдність його аудіальних, візуальних та кінестетичних вимірів.

Визначити теоретико-методологічні та праксеологічні механізми синестезійного осягнення художнього образу особистістю у процесі дешифрування культурних кодів історичних епох та його просторово-тілесної матеріалізації.

Обґрунтувати практико-орієнтовані художньо-педагогічні стратегії актуалізації поліхудожності, які забезпечують перенесення синестезійного досвіду особистості в площину методики викладання інтегрованих мистецьких курсів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному мистецтвознавчому та естетико-філософському дискурсі категорія «поліхудожність» дедалі частіше виходить за межі суто дидактичного інструментарію, набуваючи статусу онтологічного принципу. Розгляд поліхудожності крізь призму онтології мистецтва, як вчення про буття художнього твору, дозволяє трактувати її не як штучне механічне поєднання різних видів мистецтв, а як первинну, генетично зумовлену цілісність художньо-образного мислення.

Історико-культурний генезис мистецтва свідчить, що первісний синкретизм не був випадковою стадією розвитку культури. Він відображав фундаментальну властивість людської свідомості сприймати світ у повноті його звукових, просторових, колірних та рухових проявів. Подальша диференціація мистецтв на автономні види (музику, танець, живопис, театр), яка тривала століттями, виконала важливу функцію – вона деталізувала й відточила специфічні мовні засоби кожного з них. Проте сучасний етап розвитку художньої культури, зафіксований в актуальних інтеграційних практиках, демонструє зворотну тенденцію – повернення до синкретичної природи на новому, діалектично вищому рівні.

Онтологічний статус поліхудожності безпосередньо пов'язаний із феноменом синестезії – полімодального художнього співвідчуття. У наукових розвідках Г. Савчин цей феномен трактується як «...чуттєво-образна «ланка», яка здійснює невидимий «перехід» від природної здібності індивіда щодо сприймання явищ навколишньої дійсності до творчої уваги» [4, С 265], що дозволяє розглядати синестезійні зв'язки як першооснову естетичної інтенціональності митця. Відтак, на межі культурології, естетики та психології мистецтва синестезія постає як базовий когнітивний механізм осягнення мистецького твору особистістю. Буття художнього твору за своєю природою є полімодальним, а концептуальний «перехід» від сприймання до творчої уваги актуалізує здатність реципієнта розпізнавати єдність смислових пластів у просторі міжмистецького діалогу.

Ідея про те, що музичний твір не зводиться до суто аудіального феномену, а в процесі сприйняття актуалізує просторові, пластичні та колористичні асоціації, узгоджується з концепцією енергетизму музичної форми Е. Курта, феноменологією художнього сприйняття М. Мерло-Понті та сучасними поліхудожніми підходами в мистецькій освіті, розробленими О. Олексюк і Л. Масол. Так М. Мерло-Понті трактував синестезію у межах феноменології сприйняття, обґрунтовуючи тілесно-кінестетичний характер пізнання

мистецтва, що дозволяє інтерпретувати музичний образ як багатомодальне явище. Учений обґрунтовував тілесність як фундаментальну основу художнього пізнання світу, що уможливило розгляд танцю як особливої форми «видимого мислення», у якій смисли втілюються через рух і пластичну експресію [5]. Такий підхід дає підстави трактувати мистецький образ як синестезійний феномен, у якому акустичні, кінестетичні, просторові та візуально-образні компоненти утворюють цілісну систему художнього смислотворення. У цьому контексті танцювальний жест постає більш ніж рух тіла в просторі, а як пластичне втілення інтонаційно-образного змісту музики, своєрідна візуалізація її емоційно-сислової енергії.

У процесі сприйняття та інтерпретації мистецьких явищ особистістю поліхудожність, як принцип синестезійного осягнення, слугує «перекладачем» між різними знаково-образними системами. Вона запускає механізм міжмодального переносу, де: звукова інтонація трансформується у внутрішній або зовнішній пластичний жест; темброва специфіка звуку кодується через колірні та фактурні асоціації; музична форма (архітектоніка) осягається як композиційний малюнок або просторова геометрія сцени. У такому контексті, поліхудожність як онтологічний принцип стверджує: мистецький твір осягається особистістю у своїй справжній сутності лише тоді, коли реципієнт здатний «почути рух» та «побачити звук». Саме цей тип цілісного сприйняття стає методологічним ядром для подолання фрагментарності у фаховій підготовці здобувачів освіти. Він інтегрує когнітивно-аналітичний вимір художньої культури з праксеологічною творчістю хореографа та дидактичним інструментарієм майбутнього педагога, перетворюючи поліхудожній образ світу на живий простір професійного буття митця.

Окреслення теоретико-методологічних координат дослідження вимагає звернення до фундаментальних джерел, що розкривають виховний та розвивальний потенціал взаємодії мистецтв. Провідні засади впровадження інтегративних підходів у сучасному освітньому просторі ґрунтовно розроблені в дисертаційних дослідженнях О. Боблієнко та О. Бузової. Зокрема, у дослідженнях О. Боблієнко глибоко обґрунтовано специфіку залучення особистості до різних видів творчості через актуалізацію міжмистецьких зв'язків [1]. Своєю чергою, праксеологічний вимір цієї проблеми суттєво розширюється у працях О. Бузової. Авторка доводить, що цілісне сприйняття арт-простору виступає надійною основою для подолання професійної фрагментарності та стимулює розвиток синестезійної чутливості митця у процесі інтерпретації творів [2].

Реалізація поліхудожнього підходу як онтологічного принципу потребує чіткого структурування механізмів, завдяки яким особистість переходить від пасивного споглядання мистецького явища до його глибинного синестезійного осягнення та інтерпретації. Цей процес розгортається у двох взаємозалежних площинах: теоретико-аналітичній (дешифрування історико-культурних кодів) та праксеологічно-творчій (трансформація ментального образу в тілесно-пластичну форму). У теоретико-аналітичному контексті, який є базовим для осмислення художньої культури, синестезійне осягнення виступає ключем до розуміння стильової еволюції європейського мистецтва. Кожна знакова культурна епоха генерувала свій унікальний тип поліхудожньої цілісності. Наприклад, у добу бароко синестезійний зв'язок виявлявся через глибоку структурну спорідненість музичної поліфонії, пишної архітектонічної орнаментики та суворої геометрії придворного танцю. Осягнення барокового твору особистістю ґрунтується на розпізнаванні цього спільного структурного знаменника – лінії, яка є водночас і мелодичним голосом у фузі, і ліпниною на фасаді, і траєкторією руху виконавця в просторі. Тоді як у добу імпресіонізму та раннього модернізму європейська культура (зокрема, французька та австрійська традиції) здійснила радикальний крок до чистої міжмодальної дифузії. Французькі композитори-імпресіоністи (Клод Дебюссі, Моріс Равель) свідомо оперували категоріями «світлотіні», «кольорових плям» та «звукових пейзажів», де слухове сприйняття напряму апелювало до зорових рецепторів. Майже синхронно у

західноєвропейському балетному театрі (через реформи Еміля Жак-Далькроза та його систему евритміки) відбулося переосмислення тіла як живого інструмента, здатного матеріалізувати найтонші нюанси звукової фактури.

Праксеологічно-творчий механізм поліхудожності безпосередньо розкривається у просторі хореографічної діяльності, де синестезія стає основою композиційного мислення. Процес осягнення та створення мистецького твору хореографом розгортається за такою триетапним алгоритмом:

1) Слухова модальність – здійснення аналізу аудіальної партитури (мелодики, фактури, тембру тощо). На даному етапі відбувається занурення в аудіальну партитуру твору. Особистість здійснює не просто механічний прослуховування, а синестетичний аналіз: темброва палітра інструментів осягається як колористичне рішення (колір та щільність майбутніх сценічних костюмів чи освітлення), а фактурні пласти музики (поліфонічне багатоголосся) – як архітектоніка сцени.

2) Синестезійний резонанс відбувається під час виникнення внутрішнього зорово-рухового образу (колір, об'єм). На цьому етапі вмикається механізм *синестезійного резонансу*, коли слухові враження трансформуються у внутрішнє зорово-рухове бачення. Складні музичні злами чи гармонічні напруження породжують відповідні імпульси у внутрішній кінестетиці митця.

3) Кінестетична модальність – матеріалізація образу в просторово-тілесну графіку хореографії. На третьому, праксеологічному етапі, відбувається безпосередній переклад внутрішнього образу в зовнішній хореографічний текст. Тут поліхудожність діє як принцип створення візуалізованої партитури: хореографічний малюнок на сцені (лінії, кола, діагоналі) стає прямим еквівалентом графічного руху мелодії, а динаміка людського тіла відображає силу та експресію звукової інтонації. Завдяки цьому хореографічний твір осягається глядачем і виконавцем як синестезійна цілісність, де рух стає видимим звуком, а простір – матеріалізованим часом.

Перенесення обґрунтованого онтологічного принципу в площину методології трансляції художнього досвіду вимагає створення особливого простору взаємодії мистецтв. У цьому контексті вагомим значення набуває позиція О. Ребрової, яка розглядає «поліхудожнє середовище як ситуативно створену педагогічну умову фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії» [3]. Таке ситуативне моделювання дозволяє трансформувати статичні знання про культуру в динамічний мікропростір творчості, де майбутні фахівці отримують можливість експериментувати з міжмодальними переходами. Поліхудожнє середовище, розгорнуте як ситуативна умова, забезпечує живий синтез слухових і кінестетичних вражень безпосередньо у момент взаємодії з художнім образом. Це дозволяє майбутньому викладачу музичного мистецтва чи хореографу не просто засвоювати теоретичні алгоритми інтеграції, а керуватися поліхудожнім принципом для вибудовування інтегративно-методичної стратегії актуалізації поліхудожності у просторі трансляції мистецького досвіду та створює особливу атмосферу для особистісного проживати синестезійний резонанс, що згодом стає основою їхньої власної педагогічної та постановчої стратегії.

Головною інтегративно-методичною стратегією актуалізації цього принципу є метод емоційно-драматургічного моделювання художнього простору. Замість традиційного, ізольованого розгляду окремих видів мистецтва, процес взаємодії з художніми явищами будується навколо наскрізних поліхудожніх концептів (наприклад, «Архетип Землі у звуці та пластиці», «Ритм як пульсація Всесвіту»). Це дозволяє особистості підключати одночасно всі канали сприйняття – слуховий, зоровий та кінестетичний.

У практичному вимірі ця стратегія реалізується через систему взаємопов'язаних художньо-ігрових методів:

Метод пластичного інтонування: переведення внутрішнього переживання музичного твору в спонтанний або структурований рух тіла. Особистість «проживає» логіку

музичного розвитку через власну кінестетику, долаючи психофізичні затиски та матеріалізуючи емоційний зміст інтонації.

Метод полімодального кодування: створення графічних або колірних партитур до хореографічних чи музичних творів. Це дозволяє зафіксувати невлону у часі природу звуку чи жесту через стабільні просторово-візуальні категорії.

Метод поліхудожнього перформансу: проектування та реалізація комплексних інтегративних проєктів (наприклад, створення міні-вистави, де вокальне виконання, інструментальна імпровізація та модерн-пластика функціонують як єдиний, нерозривний текст).

Узагальнення зазначених стратегій дозволяє вибудувати наочну матрицю, яка демонструє, як поліхудожність у якості онтологічного принципу наскрізно структурує процес осягнення мистецького явища, забезпечуючи концептуальну єдність між аналізом культури, практичною творчістю та її дидактичною трансляцією. Ця трирівнева архітектоніка розгортається через послідовні етапи, кожен з яких наділений специфічною художньо-естетичною функцією та фіксує конкретний результат синестезійного досвіду особистості:

Теоретико-аналітичний етап реалізує когнітивно-дешифруючу функцію. Він спрямований на глибокий аналіз та розпізнавання спільних стильових кодів історичних епох у звуці, кольорі та русі, а його фінальним результатом є сформованість тривкої концептуальної бази поліхудожнього сприйняття та інтерпретації культури.

Праксеологічно-творчий етап виконує композиційно-моделюючу функцію. Цей рівень забезпечує безпосередню трансформацію внутрішніх аудіальних образів у просторово-тілесну графіку танцю, що у підсумку приводить до створення синестезійного арт-продукту – хореографічного твору, який функціонує як візуалізована музична партитура.

Інтегративно-методичний етап тримається на трансляційно-дидактичній функції. Його зміст полягає в адаптації та передачі досвіду цілісного сприйняття через систему полімодальних методів, що забезпечує готовність майбутнього фахівця до самостійного проєктування та режисури інтегрованого поліхудожнього середовища.

Таким чином, розгляд поліхудожнього підходу крізь призму онтології синестезійного осягнення дозволяє повністю зняти суперечність між інтегративною природою актуального мистецтва та фрагментарним характером його засвоєння, озброюючи митця та педагога універсальним інструментом інтерпретації та творення художніх явищ.

Висновки. У дослідженні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та окреслено практичні виміри поліхудожнього підходу, що дозволяє узагальнити його результати в цілісну концептуальну систему. Розгляд категорії «поліхудожність» у координатах сучасного мистецтвознавства та естетичної філософії підтвердив її статус як онтологічного принципу синестезійного осягнення мистецького твору. Поліхудожність постає не штучним дидактичним надбудуванням, а фундаментальною основою буття художнього тексту, яка відображає генетичну єдність аудіальних, візуальних та кінестетичних вимірів мистецтва. При цьому синестезія визначена як провідний когнітивний механізм, що запускає процес міжмодального переносу смислів — від матеріалізації звукової інтонації у пластичному жесті до кодування тембру через колірні та фактурні асоціації. Це забезпечує повноту сприйняття, інтерпретації та живого проживання мистецьких явищ особистістю, усуваючи штучні видові ізоляції.

Цілісність цього процесу забезпечується поетапним розгортанням поліхудожності у трьох взаємопов'язаних вимірах художнього пізнання. У теоретико-аналітичному вимірі синестезійне осягнення виступає інструментом дешифрування наскрізних стильових кодів історико-культурних епох, виявляючи спільні знаменники між структурними константами Бароко чи дифузними звуко-колірними рішеннями Імпресіонізму. У праксеологічно-творчому вимірі поліхудожність діє як технологія композиційного мислення митця, що

трансформує внутрішні слухові та зорові враження у просторово-тілесну архітектоніку хореографічного твору, перетворюючи танець на візуалізовану партитуру. В інтегративно-методичному вимірі цей принцип забезпечує безпосередню трансляцію цілісного мистецького досвіду особистості за допомогою прикладних стратегій емоційно-драматургічного моделювання, методів пластичного інтонування та проєктування поліхудожніх перформансів.

Розробка та теоретичне обґрунтування наскрізної інтегративної матриці, яка пов'язує аналіз культури, практику хореографічного моделювання та інтегровану методику, дозволяє повністю ліквідувати суперечність між синкретичною природою сучасного мистецтва та фрагментарним характером його опанування. Запропонована модель доводить, що досягнення мистецького твору через призму онтологічної поліхудожності забезпечує формування цілісного художнього мислення особистості та її здатності до міжмистецької інтерпретації. Це закладає надійний теоретико-практичний фундамент для інтеграції знань і є універсальним інструментом для вивчення та викладання мистецьких явищ на межі галузей «Освіта» та «Культура і мистецтво».

Л і т е р а т у р а .

1. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2013. 21с.
2. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 19 с.
3. Реброва О. Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 19-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_7.
4. Савчин Г. В. Синестезія як принцип розвитку художньо-естетичної свідомості. Молодий вчений. 2018. № 3 (55). С. 263–267.
5. Merleau-Ponty M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris, France: Gallimard.

R e f e r e n c e s :

1. Bobliienko O. P. (2013). Formuvannia polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Forming the poly-artistic competence of the future music teacher in the process of professional training] (Extended abstract of Candidate's thesis, Pedagogical Sciences). Vinnytsia, Ukraine.
2. Buzova O. D. (2004). Polikhudozhnie vykhovannia yak zasib udoskonalennia muzychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv muzyky [Poly-artistic education as a means of improving the musical training of future music teachers] (Extended abstract of Candidate's thesis, Pedagogical Sciences). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.
3. Rebrova O. (2015). Polikhudozhnie seredovyshe yak sytuatyvno stvorena pedahohichna umova fakhovoi navchannia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva i khoreohrafii [Poly-artistic environment as a situationally created pedagogical condition of professional training of future teachers of musical art and choreography]. Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Pedahohichni nauky, (135), 19–23.
4. Savchyn H. V. (2018). Synesteziia yak pryntsyyp rozvytku khudozhno-estetychnoi svidomosti [Synesthesia as a principle of development of artistic and aesthetic consciousness]. Molodyi Vchenyi, (3), 263–267.
5. Merleau-Ponty M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris, France: Gallimard.

Stepanova Liudmyla. Polyartistry as an Ontological Principle of the Synesthetic Comprehension of an Artwork.

Polyartism as an ontological principle of synesthetic understanding of an artistic work. Annotation. The article substantiates the theoretical and methodological foundations and practical aspects of the polyartistic approach, which is considered as the ontological principle of synesthetic comprehension of an artistic work by a person. It involves deciphering and living the artistic text through the interchangeability of auditory, visual and kinesthetic meanings. The relevance of the study is determined by the contradiction between the integrative nature of modern art and the fragmented nature of the autonomous teaching of disciplines to students of art and

pedagogical education. It is proved that the ontological status of polyartistic interaction is based on the genetic unity of auditory, visual and kinesthetic dimensions of art, where synesthesia acts as a cognitive mechanism of intermodal meaning transfer. It is proved that the ontological status of polyartistic interaction is based on the genetic unity of auditory, visual and kinesthetic dimensions of art, where synesthesia acts as a cognitive mechanism of intermodal meaning transfer. The three-dimensional structure of the understanding of an artistic image is detailed: the theoretical-analytical dimension within the limits of artistic culture, the praxeological-creative dimension in the plane of choreographic modeling of sound, and the integrative-methodical dimension in the space of the translation of a holistic artistic experience. In practical terms, this strategy is implemented through a system of interconnected artistic and game methods. An end-to-end matrix of integrative interaction of adjacent interdisciplinary educational components is presented, which illustrates the mechanism of formation of integral artistic thinking and the ability to inter-artistic interpretation of the phenomenon at the border of the fields of knowledge "Education" and "Culture and Art".

Key words: artistic culture, artistic perception, inter-art interpretation, interdisciplinarity, multi-artism, future teachers of art disciplines, choreography, musical art, students of art education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.17>

УДК 378.091.26:[780.616.433:78.01]

Фен Шичао,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0009-0000-4224-8280>
musichoreo@pdpu.edu.ua

ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ТЕЗАУРУСУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розробці методичних інструментів для педагогічної діагностики рівнів сформованості художньо-образного тезаурусу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Художньо-образний тезаурус розглядається як індивідуальний ресурс художньо-образних репрезентацій, оснований на термінологічній, художньо-мовній, семіотичній та емоційно-естетичній грамотності, яка стає ґрунтом вербального та асоціативно-метафоричного словника в роботі над виконавською інтерпретацією фортепіанних творів. У якості діагностичного інструментарію представлено критерії та показники оцінювання компонентів та конструктів художньо-образного тезаурусу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Обґрунтовано доцільність застосування когнітивно-текстологічного критерію з показниками: ступінь оволодіння музично-текстологічною грамотністю; художньо-контекстне розуміння засобів музичної виразності; образно-репрезентаційного критерію з показниками: ступінь сформованості емоційного досвіду; наявність умінь вербального пояснення художнього образу на основі емоційно-естетичного сприйняття; виконавсько-інтерпретаційного критерію з показниками: якість виконавського відтворення вербалізованого образного конструкту; міра здатності інтерпретувати художній образ відповідно до полікультурного контексту у виконавському процесі. Представлено методи педагогічної діагностики та класифікацію рівнів сформованості художньо-образного тезаурусу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Ключові слова: критерії, показники, художньо-образний тезаурус, музична грамотність, рівні сформованості, майбутні бакалаври музичного мистецтва, фортепіанна підготовка.

Опанування виконавською майстерністю для майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є основним завданням цілісної професійної підготовки. У контексті компетентнісної парадигми набуття вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти актуальними вважаються такі компетентності, які, з одного боку, охоплюють різні аспекти виконавської підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, а з іншого, забезпечують самостійність у подальшій професійній діяльності, яка нерідко зв'язана з викладанням гри на музичному інструменті, зокрема, фортепіано.

Виконавська і методична підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва зв'язані, їх синергія відбивається на якості самостійної роботи здобувачів, на здатності якісно знаходити, рефлексувати, усвідомлювати смислові константи твору, обирати методи досягнення переконливого виконавського втілення під час роботи над художньою інтерпретацією. Цей процес не здійснюється одразу на першому році навчання, а потребує певного досвіду, накопичених художньо-образних репрезентацій, які впливають на операційність художньо-образного мислення. У межах нашого дослідження атрибутами такого мислення є художньо-образний тезаурус музиканта-піаніста.

Художньо-образний тезаурус ми розглядаємо відповідно до підготовки майбутніх

викладачів фортепіано, а також для здобувачів, які за вищою освітою будуть мати змогу викладати гру фортепіано в умовах неформальної освіти, у приватній практиці, яка так розповсюджена у Китаї. У дослідженні художньо-образний тезаурус – це «... фахове утворення – конгломерат засвоєних термінологічних та виконавських музично-виразових атрибутів художньої техніки піаніста в їх співвідношенні з образними уявленнями, репрезентаціями, що стає основою інтерпретації фортепіанних творів у виконавській та методично-викладацькій діяльності» (Фен Шичао, 2025, с. 44).

На теоретичному рівні було обґрунтовано складно-структуровану характеристику художньо-образного тезаурусу, зокрема, наявність у ньому трьох основних компонентів: поняттєво-термінологічний фонд піаніста-виконавця; емоційно-естетичні репрезентації; комплекс виконавсько-технічного та методичного ресурсу роботи над образом твору (Там саме). Але з переведенням дослідження з теоретичної на практичну площину, важливим та доцільним стає розробка критеріального апарату як інструментарію, який буде ефективно застосовуватися в процесі оцінювання рівня сформованості художньо-образного тезаурусу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, зокрема, майбутніх викладачів фортепіано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття тезаурусу переважно застосовують як певний «скарб» термінів, понять, які можуть мати значення ключових слів для конкретного наукового напрямку. Застосовується в лінгвістиці, інформаційних технологіях, інших галузях. У зарубіжній науковій літературі він застосовується в контексті систематизації знань (Simple Knowledge Organization System (SKOS)) (Pastor-Sanchez, J., Martinez-Mendez, F.J., & Rodriguez-Muñoz, J.V. (2009)); бібліотечній справі, навіть в мистецькій галузі щодо опрацювання і класифікації інформації щодо книг з мистецтва, виставкових залів, каталогів виставок тощо (Myers, A.K. D., & Myers, W.A. (2014); Bruno Sartini, Sofia Baroncini, Marieke van Erp, Francesca Tomasi, and Aldo Gangemi (2023)).

Огляд досліджень стосовно мистецько-педагогічної наукової галузі показав, що поняття тезаурусу зв'язано, з одного боку, з особливою функціональною грамотністю, компетентністю (Лю Цяньцян, 2010), у межах яких фокусується увага на специфічних атрибутах мови мистецтва, позначках, знаках, їх символів тощо, що зумовлює активність і оперативність образного мислення, пам'яті, формуванню образно-репрезентативних уявлень. З іншого боку, це музикознавчі аспекти створення і функціонування самого тезаурусу як такого. Результати таких досліджень представлено в працях О.Сокола (2013), присвячених метафорам, термінології і ремаркам; С.Шипа (2023), який розглядає феноменологію музичної герменевтики саме через призму розуміння мови музичного мистецтва. Про термінологічну грамотність здобувачів мистецької освіти, зокрема, музичної та хореографічної пишуть (О.Реброва & О.Мікулінська, 2016),

До уваги було взято дослідження, яке присвячено саме таким аспектам фортепіанної підготовки здобувачів, зокрема, майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Це дослідження Інь Юань (2017), присвячене художньо-образній пам'яті піаніста; Чжоу Є (2020), яка звернула увагу на художньо-емоційний досвід, який формується у майбутніх викладачів фортепіано і стає основою для їхньої здатності формувати такий досвід в учнів мистецьких шкіл; Ю Янь (2023), яка досліджує художньо-образні репрезентації, що формуються на основі художньо-ментального досвіду (О.Реброва, 2023). Накопичення досвіду сприйняття та відтворення певних інтонацій, властивих тому або іншому образу, що може сприйматися як стереотип, створює фонд художньо-образних уявлень, які активізуються, виникають у пам'яті під час вивчення, або сприйняття іншого твору, схожого за образом.

Стосовно поняття тезаурусу в музичній педагогіці, то воно застосовується науковцями О.Олексюк і М.Ткач (2004) у контексті естетичного сприйняття твору, його емоційного переживання. Науковці застосовують поняття музично-естетичний тезаурус, який метафорично позначають як «нагромаджений інтелектуально-емоційний багаж»

(О.Олексюк & М.Ткач 2004, с. 22). Безпосередньо поняття музичного тезаурусу представлено в працях М.Калашник (2010, 2023). У педагогічному контексті застосовує поняття тезаурусу Ван Цзяле, але відповідно до інтерпретації творів (2021).

Щодо художньо-образного тезаурусу, то воно вимагало наукової рефлексії, яку було нами зроблено в попередніх публікаціях. Водночас, як професійна якість, художньо-образний тезаурус потребує спеціальної уваги викладачів і його формування має супроводжуватися спеціально-розробленими методиками. Але ефективність їх має бути доведена шляхом діагностування початкового і прикінцевого рівня сформованості. Задля цього має бути розроблений критеріальний апарат його оцінювання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і розробити інструментарій педагогічного діагностування художньо-образного тезаурусу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, який формується на основі фортепіанної музичної спадщини.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні в педагогічному розумінні художньо-образний тезаурус розглядався як фахове утворення, що являє собою певний запас індивідуальних художньо-образних репрезентацій, заснованих на термінологічній, художньо-мовній, семіотичній та емоційно-естетичній грамотності, яка стає основою вербального та асоціативно-метафоричного словника в роботі над виконавською інтерпретацією фортепіанних творів. Таке утворення не виникає само по собі, а потребує спеціальної уваги викладача та розробки відповідних педагогічних умов і методів.

Задля формування такої якості спочатку необхідно докладно розробити інструментарій оцінювання різних боків зазначеного утворення. Розв'язання поставленого завдання здійснювалося відповідно до розробленої структури досліджуваної якості. Логіка теоретичного моделювання визначалася співвідношенням між обраними компонентами та критеріями їх оцінювання. Разом з тим, враховуючи складність кожного компоненту, обиралися показники критеріїв, які й допомагали сфокусувати увагу на процедурі оцінювання кожного конструкту певного компоненту за їх допомогою.

