

ISSN: 2664-1909 (Print)

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28>

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

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ імені М. П. Драгоманова



Серія 14
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 28

КИЇВ
2022

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

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

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова

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

Редакційна рада:

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

Редакційна колегія:

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

Відповідальний секретар: *Забара Максим Володимирович*, канд. мистецтв., доцент. УДУ імені Михайла Драгоманова

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 28 : [збірник наукових праць]. – Київ : Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2022. – 192 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.

© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022
© Редакційна рада і редакційна колегія, 2022
© Автори статей, 2022

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01>

УДК: 378.016:78

Падалка Г. М.

Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти

Важливим напрямом модернізації мистецької освіти виступає дослідження проблеми трансфесійної підготовки фахівців. Її структурна модель включає напрями можливого розгалуження мистецької педагогічної освіти на виконавський, педагогічний, просвітницький аспекти, висвітлює принципові засади і технологічне забезпечення трансфесіоналізації мистецької підготовки студентів, критерії та показники ефективності трансфесійної підготовки. Увага привертається до практичного спрямування освіти на основі паралельного впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; до застосування безпосередніх міжособистісних та електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами; до використання прийомів самозаглиблення і водночас досягнення комунікативної відкритості майбутніх фахівців. Трансфесійна підготовка може досягти ефективності в умовах забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань. Перспективними напрямками розвитку і оновлення педагогіки мистецтва називаються такі, як дослідження методологічних детермінант мистецької освіти, проблеми універсалізації навчальних дій студентів в галузі мистецтва, можливості і перспективи застосування дистанційних освітніх технологій у викладанні мистецьких дисциплін, полікультурні орієнтири розвитку мистецької освіти, педагогічні засоби активізації впливу мистецтва на становлення особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: Педагогіка мистецтва, Трансфесійна підготовка, Факультет мистецтв, Теоретичні підходи, Практична технологія.

Постановка проблеми. Перспективний розвиток мистецької освіти має враховувати реалії соціальних перетворень у сучасному суспільстві. Підготовка майбутніх фахівців не може не орієнтуватись на потреби розширення функціональних вимірів майбутньої діяльності студентів, здатних мобільно пристосовуватись до запитів сьогодення, виконувати завдання в умовах недостатньої визначеності, комплексно підходити до отримання результатів професійної діяльності. Так в контекст педагогіки мистецтва входить поняття «трансфесія», під яким ми розуміємо трудову активність, що виступає наслідком поєднання компетенцій, сформованих у різних спеціалізованих сферах художньої і педагогічної діяльності, здатність фахівця до виконання широкого спектру мистецьких дій.

Аналіз досліджень. Проблеми трансфесіоналізму останнім часом знайшли певне відображення у педагогічних дослідженнях. Науковці підкреслюють багатовимірність структури трансфесій (Зеер, 2017; Ткаченко, 2016), розглядають можливості трансфесійної підготовки у формуванні лідерських якостей особистості (Кабрин, 2019). Суттєва увага приділяється індивідуалізації процесу трансфесійної підготовки студентів (Зеер, 2017; Roco, & Vainbridge, 2003). Особливо важливого значення надається проблемам співвіднесення трансфесійних і творчих орієнтирів розвитку системи вищої освіти (Виноградова, 2016; Дикова, 2019). У дослідженнях піднімається проблема цифрового контексту навчання, що на думку авторів суттєво розширює можливості трансфесійної освіти (Зеер, 2019; Sleurs, 2008).

Дослідницький пошук в галузі мистецької освіти містить суттєві надбання у вивченні проблем індивідуалізації освітніх процесів (Падалка, 2008), активізації

творчих засад навчання (Отич, 2010), акмеологічного спрямування процесу навчання мистецтва (Козир, 2008) та ін. При цьому питання трансфесіоналізму в педагогіці мистецтва, на жаль, не знайшли на сьогодні наукового розгляду.