Перший структурний компонент художньо-образного тезаурусу у дослідженні номіновано як «поняттєво-термінологічний фонд піаніста-виконавця»; його структуру складають такі конструкти: орієнтація в музичних термінах і ремарках; розуміння художньо-світоглядного потенціалу музичного тезаурусу. Виходячи з цього, першим критерієм обрано *когнітивно-текстологічний*. Когнітивні процеси в контексті художньо-образного тезаурусу визначають операційність художньо-образного мислення, яке активізується під час роботи над музичним текстом твору. Осмислення кожної ремарки, позначки в нотному тексті спонукає до активної розумової діяльності. Але в тому випадку, коли на це робиться акцент, зосереджується увага. Із практики відомо, що здобувачі скоріше просто грають ноти, розбирають їх, інколи охоплюють основні динамічні атрибути тексту, форму твору. При цьому належної уваги до текстологічних деталей не надають. Когнітивний процес як компонент художньо-образного тезаурусу передбачає вже наявність накопичених певних знань щодо семантичних одиниць музичної мови. Саме це стає предметом операцій мислення як процесу переходу від підсвідомого в свідоме, процесу когніфікації. Початок роботи над твором завжди починається з перших вражень, інтуїтивних установок і оцінок. Вони, як правило, виникають як результат попереднього досвіду, на основі якого в особистості сформований певний фонд несвідомих у конкретний час реакцій. Поступово вони переходять у стан свідомого ставлення, але вже після конкретних розумових дій.

Ураховуючи зазначене обираємо показники, за допомогою яких оцінюються конструкти першого компоненту, а саме: ступінь оволодіння музично-текстологічною грамотністю – показник оцінює орієнтацію здобувачів щодо музичних термінів і ремарок, які є в тексті музичного твору, і які складають ресурс вербального тезаурусу саме для цього твору; художньо-контекстне розуміння засобів музичної виразності – показник оцінює художньо-світоглядний потенціал музичного тезаурусу, оскільки кожний застосований

атрибут є відбиттям уявлень композитора щодо образу твору в контексті його смислової ідеї. Реалізація оцінювання конструктів першого компоненту під кутом зору обраного критерію і розроблених показників здійснюється за допомогою низки методичного інструментарію: перш за все анкетування, питання якого спрямовані на визначення конкретних знань студентів щодо музичних термінів, позначок, штрихів тощо, так і на розуміння їх художньо-світоглядного контексту. Опитування також включають конкретні педагогічні тести на вибір вірної відповіді. Окрім того, діагностика має оцінювати уявні, художньо-образні атрибути грамотності. Для їх визначення доцільно застосовувати спеціально розроблені «текстологічні етюди».

Критерій, який оцінював другий компонент, було номіновано як *образно-репрезентаційний*. Він, як характеристична ознака, на основі якої здійснюється оцінка, відповідав другому компоненту: емоційно-естетичної репрезентації і був спрямований на оцінювання рівня сформованості таких репрезентацій, оскільки вони відбивають саме зміст художньо-образних, смислових уявлень, що виникають внаслідок вивчення попереднього репертуару, або прослуховування творів в освітньому процесі. Окремі уявлення можуть носити і стереотипний характер, як наслідок традиційного підходу до тлумачення того або того твору, символіки його інтонацій, певних гармонійних сполучань, штрихів тощо.

Розробляючи функціонал такого критерію було взято до уваги феномен художньо-смислових уявлень, досліджених Лі Ює (2018). Зокрема, на основі теоретичного положення щодо процесу створення смислових уявлень як взаємозв'язку «...із низкою інших психічних процесів (сприйняття, аперцепція, уява, мислення, асоціації, пам'ять)... зумовлених досвідом особистості» (Лі Ює, 2018, с.3). Дослідниця порівнює художньо-смислові уявлення з ментальними репрезентаціями і вказує на їх зв'язок, але не тотожність. Зокрема, вона вказує на важливий фактор саме індивідуального досвіду виконавця: «... на формування художньо-смислових уявлень впливає специфіка виконавського процесу гри на музичному інструменті, що зумовлює й тип образного мислення музиканта-виконавця» (там саме, с. 3). Саме специфіка художньої техніки піаніста здатна сформувати художньо-смислові уявлення завдяки тактильним процесам, опанування фактури, тембральності звучання фортепіано тощо.

З огляду на зазначене, відповідно до критерію було обрано наступні показники: ступінь сформованості емоційного досвіду, що передбачало не просто ознайомлення з творами, а їх емоційне переживання, яке формується переважно під час власного виконання; наявність умінь вербального пояснення художнього образу на основі емоційно-естетичного сприйняття, що передбачає здатність застосувати метафори, пояснити словами художній контекст того або того засобу виразності. Зазначені показники оцінювали два конструкти другого компоненту, а саме: наявність фонду емоційно-естетичних реакцій та асоціацій на образ твору; вербалізація репрезентацій художнього образу. Діагностичними методами можуть бути: звукова анкета, пошук образних інтроектівських аналогій; побудова метафор, спостереження під час практики, зокрема, застосування здобувачами метафор, порівнянь задля пояснення художнього образу твору, який вивчається.

Третій критерій – *виконавсько-інтерпретаційний*, був обраний задля оцінювання третього компоненту – системно-синергійний ресурс відтворення художньо-образного контенту твору. Нагадуємо, що цей компонент складається з двох конструктів: полімодальність художнього опрацювання образу у виконавській інтерпретації, під час якої активізуються різні модуси сприйняття і відтворення образу; здатність відтворення полікультурних засад виконавської інтерпретації художніх образів на основі тезаурусу. Задля оцінювання розроблених елементів обиралися наступні показники: якість виконавського відтворення вербалізованого образного конструкту; міра здатності інтерпретувати художній образ відповідно до полікультурного контексту у виконавському процесі. Перший показник оцінював здатність опредмечування, озвучування висловлених характеристик засобів виразності за допомогою висловлених асоціацій, метафор. Увага

зосереджувалася на відповідності вербального висловлювання і виконавського відтворення того, що повідомлялося стосовно художнього образу твору та засобів музичної мови, які застосовуються.

Задля оцінювання елементів за визначеними показниками доцільно застосовувати такі методи: діагностичні вправи «слово-звук – звук-слово»; «виконавська інтонація-пояснення», «розповідь – виконавська інтонація»; порівняння схожих образів фортепіанного репертуару в проекції: Європа-Україна-Китай.

Під час експериментального опрацювання зазначеного діагностичного інструментарію було розроблено 3-х бальну шкалу оцінювання. Результати кожного застосованого методу оцінювалося від 1 до 3 балів за логікою семантичного диференціалу (за необхідності), або поступового параметричного порівняння наступного результату з попереднім. Результатами узагальнених обчислювань були Kf прояву показників та суми отриманих балів. Зазначене дозволило визначити й вербальну характеристику рівнів, тобто «розкодування» балів, а саме: низький рівень, номінований як «початково-стереотипний», середній, – як «образно-накопичувальний», високий, – як «самостійно-інтерпретаційний».

Висновки. Таким чином, діагностичний інструментарій оцінювання рівня сформованості художньо-образного тезаурусу здійснюється за допомогою критеріїв і показників: *когнітивно-текстологічний критерій* з показниками: ступень оволодіння музично-текстологічною грамотністю; художньо-контекстне розуміння засобів музичної виразності, який оцінює художньо-світоглядний потенціалу музичного тезаурусу; *образно-репрезентаційний критерій* з показниками: ступінь сформованості емоційного досвіду; наявність умінь вербального пояснення художнього образу на основі емоційно-естетичного сприйняття; *виконавсько-інтерпретаційний з показниками:* якість виконавського відтворення вербалізованого образного конструкту; міра здатності інтерпретувати художній образ відповідно до полікультурного контексту у виконавському процесі. Опрацювання розробленого інструментарію вказує на об'єктивний розподіл досліджуваних за рівнями: низький – «початково-стереотипний», середній – «образно-накопичувальний», високий – «самостійно-інтерпретаційний».

До діагностичного інструментарію включено методи: анкетування, опитування, педагогічні тести на вибір вірної відповіді. Окрім того, діагностика має оцінювати уявні, художньо-образні атрибути грамотності. Для їх визначення доцільно застосовувати спеціально розроблені «текстологічні етюди», звукову анкета; завдання на пошук образних інтримистецьких аналогій, побудова метафор, спостереження під час практики, діагностичні вправи «слово-звук – звук-слово»; «виконавська інтонація-пояснення», «розповідь – виконавська інтонація»; порівняння схожих образів фортепіанного репертуару в проекції: Європа-Україна-Китай.

Л і т е р а т у р а :

1. Ван Цзяле (2021). Формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва: інструментарій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7 (111). С.239-248.
2. Інъ Юань (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання*. Монографія. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. — 119 с. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Інь%20Юань\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Інь%20Юань$)
3. Калашник М. (2023). Синтез мистецтва у фокусі музичного тезаурусу виконавця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 3 (127) 44-54. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Калашник.pdf>
4. Калашник М.П. (2010). *Музичний тезаурус: специфіка, властивості, форми існування (на прикладі композиторської творчості)* (дис. докт. мистецтвознавства). Київ. https://uacademic.info/ua/document/0510U000906#google_vignette

5. Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Дис. канд.пед.наук). СумДПУ. Суми.
6. Лю Цяньцян. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
<https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/fab96d27-7eba-45d9-bd61-d0709d2a6ed0>
7. Олексюк О. М., Ткач М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. Київ: Знання України.
http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis_nbuv/cgiirbis_64
8. Реброва О. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Друге видання, перероб. і доп.* Суми, ФОП Цьома С.П., 310 с.
9. Реброва О., Мікулінська О. (2016). Термінологічна функціональна грамотність фахівців мистецької освіти в парадигмі організаційної науки тектології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*(143), 3-7. Отримано з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4391>
10. Сокол О. В. (2013). *Виконавські ремарки: образ світу і музичний стиль*. Одеса: Астропринт. 276 с.
http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Сокол%20О%20В
11. Фен Шичао (2025). Структурно-конструктивний аспект художньо-образного тезаурусу майбутніх викладачів фортепіано. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 4. С.40-48.
12. Ю Янь. (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів*. (Дис. доктора філософії), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/yy_yan/disert.pdf
13. Шип С.В. (2023). *Музична герменевтика : Монографія*. Суми : ФОП Цьома С.П., 2023. 137 с.
14. Allison Jai O'dell. (2015). The Visual Vocabulary: Skos: example and the Illustrated Artists' Books Thesaurus. *Journal of Library Metadata* <https://doi.org/10.1080/19386389.2015.1103086>
15. Bruno Sartini, Sofia Baroncini, Marieke van Erp, Francesca Tomasi, and Aldo Gangemi. 2023. ICON: An Ontology for Comprehensive Artistic Interpretations. *ACM J. Comput. Cult. Herit.* 16, 3, Article 59 (August 2023), 38 pages. <https://doi.org/10.1145/3594724>
16. Myers A.K. D., Myers W.A. (2014). Opening artists' books to the user: An example with potential approaches. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 15(1), 56–67.
17. Pastor-Sanchez J., Martinez-Mendez F.J., Rodriguez-Muñoz J.V. (2009). Advantages of thesaurus representation using the Simple Knowledge Organization System (SKOS) compared with proposed alternatives. *Information Research*, 14(4), <http://www.informationr.net/ir/14-4/paper422.html>

References:

1. Van Tsiiale. (2021). Formuvannia pedahohichno-interpretatsiinoho tezaursu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: instrumentarii. [The formation of the pedagogical and interpretive thesaurus of future music teachers: Instrumentation]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, № 7 (111). S.239-248
2. In Yuan. (2017). *Formuvannia khudozhno-obraznoi pam'iaty v protsesi fortepiannoho navchannia*. [The formation of artistic-imagery memory in the process of piano instruction]. *Monohrafiia*. Odesa : PNPU imeni K.D.Ushynskoho, 119 s. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Інь%20Юань
3. Kalashnyk M. (2023). Syntez mystetstva u fokusi muzychnoho tezaursu vykonvtisia. [The synthesis of art in the focus of the performer's musical thesaurus] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. № 3 (127) 44-54. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Калашник.pdf>
4. Kalashnyk M.P. (2010). *Muzychnyi tezaurs: spetsyfika, vlastyvoli, formy isnuvannia (na prykladi kompozytorskoï tvorchosti)* [Musical thesaurus: Specificity, properties, forms of existence (on the example of compositional creativity)] (dys. dokt. mystetstvovnavstva). Kyiv. https://uacademic.info/ua/document/0510U000906#google_vignette
5. Li Yue. (2018). *Metodyka formuvannia khudozhno-smyslovyykh uiavlen maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na fortepiano* [Methodology of forming artistic-semantic representations of future music art teachers in the process of piano instruction]. (PhD dissertation in Pedagogical Sciences). SumDPU. Sumy.

6. Liu Tsianchian. (2010). *Formuvannia khudozhnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafi v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy i Kytau*. [The formation of artistic competence of future music and choreography teachers in pedagogical universities of Ukraine and China] (Dys. kand. ped. nauk), Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/fab96d27-7eba-45d9-bd61-d0709d2a6ed0>
7. Oleksiuk O. M., Tkach M. M. (2004). *Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva* [Pedagogy of the individual's spiritual potential: The sphere of musical art]. Kyiv: Znannia Ukrainy. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> > irbis_nbuv > cgiirbis_64
8. Rebrova O., Mikulinska O. (2016). Terminolohichna funktsionalna hramotnist fakhivtsiv mystetskoi osvity v paradyhmi orhanizatsiinoi nauky tektolohii. [Terminological functional literacy of art education specialists in the paradigm of organizational science of tectology]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky* (143). 3-7. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4391>
9. Rebrova O. (2023). *Teoretychne doslidzhennia khudozhno-mentalnoho dosvidu v proektsii pedahohiky mystetstva: monohrafiia* [Theoretical study of artistic and mental experience in the projection of art pedagogy: a monograph]. 2nd ed., revised and expanded. Sumy: FOP Tsioma S.P.
10. Sokol O. V. (2013). *Vykonvski remarky: obraz svitu i muzychnyi styl* [Performance remarks: The image of the world and musical style]. Odesa: Astroprint. 276 s. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Cokol%200\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Cokol%200$)
11. Fen Shichao. (2025). Strukturno-konstruktyvnyi aspekt khudozhno-obraznoho tezaurusu maibutnikh vykladachiv fortepiano [Structural-constructive aspect of the artistic-imagery thesaurus of future piano teachers]. *Pivdenoukrainski mystetski studii* [South Ukrainian Arts Studies], Issue 4, pp. 40-48.
12. Yu Yan. (2023). *Formuvannia khudozhno-obraznykh reprezentatsii maibutnikh bakalavriv muzychnoho mystetstva zasobamy fortepiannykh prohramnykh tvoriv*. [The formation of artistic-imagery representations of future Bachelors of Music Art through program piano works] (Dys. doktora filosofii), DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa. https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/yyu_yan/disert.pdf
13. Shyp S. V. (2023). *Muzychna hermenevtyka: Monohrafiia* [Musical hermeneutics: Monograph]. Sumy: FOP Tsioma S.P.
14. Allison Jai O'dell. (2015). The Visual Vocabulary: Skos: example and the Illustrated Artists' Books Thesaurus. *Journal of Library Metadata* <https://doi.org/10.1080/19386389.2015.1103086>
15. Bruno Sartini, Sofia Baroncini, Marieke van Erp, Francesca Tomasi, and Aldo Gangemi. 2023. ICON: An Ontology for Comprehensive Artistic Interpretations. *ACM J. Comput. Cult. Herit.* 16, 3, Article 59 (August 2023), 38 pages. <https://doi.org/10.1145/3594724>
16. Myers A.K. D., Myers W.A. (2014). Opening artists' books to the user: An example with potential approaches. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 15(1), 56–67.
17. Pastor-Sanchez, J., Martinez-Mendez, F.J., & Rodriguez-Muñoz, J.V. (2009). Advantages of thesaurus representation using the Simple Knowledge Organization System (SKOS) compared with proposed alternatives. *Information Research*, 14(4), <http://www.informationr.net/ir/14-4/paper422.html>

Feng Shichao. Tools for pedagogical diagnostics of the artistic and figurative thesaurus of future bachelors of musical art.

The article is devoted to the development of methodological tools for the pedagogical diagnostics of the level of formation of the artistic-figurative thesaurus in future bachelors of musical art during their piano training. The artistic-figurative thesaurus is viewed as an individual resource of artistic-figurative representations based on terminological, artistic-linguistic, semiotic, and emotional-aesthetic literacy. This resource forms the foundation of the verbal and associative-metaphorical vocabulary required when working on the performance interpretation of piano works.

The article aims to theoretically substantiate and develop tools for the pedagogical diagnostics of the artistic-figurative thesaurus of future bachelors of musical art, which is formed on the basis of piano musical heritage. The criteria and indicators for evaluating the components and constructs of the artistic-figurative thesaurus are presented as diagnostic tools. The study substantiates the feasibility of applying the following criteria and indicators: The cognitive-textual criterion, with indicators including: the degree of mastery of musical-textual literacy; the artistic-contextual understanding of the means of musical expression (which evaluates the artistic-worldview potential of the musical thesaurus). The figurative-representational criterion, with indicators including: the degree of formation of emotional experience; the presence of skills for verbal explanation of an artistic image based on emotional-aesthetic perception. The performance-interpretative criterion, with indicators including: the quality of the performance reproduction of a verbalized figurative construct; the level of ability to interpret an artistic image according to the multicultural context within the performance process. Methods of pedagogical diagnostics and a classification of the formation levels of the artistic-figurative thesaurus of future bachelors of musical art are presented.

Keywords: *criteria, indicators, artistic-figurative thesaurus, musical literacy, formation levels, future bachelors of musical art, piano training.*

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.18>

УДК 78.071.2.01:37.013]:005.74

Черкасов Володимир Федорович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу науково-методичної роботи та
професійної підготовки працівників закладів сфери культури,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
<https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>
: cherkasov_2807@ukr.net

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розкрито сутність методики формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів на основі використання синергетичного підходу як інтеграційної та нелінійної методологічної платформи сучасної мистецької освіти. Доведено, що в умовах динамічних трансформацій соціокультурного простору традиційні лінійно-редукціоністські освітні парадигми виявляються неспроможними забезпечити сценічну стабільність виконавця, оскільки механічне накопичення ізольованих навичок руйнується в ситуації публічного виступу під тиском сценічного стресу. Автором обґрунтовано доцільність трактування виконавської надійності як складної, відкритої, динамічної системи, яка функціонує на засадах самоорганізації та інтегрує психоемоційний, інтелектуально-слуховий і моторно-технічний компоненти. У межах запропонованого підходу момент виходу виконавця на сцену розглядається як критична точка біфуркації, подолання якої забезпечує перехід психоемоційної сфери у стан стійкої домінанти, що спрямовує руйнівну енергію стресу в конструктивний вектор творчого натхнення. Особливу увагу автор приділяє розкриттю практичного інструментарію нелінійної методики навчання, яка передбачає проходження через закономірні стадії руйнування деструктивних стереотипів і моделювання екстремальних умов реальної сцени в межах репетиційного процесу. Автор доводить, що впровадження синергетичного підходу в мистецьку освіту закладає нові методологічні підвалини, які дозволяють досягти унікального ефекту, коли загальна концертна готовність музиканта стає якісно вищою за просту сукупність його окремих технічних чи психологічних умінь.

Ключові слова: синергетичний підхід, виконавська надійність, музично-виконавська педагогіка, самоорганізація, сценічне хвилювання, психоемоційна стійкість, нелінійна методика, мистецька освіта, виконавець-інструменталіст.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Динамічні трансформації сучасного соціокультурного простору та стрімка еволюція концертно-виконавської практики висувають принципово нові, комплексно диференційовані вимоги до особистості та професійного інструментарію музиканта-інструменталіста, який у теперішніх реаліях постає не просто транслятором нотного тексту, а універсальним суб'єктом мистецької комунікації. У цих новітніх умовах від артиста вимагається не лише бездоганна технологічна зрілість і володіння віртуозним арсеналом, а й високий рівень психофізіологічної адаптивності, резистентності до сценічного стресу та художньої гнучкості, що спроможні забезпечити збереження інтерпретаційної цілісності під тиском деструктивних сценічних чинників. Традиційні освітні парадигми, засновані на лінійно-редукціоністському накопиченні ізольованих навичок та ізольованому від художнього контексту механічному тренінгу, виявляються неспроможними відповісти на виклики

сучасної культури, оскільки в ситуації реального публічного виступу та підвищеного емоційного напруження така фрагментарна система миттєво руйнується, призводячи до дезорганізації рухового апарату, втрати самоконтролю та нівелювання первинного художнього задуму.

Зазначені соціокультурні та педагогічні виклики зумовлюють нагальну науково-практичну потребу в кардинальному переосмисленні методологічних підходів до виховання виконавця та переходу до розуміння виконавської надійності як складного, відкритого, багаторівневого процесу, що підпорядковується законам динамічної самоорганізації. Ефективним інструментом подолання цієї кризи у мистецькій педагогіці виступає синергетичний підхід, який дозволяє розглядати творчу діяльність інструменталіста як цілісну, гнучку систему, де технічні, інтелектуально-слухові та психоемоційні ресурси особистості взаємодіють між собою, нелінійно та плавно інтегруються у єдиний консолідований комплекс, спроможний забезпечити високу стабільність під час сценічного виступу й водночас зберегти автентичну свободу художнього самовираження артиста.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичний фундамент дослідження виконавської надійності, сценічної саморегуляції та загальної модернізації мистецької педагогіки спирається на вагомі здобутки вітчизняних і зарубіжних науковців, які активно розробляли різні аспекти зазначеної проблематики, намагаючись віднайти інноваційні шляхи вдосконалення навчального процесу. Питання безпосереднього розвитку виконавської надійності, естрадної стабільності та адаптивності студентів вищих мистецьких навчальних закладів ґрунтовно досліджували М. Білецька, Ю. Малахова, Т. Радзівіл, Г. Соколова та ін., які у своїх працях наголошували на нерозривному зв'язку між технічною стійкістю та загальним рівнем сценічно-виконавської культури особистості. Ці ідеї суголосні з концепціями О. Злотник, О. Берегової, О. Ребрової, Т. Смокович та ін., які досліджували художньо-ментальний досвід музиканта та комунікативні процеси у сучасному музичному мистецтві.

Особливості формування професійної стійкості, психологічної готовності та виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлені у розвідках М. Білецької, В. Лабунця, Т. Медведєвої, А. Пастернак, І. Ростовської, О. Хижко та ін., тоді як вузькоспецифічні закономірності розвитку технічного потенціалу, подолання естрадного хвилювання та рухової свободи інструменталістів проаналізовані у наукових працях С. Буркало, О. Касьянова, О. Короленко, О. Ткаченко, Р. Філяк та ін.

Широкий контекст модернізації вищої мистецької освіти в Україні, впровадження інноваційних технологій навчання, а також методологічні проблеми формування професійної компетентності сучасних музикантів відображені у дослідженнях В. Громченка, А. Козир, Л. Масол, Н. Овчаренко, І. Сташевської, В. Черкасова, О. Щербакової та ін.

Важливе методологічне значення мають також праці представників азійської та європейської наукових шкіл, які вивчали психофізіологічні механізми самоорганізації виконавців, специфіку міждисциплінарних зв'язків та формування сценічної майстерності, зокрема Цао Цзюнь (Cao Jun), Ян Ї (Yan Yi), Ву Чжен (Wu Zheng), Лі Сян (Li Xiang), Чжан Юй (Zhang Yu) та Ван Лін (Wang Lin), а також західні розвідки під авторством Андреаса Вільяма (Andreas William), Даніеля Шмідта (Daniel Schmidt), Елізабет Маєр (Elisabeth Mayer) та Крістіана Вольфа (Christian Wolff) тощо.

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування, розкриття сутності та визначення практичного потенціалу методики формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів на основі використання синергетичного підходу як інтеграційної та нелінійної методологічної платформи сучасної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляд синергетичного підходу як фундаментальної категорії свідчить про його глибокий міждисциплінарний потенціал,

оскільки він спрямований на вивчення загальних закономірностей самоорганізації, еволюції та спонтанного впорядкування складних відкритих систем, що перебувають у суттєво нерівноважному стані та постійно обмінюються енергією чи інформацією з навколишнім середовищем [4, с. 123].

У загальнонауковому дискурсі базові засади синергетики як теорії спільної дії заклали Г. Хакен та І. Пригожин, які переконливо довели, що взаємодія великої кількості мікроелементів всередині нестабільної системи здатна за певних умов приводити до виникнення принципово нових, макроскопічно впорядкованих і стійких структур [4, с. 122].

Спираючись на ці загальнотеоретичні положення у галузі мистецтва, художньої творчості та музичної педагогіки, синергетична парадигма відкриває унікальні можливості для інтерпретації виконавського процесу, де народження інтерпретаційного задуму та його реалізація постають не як результат монотонного лінійного накопичення технічних навичок, а як акт раптової, цілісної інтеграції всіх внутрішніх ресурсів митця [9, с. 42].

На думку Л. Шумейко, синергетика в мистецтві розглядається як ефективний засіб подолання академічного догматизму та авторитаризму, що дозволяє трактувати виконавську діяльність як гнучку систему, яка постійно адаптується до коливань зовнішнього середовища, перетворюючи акустичні, психологічні та просторові параметри концертного залу в чинники творчого самовираження [9, с. 43].

У контексті такого системного переосмислення художньої практики особливого значення набуває проблема виконавської надійності музиканта, яка є складною міждисциплінарною категорією, що розгортається на перетині музичної педагогіки, психології художньої творчості, психофізіології та загальної теорії систем. Сама категорія надійності первісно функціонувала в межах інженерної психології та ергономіки, де позначала здатність технічної або біологічної системи безвідмовно й точно виконувати задані функції в екстремальних чи нестандартних умовах, проте згодом цей концепт був успішно інтегрований у музично-виконавську площину через гостру практичну потребу подолання сценічного стресу та забезпечення стабільності творчого результату під час публічних виступів [4; 9].

Аналіз сучасного вітчизняного наукового дискурсу дозволяє виокремити кілька провідних методологічних підходів до розуміння зазначеного феномену, серед яких вагоме місце посідає психофізіологічний та регулятивний ракурс дослідження, представлений у працях Т. Радзівілл, де надійність розглядається крізь призму формування нервово-психічної стійкості, подолання деструктивного естрадного хвилювання та актуалізації процесів свідомої саморегуляції особистості [5, с. 18]. У межах цього підходу доведено, що виконавська надійність не зводиться до суто механічної чи технічної безпомилковості, а виступає гнучкою здатністю інструменталіста оперативного керувати власним психофізіологічним станом безпосередньо в момент публічної комунікації зі слухачем [5].