Мета статті – висвітлити трансфесійні орієнтири підготовки майбутніх фахівців в системі вищої мистецької освіти як одного з важливих чинників її фундаменталізації і подальшого розвитку. Мета конкретизується у таких завданнях, як виявлення проєктивних підходів до фахової спеціалізації підготовки майбутніх фахівців в системі вищої музично-педагогічної освіти; визначення змісту і структури трансфесійної підготовки студентів; висвітленні принципів позицій формування нових стратегій і методів в системі трансфесійної підготовки студентів.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано аналіз літератури, зіставлення результатів аналізу та їх узагальнення; проєктування та теоретичне обґрунтування педагогічної стратегії трансфесійної підготовки студентів; проведення педагогічного експерименту (діагностичного та формувального), узагальнення висновків.

Новизна роботи полягає в інтерпретації трансфесіоналізму як необхідного напрямку модернізації мистецької освіти, у визначенні принципів засад та особливостей застосування практичних технологій трансфесійної підготовки студентів мистецьких факультетів у вищих закладах освіти.

Виклад матеріалу. Зміст мистецької освіти передбачає різні напрями художнього розвитку учнівської молоді та студентства - музичного, хореографічного, театрального, образотворчого тощо. Характерне для мистецької освіти широке охоплення різних галузей мистецтва створює сприятливі обставини, уможливує впровадження трансфесійних підходів, які передбачають багатовимірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх фахівців до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності, синтез знань з різних наукових галузей.

Трансфесійне оновлення системи підготовки студентів може стати продуктивним, насамперед, на основі виокремлення спеціалізованих напрямів фахового навчання. Виходячи зі специфіки музично-педагогічної освіти, до них відносимо такі, як: музичне виконавство, педагогічна освіта, мистецьке просвітництво.

Трансфесійні орієнтири в галузі художнього виконавства передбачають можливість виконавського розвитку майбутніх фахівців на достатньо високому рівні, такому, щоб випускник зміг зреалізувати себе в майбутній трудовій діяльності як виконавець – член або соліст хорового, танцювального колективу, чи ансамблю, або як концертмейстер тощо.

Педагогічне спрямування в системі мистецької освіти спрямовує трансфесійні орієнтири підготовки на здобуття студентами педагогічних знань, розвиток готовності до кваліфікованого здійснення функцій вчителя мистецтва, керівника дитячого мистецького колективу, організатора виховного процесу у позашкільних закладах мистецького навчання.

Просвітницький напрям трансфесійної підготовки має на меті підготовку студентів до впровадження духовних цінностей мистецтва в широкі маси, розвиток здатності випускників до розповсюдження кращих здобутків художньої культури серед різних верств населення, зокрема, учнівської молоді.

Принциповими засадами трансфесійної модернізації вищої освіти в галузі мистецтва визначаємо такі, як забезпечення функціональної компетентності

випускників; посилення аксіологічної спрямованості навчання; орієнтація студентів на саморозвиток, на самореалізацію, на досягнення самоефективності. Розглянемо їх послідовно.

Забезпечення функціональної компетентності означає розвиток у студентів здатності до досягнення соціального призначення обраної професії, формування усвідомленого ставлення до особистих потреб і можливостей у майбутній діяльності. Особливого значення набуває вироблення у процесі навчання інтересу до вирішення нагальних проблем майбутньої практичної діяльності, до знаходження оптимальних способів їх розв'язання.

Посилення аксіологічної спрямованості навчання передбачає розвиток у студентів здатності до оцінювання життєвих колізій і фахових проблем у різних сферах професійної діяльності. Суттєвого значення набуває спонукання студентів до вибору продуктивних способів міжособистісного спілкування і оволодінні ними. Заслуговує на серйозну увагу також формування у студентів умінь варіантного вирішення питань, що можуть виникнути у процесі майбутньої діяльності.

Орієнтація на творчий саморозвиток, самовиявлення, на досягнення самоефективності передбачає активізацію у студентів толерантного ставлення до можливих ускладнень професійної діяльності, до ситуацій, що характеризуються певною невизначеністю, до співвіднесення особистісних і соціально-професійних цінностей у фаховому становленні.