Водночас діяльнісний підхід, теоретично обґрунтований у роботі Ян І, зміщує дослідницький акцент на закономірності автоматизації виконавських навичок, цілеспрямоване виховання комплексної сценічної готовності та спеціальну психологічну підготовку до виступу шляхом попереднього моделювання стресових умов реальної сцени в межах репетиційного класу [11].

Поряд із цим особливої актуальності сьогодні набуває системно-структурний підхід, який активно розробляє Цао Ци, трактуючи виконавську надійність як відкриту, багаторівневу та складну систему, що повністю підпорядковується загальним законам синергетики й теорії самоорганізації, де підсумкова якість і художня переконливість концертного виступу постають прямим результатом нелінійної взаємодії психічної стійкості, інтелектуально-слухового мислення та біомеханічної моторики [8].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури уможливив зробити висновок, що виконавську надійність музиканта-інструменталіста можна визначити як складну,

динамічну, інтегративну властивість особистості, яка функціонує у статусі відкритої самоорганізовуваної системи й забезпечує стабільне, художньо переконливе, естетично повноцінне та технічно бездоганне відтворення музичного твору на сцені в умовах підвищеного психологічного напруження та непередбачуваності сценічного середовища.

У синергетичному контексті цей феномен постає не статичною або раз і назавжди сформованою якістю, а перманентною здатністю живого організму та психіки музиканта зберігати свою функціональну цілісність, структурну гармонію й первинну художню мету, гнучко адаптуючись до постійних коливань та дестабілізуючих чинників зовнішнього середовища, виражених в акустичних недоліках, шумі залу чи незручності інструмента, а також до раптових змін внутрішнього стану, таких як хвилювання чи локальні м'язові затиски [10].

Для глибшого розуміння цих процесів доцільно вказати, що в межах теорії самоорганізації виконавець під час публічного виступу перебуває у стані специфічної динамічної рівноваги, причому внутрішня структура його надійності розкривається крізь нелінійну взаємодію трьох компонентів, до яких відносяться психоемоційний, інтелектуально-слуховий та моторно-технічний.

Як вказує Ян І, психоемоційний компонент виконує роль адаптаційно-регулятивного підцентру. З позицій синергетичної парадигми момент виходу виконавця на сцену розуміється як класична точка біфуркації або критичного стану, у якій високий рівень сценічного хвилювання може або повністю зруйнувати цілісну структуру виконання, зануливши його в стан дезорганізації, або, за умов високої надійності, перевести систему на якісно новий рівень художнього мислення [11, с. 56].

Зміст цього компонента охоплює індивідуальну стресостійкість, емоційну лабільність, здатність до оперативної саморегуляції та конструктивного управління сценічним афектом, завдяки чому психоемоційна сфера починає функціонувати як стійка домінанта, що спрямовує потенційно руйнівну енергію стресу у конструктивний вектор творчого натхнення [11, с. 72].

Тісно пов'язаним із психоемоційною стійкістю є інтелектуально-слуховий компонент, що забезпечує інформаційно-смісловий і випереджаючий вектор виконавського процесу, виступаючи його смисловою та моделюючою основою. Цей складник охоплює глибоке аналітичне розуміння форми, стилістики та внутрішньої драматургії твору, міцність і багаторівневість музично-слухової пам'яті, що поєднує логічні, образні та емоційні зв'язки, а також безперервний випереджаючий слуховий контроль. Останній є прямим проявом нелінійного часу в синергетиці, оскільки художнє мислення надійного виконавця завжди функціонує в режимі випереджального моделювання, коли внутрішній слух випереджає реальне звучання і вибудовує звукову тканину на кілька тактів уперед, виконуючи роль чіткого ментального орієнтира [11, с. 73].

Ян І доводить, що подібний механізм створює жорстку внутрішню програму дій, яка надійно захищає пам'ять від випадкових текстових провалів, перетворюючи інтелектуальне розуміння логіки твору на стійку інформаційну матрицю, здатну утримати цілісність форми навіть за умов виникнення дрібних локальних збоїв [11, с. 80].

Моторно-технічний компонент представляє виконавчий та біомеханічний рівень й утворює інтерфейс взаємодії між когнітивною сферою виконавця та інструментом. Ця структура базується на високому рівні автоматизації рухових навичок, оптимальній м'язовій свободі, пластичності рухового апарату та досконалій мікрокоординації рухів під час фізичного контакту з інструментом. З погляду самоорганізації автоматизована технічна навичка є стійким динамічним стереотипом або синергетичним паттерном, проте на сцені абсолютна і сліпа автоматизація таїть у собі небезпеку через свою статичність, тому синергетичний підхід передбачає наявність динамічної гнучкості моторики, яка дозволяє руховому апарату миттєво підлаштовуватися під непередбачувані фізичні умови, причому м'язова свобода виступає провідним середовищем з низьким опором, що дозволяє

нервовим імпульсам безперешкодно й миттєво реалізувати слухові команди [11, с. 85].

Д. Юник зазначає, що сутнісна природа виконавської надійності полягає в тому, що вона постає системно-цілісною властивістю, тобто інтегральною якістю, що не притаманна жодному з наведених компонентів окремо, а народжується суто в результаті їхньої цілісної, синергетичної взаємодії в умовах реального сценічного виступу [10].

У момент успішного виконання внутрішня слухова модель миттєво коригує моторні рухи, тоді як стабільний психоемоційний стан забезпечує абсолютну чистоту й безперешкодність передачі інформації між мисленням та м'язами. У результаті такої інтеграції самосвідомість музиканта переходить у специфічний стан творчого потоку, де потенційний хаос навколишнього сценічного середовища повністю долається вищим рівнем внутрішньої самоорганізації особистості інструменталіста [10].

Розгляд зазначених структурних компонентів підтверджує їхню синергетичну, інтегративну природу, адже жоден із них не здатний забезпечити надійність ізольовано, оскільки раптова психоемоційна нестабільність миттєво руйнує тонку моторну координацію, а відсутність чітких інтелектуально-слухових уявлень робить технічні рухи хаотичними, позбавленими художнього змісту та вразливими до будь-яких випадкових помилок. Саме тому розробка та практична реалізація методики формування виконавської надійності на засадах синергетичного підходу вимагає докорінної зміни педагогічних орієнтирів та рішучого переходу від репродуктивного навчання до нелінійного моделювання виконавського процесу.

На думку Цао Ци, принцип нелінійності у навчанні стверджує, що професійне становлення інструменталіста обов'язково проходить через закономірні стадії хаосу, коли під час розбору надскладного репертуару або свідомої зміни виконавської техніки руйнуються старі, деструктивні стереотипи, утворюючи так звані точки біфуркації, подолання яких через фазовий перехід забезпечує стрибок системи на якісно новий, значно вищий рівень виконавської стабільності [8].

І. Ростовська доводить, що практична складова означеної методики включає комплекс специфічних прийомів, орієнтованих на досягнення цілісного синергетичного ефекту, де провідну роль відіграє моделювання екстремальних умов публічного виступу через регулярне проведення ескізних прогонних репетицій без жодних зупинок, активне використання ідеомоторного тренування у вигляді уявного програвання тексту без інструмента, а також штучне провокування стресових ситуацій шляхом обов'язкового аудіовізуального запису виконання. Крім того, синергетична методика передбачає цілісне сприйняття музичного матеріалу, за яким будь-яка технологічна робота над пасажами та фактурними труднощами від самого початку підпорядковується відтворенню художнього образу, а також постійну активізацію процесів самонавчання, рефлексії та децентрації, коли учень самостійно й усвідомлено аналізує власні психофізіологічні відчуття, оперативно коригуючи роботу системи на кожному етапі опанування твору [6, с. 110].

В якості прикладу ефективного впровадження зазначеної методики можна навести процес підготовки таких масштабних, філософськи насичених творів як Соната сі мінор Ф. Ліста або Чакона ре мінор Й. С. Баха, де подолання колосальних технічних труднощів та збереження концептуальної цілісності музичної форми можливе лише за умови синергетичного об'єднання інтелектуального охоплення великої форми, бездоганної моторної свободи та психологічної стійкості, що дозволяє уникнути деструкції під час сценічного виконання.

Аналогічним чином робота над Баладою № 1 соль мінор Ф. Шопена демонструє подібну потребу в миттєвій самоорганізації виконавських ресурсів, коли різкі емоційні контрасти, раптові зміни фактурних пластів та віртуозна, гранично напружена кода вимагають від музиканта не механічного зазубрювання рухів, а динамічної координації слухових, рухових та емоційних процесів у єдину, надійну, збалансовану систему, здатну функціонувати в умовах стресу як цілісний художній організм тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що синергетичний підхід закладає принципово нові методологічні підвалини для музично-виконавської педагогіки. Він дозволяє досягти унікального синергетичного ефекту, за якого загальна концертна готовність інструменталіста стає значно вищою, ніж проста сукупність його окремих технічних, інтелектуальних чи психологічних умінь. Це дає можливість артисту не просто безпомилково відтворювати зафіксований у тексті авторський задум під час публічного виступу, а зберігати справжню творчу свободу, гнучкість художнього мислення, інтерпретаційну яскравість та здатність до імпровізаційного самовираження в умовах сценічного стресу [1, с. 136].

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі безпосередньо пов'язані з експериментальною перевіркою та впровадженням нелінійної методики у практику завкладів вищої освіти мистецького спрямування, а також із детальним вивченням індивідуальних траєкторій самоорганізації студентів-музикантів з метою їхньої адаптації до динамічних вимог сучасної світової концертної сцени тощо.

Л і т е р а т у р а :

1. Білова Н. К. Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2019. Вип. 3 (128). С. 135–142. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6162/1/Bilova%20Nataliia.pdf>
2. Буркало С. М., Короленко О. О., Філяк Р. В. Особливості формування виконавської майстерності музикантів-інструменталістів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 154–157. URL: <http://dspace.smsu.edu.ua:8080/bitstream>
3. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/4036/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93_%D0%92%D0%9E%D0%97%D0%9D%D0%AE%D0%9A.pdf (дата звернення: 18.05.2026).
4. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Філософія: підручник. 2-ге вид., переробл. і допов. Харків: Право, 2018. 432 с. https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/pidr_filos_2018.pdf
5. Радзівіл Т. Методичні засади розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43, т. 3. С. 15–26. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_3/5.pdf
6. Ростовська І. Формування виконавської надійності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2021. № 2. С. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-2-109-114>
7. Соколова Г. Виконавська надійність музиканта-інструменталіста у контексті формування сценічно-виконавської культури. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2022. № 7. С. 32–37. URL: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/244/199/792>
8. Цао Ц. Системно-синергетичний підхід до формування готовності майбутніх учителів музики та хореографії до саморегуляції виконавської діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19252261>
9. Шумейко Л. М. Синергетичні принципи в мистецькій освіті. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 2023. Вип. 26. С. 41–50. URL: <https://visnyk.mu.edu.ua/index.php/culturology/article/view/83/81> (дата звернення: 18.05.2026).
10. Юник Д. М. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ, 2011. 525 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua>
11. Ян І. Виконавська стабільність як основа концертно-сценічної діяльності піаністів: дис. ... д-ра філософії: 025 / Київ, 2023. 229 с. URL: <http://e-archive.knmau.com.ua>

References:

1. Bilova N. K. (2019). Synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichnyi kontsept muzychno-pedahohichnykh doslidzhen [Synergetic approach as a methodological concept of musical and pedagogical research]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3(128), 135–142. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6162/1/Bilova%20Nataliia.pdf>

2. Burkalo S. M., Korolenko O. O., Filyak R. V. (2022). Osoblyvosti formuvannya vykonavskoi maisternosti muzykantiv-instrumentalistiv [Peculiarities of formation of performance skills of instrumental musicians]. *Innovatsiina pedahohika*, (47), 154–157. <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream>
3. Vozniuk O. V. (2009). *Rozvytok vitchyznianoï pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhdid* [Development of domestic pedagogical thought: a synergetic approach]: Monograph (P. Yu. Saukh, Ed.). Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House. https://eprints.zu.edu.ua/4036/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93_%D0%92%D0%9E%D0%97%D0%9D%D0%AE%D0%9A.pdf
4. Danyliian O. H., Dzoban O. P. (2018). *Filosofia* [Philosophy] (2nd ed.). Kharkiv: Pravo [in Ukrainian]. https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/pidr_filos_2018.pdf
5. Radzivil T. (2021). Metodichni zasady rozvytku vykonavskoi nadiinosti zdobuvachiv-instrumentalistiv vyshchoi osvity [Methodological principles of development of performing reliability of instrumental applicants of higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 43(3), 15–26. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_3/5.pdf
6. Rostovska I. (2021). Formuvannya vykonavskoi nadiinosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Forming the performing reliability of the future teacher of music art]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia)*, (2), 109–114. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-2-109-114>
7. Sokolova H. (2022). Vykonavska nadiinist muzykanta-instrumentalista u konteksti formuvannya stsenichno-vykonavskoi kultury [Performing reliability of a musician-instrumentalist in the context of forming a stage-performance culture]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, (7), 32–37. <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/244/199/792>
8. Cao C. (2025). Systemno-synerhetychnyi pidkhdid do formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii do samorehuliatzii vykonavskoi diialnosti [System-synergetic approach to the formation of readiness of future teachers of music and choreography for self-regulation of performance activity]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.19252261>
9. Shumeiko L. M. (2023). Synerhetychni pryntsypy v mystetskii osviti [Synergetic principles in art education]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia: Filosofiia, kulturolohiia, sotsiolohihiia* [Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy, Culture Studies, Sociology], 26, 41–50. <https://visnyk.mu.edu.ua/index.php/culturology/article/view/83/81>
10. Iuny D. M. (2011). *Teoriia ta metodyka formuvannya vykonavskoi nadiinosti muzykantiv-instrumentalistiv* [Theory and methodology of forming the performing reliability of instrumental musicians] (Doctoral dissertation, Kyiv). <https://enpuirb.udu.edu.ua>
11. Yan Y. (2023). *Vykonavska stabilnist yak osnova kontsertno-stsenichnoi diialnosti pianistiv* [Performing stability as a basis for concert and stage activities of pianists] (Doctoral dissertation, Kyiv). <http://e-archive.knmau.com.ua>

Volodymyr Cherkasov. Synergic Approach as the Basis of the Methodology for Forming Performance Reliability of Instrumental Musicians

The article provides a theoretical justification and disclosure of the essence of the methodology for forming performance reliability of instrumental musicians based on the use of the synergistic approach as an integrative and nonlinear methodological platform of modern art education. It is proven that in the conditions of dynamic transformations of the socio-cultural space, traditional linear-reductionist educational paradigms are unable to ensure the stage stability of the performer, since the mechanical accumulation of isolated skills collapses in a situation of public performance under the pressure of stage stress. The author substantiates the expediency of interpreting performance reliability as a complex, open, dynamic system that functions on the principles of self-organization and integrates psycho-emotional, intellectual-auditory and motor-technical components. Within the framework of the proposed approach, the moment of the performer's appearance on stage is considered as a critical point of bifurcation, overcoming which ensures the transition of the psycho-emotional sphere into a state of stable dominance, which directs the destructive energy of stress into a constructive vector of creative inspiration.

The author pays special attention to the disclosure of the practical tools of the nonlinear teaching methodology, which involves passing through the natural stages of destroying destructive stereotypes and modeling extreme conditions of the real stage within the rehearsal process. The author proves that the introduction of a synergistic approach to art education lays new methodological foundations that allow achieving a unique effect, when the general concert readiness of a musician becomes qualitatively higher than a simple set of his individual technical or psychological skills.

Keywords: synergistic approach, performance reliability, musical performance pedagogy, self-organization, stage excitement, psycho-emotional stability, nonlinear methodology, art education, instrumentalist performer.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.19>

УДК 378.091.3:78.071

Чинчева Лариса Владиленивна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хорового диригування,
та теорії і методики музичної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
<https://orcid.org/0009-0005-4555-7683>
l.v.chyncheva@npu.edu.ua

Пісковський Артур Вікторович,
аспірант кафедри хорового диригування
та теорії і методики музичної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0000-5187-0995>
a.v.piskovskyi@udu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ НА ОСНОВІ ПРИНЦИПІВ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті обґрунтовуються, систематизуються та розкриваються педагогічні умови формування цілісного художнього образу у музикантів-виконавців шляхом залучення універсальних принципів сценічної та акторської майстерності у процес професійної підготовки. Доведено, що традиційні академічні методики навчання часто зосереджені на технічній досконалості, залишаючи поза увагою глибинний психологічний, семантичний та емоційний аналіз музичного твору, що є ключовим для створення переконливого художнього образу. Дослідження спирається на міждисциплінарний синтез теорії музичного виконавства, педагогіки, а також загальних засад театральної дії та сценічної психофізики, адаптуючи такі базові акторські категорії як «надзавдання», «дія в обставинах», «магічне «якби»» та «сценічна увага» для вирішення специфічних виконавських завдань.

У межах статті розкрито сутність та підпорядковано єдиній логіці комплекс методів навчання, серед яких особливе місце посідають метод «виконавського етюду» – сприйняття твору як драматургічної події, метод «фізичної дії» – вмотивованість кожного жесту й руху апарату та метод «внутрішнього монологу» – свідоме структурування сценічного самопочуття. Запропоновані педагогічні умови діють як цілісна синергетична система, які дозволяють перевести виконавську діяльність студентів з рівня репродукції нотного тексту на рівень свідомої художньої творчості й діалогу. У результаті впровадження цієї методичної моделі музикант набуває здатності до емоційно насиченої, інтелектуально осмисленої комунікації зі слухачем, що суттєво підвищує якість інтерпретації, активізує психологічну пам'ять, посилює сценічну присутність і стійкість, перетворюючи виконання творів на повноцінну мистецьку подію.

Ключові слова: художній образ, педагогічні умови, сценічна майстерність, акторська психофізика, музикант-виконавець, виконавський етюд, акторська психофізика, надзавдання.

Актуальність теми формування художнього образу у музикантів-виконавців на основі принципів акторської майстерності зумовлена необхідністю подолання академічного техніцизму та посилення художньої виразності сучасного виконавства. В умовах зростаючої конкуренції та вимог до глибини інтерпретації, сучасна музична педагогіка потребує інструментів, які дозволять виконавцю не лише бездоганно відтворити нотний текст, але й осмислити твір як драматичну дію, перетворивши його на живий, комунікативний акт. Інтеграція універсальних принципів сценічної майстерності (таких як

сценічна увага, діяльність та мотивація) відкриває нові педагогічні можливості для розвитку виконавської уяви, емоційної ідентифікації та формування цілісного, психофізично вмотивованого образу, що є критично важливим для становлення конкурентоспроможного українського музиканта-інтерпретатора.

Мета статті – розкрити сутність та підпорядкувати систему педагогічних умов і відповідних методів навчання, зокрема, методу внутрішнього монологу, фізичної дії та виконавського етюду, спрямованих на розвиток художньо-інтерпретаційного мислення студентів-музикантів.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці комплексу педагогічних умов для формування художнього образу у музикантів-виконавців шляхом адаптації універсальних принципів сценічної майстерності. На відміну від існуючих загальних рекомендацій щодо "емоційності", вперше систематизовано та конкретизовано методичний інструментарій, який переводить діяльнісний підхід актора у виконавську площину. Зокрема, у межах вітчизняної музичної педагогіки вперше здійснено системне моделювання та інтеграцію акторських категорій "сценічна мета", "дія в обставинах" та "внутрішній монолог" безпосередньо у логіку роботи над музичним твором. Це дозволило створити не просто набір вправ, а цілісну, алгоритмізовану методичну систему, яка забезпечує перехід від інтуїтивного до усвідомленого формування образу. Таким чином, пропонується конкретний методичний інструментарій для заповнення прогалини між технічною майстерністю та глибокою художньою інтерпретацією, що є новим внеском у теорію та практику музичного виконавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемі виконавства, формування образу та сценічної психології присвячено багато наукових праць українських науковців, зокрема: О. Олексюк, яка розкрила проблематику художньої освіти та формування творчої особистості музиканта; О. Михайличенко, який досліджував роль мистецтва у формуванні особистості. Проблему сценічної діяльності та психологічної підготовки виконавця вивчали М. Ігнатенко, а також Я. Кравчук, М. Давидов, Г. Падалка та інші.

Слід зауважити, що дослідження західних науковців пропонують універсальні концепції, які можна адаптувати до музичного виконавства. Серед них потрібно відзначити Кліффорда Медсена, одного із провідних фахівців у галузі музичної психології та педагогіки. Його роботи про концентрацію, мотивацію та вимірювання поведінки виконавця є релевантними для "сценічної уваги" [3,84]; Баррі Гріна, автора книги "The Inner Game of Music" ("Внутрішня гра в музиці"), робота якого фокусується на ментальній підготовці, концентрації, подоланні страху сцени та є прямою паралеллю до акторської психофізики; Жизель Бреле, французька музикознавиця працювала над феноменом інтерпретації та суб'єктивності виконавця, яка стала теоретичною основою для створення "художнього образу", що розглядається нами; Дональда Шена, праці якого стосовно рефлексивної практики слугують обґрунтуванням методики "виконавського етюду" та "внутрішнього монологу" як інструментів самоаналізу; Джона Аллена, дослідження якого про роль емоцій стосуються емоційної ідентифікації.

Художній образ у музичному виконавстві слід розглядати в контексті цілісної, багаторівневої категорії, що інтегрує авторський задум із творчим світоглядом інтерпретатора. Він складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: емоційно-змістового, який охоплює головну ідею, драматургію, переживання та настрої, що формують експресивну сутність твору; історико-стильового, що визначається конкретною музичною епохою, авторським стилем та жанровою належністю; психофізичного, що реалізується через особливості форми, логіку розвитку та активне, усвідомлене втілення образу через сценічну поведінку й концентрацію. Таким чином, образ виступає не лише метою, а й організаційним принципом виконавської діяльності, що забезпечує єдність технічної досконалості та глибини художнього змісту.

По-перше, необхідно окреслити, що саме ми розуміємо під художнім образом у

контексті музики, і відрізнити його від суто технічного виконання. Музичний образ є багатоаспектною естетичною категорією, що відображає цілісне, змістовне та художньо організоване уявлення, закладене композитором і сприйняте слухачем. Він постає як діалектична єдність трьох ключових аспектів: емоційно-змістового, який охоплює головну ідею, думки, почуття, переживання та настрої, що формують експресивну сутність твору; історико-стильового, що визначається конкретною музичною епохою, національною традицією, авторським стилем та жанровою належністю, які задають естетичні й інтонаційні рамки втілення; та структурно-логічного, що реалізується через особливості музичної форми, композиційної архітекτονіки, логіки тематичного розвитку та застосування специфічних засобів виразності, які забезпечують внутрішню організацію та смислову зв'язність художнього цілого. Таким чином, музичний образ – це світоглядно-інтонаційна модель дійсності, що функціонує на перетині естетики, семіотики та музичної структури, забезпечуючи комунікацію між автором, твором і реципієнтом.

Виконавець у музичному мистецтві постає як активний суб'єкт художньої творчості, далеко виходячи за межі простого ретранслятора чи техніка нотного тексту. Ця роль зумовлена тим, що музичний образ, зафіксований у партитурі, є лише структурно-семантичним потенціалом, а не його повною естетичною реалізацією. Нотний текст фіксує структурно-логічний аспект образу: висоту, ритм, форму, але залишає емоційно-змістовий та значною мірою стильовий аспекти відкритими для художнього наповнення. Саме в процесі активного психофізичного втілення завдяки індивідуальному осмисленню епохи, жанру, ідеї та власному емоційному досвіду виконавець здійснює інтерпретацію. Він надає партитурі життєвої динаміки, вибудовує смислові акценти, темброву палітру та агогічні нюанси, які не можуть бути повністю занотованими. Таким чином, виконавець стає співавтором, оскільки він не просто відтворює, а створює нове естетичне ціле, народжуючи музичний образ у живому часі та просторі і завершуючи комунікативний цикл композитор-твір-слухач.

Психофізичний апарат як музиканта, так і актора є головним інструментом втілення художньої дії, що вимагає глибоких паралелей у сценічній присутності. Для обох категорій митців виступ – це не просто технічна ретрансляція тексту, нотного чи драматичного, а цілеспрямована дія, спрямована на досягнення комунікативного ефекту зі слухачем. Ключовим моментом для успіху є досягнення стану сценічного самопочуття внутрішньої свободи та психологічної готовності, що дозволяє тілу та емоціям бути максимально виразними. Це самопочуття нерозривно пов'язане з емоційним включенням, яке передбачає автентичне переживання ідей та почуттів образу, що виконується. Керує цим процесом воля до дії, свідоме, активне прагнення донести художній зміст і вплинути на свідомість аудиторії. У світлі діяльнісного підходу, "співати, грати" музичний твір є такою ж діяльністю, як і роль у виставі: це фізично втілений, структурований процес, де маніпуляція інструментом чи тілом підпорядкована не лише техніці, а й комунікативній меті, перетворюючи звук на зміст для слухача.

Теоретичні засади сценічної майстерності, хоча й виникли у контексті театральної діяльності, мають універсальну психофізичну природу, що робить їх надзвичайно релевантними для музиканта-виконавця. Основою тут є діяльнісний підхід, який розглядає виконання твору не як пасивне відтворення нот, а як активний комунікативний акт або драматичну дію. Ключові принципи, такі як "сценічне самопочуття" та "воля до дії", вимагають від артиста тотальної фізичної та емоційної присутності. Для музиканта-інтерпретатора це означає перетворення технічних завдань на виконавські цілі, підпорядковані фінальному художньому образу. Паралель між актором та музикантом простежується у необхідності "виправдання" (вмотивування) кожного елемента твору – від фрази до динаміки – що забезпечує логіку та переконливість інтерпретації, переводячи виконання у площину усвідомленої творчості.

Критично важливими для адаптації є такі акторські категорії, як "надзавдання" та

"сценічна увага". Надзавдання у виконавській сфері трансформується у глобальну ідею твору або філософію інтерпретації – найвищу мету, задля якої здійснюється виступ. Це допомагає виконавцю структурувати всі деталі музичного тексту та не втрачати цілісності під час стресових сценічних обставин. Принцип сценічної уваги прямо корелює зі здатністю музиканта до ментальної концентрації як на власних відчуттях (контроль інструменту, дихання), так і на зовнішніх факторах (акустика, реакція слухачів, партнер по ансамблю). Таким чином, сценічні принципи пропонують систематизований психологічний та методичний каркас для управління творчим станом і переведення технічних навичок у вимір художнього втілення.