Практична реалізація означених принципових засад передбачає широке впровадження інтегративних технологій, заснованих на поєднанні, взаємодії стабільних і змінних умов навчальної діяльності. Ефективним в сучасних умовах навчання стає паралельне застосування безпосередніх, міжособистісних та електронних, дистанційних способів спілкування викладача зі студентами. Оптимізації трансфесійної підготовки студентів сприяє забезпечення взаємодії інформативних і проблемно-пошукових методів навчання. Досягненню професійної мобільності і адаптивності майбутніх трансфесіоналів активно слугують прийоми спонукання студентів до самозаглиблення і водночас до досягнення комунікативної відкритості. Трансфесійна підготовка може досягти також ефективності в умовах забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань.

Вірогідність діагностики трансфесійної готовності студентів до майбутньої діяльності забезпечують розроблені нами в процесі дослідження мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний критерії. Мотиваційний критерій має свідчити про рівень сформованості усвідомленого ставлення студентів до реальних, практичних потреб майбутньої професійної діяльності, конкретними показниками при цьому виступають вияв стабільного інтересу до розширення професійних умінь в галузі виконавської, педагогічної, просвітницької діяльності, а також вияв прагнення до деталізованого пізнання їх специфіки. Діяльнісний критерій зорієнтовано на виявлення у студентів міри оволодіння практичними діями в галузі художньо-виконавської, художньо-педагогічної та просвітницької роботи. Показниками означеного критерію виступають вияв здатності до адекватного оцінювання творів мистецтва, до встановлення художнього контакту зі школярами в процесі педагогічної практики, до творчої самореалізації у процесі виконання. Рефлексивний критерій застосовується з метою виявлення міри здатності студентів до аргументованої самооцінки результатів виконавської, педагогічної, просвітницької діяльності. Показниками в даному випадку виступають вмотивованість звертання до

самооцінки та відповідність її реальному стану готовності студента до різновидів професійної діяльності.

На основі визначених критеріїв було проведено діагностику рівнів трансфесійної готовності випускників факультетів мистецтв педагогічних університетів до і після впровадження вище запропонованих педагогічних підходів. В експериментальному дослідженні взяли участь загалом 60 студентів випускного курсу. В результаті статистичної обробки матеріалів експериментального обстеження з'ясувалось, що 12 осіб з експериментальної групи виявили високий рівень трансфесійної підготовленості, середній рівень – 14, низький – 4 особи, між тим як учасники експерименту з контрольної групи виявили значно нижчі результати, а саме: високий рівень продемонстрували – 6 студентів, середній – 13, низький – 11 осіб. Отримані результати підтвердили ефективність запропонованих теоретичних засад і практичних методів підготовки студентів до трансфесійної діяльності.

Висновки. Одним із напрямів подальшого розвитку і модернізації вищої мистецької освіти виступає дослідження шляхів забезпечення трансфесійності підготовки студентів. Представлені у статті провідні підходи до забезпечення трансфесійності підготовки фахівців слід вважати важливим напрямом оновлення мистецької освіти. Результативних наслідків у підготовці майбутніх фахівців виконавського, педагогічного, просвітницького профілю можливо досягти на основі забезпечення взаємодії функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників навчання. Цілісність запропонованої структурної моделі трансфесійної підготовки зумовлено взаємоузгодженим застосуванням стабільних і змінних умов навчання.

Подальший розвиток мистецької освіти передбачає визначення методологічних детермінант її трансфесіоналізації, дослідження проблем універсалізації навчальних дій студентів в галузі мистецтва, вивчення можливостей і перспектив застосування дистанційних освітніх технологій у викладанні мистецьких дисциплін, а також обґрунтування полікультурних орієнтирів розвитку мистецької освіти.

Література:

- [1] Виноградова, Е. (2016). *Транспрофесионалы – люди будущего?* Uralstudent. <http://www.uralstudent.ru/articles/career/2237349>
- [2] Дикова, В. В. (2019). Ориентация на развитие как предиктор прогнозирования транспрофессионализма будущих педагогов. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. С. 158-162. https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28545/1/978-5-8295-0621-6_2019_045.pdf
- [3] Зеер, Э. Ф. (2017). Психолого-педагогическая платформа транспрофессионализма педагога профессионального образования. *Профессиональное образование. Столица*, 6, 5-10.
- [4] Кабрин, В. И. (2019). Становление потенциала креативного лидерства трансфесіоналов в образовательных пространствах магистратуры. *Педагогика и просвещение*, 4, 86-97. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30766
- [5] Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. НПУ імені М. П. Драгоманова.
- [6] Отич, О. (2010). Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 5, 232-242.
- [7] Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Освіта України.
- [8] Ткаченко, Н. А. (2016). Трансфесіоналізм и профессиональный потенциал молодежи. *Успехи современной науки и образования*, 9, 185-186.
- [9] Зеер, Э. Ф., Заводчиков, Д. П., Зиннатова, М. В., Буковей, Т. Д., & В. С. Третьякова. (2019). *Транспрофесіоналізм суб'єктів соціально-професіональної діяльності*. Рос. гос. проф.-пед. ун-та. <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6>