Для ефективного впровадження цієї системи ми пропонуємо комплекс педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою виступає *забезпечення цілісності та драматургічної осмисленості опрацювання музичного матеріалу студентів через інтеграцію технічних та образно-емоційних завдань*.

Вона реалізується через метод «виконавського етюду», як практичного способу цілісного, а не фрагментарного опрацювання музичного матеріалу. Виконавський етюд – це термін, який використовується в різних мистецьких дисциплінах і означає вправу або твір, створений для вдосконалення навичок. У театрі це вправа для акторської майстерності, у музиці – твір для відпрацювання техніки гри або віртуозний твір. У живописі, це допоміжний малюнок з натури для вивчення об'єкта, а в літературі – невеликий твір, присвячений окремому питанню чи враженню.

Метод "виконавський етюд", або просто етюд, у контексті музичної педагогіки та виконавства є спеціальною навчальною п'єсою або вправою, призначеною для вдосконалення конкретного технічного прийому або комплексу виконавських навичок на музичному інструменті. Хоча термін "виконавський етюд" походить з музичного мистецтва, він може бути використаний у наукових статтях, які досліджують: музичну педагогіку та методику навчання гри на інструменті (аналіз ефективності етюдів, їх роль у розвитку техніки, слуху та музичності); теорію та історію виконавства (аналіз стилістичних особливостей етюдів, їх композиційна структура, внесок у розвиток музичної форми); психологію виконавської діяльності (дослідження впливу роботи над етюдами на концентрацію уваги, рухово-слухові відчуття, подолання сценічного хвилювання). Виконавський етюд у даному контексті – це не просто технічна вправа, а цілісна, драматургічно осмислена робота над музичним твором, де інтегруються технічні, емоційні та образні завдання. Він виступає основною платформою, на якій реалізуються всі інші принципи та методи.

Другою педагогічною умовою є *психофізична орієнтація виконавського процесу на основі дієвого аналізу та підпорядкування рухів музично-виконавського апарату художньому задуму твору*.

Ця умова забезпечується шляхом використання методу «фізичної дії». Включення елементів імпровізації та роботи з "фізичною дією" в процес роботи над музичним текстом, що забезпечує психофізичне втілення художнього задуму. Метод "фізична дія" є ключовою педагогічною умовою формування художнього образу у музикантів-виконавців, оскільки він забезпечує зв'язок між внутрішнім психоемоційним станом і зовнішнім руховим вираженням. Він ґрунтується на принципі дієвого аналізу, де рух виконавського апарату органічно пов'язаний із завданням і спрямований на втілення художнього змісту твору.

Для більшої наочності представимо принципи акторської майстерності як теоретичну основу для роботи над фізичною та психічною дією (див. Таблицю 1)

Т а б л и ц я 1**Адаптація принципу акторської майстерності до музичного виконавства**

Принцип акторської майстерності	Адаптація до музичного виконавства	Методичне забезпечення (втілення через методи)
"Якби" (магічне "Якщо")	Музикант уявляє себе в певній емоційній ситуації або оточенні, яке відповідає характеру музики. Наприклад, "якби я був вітром" (для швидкого пасажу) або "якби я звертався до великої аудиторії" (для кульмінації).	Інтегрується в метод виконавського етюду (створення цілісної уявної ситуації).
Дієвий аналіз	Замість простого виконання нот, музикант визначає дієслова для кожного музичного фрагменту: "благати", "вигукувати", "колихати", "тікати", "заспокоювати". Кожне дієслово вимагає відповідної фізичної дії на інструменті (сили, швидкості, напрямку руху).	Виступає теоретичною основою для методу фізичної дії (дієслово керує рухами апарату).
Надзавдання та наскрізна дія	Надзавдання — головна ідея, зміст твору (про що твір). Наскрізна дія – безперервний ланцюжок дій, що розкриває надзавдання. У виконавстві це означає, що кожний рух музиканта є частиною єдиної, безперервної лінії дії, спрямованої на втілення цілісного художнього образу.	Головний наскрізний орієнтир для методу виконавського етюду (забезпечує єдність інтерпретації).
Виправдання дії (пристосування)	Кожен технічний прийом (туше, штрих, педалізація) має бути емоційно та образно виправданий. Рух має бути не механічним, а органічним пристосуванням до вирішення "дієвого" завдання.	Реалізується через метод фізичної дії (органічний рух як засіб виразності).

У таблиці наочно продемонстровано, що акторські принципи слугують логічним містком між внутрішнім переживанням і зовнішньою технікою. Метод "фізична дія", як педагогічна умова, безпосередньо реалізує принципи дієвого аналізу та суто технічні вправи на осмислені рухи. Якість звуку, таким чином, залежить від наміру та фізичного зусилля (тенденції руху, інтенсивності), які стоять за цим рухом, а не лише від механічного повторення.

Третьою педагогічною умовою визначено *активізацію навичок саморегуляції, внутрішньої смислової наповненості та усвідомленого керування емоційною виразністю під час виконання*.

Інструментом її втілення є метод «внутрішнього монологу». Формування навичок "внутрішнього монологу" для структурування сценічного самопочуття та усвідомленого керування виконавським процесом. Ця педагогічна умова спрямована на структурування сценічного самопочуття та усвідомлене керування виконавським процесом. Метод "внутрішній монолог", або "психічна дія", є системою роботи, що фокусується на психічній дії виконавця. Він передбачає потік невисловлених думок, який відбувається у свідомості виконавця під час гри і є смисловою основою для його фізичної та емоційної виразності. Сутність методу полягає у перетворенні абстрактних музичних фраз на конкретні словесні чи образні роздуми, які допомагають музиканту "ожити" в ролі оповідача або персонажа твору.

Т а б л и ц я 2

Адаптація принципу "внутрішній монолог" у музичному виконанні

<i>Принцип акторської майстерності</i>	<i>Адаптація у музичному виконанні</i>	<i>Педагогічна функція</i>
Сутність монологу	Смислова наповненість музичного тексту. Музикант створює паралельний текст-роздум, який супроводжує музику.	Безпосередньо забезпечує реалізацію методу внутрішнього монологу (формує психічну дію).
Мета монологу	Розкриття внутрішнього світу музичного героя або виправдання емоції. Музикант відповідає на запитання: <i>Про що я граю? Кому я це кажу? Чому саме зараз?</i>	Забезпечує усвідомлене керування виконавським процесом і глибину ідентифікації.
Текст	Монолог часто позбавлений жорсткої логіки, відображаючи стан зародження думки чи почуття. У музиці це відображає безперервність та зміну музичного потоку.	Допомагає чітко розмежувати музичні фрази та об'єднати їх у цілісну думку.

Для реалізації зазначеної педагогічної умови в класі використовується низка практичних вправ та технік:

Блок вправ «Структурування художнього образу»

Цей блок вправ забезпечує перехід від абстрактної емоції до конкретного виконавського наміру, слугуючи ключовою основою для формування психологічної пам'яті та подолання "пустої техніки". Метод запобігає механічному виконанню технічно складних місць. Навіть найшвидші пасажі мають бути "проговорені" внутрішньо. Це змушує музиканта усвідомлювати смисл кожного звуку, що суттєво покращує артикуляцію, ритмічну точність та якість звуковидобування.

словесне осмислення (текст): музикант-педагог пропонує студенту проговорити або записати внутрішній монолог для ключових фраз або частин твору. Цей текст має бути максимально емоційним, дієвим та образним. (Наприклад, для ліричної теми: "Як же мені сумно... Чи побачу я тебе ще? Ні, не треба плакати, я маю бути сильним...");

дієве наповнення: монолог перетворює музичні елементи на смислові акценти. Різні інтонації та акценти у "тексті" автоматично призводять до відповідної зміни туше, динаміки та агогіки у виконанні;

розмежування фраз: монолог допомагає виділити головну думку (кульмінацію) у фразі. Фраза співається та грається не як набір нот, а як єдина думка;

запобігання механіцизму: навіть найшвидші пасажі мають бути внутрішньо «проговорені», що покращує артикуляцію та якість звуковидобування.

2. Техніки практичного застосування під час виконання твору. Для безпосередньої роботи над твором застосовуються такі техніки:

техніка "паралельного тексту": учень грає і одночасно подумки, або дуже тихо, навіть пошепки, промовляє свій внутрішній монолог, забезпечуючи синхронізацію психічної та фізичної дії.

розробка реплік: кожна музична фраза, речення і кожен розділ твору отримує свій чіткий словесний еквівалент – репліку.

імпровізація монологу: на просунутому етапі учень імпровізує внутрішній монолог під час співу чи гри, дозволяючи думкам вільно йти за музикою. Це сприяє розвитку виконавської свободи та безпосередності й активує психологічну пам'ять.

Застосування "внутрішнього монологу" перетворює виконавця з простого "звукодобувача" на активного співрозмовника та драматурга, який ділиться зі слухачем не тільки набором нот, але й глибинним, особистісним переживанням художнього образу.

"Внутрішній монолог" активує психологічну пам'ять (емоційні переживання виконавця), пов'язуючи їх із музичним матеріалом. Якщо музикант усвідомлює, що він "говорить" у певний момент, він легше входить у необхідний емоційний стан. Це робить його виступ переконливим і глибоким.

Обґрунтовані нами педагогічні умови та методи функціонують не ізольовано, а як цілісна синергетична система, де внутрішній монолог є ядром. «Внутрішній монолог» створює і формує психічну дію, внутрішній намір, зміст та емоційне виправдання інтерпретації. Далі «фізична дія», заснована на принципах дієвого аналізу, перетворює цей внутрішній намір на органічний рух виконавського апарату, забезпечуючи зовнішнє, технічно досконале і водночас виразне втілення образу. Обидва ці процеси, поєднані у "виконавському етюді", який керується принципами «надзавдання» та наскрізної дії, дозволяють музиканту відпрацьовувати твір як цілісну драматургічну подію. Така взаємодія забезпечує формування психофізично вмотивованого образу, де якість звуку та техніка є прямим наслідком внутрішнього змісту, а не просто механічної вправи. Таким чином, запропоновані умови становлять оригінальну методичну модель, що сприяє переходу від технікоцентричного навчання до художньо-інтерпретаційного

У дослідженні теоретично обґрунтовано та систематизовано комплекс педагогічних умов формування художнього образу у музикантів-виконавців шляхом інтеграції принципів сценічної та акторської майстерності.

Встановлено, що художній образ є багаторівневою категорією, яка поєднує емоційно-змістовий, історико-стильовий та структурно-логічний аспекти. Доведено релевантність акторських категорій («Надзавдання», «Сценічна увага») як каркаса для структурування виконавської діяльності. Виокремлено систему педагогічних умов та відповідних методів: метод «виконавського етюд» (сприйняття твору як драматургічної події), метод «фізичної дії» (вмотивованість кожного жесту) та метод «внутрішнього монологу» (керування сценічним самопочуттям).

Практична значущість дослідження полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій для викладачів спеціальних музичних дисциплін (клас фортепіано, скрипки, вокалу тощо). Впровадження описаних педагогічних умов безпосередньо у навчальний процес сприятиме подоланню виконавського техніцизму та забезпеченню справжньої художньої виразності музикантів. Дослідження має пряму практичну цінність для розробки нових навчальних програм та методичних рекомендацій для викладачів. Матеріали дослідження можуть бути використані: в якості основи для розробки спецкурсів "Сценічна майстерність музиканта" у закладах вищої музичної освіти, тощо; для підвищення кваліфікації викладачів, орієнтуючи їх на роботу не лише над *як співати, грати*, а й над *що та для чого співати, грати*; як практичний посібник для самих студентів-виконавців для поглиблення їхньої інтерпретаційної бази та зміцнення сценічної стійкості.

Таким чином, проведене дослідження успішно обґрунтувало необхідність і запропонувало систематизований комплекс педагогічних умов для формування цілісного художнього образу у музикантів-виконавців, що ефективно долає обмеження традиційного технікоцентричного навчання. Завдяки адаптації універсальних принципів сценічної та акторської майстерності зокрема, категорій "надзавдання" та "сценічна увага", було розроблено та теоретично доведено практичну цінність трьох ключових методичних інструментів: "виконавського етюд", "фізичної дії" та "внутрішнього монологу". Запропонована методична модель перетворює музичне виконання з репродукції нотного тексту на усвідомлену драматичну дію, де кожен технічний елемент є психофізично вмотивованим засобом виразності. Практична значущість роботи полягає у наданні викладачам спеціальних дисциплін конкретних методичних рекомендацій, які дозволять виховати нове покоління українських музикантів-інтерпретаторів, здатних до глибокої, емоційно насиченої комунікації зі слухачем та зміцнення їхньої конкурентоспроможності на міжнародній сцені.

Л і м е п а м у р а :

1. Gisele Brelet Esthétique et création musicale https://www.amazon.com/Kindle-Store-Gis%C3%A8le-Brelet/s?rh=n%3A133140011%2Cp_27%3AGis%25C3%25A8le%2BBrelet
2. Dr.Wylie The formulation of music therapy as a professional cfreer <https://www.angelfire.com/me/HoneyBeeHive/MT3.html> (дата звернення 17.10.2025)
3. Madsen C. K. (1965). A new music therapy curriculum. *Journal of Music Therapy*, 2(3), 83-85.
4. Олексюк О.М. Метафоризація духовного розвитку особистості у вищій мистецькій освіті <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38248/>
5. Падалка Г. Педагогіка мистецтва 2008, 174 К., НПУ ім.Драгоманова <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38248/>

R e f e r e n c e s :

1. Gisele Brelet Esthétique et création musicale https://www.amazon.com/Kindle-Store-Gis%C3%A8le-Brelet/s?rh=n%3A133140011%2Cp_27%3AGis%25C3%25A8le%2BBrelet
2. Dr.Wylie The formulation of music therapy as a professional cfreer <https://www.angelfire.com/me/HoneyBeeHive/MT3.html> (accessed 10/17/2025)
3. Madsen C. K. (1965). A new music therapy curriculum. *Journal of Music Therapy*, 2(3), 83-85.
4. Oleksiuk O.M. Metaphorization of the spiritual development of the individual in higher art education <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38248/>
5. Padalka G. Pedagogy of Art 2008, 174 K., Dragomanov National University <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38248/>

Larisa Chyncheva, Artur Piskovsky. Pedagogical Conditions for the Formation of Artistic Images in Musicians-Performers Based on the Principles of Acting Skill

The article substantiates, systematizes and reveals the pedagogical conditions for the formation of a holistic artistic image in musicians-performers by involving universal principles of stage and acting skills in the process of professional training. It is proven that traditional academic teaching methods often focus on technical perfection, leaving out of consideration the deep psychological, semantic and emotional analysis of a musical work, which is key to creating a convincing artistic image. The study is based on an interdisciplinary synthesis of the theory of musical performance, pedagogy, as well as the general principles of theatrical action and stage psychophysics, adapting such basic acting categories as "supertask", "action in circumstances", "magic "if"" and "stage attention" to solve specific performance tasks.

The article reveals the essence and subordinates to a single logic a complex of teaching methods, among which a special place is occupied by the method of "performance etude" – the perception of the work as a dramatic event, the method of "physical action" – the motivation of each gesture and movement of the apparatus and the method of "internal monologue" – the conscious structuring of the stage feeling. The proposed pedagogical conditions act as a holistic synergistic system that allows transferring the performing activity of students from the level of reproduction of musical text to the level of conscious artistic creativity and dialogue. As a result of the implementation of this methodological model, the musician acquires the ability to emotionally saturated, intellectually meaningful communication with the listener, which significantly increases the quality of interpretation, activates psychological memory, strengthens stage presence and stability, turning the performance of works into a full-fledged artistic event.

Keywords: artistic image, pedagogical conditions, stage skills, actor's psychophysics, musician-performer, performance etude, actor's psychophysics, super-objective.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.20>

УДК 378:37.011.3-051:780.616.432

Шип Сергій Васильович,*доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри музичного мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0000-0003-2569-4240>*sergey.shyp@gmail.com**Ван Сін,***здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0009-0000-7672-8178>*musichoreo@pdpu.edu.ua

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність поставленої проблеми обумовлена суперечністю між потребою формування у майбутніх викладачів музичного мистецтва фахової методичної компетентності та недостатньою розробленістю теоретичних засад і методичного забезпечення даного напрямку вищої педагогічної освіти. У статті визначена сутність та обґрунтована необхідність залучення системного підходу до формування методичної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва у процесі їх музично-виконавської підготовки. Методологічною основою дослідження слугував системно-структурний підхід до освітньої практики і метод понятійного моделювання ідеального феномену методичної компетентності. Зазначена роль Л. фон Берталанффі та інших вчених у розвитку системного підходу в теорії освіти. Залучення системного підходу до розбудови теорії формування методичної компетентності спирається на чотири його фундаментальних принципи: універсальності, структурності, ієрархічності та емергентності. На конкретному прикладі методу фортепіанної педагогіки (виконання музичного твору на беззвучній клавіатурі) продемонстровані аспекти багаторівневого системно-структурного аналізу методу музичного навчання. Одним з компонентів побудованої моделі методичної компетентності майбутнього фахівця сфери музичної освіти визначено розуміння системної цілісності методичної діяльності педагога. Дане положення обумовлює потребу залучення до сфери педагогічних знань загального теоретичного уявлення про систему. Виявлено, що головною системою якістю будь-якого метода музичного навчання є його результативність, здатність до здійснення доцільного впливу на учня/студента. Зазначено, що залучення системного підходу до завдань формування методичної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва надає основу для інтеграції музично-педагогічних, музикознавчих, культурологічних і психологічних знань. Зроблено висновок, що у формуванні методичної компетентності музиканта-педагога провідне значення належить системному підходу. Його необхідність полягає в інтерпретації даної компетентності як системної цілісності.

Ключові слова: методика, компетентність, музичне мистецтво, майбутній викладач мистецтва, системний підхід, системно-структурний аналіз, фортепіанна підготовка.

Вступ. Навряд чи потребує доказів твердження, що методична компетентність – це одна з головних якостей кожного кваліфікованого освітянина, зокрема викладача музичних дисциплін. На практиці часто буває, що дуже успішні в своїй фаховій діяльності представники музичного мистецтва – композитори, музиканти-виконавці, дослідники – зазнають невдачі у педагогічній праці. Якщо учні, попри усі їх старання та професійні

чесноти викладача, не досягають нормативного рівня академічної успішності, це дуже часто пов'язано з недостатньою методичною компетентністю педагога. Освічений музикант навряд чи не розуміє цілей освітнього процесу. Скоріше за все він добре уявляє собі якість музичних дій та властивості суб'єкту музичних дій, що визначають собою мету музично-освітнього процесу. Але як саме викладач має діяти для досягнення поставлених цілей – це вже цілком питання методики роботи. Якщо розглянути дану проблему з боку особистісних властивостей викладача, то вона постає як проблема його методичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття методичної компетентності – не нове для української та зарубіжної педагогіки. Воно часто використовується в спеціальній літературі, що говорить про його теоретичну значущість і свідчить про важливість відповідного явища освітньої практики. Зазвичай дослідники розглядають методичну компетентність як комплекс особистісних властивостей педагога, який дозволяє йому забезпечувати ефективну методичну діяльність. До цього комплексу включають, перш за все, загально-педагогічні та спеціальні фахові знання, особистісне ставлення до професійної діяльності та досвід педагогічної роботи (Н. Шатайло, 2024; В. Лабунець, Ж. Карташова, 2024; Янь Чженьюй, 2023).

Інші вчені трохи інакше характеризують методичну компетентність вчителя чи викладача. Вони виділяють, наприклад, діагностичні уміння педагога, його готовність до проєктування навчального процесу і вирішення складних завдань освіти (В. Павлова, Н. Нагорна, 2024). На думку Л. Теряєвої, на першому плані в комплексі методичної компетентності має бути здатність педагога вільно і ефективно оперувати педагогічними знаннями, зокрема у процесі моніторингу і аналізу навчального процесу, застосовувати необхідні та впроваджувати інноваційні форми і методи роботи (Теряєва, 2019). Близькі до даної точку зору судження висловили Л. Василенко (2021), Т. Плахоніна (2018), Н. Сулаєва (2019), С. Хало (2018). У своїй концепції методичної компетентності викладача музичного мистецтва О. Горожанкіна (2025) зробила наголос на здатності педагога творчо моделювати навчальну траєкторію для кожного учня і стимулювати його самовдосконалення.

У дослідженнях зарубіжних вчених також часто наголошується творчий компонент методичних знань, здатність педагога використовувати доступні учням форми і методи з урахуванням їх вікових, когнітивних та індивідуальних особливостей (Shulman, 1986; 1987). Такі дії передбачають здатність педагога до рефлексії та свідомого набуття досвіду роботи (Darling-Hammond, 2006), урахування умов, цілей та особливостей здобувачів освіти (Mulder, 2014; Burnard & Hennessy, 2006).

Таким чином, методична компетентність педагога в останні десятиріччя стала одним з центральних предметів наукового вивчення. Втім, ми можемо констатувати: відкритість питання про зміст даної компетентності та певну теоретичну недосконалість запропонованих рішень; недостатню чіткість диференціації та обґрунтування виявлених компонентів зазначеної компетентності; неповноту або надлишкову складність теоретично змодельованої структури компетентності. Аналогічні вади спостерігаються також і в розробці засадничих положень практики формування методичної компетентності в процесі підготовки фахівців у сфері музичної освіти.

Мета даної роботи полягає у визначенні суті та обґрунтуванні необхідності залучення системного підходу до формування даної особистісної якості майбутніх викладачів музичного мистецтва у процесі їх музично-виконавської підготовки.

Методологічні засади дослідження: системно-структурний підхід до освітньої практики, метод понятійного моделювання ідеального феномену методичної компетентності, диференціально-типологічний підхід до проявів інтеграції у сфері музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні педагогічних підходів до формування методичної компетентності ми спираємося на розроблену понятійну модель даної якості

музиканта-освітянина. По-перше, запропонована модель відбиває накопичений в українській та зарубіжній науці досвід теоретичного дослідження проблеми компетентності педагога. По-друге, в ній були враховані сформульовані науковцями положення щодо специфічних компонентів даної особистісної якості фахівця у сфері мистецької освіти. По-третє, розроблена модель є незамкнутою цілісністю. Вона передбачає можливість подальшої розробки – доповнення структури, розгалуження кожного з структурних елементів, уточнення змісту та обсягу відповідних логічних класів. Дана модель пройшла попередню емпіричну апробацію в перебігу педагогічно-діагностичного експерименту.

Структура побудованої моделі методичної компетентності майбутнього фахівця сфери музичної освіти обмежена чотирма компонентами, якими є:

1) розуміння системної цілісності методичної діяльності педагога (системний компонент); 2) теоретичні знання методів музичного навчання і впевнене практичне володіння ними (гностичний компонент); 3) здатність до спостереження та аналітичної оцінки власної та чужої методичної активності (аксіологічний компонент); 4) здатність до вживання альтернативних методів освітньої роботи, гнучкої зміни компонентів методу, методичної інновації (творчий компонент). Інші особистісні властивості педагога можуть бути за необхідністю додані до запропонованої моделі методичної компетентності. Однак зазначені чотири компоненти структури є, на наш погляд, необхідними і достатніми для розуміння суті досліджуваного феномену і розробки відповідної методики формування методичної компетентності.

Тепер ми можемо перейти безпосередньо до обговорення педагогічних підходів, що лежать в основі методичної підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Йдеться головним чином про чотири педагогічні підходи, які можна умовно позначити як системний, діяльнісний, праксеологічний і творчий.

Перший з названих підходів займає особливе положення у нашій педагогічній концепції. По-перше, він має сприяти єдності і цілісності усіх складових розробленої методики. По-друге, безпосередньою ціллю системного підходу є забезпечення (просимо вибачення за вимушену тавтологію) системного компонента методичної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва.

Системний підхід давно увійшов до арсеналу педагогіки. Його загальнонаукове і педагогічне значення чітко визначив один з «батьків» загальної теорії систем – Людвіг фон Берталанффі. У його класичній роботі «Загальна теорія систем» є окремий підрозділ («General System Theory in Education»), присвячений значенню системного підходу в освітній практиці (Bertalanffy, 1968: 49-53). В основі обговорюваного підходу знаходиться поняття *системи* (від давньогрецького *σύστημα* – з'єднання, сполучення). «Великий тлумачний словник сучасної української мови» пропонує широкий спектр значень слова *система*, прийнятих в сьогодиньшому літературному ужитку: «1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь...; 2. Класифікація; 3. Форма організації, будова чого-небудь...; 4. Сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням...» (ВТССУМ, 2005: 1728).

У музично-педагогічній, музично-методичній літературі слово *система* може з'явитися в будь-якому з наведених значень. Однак завдання нашого дослідження вимагають орієнтації на більш обмежене розуміння поняття системи. Услід за Л. фон Берталанффі ми трактуємо дане поняття як «*комплекс взаємодіючих елементів*». Як логічно бездоганно зазначив вчений, «взаємодія означає, що елементи *p* перебувають у відношеннях *R* таким чином, що поведінка елемента *p* в *R* відрізняється від його поведінки в іншому відношенні *R'*» (там же, 55-56). Ідея системної цілісності може бути також виражена за допомогою дещо парадоксального афористичного висловлення «ціле – це більше, ніж сума частин». За словами вченого, конститутивні характеристики системи «...не можна пояснити характеристиками ізольованих частин. Тому характеристики

комплексу, порівняно з характеристиками елементів, проявляються як нові, або як ті, що виникли (*new or emergent*)» (там же).

Саме в такому теоретичному світлі доцільно трактувати вираз «системний підхід». Багато дослідників цього підходу відмічають, що його головні ознаки проявилися у філософії (Платон, Аристотель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель), економіці та політології (А. Сміт, К. Маркс), біології та фізичних науках (К.Лінней, Ч. Дарвін) та інших сферах знання. Властивості системи має дидактична концепція Яна Амоса Коменського. Втім, як зазначила Ю. Шабанова, у руслі педагогічних знань системний підхід більш послідовно, «...почав застосовуватися в 60-ті роки ХХ ст. західними вченими, які розробляли стратегії досліджень у галузі педагогічних технологій (Р. Андертон, Дж. Майлсон, М. Нейл, Н. Сільверн, С. Фагел, А. Холл та ін.)» (Шабанова, 2014: 28). Зокрема, М. Нейл (Neil, 1970) підкреслював ефективність системного підходу «...для знаходження ефективних способів вивчення, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці» (там же).

Розгорнуте уявлення про сучасний стан розробленості системного підходу до питань освіти дає колективна монографія «Професійна педагогічна освіта: системні дослідження» (2015). В цій роботі з точки зору загальної теорії систем висвітлюються різноманітні актуальні проблеми освітньої практики, як от: «Застосування системного підходу у побудові моделі обдарованості», «Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти», «Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі», «Застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів» та ін. Чітке уявлення про відношення системного підходу до освіти розкрито в статті В. Ламанаускаса «Система як цілісність та освіта як система» (Lamanauskas, 2023).