[10] Sleurs, W. (Ed.). (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. <https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/CSCTHandbookCompetencesESD.pdf>

[11] Roco, M., & Bainbridge, W. (2003). *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Kluwer Academic Publishers.

Про автора:

Падалка Галина Микитівна, доктор педагогічних наук, професор. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова ; кафедра педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства. <https://orcid.org/0000-0002-3696-2901>

Padalka G. M. Transfession training in higher arts education

Important direction in the modernization of art pedagogy is the solution of the problem of transferable training of specialists in higher education institutions. Structural model presented in the article reveals possible directions of branching of art pedagogical education into performing, pedagogical, educational and sound directing aspects, highlights the basic principles and technological support of transfessionalization of art training of students, criteria and indicators of efficiency of transfusion training. Fundamental importance of functional-motivational, axiological, creative and reflexive factors of learning optimization emphasized. Particular attention paid to the practical direction of education on the basis of parallel implementation of informative and problem-solving teaching methods; to the use of direct interpersonal and electronic remote methods of communication between teachers and students; to the use of self-immersion techniques and at the same time to achieve communicative openness of future specialists. Emphasized that transferable training can be effective in terms of ensuring freedom of choice and at the same time involving students in the implementation of unified educational tasks.

Promising directions of development and renewal of art pedagogy are such as research of methodological determinants of art education, problems of universalization of students' educational actions in the field of art, possibilities and prospects of application of distance educational technologies in teaching art disciplines, multicultural landmarks of art education development formation of personality in modern conditions.

Keywords: Art pedagogy, Transferable training, Faculty of arts, Theoretical approaches, Practical technology.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.02>

УДК: 378.016:78

Козир А. В., Дуб'юк Н. М.

Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв

У статті розкритті особливості аксіологічної концепції мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуті можливості широкого використання аксіологічної концепції у навчально-виховному процесі студентів факультетів мистецтв завдяки спрямуванню змісту, форм та методів на формування їхньої якісної професійної підготовленості до продуктивної діяльності з учнями на засадах органічної системи ціннісних орієнтацій. З'ясовано, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Адже основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості, що й складає основу реалізації суб'єктно-об'єктних відносин у практичній діяльності. Виокремлено, що художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творів мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу мистецьких творів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, аксіологічна концепція, фахове навчання, професійна підготовка, теорія цінностей.

Вступ. Проблеми сучасної мистецької освіти доцільно розглядати під кутом ціннісного ставлення студентів факультетів мистецтв до сприйняття творів музичного мистецтва, до аксіологічної їх сутності. Предметно-структурний аналіз досліджуваного феномена вмотивовує конкретизацію сутності та змісту аксіологічної концепції фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже якісна професійна підготовка студентів факультетів мистецтв проявляється у високому рівні розвитку їхніх знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей, які й забезпечують її успіх продуктивної діяльності, що і є необхідною складовою аксіологічного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у практичній роботі. Вирішення проблеми ефективного аксіологічного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва щільно пов'язано з мірою розвитку їхнього професіоналізму та ефективності виконання продуктивної діяльності з учнями [10]. Саме тому за своїм змістовим наповненням парадигмального значення набуває аксіологічна концепція навчання, що дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми готовності майбутніх учителів до аксіологічного зростання у професійній діяльності присвятили свої дослідження: А.Алексюк, О.Асмолов, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, С.Ковальова, Г.Костюк, В.Орлов, О.Рудницька, Г.Сагач, В.Сластьонін, В.Шульгіна, О.Савченко та ін. Розкриттю методологічних та теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів мистецьких і загальнопедагогічних дисциплін до вирішення традиційних і оригінальних завдань, присвятили свої роботи: А.Болгарський, Н.Гузій, І.Глазунова, О.Єременко, К.Завалко, Ж.Карташова, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Отіч, С.Сисоева, Т.Танько, М.Ткач, О.Шевнюк, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін. [2; 5; 6; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16].