Часом освітяни розуміють системний підхід досить наївно, змішуючи його методологічні, епістемологічні, організаційні та ужиткові аспекти. Наприклад індійський дослідник Вікран Бхаскар вказує на такі 10 чеснот системного підходу в сфері освіти (наводимо думки вченого у переказі): 1) Вчитель розуміє основний навчальний процес за допомогою системного підходу; 2) Цей підхід є корисним для підготовки навчального матеріалу; 3) Система спрямована на побудову відповідного освітнього середовища шляхом інвестування в освітні підприємства; 4) Даний підхід уточнює мету та засоби; 5) Він підвищує ефективність процесу керівництва; 6) Навчальний досвід може бути належним чином забезпечений системним підходом; 7) Системний підхід допомагає зробити управління освітою, освітню систему та освітнє навчання більш ефективними; 8) Він допомагає досягненню цілей освіти за допомогою інтеграції машин, людей та комунікації; 9) Оцінювання відбувається прямо чи опосередковано на кожному етапі процесу, завдяки чому можна вводити відповідні зміни в освітній процес; 10) Системний підхід є гнучким і може бути змінений за потреби. (Bhaskar, 2019).

Потрібно визнати, що у сфері музичної педагогіки системний підхід отримав скромне місце. Він інколи згадується в контексті обговорення конкретних проблем музичної освіти (роботи Д. Бондаренко (2017), А. Зарицької (2023), Н. Овчаренко (2025), А.Полищук (2016) та ін.). Однак, на жаль, цей підхід поки що не знайшов належного теоретичного осмислення і практичної розробки в напрямках проблем методики музичного навчання і питань методичної освіти майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Розглянемо принципи положення системного підходу в їх проєкції на сферу музичної освіти, зокрема на область методики. У численних джерелах наведено різну кількість постулатів системного підходу. Для вирішення наших дослідницьких завдань достатньо усвідомити і прийняти до розробки чотири ґрунтовні теоретичні положення. Першим чином зазначимо, що для системного підходу не мають значення масштаб, обсяг, рівень складності, матеріал, часова тривалість та інші матеріальні або ідеальні якості того об'єкту, який розглядається. У даному відношенні системний підхід є без виключень

універсальним засобом пізнання. З цього положення слідує, що будь-яку сторону чи властивість музики і музично-освітньої практики можна розглядати як систему. Наприклад, системні якості доцільно виявляти і досліджувати в акустичному феномені музичного тону, у побудові музичної форми, в психічних актах сприйняття музики, у фізичних діях вокального інтонування, в прийомах музичної імпровізації, у діях заучування музичного твору напам'ять, у плануванні концертного виступу, в організації репетиційного процесу і т. п. Звичайно, що широка і різноманітна сфера методів музичного навчання і методичної компетентності викладачів музики також має бути предметом системного вивчення.

Друге положення системного підходу можна позначити як **принцип структурності**. За одним з прийнятих у літературі визначень, системний підхід – це «спосіб теоретичного та практичного дослідження, при якому кожний об'єкт розглядається як система» (ВТССУМ, 2005: 1321). Отже, даний підхід обов'язково передбачає виявлення в досліджуваному явищі притаманної йому структури. Або, якщо природна структура об'єкту не є самоочевидною, системний підхід здійснює своєрідне «інтелектуальне насильство», приписуючи об'єкту певну структуру, перетворюючи його на структурований предмет. Саме так психологічна наука вивчає цілісний феномен психіки людини, уявляючи її у вигляді складної структури, елементами якої мисляться сенсорні процеси, образи уявлення, емоції, фантазії, логічні операції тощо. Під *структурою*, як в даному, так і в найширшому контексті розуміється «...сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність» (Йолон, 2002: 611). Суттєво, що автор наведеної філософської дефініції підкреслив нерозривний зв'язок категорій структури і системи: «Структура виступає законом існування і функціонування системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних її змінюваннях» (там же).

Найбільш важливими для нашого дослідження є такі структурні аспекти системного підходу: а) можливість встановлення і вивчення властивостей, сторін, компонентів будь-якого окремого методу музичного навчання та будь-якої умовно-цілісної сукупності методів; б) здатність виявляти місце і функції будь-якого методу та усій сукупності методів навчання в системі музично-освітньої практики; в) можливість осмислення структури методичної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва і здійснення планомірного впливу на дану системно-структурну цілісність.

Зауважимо, що названі аспекти дослідження вимагають уточнення чи інноваційної розробки понятійного апарату стосовно опису і аналізу структури методу. Зокрема ми бачимо необхідність чіткого розрізнення понять методу і форми педагогічної роботи, диференційованого розгалуження типів навчальних дій та функцій актантів (діючих осіб) освітнього процесу, типологічного відбиття цілеспрямованості методів і засобів оцінювання їх ефективності.

Уточнення даних ракурсів аналізу веде до усвідомлення третього фундаментального положення загальної теорії систем, яке можна позначити як принцип **ієрархічності**. Даний постулат системного підходу дозволяє інтерпретувати будь-яку цілісну систему як елемент, що входить до структури іншої системи. Останню, в такому разі, вважають системою більш високого рівня. Разом із тим кожний компонент системної структури з повним правом може розглядатися як автономна система зі своєю власною структурою та власними елементами. З цього виходить, що будь-який метод музичного навчання можна і доцільно розглядати щонайменше у трьох ієрархічно співвіднесених стратах, а саме на мега-, макро- і мікро-рівнях. На макро-рівні кожний метод може бути представлений як система, до структури якої входять такі елементи: а) спеціальна ціль методу; б) специфічні дії викладача, обумовлені навчальною ціллю, в) специфічні для даного методу дії учня/студента; г) умови, необхідні для успішної реалізації методичної ідеї.

Розглянемо в якості прикладу метод «гри на беззвучній клавіатурі», яким нерідко користуються викладачі та студенти в процесі засвоєння умінь музично-виконавського мистецтва. Специфічною метою метода беззвучної гри є поліпшення зв'язку між

моторними діями пальців і рук зі слуховими уявленнями учня про звукову форму (текст) певного музичного твору. Також даний метод використовується для створення в пам'яті майбутнього фахівця чіткого деталізованого уявлення про текст музичного твору, який потрібно відтворити. Другий системний компонент обговорюваного методу – дії викладача. Вони можуть бути дуже скромними. Скажімо, викладач може обмежитися рекомендаціями щодо обрання того чи іншого музичного твору, або прийняття висхідної позиції рук, або встановлення початкового темпу. Дії педагога можуть бути і більш інтенсивними. Рекомендації можуть постійно супроводжувати процес гри-тренування. Аналогічною варіативністю характеризуються і дії учня/студента. До структури методу, згідно з системним підходом, доцільно включити умови навчальних дій. До умов реалізації методу гри на беззвучній клавіатурі варто віднести, наприклад, міру сформованості пальцевої техніки учня, коректність попереднього прочитання учнем нотного тексту твору, чіткість зафіксованих його пам'яттю звукових образів, здатність до вокального інтонування окремих фрагментів музичної фактури тощо.

Тепер поглянемо на метод, взятий нами в якості прикладу, з точки зору принципу ієрархічності системи та можливості виявлення в ній мікро-елементів. Тобто, розглянути вище елементи методу можуть уявлятися як системи зі своєю структурою та своїми елементами. Скажімо, активність викладача у реалізації методу «беззвучної клавіатури» може бути представлена як системно організований порядок (алгоритм) дій, що складається з окремих «квантів» педагогічного впливу. Припустимо, що викладач постійно зупиняє студента, якщо помічає відхилення від правильного темпу, або якимось чином озвучує ритмічну структуру форми, або підключає до роботи метроном, щоб допомогти учню підтримувати належний темпоритм виконавських дій. Подібні педагогічні заходи звичайно вже не називають методами. Їх переважно характеризують як *прийоми*. Хоча принципової різниці між методом і прийомом немає. Ці поняття відбивають лише можливість диференціації розгляду будь-якого методу на різних рівнях системної організації.

Взятий нами у вигляді прикладу метод гри на беззвучній клавіатурі можна розглянути і на мега-рівні. Це означає, що метод розглядається як структурний компонент в контексті певної музично-освітньої системи, до якої він належить. Таке теоретичне уявлення передбачає, перш за все, виявлення відношення зазначеного методу як елемента мега-системи музичної методики до інших її складових. Як відомо, метод беззвучної гри є одним із засобів розвитку так званого «внутрішнього слуху» і надійної музичної пам'яті. Він є дуже корисним також у тому плані, що значно ослабляє шкідливу звичку молодих музикантів покладатися на м'язо-моторну пам'ять, і максимально навантажує суто слухові уявлення індивіда. Інакше кажучи, осмислення обговорюваного методу на рівні мега-системи методики музичної освіти передбачає: а) встановлення його відношення до загальної мети освітньої практики, якою є комплекс особистісних властивостей майбутнього фахівця; б) виявлення його взаємозв'язку з іншими методами і формами, які використовуються чи можуть бути застосовані в освітньому процесі для досягнення мега-цілей музичної освіти; в) встановлення умов, за яких даний метод-компонент може реалізуватися в мега-системі музично-освітньої практики. Розуміння конкретних методів у найширшому системному контексті є, звичайно, дуже складним науковим і навчальним завданням. Втім воно має бути враховане у теорії та практиці формування методичної компетентності у майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Розглянемо тепер у відношенні до методів музичної освіти четвертий принцип системного підходу, який звичайно позначають як принцип *емергентності* (від англійсько *emergent*, латинського *e-mergo* – впливати, слідувати, виникати). Згідно з цим принципом, кожна система має якість, якої немає в жодного з компонентів її структури. Водночас потрібно усвідомлювати, що системна якість залежить від властивостей своїх елементів. Системною якістю кожного методу навчання є його ефективний освітній вплив

на особистість. Якщо повернутися до нашого прикладу, системною якістю метода гри на беззвучній клавіатурі є досягнення поставленої мети (на будь-якому з рівнів системно-структурної організації), зокрема – приведення до точної взаємної відповідності образів слухової пам'яті (уявлень про звукову форму музичного твору) та м'язово-моторних дій учня. Такої якості немає у жодного з компонентів даної системи. Однак дана якість не з'явиться, якщо одного з компонентів недостає, або його властивості не відповідають умовам, при яких виникає системна якість. Наприклад, якщо слухові образи, утримані пам'яттю учня, є нечіткими, фрагментарними, неадекватними оригінальному звуковому тексту, або якісь зовнішні умови («підказки» вчителя, сторонні звуки) заважають учневі зосередитися на складних психологічних процедурах, обговорюваний метод лише в потенції маж системну якість, а на практиці він не реалізується як система.

Зауважимо, що розглянута послідовність постулатів системного підходу не є теоретично завершеною і остаточною. Вона може бути продовжена. Зокрема, Ю. Шабанова вказала ще на такі принципи системного підходу, як «взаємозалежність системи і середовища (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем)» і «множинність опису кожної системи (через принципову складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи)» (Шабанова, : 21). На нашу думку, формулювання вченої вказують не стільки на атрибутивні властивості системного підходу, скільки на бажані аспекти реалізації принципів системи в практиці наукового дослідження.

Суттєвим аспектом усвідомлення можливостей використання системного підходу в методичній підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва є його типологічна оцінка. Даний аспект інтерпретації системного підходу бере початок у концепції Л. Берталанффі, де розглядаються «закриті системи» (тобто, системи з обмеженим складом елементів і визначеними границями) та «відкриті системи», границі яких визначаються приблизно. Дану типологію підтримав авторитетний дослідник Р. Аcockф, який присвятив монографічне дослідження питанню класифікації систем (Ackoff, 1971). Розгалужений типологічний аналіз системного підходу є сьогодні актуальним напрямком його розвитку. Пошлемося на роботу Т. Тарнавської, Н. Глушаниці, та Е. Акіллі, в якій простежено історичний розвиток системного підходу і його перетворення з загальної філософської ідеї на ключовий метод сучасного наукового знання. Автори запропонували чітку типологію трактування системного підходу: Вони виділили три принципові позиції: «(1) визначення систем як певних класів математичних моделей; (2) визначення систем через поняття «елементи», «відношення», «зв'язки», «ціле», «цілісність»; та (3) визначення систем за допомогою термінів «вхід», «вихід», «обробка інформації», «управління»» (Tarnavska, Glushanytsia, Akilli, 2023: 465). Зазначимо, що друга і третя позиції є плідними щодо застосування системного підходу в теорії та практиці музичної освіти.

Зазначимо, що залучення системного підходу до сфери освіти, започатковане Л. Берталанффі та його однодумцями (Н. Bode... (1949) і група «The Education of a Scientific Generalist», K. Mather (1951) та ін.), було пов'язане з усвідомленням необхідності розв'язання глобальної проблеми роздрібненості наукового уявлення сучасної людини про світ, з нагальною педагогічною потребою інтеграції фізичних і гуманітарних знань. Проблема інтеграції знань і умінь досі є актуальною для мистецької освіти, яка все ще жорстко розділена на складні та дрібні галузі, відповідно до історично сформованого розподілу мистецтва на види (музика, танець, театр, кінематограф, архітектура, живопис, графіка тощо). Дана проблема в наш час добре усвідомлена представниками мистецької педагогіки. Одним з шляхів її вирішення є розробка і впровадження методичних принципів полі-мистецького (або поліхудожнього) навчання дітей та підлітків. Аналогічне завдання інтеграції фахових знань та умінь стоїть сьогодні на порядку денному в музичній освіті, де поки що домінують застарілі уявлення про дисциплінарну автономність історії, культурології, гармонії, поліфонії, сольфеджіо, інструментознавства, музичної етнографії,

психології, фізіології слуху, акустики тощо. На практиці інтеграція окремих музичних дисциплін відбувається дуже повільно і «неохоче». Інерцію освітніх звичаїв долати дуже важко. Навіть музично-виконавське мистецтво досі за давньою академічною традицією розділено на класи спеціальної, загальної, ансамблевої і концертмейстерської підготовки.

Очевидно, що подолання дезінтеграційної інерції потребує від музично-педагогічної науки більш активних і науково обгрунтованих дій, аніж ті, що прикладаються в руслі методичної ідеї встановлення міжпредметних зв'язків. Системний підхід може стати природним базисом для інтеграції виразних засобів різних видів мистецтва у навчальному процесі, для експериментування з різнорідними методами навчання. Прикладом успішного використання інтеграційного потенціалу даного підходу може послужити досвід роботи, отриманий у сінгапурському коледжі мистецтв LASALLE (Morris & Muench, 2018). Концептуальною основою даного проєкту була ідея Джека Бернема про необхідність переходу від «об'єктно-орієнтованої до системно-орієнтованої культури», відмову від зосередження уваги студентів на самодостатніх артефактах і залучення їх до творчості в різних видах мистецтва на основі системних проєктів (Burnham, 1968, с. 32). Колектив викладачів коледжу відмовився від ідеї досягнення в навчанні жорстко визначених кінцевих результатів і зосередив увагу на творчому процесі, який гнучко змінювався і вдосконалювався в результаті постійного спілкування та зворотного зв'язку між членами творчих команд. Єдиним системотворчим орієнтиром для них були правила регулювання процесу цієї навчально-творчої роботи. Очевидно, що в даному досвіді динамічно трактований системний підхід був невідривно пов'язаний з діяльнісним і творчим підходами у мистецькій освіті.

Отже, принципи загальної теорії систем, зокрема ідея поєднання функціональних («горизонтальних») та ієрархічних («вертикальних») зв'язків різних наукових галузей, дисциплін, концепцій, постулатів, категорій тощо, надають музично-освітній практиці належну методологічну базу і мають бути усвідомлені майбутніми викладачами музичного мистецтва.

Висновки. Методична компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва розглядається як фахова особистісна властивість, що включає до свого складу: систематичне цілісне уявлення про методичну діяльність педагога; теоретичні знання методів музичного навчання та уміння застосовувати їх у практичній роботі; здатність до аналітичної рефлексії та оцінки методичних дій викладачів музичного мистецтва; здатність до пластичних змін методу в процесі роботи, до методичної творчості. Прийнята модель методичної компетентності слугує орієнтиром для визначення підходів, принципів, методів і умов підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до методичної діяльності.

Стверджується, що провідне значення у формування методичної компетентності музиканта-педагога належить системному підходу, необхідність якого полягає в інтерпретації даної компетентності як системної цілісності. Дане положення отримує аргументацію в ході обговорення головних принципів системного підходу: універсальності, структурності, ієрархічності та емергентності. З'ясовано наступне: 1) системний підхід може бути успішно застосований до будь-якого методу музичного навчання, а тим більше – до будь-якої методики, яка за визначенням є системою або сукупністю методів; 2) будь-який метод музичного навчання, розглянутий в системному відношенні, являє собою структуру, інваріантними компонентами якої є специфічна мета, атрибутивні дії актантів освітнього процесу та умови реалізації запланованих дій; 3) будь-який метод навчання може бути розглянутий як багаторівнева структура і/або як компонент більш складної системи вищого рівня, що надає дослідницьку і практично-педагогічну можливість ясно усвідомлювати релятивність ієрархічно узгоджених категорій *методики*, *методу* та *прийому*; 4) кожний метод характеризується системною якістю, що виникає як наслідок поєднання певних елементів, що залежить від властивостей цих елементів, але є відсутньою в кожного з них. Головною системною якістю будь-якого методу музичного

навчання є його результативність, здатність до здійснення доцільного впливу на учня/студента.

Системний підхід дає можливість розглядати методи музичного навчання і методичну компетентність музиканта-педагога не тільки з точки зору їх статичної структури, але й як динамічні системні явища. Залучення системного підходу до завдань формування методичної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва надає надійну методологічну основу для інтеграції музично-педагогічних, музикознавчих, культурологічних і психологічних знань.

Л і т е р а т у р а :

1. Бондаренко Д. (2017). Системний підхід як методологічна основа фахової підготовки майбутніх учителів музики. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 1(152), 145-148. <https://europub.co.uk/articles/bondarenko-dmitro-volodimirovic-sistemni-pidxid-iak-metodologicna-osnova-faxovoyi-pidgotovki-maibutnix-uciteliv-muziki-A-621173>
2. ВТССУМ. (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад, і В27 голов. ред. В. Т. Бусел.— К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Зарицька А. (2023). Формування вокальної техніки здобувачів освіти в контексті інновацій сучасності: системний підхід. Fine Art and Culture Studies. September, DOI:10.32782/facs-2023-3-7. <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/650?mode=simple>
4. Йолон П. (2002). Структура. Філософський енциклопедичний словник. Гол. ред. В.І. Шинкарук. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, Київ. Абрис.
5. Овчаренко Н. А. (2025). Системний підхід у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11596/1B4.pdf>
6. Полищук А. (2016). Актуальні питання системного підходу в сучасному музикознавстві. Музичне мистецтво і культура. Випуск 23. С. 302-311.
7. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження (2015). Монографія. За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с.
8. Шабанова Ю. О. (2014). Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». – Д.: НГУ, 119 с.
9. Ackoff R. L. (1971). Towards a system of systems concepts. Management Science, 17(11), 661–671. <https://www.jstor.org/stable/2629308>
10. Bertalanffy Ludwig von. (1968). General System Theory. Foundations, Development, Applications. University of Alberta, Edmonton. Canada. George Braziller, New York. https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf
11. Bhaskar Vikrant (2019). Role of Systems Approach in Education. Journal of Education and Practice. <https://doi.org/10.7176/JEP/10-23-15>
12. Bode H.; Mosteller F.; Tukey F. Winsor, C. (1949). The Education of a Scientific Generalist. Science, 109 (1949), 553.
13. Buckley W. (ed.), Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. A Sourcebook, Chicago, Aldine Publishing Co., 1968.
14. Burnham J. (1968), Beyond Modern Sculpture: The Effects of Science and Technology on the Sculpture of This Century, New York: George Braziller; London: Allen Lane/Penguin Press. https://archive.org/details/beyondmodernscul00burn_0
15. Lamanauskas V. (2023). System as a whole and education as a system: Relevant thoughts and considerations. Problems of Education in the 21st Century, 81(6), 723-728. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.723>
16. Mather K. F. (1951). Objectives and Nature of Integrative Studies. Main Currents in Modern Thought. 8 (1951), 11.
17. Morris Amanda; Muench Wolfgang (2018). System Designs for Arts Pedagogy. https://www.researchgate.net/publication/341180250_System_Designs_for_Arts_Pedagogy/link/5eb299da45851523bd464584/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGF0aW9uIj9
18. Neil M.W. (1970). An operational and systems approach to research tegy in educational technology. Aspects of educational technology, vol. 111, L.
19. Spain S. (2019) Systems Thinking applied to curriculum and pedagogy: a review of the literature. Curric Perspect 39, 135–145 (2019). <https://doi.org/10.1007/>

20. Tarnavska T., Glushanytsia N., Akilli E. (2023). Evolution of the concept of system and systems approach (Тарнавська Т.В., Глушаниця Н.В., Акіллі Ерман. Еволюція поняття системи та системного підходу). Актуальні питання у сучасній науці. № 7 (13), С. 456-457. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7\(13\)-456-467](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-456-467)

References:

1. Bondarenko D. (2017). Systems approach as a methodological basis for professional training of future music teachers. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 1(152), 145-148. <https://europub.co.uk/articles/bondarenko-dmitro-volodimirovic-sistemnii-pidxid-ia-k-metodologicna-osnova-faxovoyi-pidgotovki-maibutnix-uciteliv-muziki-A-621173>
2. VTSSUM. (2005). The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language. Compiled by, and edited by V. T. Busel. K.; Irpin: VTF "Perun", 2005. 1728 p.
3. Zarytska A. (2023). Formation of vocal technique of education seekers in the context of modern innovations: a systems approach. Fine Art and Culture Studies. September, DOI:10.32782/facs-2023-3-7.<http://ipc-dspace.org.ua/handle/123456789/650?mode=simple>
4. Yolon P. (2002). Structure. Philosophical encyclopedic dictionary. Chief editor. V.I. Shynkaruk. Institute of Philosophy named after G.S. Skovoroda NASU, Kyiv. Abstract.
5. Ovcharenko N. A. (2026). Systems approach in vocal training of future teachers of musical art. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11596/1B4.pdf>
6. Polishchuk A. (2016). Actual issues of the systems approach in modern musicology. Musical Art and Culture. Issue 23. P. 302-311.
7. Professional Pedagogical Education: Systems Studies (2015). Monograph. Edited by O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Publishing House of the I. Franko State University, 2015. – 308 p.
8. Shabanova Yu. O. (2014). Systems Approach in Higher Education: A Textbook for Master's Students in the Specialization "Higher Education Pedagogy". – D.: NGU, 119 p.
9. Ackoff R. L. (1971). Towards a system of systems concepts. Management Science, 17(11), 661–671. <https://www.jstor.org/stable/2629308>
10. Amanda Morris, Wolfgang Muench (2018). System Designs for Arts Pedagogy. https://www.researchgate.net/publication/341180250_System_Designs_for_Arts_Pedagogy/link/5eb299da45851523bd464584/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFfZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
11. Bertalanffy Ludwig von. (1968). General System Theory. Foundations, Development, Applications. University of Alberta, Edmonton. Canada. George Braziller, New York. https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf
12. Bhaskar Vikrant (2019). Role of Systems Approach in Education. Journal of Education and Practice. <https://doi.org/10.7176/JEP/10-23-15>
13. Bode H.; Mosteller F.; Tukey F. Winsor C. (1949). The Education of a Scientific Generalist. Science, 109 (1949), 553.
14. Buckley W. (ed.), Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. A Sourcebook, Chicago, Aldine Publishing Co., 1968.
15. Burnham J. (1968), Beyond Modern Sculpture: The Effects of Science and Technology on the Sculpture of This Century, New York: George Braziller; London: Allen Lane/Penguin Press. https://archive.org/details/beyondmodernscul00burn_0
16. Lamanauskas V. (2023). System as a whole and education as a system: Relevant thoughts and considerations. Problems of Education in the 21st Century, 81(6), 723-728. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.723>
17. Mather K. F. (1951). Objectives and Nature of Integrative Studies. Main Currents in Modern Thought. 8 (1951), 11.
18. Neil M.W. (1970). An operational and systems approach to research tegy in educational technology. Aspects of educational technology, vol. 111, L.
19. Spain S. (2019) Systems Thinking applied to curriculum and pedagogy: a review of the literature. Curric Perspect 39, 135–145 (2019). <https://doi.org/10.1007/>
20. Tarnavska T., Glushanytsia N., Akilli E. (2023). Evolution of the concept of system and systems approach (Тарнавська Т.В., Глушаниця Н.В., Акіллі Ерман. Еволюція поняття системи та системного підходу). Актуальні питання у сучасній науці. № 7 (13), С. 456-457. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7\(13\)-456-467](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-7(13)-456-467)

Shyp Sergiy, Wang Xin. Systems approach in formation of music teacher's methodological competence.

The urgency of the problem is due to the contradiction between the need of forming music teacher's methodological competence and the insufficient development of theoretical foundations and methodological support in this area of higher pedagogical education. The article defines the essence and substantiated necessity of involving a systematic approach to the formation of methodological competence of future teachers of musical art in the process of their musical and performing training. The methodological basis of the study is a system-structural approach to educational practice and a method of conceptual modelling of the methodological competence phenomenon. One of the components of the constructed model of methodological competence of a future specialist in the field of music education is defined as an systemic understanding of the teacher's methodological activity. This provision determines the need to involve a general theoretical understanding of the system in the field of pedagogical knowledge. The role of L. von Bertalanffy and other scientists in the development of a systems approach in the education theory and practice is noted. The involvement of systems approach in music teacher's methodological education is based on four fundamental principles of systems theory: universality, structurality, hierarchy and emergence. On the example of the specific method of piano pedagogy (a musical work performance on a silent keyboard), aspects of a multi-level system-structural analysis of the musical education method are demonstrated. It is revealed that the main systems quality of any method of musical education is its effectiveness, the ability to exert an appropriate influence on the student. It is noted that the involvement of a systems approach to the tasks of forming methodological competence of future music teachers provides the basis for the integration of pedagogical, musicological, cultural and psychological knowledge. **Conclusion:** in the formation practice of music teacher's methodological competence, the leading role belongs to the systems approach. Its necessity lies first of all in the interpretation of this competence as a system integrity.

Keywords: methodology, competence, musical art, future art teacher, systematic approach, piano training.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.21>

УДК 376.016:793.322.071.2(73)

Шютів Михайло Андрійович,
заслужений працівник культури України,
доцент кафедри мистецьких дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
<https://orcid.org/0000-0003-4853-8507>
uzh.academyca@uica.edu.ua

Хижун Оксана Борисівна,
викладач кафедри мистецьких дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
<https://orcid.org/0009-0004-3954-6171>
uzh.academyca@uica.edu.ua

Качук Артур Іванович,
викладач кафедри мистецьких дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
<https://orcid.org/0000-0003-1633-9327>
uzh.academyca@uica.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ ТА ДРАМАТУРГІЇ РУХУ В АСПЕКТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ХОСЕ ЛІМОНА

Дослідження присвячене аналізу та систематизації педагогічних методів, спрямованих на розвиток експресивності та драматургії руху у виконавців, що базуються на фундаментальних принципах виконавської хореографічної техніки Хосе Лімона. Звернення до його творчості обумовлено тим, що цей танцівник став однією з ключових фігур модерн-танцю ХХ століття, запропонувавши нову модель виконавської техніки. У сучасному хореографічному мистецтві зростає потреба у формуванні індивідуального виконавського стилю артистів, які отримують здатність володіти як технічними виконавськими навичками, так і вмінням наповнювати пластичний рух глибоким змістом, емоціями та наративною цілісністю. Лімон зосередив увагу на природності пластичного руху, драматизмі внутрішніх імпульсів та відвертій емоційній виразності. Автори зазначають, що техніка танцівника відрізняється акцентом на використанні ваги, прийомів падіння, принципів відновлення дихання і балансу тіла танцівника у органічному зв'язку між фізичним рухом і внутрішнім переживанням артиста. Саме в каскаді (комбінації) стрибків найбільшою мірою реалізується як потенційна, так і кінетична енергія тіла виконавця. Енергія рухів тіла служить основним засобом вираження почуттів і емоцій на сцені. У цьому і полягає принципова відмінність виконавської техніки Хосе Лімона від канонічної техніки класичного балету. Зазначено, що методична концепція Лімона, яку він назвав «тіло як оркестр», розглядає людське тіло як інструмент й знаряддя. Відповідно створюється унікальний педагогічний інструментарій для формування професійної майстерності хореографа – виконавця. Саме тому техніка Хосе Лімона сьогодні широко використовується у навчальних програмах з модерн-джаз танцю та у підготовці виконавців, які прагнуть поєднувати технічну віртуозність із психологічною глибиною.

Ключові слова: виконавська техніка Хосе Лімона, модерн-джаз танець, драматургія руху, експресивність виконання хореографічних рухів, хореографічна майстерність

Актуальність проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена потребою сучасних танцівників опановувати засоби емоційно-образного виконання, що дозволяють створювати переконливі художні хореографічні образи у сценічному просторі перформативного мистецтва. Хосе Лімон – одна з ключових фігур модерн-танцю ХХ століття, яка запропонувала нову модель формування виконавської техніки: не лише технічно підготовленого танцівника, а глибоко мислячої сценічної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що на відміну від техніки Марти Грем або Хампрі, Лімон зосередив увагу на природності пластичного руху, драматизмі внутрішніх імпульсів та відвертій емоційній виразності. Саме тому його техніка сьогодні широко використовується у навчальних програмах з модерн-джаз танцю та у підготовці виконавців, які прагнуть поєднувати технічну віртуозність із психологічною глибиною.

Мета статті – проаналізувати особливості експресивності руху у техніці Хосе Лімона та визначити, як драматургія руху формує сценічну мову та виконавський стиль. *Завдання дослідження:* визначити основні засади виконавської техніки Хосе Лімона та їх драматургічну функцію; описати принципи емоційного розкриття пластичного руху; проаналізувати роль простору, ваги тіла і дихання у створенні експресивності.

Мистецтвознавці відзначають, що Хосе Лімон входить до числа кращих артистів «третього покоління» у розвитку американського танцю ХХ ст. Водночас мексиканські корені його творчості майже не досліджені. Необхідний цілісний і багатоаспектний підхід до творчості Хосе Лімона, заснований на розумінні того, що дослідження життєвого досвіду хореографа дасть цінну інформацію про стилістичну еволюцію творчої концепції і танцювальних інновацій майстра.

Хосе Лімон прагнув знайти в хореографії нові шляхи відображення людських емоцій, різних психологічних станів. Він відстоював думку, згідно з якою танцівник в кордонах сценічного простору не повинен протидіяти силі тяжіння, а, навпаки, намагатися взаємодіяти з нею. Виконавцю необхідно «проектувати» вагу свого тіла таким чином, щоб чинити максимальний вплив на свідомість глядачів. Базисною основою у методиці Лімона є те, що Доріс Гамфрі називала «аркою між двома смертями» – проміжок часу від максимальної висоти одного стрибка до початку нового стрибка. Саме в каскаді (комбінації) стрибків найбільшою мірою реалізується як потенційна, так і кінетична енергія тіла виконавця. Енергія рухів тіла служить основним засобом вираження почуттів і емоцій на сцені. У цьому і полягає принципова відмінність виконавської техніки Хосе Лімона від канонічної техніки класичного балету – тіло танцюриста прагне не до легкості і невагомості, а, втілюючи силу і енергію, віддзеркалює гостроту емоційного вектору драматичних подій хореографічного твору. Методична концепція Лімона, названа ним «тіло як оркестр», базується на вченні про людське тіло як інструмент, знаряддя. Даніель Льюїс, учень Лімона і його послідовник, ключовим моментом методики Лімона вважає цілісну роботу всіх частин тіла. [8, с. 110]

У своєму педагогічному підході Хосе Лімон орієнтувався насамперед на техніку виконання рухів Гамфрі-Вейдмана. Танцювальна техніка Хосе Лімона досліджує можливості виконавця, його силу та енергію стосовно гравітації та можливості роботи з вагою тіла в пластиці падінь і рівня відновлення балансу. Ця техніка втілює ритм дихання, використовуючи масу і «важку енергію» тіла виконавця, яка переміщається від однієї частини тіла до іншої, для створення плинного переходу між різними його положеннями у просторі. Хосе Лімон говорив: «Танець може відкрити нові горизонти, може вчити, може облагороджувати. У формі, близькій до ритуалу, танець може показати і великі трагедії людства, і величезні пориви однієї людини. У його силах проголошувати гідність людської особистості, яку так часто зневажають. Ніколи мистецтво не було так необхідне людям, як у наші дні». [7, с. 43].

Тілесний імпульс, що лежить в основі танцю модерн, занадто специфічний, унікальний, прив'язаний до носія, щоб на ньому могла вирости складно організована

пластична система хореографічних дій, яка передбачає історичну перспективу, тобто готовність до інтерпретації. З моменту свого виникнення течія модерн проголосила ідею природного руху на противагу штучному механізму. Танець – модерн виходить з природних рухових можливостей виконавця з розвинутих професійних фізичних властивостей. Ймовірно, найголовнішим для танцю модерн є поняття тілесного центру – постулат про те, що всі рухи контролюються центром тіла (під ними розуміється грудний відділ хребта). Свідоме, осмислене вміння задіяти центр тіла – основа пластики, яка дає справжнє володіння технічним арсеналом руху в хореографічному мистецтві. У цьому вбачається головний сенс: енергія руху виходить з центру і повертається в центр; причому поняття руху тіла безпосередньо пов'язане з поняттям енергії. Танець модерн – це рухи без примусу, постійний пошук відповідності фізичного руху духовним якостям та естетичним, моральним категоріям. Кожна частина тіла виступає як свого роду інструмент оркестру, і артист балету повинен освоїти її правильне використання при кожному дієвому русі. А для досягнення цього було потрібно свідоме ізолювання кожної частини тіла. Освоєння техніки «ізолювання» займає тільки першу половину часу екзерсису за принципами побудови Хосе Лімона. Для Лімона дихання — один із головних ключів до експресивності виконання хореографічних рухів. Через керування диханням виконавець може посилювати або пом'якшувати драматизм руху, створювати напруження або звільнення. Зміна фаз дихання визначає не лише динаміку руху, а й емоційний колорит сценічного простору, такий як стриманість, туга, рішучість чи вибух пристрасті. Дихання стає невидимим партнером танцівника під час втілення художнього образу. [4, с. 51].

Далі Хосе Лімон давав вправи, що вимагали зміщення центру ваги тіла танцюриста, відхилення від вертикального положення.

Хореографічна вистава *The Traitor* («Зрадник», постановка 1954 року) стала відповіддю Лімона на атмосферу підозрілості, зради і переслідування, що панувала в США в ті роки в галузі мистецтва і розваг. В основу покладено біблійний сюжет про трагедію Іуди і його зраду. Музика Гюнтера Шуллера *Symphony for Brasses* – пристрасна і ніжна, протестує проти насильства і зображує трагедію Іуди, як ніби це могло відбуватися в наші дні.

Лімон черпав натхнення для свого танцю з історії зради Ісуса Іудою. Однак, здається, він розглядав образ Іуди в більш широкому контексті, як символ мук – символ, який був особливо актуальним у середині 1950-х років, коли була створена хореографія.

Пишучи про «Зрадника» в *Juilliard Review* на початку 1955 року, Лімон зазначив, що звинувачення і зізнання у зраді були досить поширеними «по обидва боки титанічного антагонізму того часу: чистки в комуністичному світі і полювання на революційних комуністів на Заході привели до зізнань (і заперечень) у зраді. Зізнання та самовиправдання зачарували Лімона: «Я дуже співчуваю цим нещасним людям, їхнім душевним мукам, які вони, мабуть, переживають, та тортурам, в яких вони, мабуть, живуть». Він схвально цитує коментарі критиків: «Справді символічною постаттю нашого часу є зрадник або роздвоєна людина — це Іуда».

Але в деяких аспектах біблійний Іуда не схожий на політичних зрадників 1950-х років. Як зображено в Біблії, Іуда був сумнівним, який, здається, просто продав свого лідера за гроші. Зрадники 1950-х років працювали заради того, що вони вважали вищою лояльністю, тобто вони відчували себе справжніми патріотами, які працюють на благо народу і заради кращого, ідеального способу життя; вони прагнули, ризикуючи власним життям, повалити політичну структуру, щоб запровадити те, що вони щиро вважали кращою урядовою і соціальною системою.

Вистава Лімона «Зрадник» розрахована на вісім чоловіків: лідера, зрадника та шістьох чоловіків, які представляють учнів. Костюми, створені Полін Лоуренс, майже не відрізняють персонажів – кожен одягнений досить одноманітно: сорочка, безрукавка та широкі штани. Саме хореографія надає персонажам індивідуальності.

На початку вистави персонажі – учні Ісуса збираються на сцені, Лімон називає «таємною зустріччю». Його зображення учнів майже не схоже на спокійний, благородний образ, який часто зустрічається в ілюстраціях до Біблійних оповідей. Він бачить їх як переслідуваних людей, як фанатиків. Коли вони входять по один або по двоє у простір сценічної дії, вони поспішно без впорядковано метушаться по сцені і потайки оглядають темряву навколо себе, хвилюючись, що за ними стежать, і перевіряють обличчя своїх спільників, щоб переконатися, що серед них немає шпигунів.

Останнім входить зрадник.

Техніка Лімона базується на ідеї, що кожен жест танцівника повинен мати внутрішній зміст. Він підкреслював, що рух не може бути порожнім – він є продовженням психологічних переживань виконавця. Рух стає «мовою душі», а танцівник – провідником емоційного досвіду. Таке бачення сформувало новий підхід до мистецтва танцю, де техніка служить глибшому змісту, а не навпаки. Лімон вимагав, щоб виконавець пропускав рух через себе, через власний життєвий досвід. Рух не може бути «зіграним» механічно – він має бути прожитим. Саме тому танцівники його школи відрізняються психологічною глибиною та здатністю створювати на сцені сильні образи без словесного пояснення.

В Біблійних оповідах описують Іуду як «скулену, згорблену фігуру», а зрадник Лімона напружений, згорблений, з нахиленою вперед головою. Він намагається приєднатися до інших у їхньому хореографічному дійстві неспокійного гомону, але він явно відокремлений від них, не вписується в цю компанію ізгоїв. Вони утворюють коло, яке розпадається, коли він втручається. Його відштовхують, і вони утворюють інше коло далеко від нього, а він напружено стоїть у кутку. Потім, під спокійну музику, всі з нетерпінням дивляться в куток сцени, і з'являється лідер. Хореографія Лімона для лідера є, мабуть, найвизначнішим аспектом балетмейстерської педагогічної роботи і, судячи з усього, найскладнішим у створенні – Лукас Ховінг каже, що Лімон постійно відкладав хореографію цієї частини роботи. Лідер, за словами Лімона, повинен «рухатися так, ніби не торкається землі, коли ходить, і він повинен заспокоювати і домінувати над галасом». Але хоча лідер домінує над групою, він також залежить від неї, потребуючи її обожнювання і використовуючи її як зручний притулок від думок про свою болісну долю. Поки зрадник спостерігає здалеку, послідовники утворюють коридор, по якому лідер просувається, високий, величний, авторитетний. Він робить різкий жест, і вони реагують миттєвим подивом і повним прийняттям. Однак, просуваючись по сцені, він здається менш впевненим у собі, і послідовники кидаються вперед, щоб зібратися перед ним у щільний, шанобливий вузол, надаючи йому підтримку.

Центральний принцип техніки – падіння та відновлення рівноваги. Це не лише фізичний процес, але й драматургічна метафора. Падіння символізує втрату контролю, сумнів, пошук відповіді. Відновлення – це сила, здатність подолати перешкоду, знайти точку опори. У такому поєднанні рух перетворюється на емоційний сюжет, а хореографія – на внутрішню історію виконавця.

У техніці Грем рух часто має вибуховий характер, тоді як у Лімона він побудований на м'яких, природних переходах, що відображають органічну природу людського тіла. Саме ця плавність та логічність робить його танець глибоко драматичним.

Коли починається друга частина музичного супроводу, зрадник виходить вперед і безпосередньо протистоїть лідеру. Послідовники відступають, і більша частина дії протягом наступних кількох хвилин стосується тем, запропонованих Біблійськими оповідями: лідер здається неохочим протистояти своїй долі, а зрадник намагається наблизитися до нього, вблагає його. Тим часом послідовники, в захваті і не усвідомлюючи нічого, надають лідеру розраду і беззаперечну відданість, даючи йому силу відвернутися від настирливих благань зрадника.

Лімон наголошував, що танцівник повинен відчувати вагу свого тіла, а не приховувати її. Вага стає художньою категорією. Руки можуть «падати», корпус може

«висіти», голова «тягнутися вниз» – усе це створює ефект реальності та невід'ємної правдивості. Рухи не повинні бути декоративними, вони повинні мати щільність, вагомість, внутрішню енергію, яка рухається за законами гравітації. Така робота з інерцією створює хвилеподібну динаміку, де рухи ніби виростають один із одного, формуючи плавну драматургічну лінію хореографічного тексту.

Лимон «бачив» свої хореографічні твори, як художник бачить картину, знаходив такі засоби виразності, які викликають необхідні асоціації з біблійним сюжетом. При цьому зумів показати своїх героїв у різні моменти душевного стану. Наприклад, душевне піднесення, смиренність агресивних людей у присутності Христа, сум'яття апостолів під час Таємної вечері, що відтворюється тільки виразним «танцем» рук над столом. Деперсоналізація героїв і їх взаємовідносин змушує глядача зосередитися більше на самій хореографії і абстрактних психологічних станах персонажів, ніж на їх індивідуальних характеристиках. За відсутності звичної театральної міміки і жестів, Лимон виражає емоції за допомогою танцювальних рухів всього тіла. Лимон заговорив із глядачем мовою сценічного простору, в якому зазвичай розгортається хореографічна дія. Його простір має фізичні та емоційні характеристики – він може бути відкритим, наповненим вітром і повітрям або, навпаки, закритим, стиснутим, задушливим і гнітючим. Те, як простір використовується в хореографічній композиції, і те, як розташовуються персонажі на живому картинному полотні, стосується безпосередньо сюжету твору і взаємовідносин героїв. Простір створює настрій завдяки енергії і ритму, в якому персонажі рухаються по сцені. Наближаючись до глядача по прямій, вони стають більш реальними, і навпаки, відходячи в глибину, здаються менш відчутними. У цьому хореографічному прийомі проглядаються елементи сучасної Лімону кінематографії з поступовим висуненням головних дійових осіб на перший великий план. Енергетичним фокусом сценічного простору стає центральна лінія.

Лимон виявив неабияку фантазію в межах свого стилю, відтворюючи євангельський сюжет. У «Зраднику» набагато більше пластичних поз та менше різноманітності в лексичних мотивах хореографічної лексики, але від цього балет справляє не менше враження на глядача.

Сам Лимон так писав про етап пошуку музичного ряду для свого хореографічного шедевра: «До того часу, коли танець був уже майже готовий, я зневірився знайти підходящу для нього музику. Цілі тижні я проводив у пошуках. Я слухав і слухав, сподіваючись знайти щось підходяще у Монтеверді, Бартока, Шенберга та багатьох інших». [5, с. 119].

У виставі всі елементи переплетені і з'єднані в єдине музично-сценічне дійство, в якому музична частина має чітко простежувані структурні компоненти драматургії. На відміну від академічного танцю, де простір найчастіше є фоном, у Лімона він – активний учасник дії. Танцівник працює з напрямками, обсягом рухів, спадами та злетами, розширенням і звуженням простору. Це формує складну, але природну просторову драматургію, де кожен рух має свій напрям і мету. Через це танець Лімона виглядає не як демонстрація техніки, а як діалог з невидимими силами – землею, повітрям, тяжінням. Якщо автор має намір звернути увагу глядача на якійсь важливій точці, тоді всі персонажі, траєкторія руху яких зміщується в бік від центру, потрапляють в темну негативну зону. Чим більше персонажів з'являється на сцені, тим складніше ділиться простір. Персонажі йдуть назустріч один одному і ділять простір на рівні частини, а коли танцюристи розходяться на точки трикутника, глядач спостерігає симетрію. Герої зближуються – простір закривається, розходяться – він відкривається. За час хореографічної дії це простежується багато разів, і кожна зміна сценічного простору візуально і впливово емоційно відзначається у сприйнятті глядачем. Персонажі можуть повільно сходитися до центру, посилюючи напругу очікування, раптово розбігатися хаотично заповнюючи простір сценічного майданчика. Жоден з героїв не залишає підмостки протягом усього

спектаклю, але енергетика сцени постійно змінюється. Істотну роль у створенні атмосфери вистави відіграють костюми, їх ретельно продумана колірна гамма. За влучним зауваженням одного з глядачів, імена героїв «...не мають значення; вони являють собою архетипи, а не індивідуальні стилі. Це Благородство в пурпуровому одязі, Обман у золотій туніці, Спокуса в малиновому і Невинність у німбі з білого мережива. Точно так само їхні рухи не розповідають певну історію, яка відбулася в певний час. Їхня історія – це універсальне людське рівняння, в яке можуть бути вставлені будь-які змінні без зміни результату». [6]

Логан Крюгер, асоційований художній керівник і репетитор Танцювальної компанії Limón, ділиться своїм підходом до репертуару трупи «Є щось особливе в тому, щоб спостерігати за танцем під час репетицій, що надихає мене – спостерігати, як артисти прагнуть підхопити і вдосконалити матеріал; бачити піт; почути питання; бути свідками маленьких невдач та перемог артистів крок за кроком, жест за жестом. Феноменальна кількість турботи, думки, не кажучи вже про фізичні зусилля, вкладаються в танець ще до того, як його одягають, освітлюють і підфарбовують для сцени. Коли процес завершиться, праця перетвориться на історію, роздуми, провокацію або щось зовсім інше. Можливо, те, що колись було жорстким і колючим, стане неминучим. Поки що краса і захоплення криються в грубих краях і в тому, як з ними справляються всі артисти в репетиційній залі. Вистава була створена Лімоном у перші дні слухань у справі Маккарті, «Зрадник» став його відповіддю на всеохоплюючу атмосферу зради в мистецьких і розважальних колах, коли сотні американців звинувачували у симпатіях, шпигунстві або в членстві комуністичній партії. Лімон вирішив використати історію зради Ісуса з боку Юди Іскаріота як основу для цієї первісно чоловічої роботи». [1]

Висновки. Виконавська хореографічна техніка Хосе Лімона стала основою формування нового виконавського стилю в модерн-джаз танці – свідомого, емоційно відкритого, здатного мислити пластикою рухових патернів. Його принципи «fall and recovery», робота з вагою, диханням і простором створили унікальну драматургічну систему, в якій кожен рух має сенс і емоційну глибину. У своїх хореографічних виставах Хосе Лімон прагнув не тільки досягти естетичного ефекту, а й втілити за допомогою мови танцю свої погляди на мистецтво і життя у всіх його проявах і конфліктах. Саме тому улюбленим жанром його творчості була «драматична трагедія» і саме тому техніка Лімона залишається актуальною для сучасної хореографічної освіти та широко використовується у виконавській практиці XXI століття.

Л і т е р а т у р а :

1. Day in the life of dance: Limón Dance Company Rehearsing José Limón's "The Traitor" <https://www.dance-enthusiast.com/features/day-in-the-life/view/Limon-Dance-Company-Jose-Limon-The-Traitor->
2. Gilbert J. Fragmento of a Golden Age. Durham, 2001.
3. John Mueller. José Limón's "The Traitor" Developed from materials originally published in Dance Magazine in December 1979 and May 1981
4. Jones B. Teacher's wisdom // Dance Magazine. New York, 2005, 79 (4) April 2005
5. Jose Limon: An Unfinished Memoires. Ed. by L. Garafola. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 2001. 245 p
6. José Limón Dance Company: The Traitor (Performance/Demonstration) <https://www.kennedy-center.org/video/education/dance/jose-limon-dance-company-the-traitor-performancedemonstration/>
7. Lewis D. The illustrated dance technique of Jose Limon. Repr. Hightstown (NJ): Dance horizons book; Princeton book co, 1999. P. 49–50
8. Novo S. La danza de José Limón // Novedades., México., 2007
9. Vachon A. Limon in Mexico, Mexico in Limon // José Limón: The Artist Re-viewed., ed, by June Dunbar. N.Y., 2002.

References:

1. Day in the life of dance: Limón Dance Company Rehearsing José Limón's "The Traitor" <https://www.dance-enthusiast.com/features/day-in-the-life/view/Limon-Dance-Company-Jose-Limon-The-Traitor->
2. Gilbert J. Fragmento of a Golden Age. Durham, 2001.
3. John Mueller. José Limón's "The Traitor" Developed from materials originally published in Dance Magazine in December 1979 and May 1981
4. Jones B. Teacher's wisdom // Dance Magazine. New York, 2005, 79 (4) April 2005
5. Jose Limon: An Unfinished Memoires. Ed. by L. Garafola. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 2001. 245 p
6. José Limón Dance Company: The Traitor (Performance/Demonstration) <https://www.kennedy-center.org/video/education/dance/jose-limon-dance-company-the-traitor-performancedemonstration/>
7. Lewis D. The illustrated dance technique of Jose Limon. Repr. Hightstown (NJ): Dance horizons book; Princeton book co, 1999. P. 49–50
8. Novo S. La danza de José Limón // Novedades., México., 2007
9. Vachon A. Limon in Mexico, Mexico in Limon // José Limón: The Artist Re-viewed., ed, by June Dunbar. N.Y., 2002.

Mykhailo Shyutiv, Oksana Khizhun, Artur Kachur. Pedagogical methods of forming expressiveness and dramaturgy of movement in the aspect of performance technique by José Limón.

The study is devoted to the analysis and systematization of pedagogical methods aimed at developing expressiveness and dramaturgy of movement in performers, based on the fundamental principles of Jose Limon's performing choreographic technique. In contemporary choreographic art, there is a growing need to develop the individual performing style of artists who will acquire both technical performing skills and the ability to fill plastic movement with deep meaning, emotions, and narrative integrity. The study analyzes the principle of weight. Lemon's technique uses gravity not as an obstacle, but as a driving force and expressive element. Fall and Recovery, transition from loss of balance (fall) to its return (recovery). Breathing as the engine of movement. Organic and consistent movement. Methods of working with space and relationships are considered

The purpose of the study is to provide a theoretical justification and practical definition of effective pedagogical methods for developing expressiveness and dramaturgy of movement in the context of José Limón's performance technique. The practical significance of the work lies in the fact that its results can be used by choreographers to improve training programs in modern jazz dance, or by performers to deepen their understanding and technical mastery of the expressive means of Limon's technique, with the aim of creating more meaningful and emotionally rich choreographic works.

Lemon's technique, known for its emphasis on the use of weight, falling methods, principles of restoring the dancer's breathing and body balance, and the organic connection between physical movement and the artist's inner experience, offers a unique pedagogical toolkit for the formation of professional skills of a choreographer-performer.

Keywords: José Limón's performance technique, modern jazz dance, dramaturgy of movement, expressiveness of choreographic movements, choreographic skill.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.22>

УДК 378.147:784.071.4]:159.954

Куліковська Ірина Степанівна,
заслужена артистка України,
доцент кафедри музики факультету педагогіки,
психології та соціальної роботи,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
<https://orcid.org/0000-0002-9915-9390>
clg-music@chnu.edu.ua

Мережко Юлія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри академічного та естрадного вокалу
факультету музичного мистецтва і хореографії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0000-0001-5918-7496>
y.merezhko@kubg.edu.ua

Семененко Ірина Валентинівна,
Заслужена артистка України, доцент,
доцент кафедри оперного співу вокального факультету,
Національна музична академія України – Київська консерваторія,
<https://orcid.org/0009-0003-9649-8623>
cancelyariya@knmau.com.ua

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу в контексті сучасної мистецької освіти. Обґрунтовано актуальність формування творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до продуктивної вокально-виконавської та педагогічної діяльності. Розкрито сутність понять: «самореалізація», «творча самореалізація», «самоактуалізація», та визначено їх значення для професійного становлення майбутнього викладача вокалу. Подано авторське тлумачення сутності наукової дефініції «творча самореалізація майбутнього викладача вокалу». Проаналізовано особливості сучасної мистецької освіти, зокрема компетентнісний, студентоцентризований та творчо-діяльнісний підходи, що забезпечують умови для розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти в Україні. Дано визначення поняттю «компетентність». Акцентовано увагу на ролі вокально-педагогічної та концертно-виконавської діяльності у формуванні у майбутніх викладачів вокалу професійної самостійності, рефлексивності, інтерпретаційних умінь і здатності до постійного самовдосконалення. Висвітлено значення творчої взаємодії між учасниками освітнього процесу (викладача, концертмейстера та студента) і використання сучасних освітніх технологій на заняттях з сольного співу як важливих чинників творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу. Розглянуто дисертаційні дослідження сучасних науковців щодо розкриття вищеподаних чинників у професійному становленні майбутніх фахівців-музикантів. Зроблено висновок, що цілеспрямована організація освітнього процесу в закладі мистецької освіти сприяє розкриттю індивідуального творчого потенціалу, формуванню власного виконавського й педагогічного стилю здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти та забезпечує його готовність до успішної в майбутньому професійної діяльності. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які автори вбачають в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов, методів та технологій, спрямованих на забезпечення творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу в процесі професійної підготовки у закладах вищої мистецької освіти України.

Ключові слова: творча самореалізація, майбутні викладачі вокалу, професійна підготовка, заклади вищої освіти, сучасна мистецька освіта.

У сучасних умовах реформування національної системи освіти особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів мистецького профілю. Пріоритетом освітніх змін є утвердження гуманістичних і культуротворчих цінностей, які сприяють розвитку творчої особистості, здатної до самореалізації та ефективної професійної діяльності.

У процесі творчої діяльності здобувач вищої освіти репрезентує власну систему ціннісних орієнтацій, розкриває особистісні якості, здійснює їх критичне осмислення та поглиблює усвідомлення їхнього значення для професійного й особистісного розвитку. Саме тому проблема творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу в контексті сучасної мистецької освіти набуває особливої актуальності та потребує ґрунтовного наукового осмислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що питання вокально-педагогічної підготовки та творчого самовираження майбутніх викладачів вокалу і викладачів музичного мистецтва досліджувалися представниками як української, так і зарубіжної мистецької педагогіки, а саме: В. Лю, В. Чень, С. Гмиріною, І. Гевко І. [2], Н. Гречаник, А. Козир, Т. Ланіною, Л. Веньцун, С. Точковою, О. Олексюк [6], Н. Овчаренко, Г. Панченко Г, Лю Чуньпен, В. Федоришиним та іншими.

Однак проблематика творчого самореалізації майбутніх викладачів вокалу в контексті сучасної мистецької освіти залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що актуалізує потребу в подальших наукових пошуках щодо обґрунтування ефективних шляхів її забезпечення.

Мета статті – висвітлення творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу в процесі професійної підготовки у вищій школі через призму сучасної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз обраної проблеми дозволив нам з'ясувати підходи сучасних вчених до визначення понять «самореалізація», «творча самореалізація».

У сучасній психологічній науці самореалізацію розглядають як складний і багатовимірний процес актуалізації особистісного потенціалу, спрямований на повне розкриття індивідуальних можливостей людини, досягнення нею життєвих і професійних цілей, а також задоволення потреб у саморозвитку.

Цей процес передбачає ефективне використання внутрішніх ресурсів особистості, забезпечує гармонійне поєднання її ціннісних орієнтацій із суспільними вимогами та сприяє досягненню психологічного благополуччя.

Структура самореалізації охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, серед яких особливе місце займають автентичність як здатність залишатися вірним власним переконанням і відкрито виявляти свої почуття та думки; особистісний розвиток, що виявляється в безперервному вдосконаленні знань, умінь і компетентностей; автономність, яка забезпечує самостійність у прийнятті рішень відповідно до власних цінностей; цілеспрямованість, що визначає орієнтацію особистості на досягнення поставлених цілей; емоційне благополуччя як результат узгодженості внутрішніх прагнень із реальними умовами життя; а також соціальна інтегрованість, яка проявляється у здатності конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, реалізовувати себе в суспільстві та робити внесок у його розвиток [1].

У довідкових виданнях поняття «самореалізація» трактується як свідомий процес розкриття й реалізації особистістю своїх сутнісних сил, здібностей, потреб та інтересів у різних сферах життєдіяльності, що забезпечує досягнення психосоціальної зрілості та

професійного розвитку [3; 12].

Самореалізація та самоактуалізація є взаємопов'язаними категоріями, оскільки обидві характеризують прагнення особистості до максимального розкриття власного потенціалу.

У гуманістичній психології А. Маслоу розглядав самоактуалізацію як найвищу людську потребу, що полягає в прагненні особистості повною мірою реалізувати власний потенціал. Науковець підкреслював, що саме ця потреба є рушійною силою особистісного зростання, розвитку здібностей і творчих можливостей. Самоактуалізація, за А. Маслоу, передбачає не лише самопізнання й прийняття власної індивідуальності, а й досягнення внутрішньої цілісності, гармонійного поєднання особистісних якостей та ефективної реалізації своїх можливостей у різних сферах діяльності [11].

Спільною ознакою для самоактуалізації та самореалізації є орієнтація на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення та досягнення особистісного й професійного зростання. Водночас самоактуалізація відображає внутрішню потребу людини в реалізації своїх можливостей, тоді як самореалізація є процесом і результатом їх практичного втілення в різних сферах діяльності, зокрема творчій та професійній.

Як підкреслює С. Світайло: «Підготовка фахівця в системі вищої освіти вимагає становлення творчої особистості» [9, С. 33].

Виходячи з положення про нерозривний взаємозв'язок особистості та діяльності, дослідники (Н. Кичук, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Нойнер та ін.), наголошують, що саме спеціально організована діяльність забезпечує формування потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій особистості. Оскільки індивідуальні якості людини формуються під впливом соціального середовища та опосередковуються її внутрішнім світом, творчу особистість характеризують такими ознаками, як інтелектуальна активність, творче мислення й здатність до реалізації творчого потенціалу. У цьому контексті креативність розглядається як ключова властивість особистості, що зумовлює її творчу активність, виступає системоутворювальним чинником особистісного розвитку та визначає можливості подальшої творчої самореалізації.

Дослідниці Л. Рибалко, Т. Куценко визначають творчу самореалізацію майбутнього вчителя як інтегративний процес максимально повного розкриття творчого потенціалу особистості, що виявляється у професійній діяльності, здатності до творчого самовираження, саморозвитку та створення нового педагогічного досвіду [7].

Науковиця І. Гевко трактує творчу самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва як процес реалізації творчого потенціалу, професійних здібностей і креативності майбутнього педагога в освітній та мистецькій діяльності. Авторка пов'язує її з готовністю до інноваційної професійної діяльності, саморозвитку та ефективного використання сучасних освітніх технологій [2].

Узагальнення наукових підходів вітчизняних учених дає підстави запропонувати таке авторське визначення поняття «творча самореалізація майбутнього викладача вокалу» – це цілеспрямований процес розкриття, розвитку та практичної реалізації його творчого, виконавського й педагогічного потенціалу, що здійснюється у професійній підготовці через вокально-виконавську, творчо-інтерпретаційну і педагогічну діяльність, що забезпечує самовираження, професійне становлення, формування індивідуального творчого стилю й готовність до інноваційної мистецько-педагогічної діяльності.

О. Олексюк підкреслює, що мистецтво є одним із провідних засобів формування ціннісної сфери творчої особистості, оскільки сприяє розвитку самостійного світогляду, творчого мислення, естетичного сприйняття та індивідуальної інтерпретації мистецьких творів [6].

Саме тому сучасна мистецька освіта має бути спрямована на створення освітнього середовища, яке сприятиме творчій самореалізації майбутніх викладачів вокалу. Сучасна мистецька освіта ґрунтується на компетентнісному, студентоцентрованому та творчо-

діяльнісному підходах, що забезпечують умови для розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти.

У контексті дослідження творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу доцільно проаналізувати основні підходи, що визначають зміст сучасної мистецької освіти та реалізуються в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Компетентнісний підхід є одним із провідних методологічних орієнтирів сучасної мистецької освіти, оскільки спрямований не лише на засвоєння здобувачами системи знань, умінь і навичок, а й на формування інтегральних і професійних компетентностей, необхідних для успішної педагогічної та вокально-виконавської діяльності.

Поняття «компетентність» походить від латинського слова *competentia* (від *competens* – відповідний, здатний, належний), яке означає відповідність певним вимогам або належний рівень обізнаності в конкретній сфері діяльності. У сучасному розумінні компетентність характеризує здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння, навички та досвід для розв'язання професійних і життєвих завдань, а також визначає коло питань, у яких людина є компетентною та має належний рівень підготовки.

У підготовці майбутніх викладачів вокалу реалізація компетентнісного підходу передбачає розвиток здатності творчо застосовувати набуті знання у професійній практиці, приймати самостійні педагогічні рішення, здійснювати художньо-інтерпретаційну діяльність, ефективно комунікувати та безперервно вдосконалювати власну професійну майстерність. Водночас компетентнісний підхід створює передумови для творчої самореалізації майбутнього викладача вокалу, адже орієнтує освітній процес на розвиток його творчого потенціалу, креативності, професійної мобільності та здатності до саморозвитку.

Студентоцентрований підхід є одним із ключових принципів сучасної мистецької освіти, оскільки передбачає орієнтацію освітнього процесу на особистість здобувача освіти, його індивідуальні потреби, здібності, професійні інтереси та творчий потенціал.

В. Кремень розглядає студентоцентрований підхід як нову освітню парадигму, у центрі якої перебуває особистість здобувача освіти. Основною метою такого підходу є створення умов для розвитку його індивідуальності, самостійності, творчих здібностей і здатності до безперервного саморозвитку [4].

На відміну від традиційної моделі навчання, у якій провідна роль належить викладачеві, студентоцентрований підхід розглядає здобувача як активного суб'єкта освітньої діяльності, відповідального за власний професійний і творчий розвиток. За таких умов навчання ґрунтується на партнерській взаємодії між викладачем і здобувачем, забезпечуючи свободу творчого вибору, підтримку індивідуальної освітньої траєкторії, розвиток рефлексії, самостійності та здатності до самонавчання.

У підготовці майбутніх викладачів вокалу реалізація студентоцентрованого підходу набуває особливого значення, оскільки вокальне мистецтво безпосередньо пов'язане з індивідуальними психофізіологічними особливостями, виконавською манерою, художнім мисленням та творчою індивідуальністю кожного здобувача. Відтак організація освітнього процесу має враховувати рівень його вокальної підготовки, природні вокальні дані, професійні інтереси, творчі потреби та індивідуальний темп розвитку.

Студентоцентрований підхід створює сприятливі умови для творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу, оскільки стимулює їх до самостійного пошуку художньо-виконавських рішень, розвитку інтерпретаційного мислення, творчої ініціативи, професійної рефлексії та відповідальності за результати власної мистецької й педагогічної діяльності.

Саме за таких умов здобувач освіти отримує можливість не лише засвоїти професійні компетентності, а й сформувати власний творчий стиль, реалізувати індивідуальний

потенціал і набути досвіду творчого самовираження, що є важливою складовою його майбутньої професійної діяльності.

Творчо-діяльнісний підхід ґрунтується на положенні, що розвиток творчої особистості відбувається насамперед у процесі активної творчої діяльності. Він передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб здобувач освіти не лише засвоював систему професійних знань і вмінь, а й набував досвіду їх творчого застосування у вокально-виконавській, художньо-інтерпретаційній та педагогічній діяльності. За такого підходу навчання спрямовується на розвиток творчого мислення, креативності, професійної самостійності, здатності до пошуку оригінальних художніх рішень і створення власного творчого продукту.

У підготовці майбутніх викладачів вокалу творчо-діяльнісний підхід реалізується через активне залучення здобувачів до різних видів мистецької діяльності: вокально-виконавської, інтерпретаційної, імпровізаційної, концертної, проєктної, дослідницької та педагогічної. Така організація освітнього процесу забезпечує не лише вдосконалення вокально-виконавської майстерності, а й формування індивідуального творчого стилю, художнього мислення, сценічної культури та готовності до творчого розв'язання професійних завдань.

Важливою особливістю творчо-діялісного підходу є його орієнтація на самостійну творчу активність здобувача освіти, рефлексію результатів власної діяльності, експериментування з різними виконавськими та педагогічними засобами, а також постійний пошук індивідуальних способів художнього самовираження. Саме така діяльність сприяє переходу від репродуктивного відтворення навчального матеріалу до творчого осмислення мистецьких явищ і вироблення власної професійної позиції.

Творча самореалізація майбутніх викладачів вокалу в процесі професійної підготовки в контексті сучасної мистецької освіти відбувається у процесі вокально-педагогічної, концертно-виконавської та педагогічно-практичної діяльності. Під час виконання різних форм діяльності в аудиторній та позааудиторній роботі у здобувачів формується професійна компетентність, творча індивідуальність, самостійність у прийнятті важливих рішень, рефлексія, удосконалюються інтерпретаційні уміння та розвивається здатність до постійного самовдосконалення.

Вокально-педагогічна діяльність є базовою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, оскільки вона інтегрує методичні знання та вміння, виконавську майстерність та художньо-творчий досвід.

У Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка педагогічна складова професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу відбувається на другому (магістерському) рівні вищої освіти та реалізовується на виробничій (асистентській/безвідривній) практиці, на якій здобувачі навчаються здійснювати педагогічну взаємодію зі студентами-бакалаврами у ролі асистентів викладачів вокалу.

Серед завдань виробничої практики (асистентської/безвідривної): формування умінь і навичок організації та проведення занять із вокалу зі студентами бакалаврату з урахуванням їхніх музичних здібностей та попередньо набутих умінь; спроможність підбирати твори навчального вокального репертуару, вдаючись до самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Інтернет, репертуарних збірках, навчально-методичних посібниках; виховання науково-дослідницького підходу до педагогічної діяльності викладача вокалу в ЗВО; формування потреб у самоосвіті, самовихованні, в удосконаленні своїх музичних здібностей, у підвищенні власної компетентності в галузі викладання вокалу [5].

У контексті творчої самореалізації вокально-виконавська діяльність виступає простором, у якому майбутній викладач вокалу реалізує власний творчий потенціал через художньо-педагогічну діяльність.

Концертно-виконавська діяльність є важливою умовою професійного становлення

майбутнього викладача вокалу, адже саме вона забезпечує практичне застосування набутих вокально-технічних і художньо-інтерпретаційних умінь. Участь у концертах, конкурсах, фестивалях, творчих проєктах та інших формах публічної виконавської діяльності сприяє розвитку у здобувачів сценічної культури, артистизму, емоційної виразності, виконавської свободи й уміння встановлювати художню комунікацію зі слухацькою аудиторією.

Концертна діяльність студентів у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка реалізовується у процесі проходження виробничої (виконавської, безвідривної) практики, під час якої здобувачі мають набути та розвинути навички виконавського досвіду як концертного виконавця вокальної або вокально-інструментальної музики академічного та естрадного спрямування.

Виконавська практика також формує творче мислення, здатність до художньої інтерпретації музичних творів, індивідуальний стиль майбутнього артиста-вокаліста. Саме в умовах сценічної діяльності здобувач-магістрант набуває досвіду творчого самовираження, що є важливою передумовою його подальшої самореалізації як виконавця та педагога.

Таким чином, вокально-педагогічна та концертно-виконавська діяльність утворюють цілісну систему професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу у закладах вищої освіти. Поєднання цих видів діяльності створює умови для становлення конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного професійного саморозвитку, художньої творчості та ефективної педагогічної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Важливого значення на заняттях з сольного співу, вокально педагогічного репертуару та роботи з концертмейстером, набуває творча взаємодія викладача, акомпаніатора та студента, а також використання сучасних освітніх технологій для заохочення, зацікавлення здобувачів вищої освіти.

У дисертаційному дослідженні Ю. Савченко творча взаємодія у тріаді «викладач – концертмейстер – студент» розглядається як фундаментальний педагогічний механізм. Ця модель забезпечує комплексну фахову, психологічну та художню підготовку майбутніх керівників вокальних ансамблів та музикантів.

На думку науковиці, «творча взаємодія є особливою взаємодією керівника вокального ансамблю та учасників музичного колективу, яка заснована на тривалому, невербально-вербальному особистому контакті керівника зі співаками» [8].

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу творча взаємодія викладача, концертмейстера та здобувача відбувається під час індивідуальної роботи або роботи у малих групах (дуетах, тріо), демонструється під час відкритих занять. Майбутні фахівці завдяки залученню у різні форми діяльності на заняттях з сольного співу вчать комунікувати та працювати в ансамблі з різними учасниками освітнього процесу, удосконалюють вокально-виконавські навички тощо.

Використання освітніх технологій є необхідною умовою забезпечення сучасного заняття із сольного співу. Сучасна дослідниця К. Татарко пропонує використовувати для підготовки майбутніх фахівців на заняттях: програми секвенсори для запису голосу (Audacity, Movavi Screen Recorder Studio, n-TrackStudio, GoldWave,) та для створення музики (Ableton, LogicPro, NanoStudio, Cubase), а також онлайн платформи (Skype, GoogleMeet, Zoom, GoogleClassroom, Loom, Moodle) для дистанційного навчання здобувачів у закладах вищої освіти України.

На її думку, використання запропонованих інформаційно-комунікаційних технологій позитивно впливатиме на професійну сферу майбутніх артистів-музикантів та допоможе їм бути конкурентоспроможними на ринку праці [10].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що творча самореалізація майбутніх викладачів вокалу є складним, багатовимірним процесом, який передбачає цілеспрямоване

розкриття та реалізацію їхнього творчого потенціалу, професійних здібностей та особистісних якостей у процесі мистецької і педагогічної діяльності.

Сучасна мистецька освіта створює необхідні умови для цього завдяки впровадженню компетентнісного, студентоцентрованого та творчо-діяльнісного підходів, які забезпечують розвиток творчої індивідуальності, креативності, професійної самостійності та готовності до безперервного саморозвитку здобувача.

Важливу роль у цьому процесі відіграють вокально-педагогічна та концертно-виконавська діяльність, що сприяють інтеграції виконавсько-методичного й педагогічного досвіду, формуванню готовності майбутніх викладачів вокалу до ефективної мистецько-педагогічної діяльності.

Таким чином, творча самореалізація виступає не лише результатом професійної підготовки, а й необхідною умовою становлення конкурентоспроможного, творчо активного та професійно мобільного викладача вокалу, здатного до інноваційної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов, методів і технологій, спрямованих на забезпечення творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу в процесі професійної підготовки у закладах вищої мистецької освіти України.

Л і т е р а т у р а :

1. Асєєва Ю. О., Вєпрінцева Д. К. Самореалізація як психологічний феномен. *Ментальне здоров'я. Одеса: Одеський національний економічний університет*. 2024. № 2. С. 3–7. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-1> URL: <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/14/13>.
2. Гевко І. В. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої самореалізації крізь призму цифровізації освіти. *Наукові записки* (серія педагогічні науки). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2026. С. 28–36. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-165.2026.03> URL: <http://nz.npu.edu.ua/article/view/354916>.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2011. 520 с.
5. Мережко Ю. В., Кацалап О. В. Виробнича (асистентська/безвідривна) практика для студентів спеціальності 025 Музичне мистецтво, освітнього рівня: другого (магістерського), освітньо-професійної програми: 025.00.02 «Сольний спів». Київ: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. 2025. 20 с.
6. Олексюк О. М. Духовні почуття в структурі творчої особистості майбутнього фахівця-музиканта. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ: КНПУ, 1999. Вип. 2. С. 50–54.
7. Рибалко Л. С., Куценко Т. В. Творча самореалізація майбутнього вчителя. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті: міжнар. період. зб. наук. пр. / Всесвіт. наук. ноосферно-онтологічне т-во, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, ГО «Фонд розвитку науки та освіти «ІНТЕЛЕКТ»; за заг. ред. В. П. Бабиця, Ю. Д. Бойчука, Л. С. Рибалко, О. М. Хвостиченка. Харків: ВІННОТ, 2022. Вип. 4. С. 506–510. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/61bc03d1-59e0-4f9d-be41-f5abe19fcb57?utm_source=chatgpt.com. (дата звернення 10.07.2026).
8. Савченко Ю. О. Формування готовності майбутніх керівників вокальних ансамблів до творчої взаємодії з музичним колективом: дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спец. 011 Освітні, пед. науки. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2023. 224 с.
9. Світайло С. В. Педагогічні аспекти становлення творчої особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Ars musicae: музично-освітологічний дискурс*: зб. наук. праць. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2014. С. 33.
10. Татарко К. О. Методика формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу: дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спец. 011 Освітні, пед. науки. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2025. 282 с.
11. Maslow A.H. *To the psychology of being* (3rd ed.). J. Wiley & Sons. 1999. 270 s.
12. Reber, A. S., & Reber, E. S. (2001). *The Penguin Dictionary of Psychology* (3rd ed.). London: Penguin Books.

References:

1. Asieieva Yu.O., Veprintseva D.K. (2024). Samorealizatsiia yak psykholohichni fenomen. *Mentalne zdorovia*, 2. 3–7. Retrieved from <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/14/13> (in Ukrainian) <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-1>
2. Hevko I.V. (2026). Hotovnist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do tvorchoi samorealizatsii kriz pryzmu tsyfrovizatsii osvity. *Naukovi zapysky (seriia pedahohichni nauky)*. 28–36. Retrieved from <http://nz.npu.edu.ua/article/view/354916> (in Ukrainian) <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-165.2026.03>
3. Kremen V. H. (2021). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopaedia of Education]. (2-he vyd., dopov. ta pererob.). K.: Ukr. entsykl. (in Ukrainian)
4. Kremen V.H. (2011). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori.]. Kyiv: Znannia Ukrainy. (in Ukrainian)
5. Merezhko Yu.V., Katsalap O.V. (2025). *Vyrobnycha (asystentska/bezvidryvna) praktyka dlia studentiv spetsialnosti 025 Muzychne mystetstvo, osvitnoho rivnia: druhooho (mahisterskoho), osvitno-profesiinoi prohramy: 025.00.02 «Solnyi spiv»* [Work placement (assistant/integrated) for students specialising in 025 Music, at the second (Master's) level, under the vocational education programme: 025.00.02 'Solo Singing']. Kyiv: Kyivskiy stolychniy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (in Ukrainian)
6. Oleksiuk O.M. (1999). Dukhovni pochuttia v strukturi tvorchoi osobystosti maibutnoho fakhivtsia-muzykanta. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 2. 50–54. (in Ukrainian)
7. Rybalko L.S., Kutsenko T.V. (2022). *Tvorcha samorealizatsiia maibutnoho vchytelia* [Creative self-fulfilment of the future teacher]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v KhKhI stolitti : mizhnar. period. zb. nauk. pr.: Vsesvit. nauk. noosferno-ontolohichne t-vo*. Vyp. 4. (pp. 506–510). Kharkiv : VNNOT. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/items/61bc03d1-59e0-4f9d-be41-f5abe19fcb57?utm_source=chatgpt.com. (in Ukrainian)
8. Savchenko Yu.O. (2023). *Developing the readiness of future vocal ensemble conductors for creative collaboration with a musical ensemble*. PhD diss. K. (in Ukrainian)
9. Svitailo S.V. (2014). *Pedahohichni aspekty stanovlennia tvorchoi osobystosti u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky. Ars musicae: muzychno-osvitolohichni dyskurs: zb. nauk. prats*. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. P. 33. (in Ukrainian)
10. Tatarko K.O. (2025). *Methods for developing the performance culture of future vocalists in solo singing lessons*. PhD diss. K. (in Ukrainian)
11. Maslow A.H. (1999). *To the psychology of being* (3rd ed.). J. Wiley & Sons. (in English)
12. Reber A.S., Reber E.S. (2001). *The Penguin Dictionary of Psychology* (3rd ed.). London: Penguin Books. (in English).

Irina Kulikovska, Yulia Merezhko, Iryna Semenko. Creative self-realisation of future vocal teachers in the context of contemporary art education.

This article examines the issue of creative self-actualisation among future vocal teachers in the context of contemporary arts education. It justifies the importance of fostering a creative personality in future specialists, enabling them to engage in productive vocal performance and teaching activities. The essence of the concepts 'self-fulfilment', 'creative self-fulfilment' and 'self-actualisation' is explored, and their significance for the professional development of future vocal teachers is identified. The author presents an interpretation of the essence of the academic definition of 'creative self-fulfilment of a future vocal teacher'. The paper analyses the characteristics of contemporary arts education, in particular the competence-based, student-centred and creative-activity-based approaches, which provide the conditions for the development of the creative potential of higher education students in Ukraine. A definition of the concept 'competence' is provided. Emphasis is placed on the role of vocal pedagogy and concert performance in fostering professional independence, reflectiveness, interpretative skills and the capacity for continuous self-improvement in future vocal teachers. The significance of creative interaction between participants in the educational process (the teacher, the accompanist and the student) and the use of modern educational technologies in solo singing classes is highlighted as important factors in the creative self-realisation of future vocal teachers. The article examines the post-doctoral research of contemporary scholars, which explores the aforementioned factors in the professional development of future music specialists. It has been concluded that the purposeful organization of the educational process at an arts education institution contributes to the realisation of individual creative potential and the development of a student's own performance and teaching style at the second (Master's) level of higher education, and ensures their readiness for a successful future professional career. At the end of the article, the authors outline the prospects for further research, which they see as lying in the justification, development and experimental testing of pedagogical conditions, methods and technologies aimed at ensuring the creative self-realisation of future vocal teachers during their professional training at higher arts education institutions in Ukraine.

Keywords: creative self-fulfilment, future vocal teachers, professional training, higher education institutions, contemporary arts education.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.23>

УДК 378.016:78.071.5]:005.336.2-057.875

Федоришин Василь Ілліч,
доктор педагогічних наук, професор,
заслужений діяч мистецтв України,
декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0006-4153-6129>
fm@udu.edu.ua

ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ, ВОКАЛЬНО-ХОРОВЕ ТА ОРКЕСТРОВЕ ВИКОНАВСТВО ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПРОСТІР ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні засади формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв засобами інструментального, вокально-хорового та оркестрового виконавства як цілісний міждисциплінарний простір фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта. Уточнено сутність поняття «фахова компетентність студента факультету мистецтв» як інтегрованої характеристики особистості, що поєднує художньо-виконавські, музично-теоретичні та психолого-педагогічні знання, уміння й навички, ціннісні орієнтації та здатність засобами музично-виконавської діяльності створювати художньо переконливий інтерпретаційний образ.

Визначено місце виконавської компетентності у структурі фахової компетентності майбутнього фахівця та розкрито її зв'язок із художньо-творчим, когнітивно-технологічним, операційно-технічним, комунікативно-ансамблевим, мотиваційно-ціннісним і рефлексивно-оцінним компонентами. Схарактеризовано основні види музично-виконавської діяльності, що застосовуються у процесі фахової підготовки: сольне інструментальне виконавство, вокальне та вокально-хорове виконавство, диригентсько-хорову діяльність, ансамблеве й оркестрове музикування.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови результативного формування фахових компетентностей студентів засобами виконавської діяльності. Встановлено, що інструментальне, вокально-хорове та оркестрове виконавство виконує не лише художньо-виражальну, а й інтегративно-розвивальну функцію, забезпечуючи міждисциплінарний синтез музично-теоретичної, історико-стильової та методичної підготовки, розвиток музичного мислення, виконавської волі та здатності до колективної художньої взаємодії.

Узагальнення результатів дослідження уможливило окреслення перспективних напрямів вдосконалення фахової підготовки студентів факультетів мистецтв на засадах міждисциплінарної інтеграції різних видів музично-виконавської діяльності.

Ключові слова: фахова компетентність; студенти факультетів мистецтв; музично-виконавська діяльність; інструментальне виконавство; вокально-хорове виконавство; оркестрове виконавство; виконавська компетентність; міждисциплінарна інтеграція; мистецька освіта.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти в Україні характеризується переходом від предметно-орієнтованої до компетентнісно-орієнтованої моделі професійної підготовки, у центрі якої перебуває здатність майбутнього фахівця результативно діяти у складних і мінливих умовах художньо-педагогічної практики. Реформування освітньої галузі, упровадження стандартів вищої освіти за спеціальностями галузі знань «Культура і мистецтво» та «Освіта/Педагогіка», інтеграція вітчизняної освіти в європейський освітній простір актуалізують потребу переосмислення традиційних підходів до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Провідне місце у структурі професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога посідає музично-виконавська діяльність, яка представлена трьома взаємопов'язаними

складниками – інструментальним, вокально-хоровим та оркестровим (ансамблевим) виконавством. Попри тривалу традицію їх викладання як відносно автономних навчальних дисциплін, у сучасних умовах дедалі виразніше усвідомлюється потреба їх розгляду як цілісного міждисциплінарного простору, в якому відбувається інтеграція художньо-творчого, техніко-виконавського та психолого-педагогічного складників фахової компетентності.

Виконавська діяльність за своєю природою є синтетичною, адже вона поєднує музично-теоретичні знання, історико-стильову ерудицію, технічну майстерність, емоційно-вольову регуляцію та комунікативну взаємодію. Саме тому інструментальне, вокально-хорове й оркестрове виконавство не можна зводити до вузького набору технічних навичок, оскільки воно постає полем міждисциплінарного синтезу, в якому знання й уміння, здобуті в межах різних навчальних дисциплін, набувають практичного втілення й особистісного сенсу. Це зумовлює актуальність теоретичного обґрунтування психолого-педагогічних засад формування фахових компетентностей студентів засобами музично-виконавської діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика формування фахових компетентностей майбутніх фахівців мистецької галузі перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Загальнотеоретичні засади мистецької педагогіки, методики викладання мистецьких дисциплін та професійної підготовки вчителя музичного мистецтва обґрунтовано у фундаментальних працях Г. Падалки [1], О. Ростовського [2], О. Рудницької [3], О. Олексюк [4] та ін., де музично-виконавська діяльність розглядається як провідний засіб художньо-естетичного розвитку особистості.

Питання цілісності та інтегративності загальної мистецької освіти, взаємодії різних видів художньої діяльності ґрунтовно опрацьовано Л. Масол [5]. Теоретико-методичні аспекти формування виконавської майстерності та професійної компетентності майбутнього вчителя музики розкрито у працях А. Козир [6] та О. Щолокової [7]. Психолого-педагогічні механізми мистецької дії, естетичного переживання та педагогічної майстерності обґрунтовано у наукових розвідках І. Зязюна [8]. Особливості вокально-хорової підготовки та розвитку співацького голосу студентів висвітлено у дослідженнях Н. Гуральник [9], а художньо-ментальні й ціннісні виміри музично-виконавської діяльності – у працях О. Ребрової [10].

У зарубіжному науковому дискурсі проблема музичної освіти та виконавства досліджується в контексті філософії музичної педагогіки й практико-орієнтованого («праксіального») підходу. Д. Елліотт [11] обґрунтовує розуміння музичного виконавства як форми «музикування» (musicing), що інтегрує знання, уміння та контекст діяльності; Б. Реймер [12] розробляє естетичну концепцію музичної освіти; С. Галлам [13] аналізує психологічні механізми впливу музичної й виконавської діяльності на розвиток особистості; Л. Грін [14] досліджує неформальні способи опанування музики; К. Свонвік [15] обґрунтовує принцип «музичного» викладання музики, що передбачає цілісність виконавського досвіду.

Попри значну кількість наукових праць, проблема цілісного, міждисциплінарного розгляду інструментального, вокально-хорового та оркестрового виконавства як єдиного простору формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв, з урахуванням психолого-педагогічних умов їх результативної підготовки, залишається недостатньо розробленою й потребує подальшого наукового обґрунтування.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні засади формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв засобами інструментального, вокально-хорового та оркестрового виконавства, схарактеризувати основні види музично-виконавської діяльності та визначити психолого-педагогічні умови результативності цього процесу.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні сучасних наукових підходів

до формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв на засадах міждисциплінарної інтеграції; систематизації видів музично-виконавської діяльності відповідно до їх внеску у формування структурних компонентів фахової компетентності; уточненні ролі інструментального, вокально-хорового й оркестрового виконавства як цілісного простору професійного становлення майбутнього музиканта-педагога; обґрунтуванні психолого-педагогічних умов результативності цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка студентів факультетів мистецтв ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає спрямування освітнього процесу на формування здатності особистості мобілізувати сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій для розв'язання професійних завдань. Стосовно музично-педагогічної освіти компетентнісний підхід означає перенесення акценту зі здобуття суми знань про музику на формування здатності до художньо-творчої, виконавської та педагогічної діяльності [1; 4].

Під фаховою компетентністю студента факультету мистецтв ми розуміємо інтегровану характеристику особистості, що поєднує художньо-виконавські, музично-теоретичні та психолого-педагогічні знання, уміння й навички, ціннісні орієнтації та здатність засобами музично-виконавської діяльності створювати художньо переконливий інтерпретаційний образ і транслювати його в педагогічній (виконавській) практиці. Ключовим складником фахової компетентності майбутнього музиканта-педагога є виконавська компетентність, яка формується безпосередньо у процесі інструментальної, вокально-хорової та оркестрової діяльності.

Музично-виконавська діяльність за своєю сутністю є міждисциплінарною. Опановуючи музичний твір, студент інтегрує знання з теорії музики та гармонії (аналіз ладотональної та фактурної організації), сольфеджіо (внутрішній слух, чистота інтонування), історії музики (стильова та жанрова атрибуція), аналізу музичних форм (розуміння драматургії твору), а також психології та педагогіки (саморегуляція, методика роботи над твором). Таким чином, виконавство постає не окремою навчальною дисципліною, а інтегративним полем, в якому знання, здобуті в різних предметних галузях, набувають практичного втілення й перетворюються на цілісну виконавську дію [3; 5].

Ідея міждисциплінарності виконавської підготовки узгоджується з праксіальною концепцією музичної освіти Д. Елліотта [11], згідно з якою музичне знання є передусім знанням процедурним, «знанням у дії» (knowing how), що формується й виявляється безпосередньо в процесі музикування. Виконавство в цьому розумінні є не додатком до теоретичних дисциплін, а центром освітнього процесу, навколо якого інтегруються всі інші складники фахової підготовки. Аналогічну позицію обстоює К. Свонвік [15], наголошуючи на потребі «музичного» викладання музики, за якого технічні й теоретичні завдання підпорядковані художньо-виразній меті.

Формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв є складним, багатокомпонентним процесом, що передбачає інтеграцію художньо-творчої, техніко-виконавської та психолого-педагогічної складових. У структурі фахової (виконавської) компетентності доцільно виокремити взаємопов'язані компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає стійкий інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до музичного мистецтва, потребу в художньому самовираженні та професійному самовдосконаленні [10].

Когнітивно-технологічний компонент охоплює систему музично-теоретичних, історико-стильових та методичних знань, необхідних для осмисленого опанування репертуару: знання будови інструмента чи голосового апарату, закономірностей звукоутворення, принципів роботи над музичним твором, основ методики викладання фахових дисциплін.

Операційно-технічний компонент становить сукупність виконавських умінь і навичок – інструментальної та вокальної техніки, координації рухів, дихання, звуковедення,

володіння аплікатурою, штрихами, прийомами звуковидобування. Саме цей компонент забезпечує технологічну свободу, без якої неможлива реалізація художнього задуму [6].

Комунікативно-ансамблевий компонент є специфічним для колективних видів виконавства (хорового, ансамблевого, оркестрового) і передбачає здатність до художньої взаємодії, узгодження власної партії із загальним звучанням, відчуття ансамблевого балансу, підпорядкування диригентському жесту, а також розвинені комунікативні й лідерські якості, необхідні майбутньому вчителю та керівнику музичного колективу.

Художньо-творчий компонент передбачає образне музичне мислення, розвинений художній смак, здатність до інтерпретації музичного твору, розуміння стилю та жанру, володіння засобами музичної виразності (динамікою, агогікою, артикуляцією, фразуванням). Він є системотвірним, оскільки саме художня мета визначає добір технічних засобів виконання [1; 7].

Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання виконавської діяльності, критичного осмислення власної інтерпретації та результатів педагогічної праці [8].

Важливо зазначити, що інструментальне, вокально-хорове та оркестрове виконавство виконують у процесі фахової підготовки студентів подвійну функцію, яка визначає їхню особливу роль у мистецькій освіті. З одного боку, вони є засобом художньо-естетичного розвитку особистості, формування музичного мислення, емоційної чутливості, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій. У цьому вимірі виконавство постає потужним чинником особистісного становлення майбутнього фахівця.

З іншого боку, музично-виконавська діяльність є безпосереднім об'єктом професійного опанування та основним інструментом майбутньої фахової діяльності музиканта-педагога. Професійна підготовка не обмежується формуванням виконавських умінь «для себе»: майбутній учитель має бути здатним транслювати виконавський досвід, керувати дитячим інструментальним чи хоровим колективом, демонструвати художні зразки, здійснювати показ на інструменті та голосом. Подвійна природа виконавства зумовлює його особливу психолого-педагогічну цінність, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у цілісну структуру фахової компетентності [4; 5].

Розглянемо детальніше специфіку кожного з видів музично-виконавської діяльності та їхній внесок у формування фахових компетентностей студентів.

Сольне інструментальне виконавство (фортепіанне, на оркестрових та народних інструментах) є основою індивідуальної виконавської підготовки. Воно формує технічну майстерність, самостійність художнього мислення, здатність до цілісної інтерпретації музичного твору, розвиває виконавську волю, увагу, музичну пам'ять та сценічну витримку. Індивідуальна форма занять у класі фаху створює умови для реалізації особистісно орієнтованого підходу, урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей студента, темпу його розвитку. Водночас саме в інструментальному класі закладаються методичні основи майбутньої педагогічної діяльності: студент опановує принципи роботи над твором, які згодом переносить у власну викладацьку практику [2; 6].

Вокальне та вокально-хорове виконавство пов'язане з опануванням співацького голосу як природного «інструмента», найтісніше поєднаного з особистістю виконавця. Постановка голосу, розвиток співацького дихання, дикції, кантилени формують не лише вокально-технічні навички, а й емоційну чутливість, здатність до інтонаційно-сміслового прочитання поетичного тексту. Хоровий спів має особливий розвивальний потенціал: він виховує почуття ансамблю, строю, гармонічний слух, уміння підпорядковувати індивідуальне звучання загальному художньому завданню. Участь у хоровому колективі формує комунікативні якості, дисциплінованість, відповідальність, відчуття причетності до спільної художньої справи [9; 13].

Диригентсько-хорова діяльність посідає особливе місце в системі фахової підготовки, оскільки поєднує виконавські та управлінсько-педагогічні функції. Опановуючи

диригентську техніку, студент розвиває здатність до художнього керівництва колективом, невербальної комунікації, оперативного слухового контролю, аналізу партитури. Диригування інтегрує музично-теоретичні, виконавські та психолого-педагогічні компетентності, безпосередньо моделюючи майбутню професійну діяльність учителя музичного мистецтва як керівника шкільного хору чи вокального ансамблю [7].

Ансамблеве та оркестрове виконавство формує компетентності колективного музикування, а саме – уміння слухати партнерів, узгоджувати темп, динаміку, штрихи, підпорядковувати власну партію загальному художньому задуму. Участь в оркестрі чи ансамблі розвиває почуття метроритмічної єдності, тембрового балансу, здатність до швидкої слухової адаптації. Ці види діяльності мають виразний потенціал соціалізації особистості, оскільки виховують культуру спільної праці, взаємну відповідальність і толерантність. Психологічно колективне музикування знижує рівень сценічної тривожності, формує досвід успішної художньої взаємодії [14].

Аналіз освітньої практики дозволяє стверджувати, що найбільший розвивальний ефект досягається не за ізольованого викладання зазначених видів виконавства, а за їх міждисциплінарної інтеграції. Знання й уміння, здобуті в інструментальному класі, збагачують вокально-хорову й оркестрову діяльність, і навпаки: досвід колективного музикування розвиває слухові й комунікативні якості, що позитивно позначаються на сольному виконавстві. Саме тому інструментальне, вокально-хорове та оркестрове виконавство доцільно розглядати як єдиний міждисциплінарний простір, у якому відбувається цілісне формування фахової компетентності студентів [5; 15].

Особливого значення міждисциплінарна інтеграція видів виконавства набуває в сучасних умовах функціонування вищої мистецької освіти, позначених поширенням дистанційних і змішаних форм навчання. Якщо сольна інструментальна й вокальна підготовка порівняно легше адаптується до індивідуального онлайн-формату, то колективні види виконавства – хорове, ансамблеве, оркестрове – потребують безпосередньої синхронної взаємодії, забезпечити яку дистанційно надзвичайно складно. Це актуалізує потребу пошуку методичних рішень, які дають змогу зберегти цілісність виконавської підготовки, компенсувати обмеження колективного музикування та підтримати мотивацію студентів до художньої співтворчості [13; 14].

Важливим складником формування фахових компетентностей засобами виконавства є його органічний зв'язок із педагогічною практикою студентів. Набуті у класі з фаху, у хоровому й оркестровому класах уміння реалізуються під час проходження практики в закладах загальної середньої та мистецької освіти, де майбутній фахівець виступає вже не лише виконавцем, а й керівником дитячого колективу, здатним здійснювати художній показ, добирати доступний репертуар, організовувати колективне музикування учнів. Саме на етапі практики найповніше виявляється подвійна природа виконавської діяльності як засобу власного художнього розвитку й одночасно інструмента майбутньої професійної праці [4; 7].

Не менш суттєвим є історико-культурний і виховний вимір музично-виконавської діяльності. Опановуючи національний та світовий репертуар, студенти долучаються до художніх традицій, усвідомлюють цінність музичної спадщини, формують національну й культурну ідентичність. Участь у хорових та оркестрових колективах, виконання творів української музичної класики й сучасних композиторів має виразний виховний потенціал, сприяючи становленню громадянської позиції та ціннісних орієнтацій майбутнього педагога-музиканта [5; 10].

Психолого-педагогічний потенціал музично-виконавської діяльності полягає в тому, що вона сприяє підвищенню творчої мотивації, розвитку музичного та образного мислення, формуванню стійких професійних навичок, емоційно-вольової саморегуляції, а також розвитку метакомпетентностей – здатності до самонавчання, рефлексії, творчого розв'язання нестандартних художніх завдань, роботи в команді. Виконавська діяльність

активізує механізми художнього переживання, які, за І. Зязюном [8], є основою естетичного виховання й педагогічної майстерності.

Водночас результативність формування фахових компетентностей засобами виконавської діяльності залежить від дотримання низки *психолого-педагогічних умов*. До них належать: методично виважене поєднання індивідуальних та колективних форм виконавської підготовки; забезпечення міждисциплінарних зв'язків між фаховими, музично-теоретичними та психолого-педагогічними дисциплінами; реалізація особистісно орієнтованого підходу з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей студентів; поступове ускладнення репертуару відповідно до принципу доступності та посиленої складності; створення сприятливого емоційно-психологічного середовища й ситуацій успіху; систематичне залучення студентів до концертно-виконавської та педагогічної практики; розвиток рефлексивних умінь і навичок самооцінювання [3; 6; 8].

З метою систематизації уявлень про роль музично-виконавської діяльності у формуванні фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв узагальнені результати дослідження представлено в таблиці 1.

Т а б л и ц я 1

**Види музично-виконавської діяльності та їхній внесок
у формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв**

<i>Вид виконавської діяльності</i>	<i>Внесок у формування фахових компетентностей</i>
Сольне інструментальне виконавство (фортепіано, оркестрові й народні інструменти)	Формування технічної майстерності, самостійності художнього мислення, цілісної інтерпретації, виконавської волі, музичної пам'яті та сценічної витримки; закладання методичних основ педагогічної діяльності
Вокальне та вокально-хорове виконавство	Розвиток співацького голосу, дихання, дикції, кантилени, емоційної чутливості; формування почуття ансамблю, строю, гармонічного слуху та комунікативних якостей
Диригентсько-хорова діяльність	Інтеграція виконавських та управлінсько-педагогічних функцій; розвиток техніки диригування, невербальної комунікації, слухового контролю, аналізу партитури, здатності до художнього керівництва колективом
Ансамблеве та оркестрове виконавство	Формування навичок колективного музикування, метроритмічної єдності, тембрового балансу, слухової адаптації; виховання культури спільної праці, зниження сценічної тривожності
Концертно-виконавська та педагогічна практика	Інтеграція набутих компетентностей у цілісну виконавську й педагогічну дію; розвиток сценічної культури, рефлексивних умінь та досвіду трансляції художнього зразка

Наведені в таблиці 1 дані свідчать, що кожен вид музично-виконавської діяльності по-різному впливає на формування окремих компонентів фахової компетентності студента факультету мистецтв, забезпечуючи водночас їх взаємодоповнення та цілісність. Сольне інструментальне виконавство переважно розвиває художньо-творчий та операційно-технічний компоненти; вокально-хорова й диригентсько-хорова діяльність – комунікативно-ансамблевий і мотиваційно-ціннісний компоненти; ансамблеве та оркестрове музикування – комунікативно-ансамблевий та рефлексивно-оцінний компоненти. Саме їх міждисциплінарна інтеграція забезпечує формування цілісної фахової компетентності майбутнього музиканта-педагога.

Висновки. На основі узагальнення результатів дослідження фахову компетентність студента факультету мистецтв визначено як інтегровану характеристику особистості, що поєднує художньо-виконавські, музично-теоретичні та психолого-педагогічні знання,

уміння й навички, ціннісні орієнтації та здатність засобами музично-виконавської діяльності створювати художньо переконливий інтерпретаційний образ і транслювати його у процесі педагогічної практики.

Доведено, що інструментальне, вокально-хорове та оркестрове виконавство доцільно розглядати не як автономні навчальні дисципліни, а як цілісний міждисциплінарний простір, в якому інтегруються художньо-творчий, техніко-виконавський та психолого-педагогічний складники фахової підготовки. Виконавська діяльність постає системотвірним полем, навколо якого об'єднуються музично-теоретичні, історико-стильові та методичні знання, набуваючи практичного втілення й особистісного сенсу.

Встановлено, що музично-виконавська діяльність виконує у процесі фахової підготовки студентів подвійну функцію. З одного боку, вона є засобом художньо-естетичного розвитку особистості; з іншого, – безпосереднім об'єктом професійного опанування та інструментом майбутньої педагогічної діяльності. Ця подвійна природа зумовлює особливу психолого-педагогічну цінність виконавства.

У ході дослідження систематизовано основні види музично-виконавської діяльності (сольне інструментальне, вокальне та вокально-хорове, диригентсько-хорове, ансамблеве й оркестрове виконавство) відповідно до їх внеску у формування структурних компонентів фахової компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-технологічного, операційно-технічного, комунікативно-ансамблевого, художньо-творчого та рефлексивно-оцінного компонентів.

Визначено психолого-педагогічні умови результативного формування фахових компетентностей студентів засобами виконавської діяльності, серед яких: методично виважене поєднання індивідуальних та колективних форм підготовки; забезпечення міждисциплінарних зв'язків; реалізація особистісно орієнтованого підходу; поступове ускладнення репертуару; створення ситуацій успіху; систематичне залучення до концертно-виконавської та педагогічної практики; розвиток рефлексивних умінь.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх використання під час розроблення освітніх програм, робочих програм фахових дисциплін, методичного забезпечення та практико-орієнтованих моделей підготовки студентів факультетів мистецтв.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням та експериментальною перевіркою структурно-функціональної моделі формування фахових компетентностей студентів факультетів мистецтв на засадах міждисциплінарної інтеграції інструментального, вокально-хорового та оркестрового виконавства.

Л і т е р а т у р а :

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
2. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 248 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
6. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 380 с.
7. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1996. 172 с.
8. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
9. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 460 с.
10. Реброва О. Є. Художньо-ментальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії :

- теорія і методика формування : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.
11. Elliott D. J., Silverman M. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. New York : Oxford University Press, 2015. 512 p.
 12. Reimer B. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 3rd ed. Upper Saddle River : Prentice Hall, 2003. 400 p.
 13. Hallam S. *The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. London : iMerc, 2015. 220 p.
 14. Green L. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot : Ashgate, 2002. 238 p.
 15. Swanwick K. *Teaching Music Musically*. London : Routledge, 1999. 128 p.

References

1. Padalka H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin*. Kyiv: Osvita Ukrainy. (in Ukrainian).
2. Rostovskyi O. Ya. (2011). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. (in Ukrainian).
3. Rudnytska O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. (in Ukrainian).
4. Oleksiuk O. M. (2013). *Muzychna pedahohika*. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (in Ukrainian).
5. Masol L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka*. Kyiv: Promin. (in Ukrainian).
6. Kozyr A. V. (2008). *Profesiina maisternist uchytelev muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
7. Shcholokova O. P. (1996). *Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
8. Ziazun I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii*. Kyiv: MAUP. (in Ukrainian).
9. Huralnyk N. P. (2007). *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti rozvytku muzychnoi pedahohiky*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
10. Rebrova O. Ye. (2013). *Khudozhno-mentalnyi dosvid maibutnikh uchytelev muzychnoho mystetstva i khoreohrafii: teoriia i metodyka formuvannia*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
11. Elliott D. J., Silverman M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
12. Reimer B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
13. Hallam S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: iMerc.
14. Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
15. Swanwick K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

Vasyl Fedoryshyn. Instrumental, vocal-choral and orchestral performance as an interdisciplinary space for the formation of professional competences of students of arts faculties.

The article substantiates the psychological and pedagogical foundations for the formation of the professional competences of students of arts faculties by means of instrumental, vocal-choral and orchestral performance, considered as an integral interdisciplinary space of the professional training of a future musician-teacher. The essence of the concept of the professional competence of a student of an arts faculty is clarified as an integrated personal characteristic that combines artistic-performing, music-theoretical and psychological-pedagogical knowledge, abilities and skills, value orientations, and the capacity to create an artistically convincing interpretive image by means of musical-performing activity.

The place of performing competence within the structure of professional competence is determined, and its connection with the artistic-creative, cognitive-technological, operational-technical, communicative-ensemble, motivational-value and reflective-evaluative components is revealed. The main types of musical-performing activity used in professional training are characterized: solo instrumental performance, vocal and vocal-choral performance, conducting-choral activity, ensemble and orchestral music-making.

The psychological and pedagogical conditions for the effective formation of professional competences are substantiated. It is established that instrumental, vocal-choral and orchestral performance fulfils not only an artistic-expressive but also an integrative-developmental function, ensuring the interdisciplinary synthesis of music-theoretical, historical-stylistic and methodological training, the development of musical thinking, performing will and the ability for collective artistic interaction. The generalization of the research results

made it possible to outline promising directions for improving the professional training of students of arts faculties on the basis of the interdisciplinary integration of the types of musical-performing activity.

Keywords: *professional competence; students of arts faculties; musical-performing activity; instrumental performance; vocal-choral performance; orchestral performance; performing competence; interdisciplinary integration; arts education.*

З М І С Т

Бодрова Т. О., Степанова Л. П.

СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО
(МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ ТЕОРІЇ КРЕАТИВНОСТІ.....3

Борденюк С. Г.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ
КІНО- І ТЕЛЕМИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ11

Василевська-Скупа Л. П., Омельченко А. І., Кравцова Н. Є.

МЕТОДИКО-ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ ШКІЛЬНОГО МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ
ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА20

Войт В. В.

УКРАЇНСЬКА БАНДУРА: ТИПОЛОГІЯ ТА РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ27

Гнатенко А. Д.

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО ТА ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ...33

Грінченко А. М.

ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ
ХУДОЖНЬО-ЕКСПРЕСИВНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....39

Зузяк Т. П., Кізім С. С., Соловей В. В.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ48

Згурська Н. М.

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....56

Козачок А. М., Олексієнко О. В., Олексієнко А. О.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ ДЛЯ КАПЕЛИ БАНДУРИСТІВ
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....64

Кульбаба А. А., Савченко Г. В.

КРЕАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ71

Мозгальова Н. Г., Верещагіна-Білявська О. Є.

СТАНОВЛЕННЯ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА В ПОДІЛЬСЬКОМУ РЕГІОНІ79

Паньків Л. І.

ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНИЙ РУХ У КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ:
ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНІСТЬ86

Пахольчак Є. С.

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АНАТОЛІЯ КОНДЮКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ВІННИЧИНИ92

Пташник І. Я.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
У КЛАСІ ДЕРЕВ'ЯНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ.....98

Сідорова І. С., Стребкова Д. В., Науменко І. В.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН
ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
(НА ПРИКЛАДІ «ХОРОЗНАВСТВА ТА ХОРОВОГО АРАНЖУВАННЯ»)..... 105

Степанова Л. В.

ПОЛІХУДОЖНІСТЬ ЯК ОНТОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП
СИНЕСТЕЗІЙНОГО ОСЯГНЕННЯ МИСТЕЦЬКОГО ТВОРУ 113

Фен Шичао

ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ТЕЗАУРУСУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 121

Черкасов В. Ф.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ 129

Чинчева Л. В., Пісковський А. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ
ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ НА ОСНОВІ ПРИНЦИПІВ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ..... 136

Шип С. В., Ван Сін

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 144

Шютів М. А., Хижун О. Б.

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ ТА ДРАМАТУРГІЇ РУХУ
В АСПЕКТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ХОСЕ ЛІМОНА..... 155

Куліковська І. С., Мережко Ю. В., Семененко І. В.

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ 162

Федоришин В. І.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ, ВОКАЛЬНО-ХОРОВО ТА ОРКЕСТРОВЕ ВИКОНАВСТВО
ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПРОСТІР ФОРМУВАННЯ
ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ 171

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти

Випуск 35

Виходить двічі на рік

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів **несуть повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор – *М. М. Ткач*
Відповідальний секретар – *І. К. Глазунова*
Технічні редактори – *О. Дульська, А. Шевчук*



Підписано до друку 25 червня 2026 р.
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офісний.
Умовн. друк. арк. 15,25. Облік.-видав. арк. 20,75.
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 7896 від 25.07.2023 р.
(044) 239–30–26