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування аксіологічної концепції фахового навчання студентів факультетів мистецтв. Адже широке використання аксіологічної концепції у навчально-виховному процесі майбутніх учителів

музичного мистецтва дозволяє спрямувати його зміст, форми та методи на формування якісної професійної підготовленості до продуктивної діяльності з учнями на основі організаційно-методичної системи ціннісно-смыслових орієнтацій. Відповідно цьому, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Аксіологічна концепція мистецького навчання полягає у вивченні «цінностей, їх ієрархії та системи» [8, 24], основними ознаками якої є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. Це дозволяє більш глибоко розкрити значення особистісних цінностей вчителя музичного мистецтва як стрижня його особистості, яка забезпечує можливість орієнтації на її аксіологічне становлення (А.Алексюк, О.Асмолов, І.Бех, І.Зязюн, Д.Леонтьєв, О.Олексюк та ін.) [2; 5; 6; 9]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв до фахової діяльності. Адже професійна підготовка студентів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. І саме в цьому процесі роль механізму взаємного зв'язку виконує аксіологічний (ціннісний) фактор. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу досягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості, що і є основою реалізації суб'єктно-об'єктних відносин у практичній діяльності.

Доречно підкреслити, що поняття «концепція» в педагогічній науці об'єднує систему поглядів, яка визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних «фундаментальним задумом, провідною ідеєю» [8, 238]. З цієї позиції доцільно розглядати аксіологічну концепцію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Центральною складовою аксіологічної концепції доцільно вважати вивчення природи і можливості оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого оцінювання, а також розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей.

З цієї позиції необхідно висвітлити думки О.Асмолова щодо значення ціннісного підходу, в якому виокремлено наступну формулу «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють». Науковець зазначає, що відстоювання людиною своїх мотивів і цінностей здійснюється як самореалізація індивідуальності, що призводить до подальшого розвитку даної культури або до породження форм і продуктів іншої культури, котрі виникають під час перетворення дійсності. Смыслова установка, яка включає ескіз майбутньої діяльності, може фіксуватися, існувати в латентній потенційній формі протягом тривалого часу і актуалізуватися, обумовлюючи найбільш стійкі способи поведінки, у відповідній їй ситуації. Саме смыслова установка визначає наприкінці стійкість і спрямованість діяльності індивідуальності, її вчинки і дії. О.Асмолов проголошує, що «перетворення особистісного смыслу в систему опредмечуваних у світі культури значень – остання інстанція на шляху руху від індивідуальної свідомості особистості до продуктів її діяльності». Інакше кажучи – в ході життя накреслюється перехід від

режиму «вживання», засвоєння культури – до режиму конструювання різних соціальних світів [5].

Слід зазначити, що аксіологія розглядає людину як вищу цінність суспільства, окрім того, дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, уможливлуючих досягнення високого рівня професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень в процесі саморозвитку людини і соціуму. Розглядаючи з аксіологічної позиції питання виховання гуманістичного типу особистості майбутнього вчителя, С.Вітвіцька, наголошує, що найважливішим має стати не «стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення» [7, 67].

З позиції філософських досліджень (В.Андрущенко, В.Лутак та ін.) цінності виступають ключовими орієнтирами існування і життєдіяльності індивіда і суспільства, виражають внутрішній код, шифр усієї повноти інформації про суб'єкт, що вноситься у світ, виражаючи його прагнення до присутності, розкриття і удосконалення власної природи. Тому цінності мають три взаємопідсилюючих внутрішніх рівні: значущість, смисл і переживання. Значущості набувають ті об'єкти, які в більшому ступені сприяють закріпленню або удосконаленню буття особистості. Людина, високо оцінюючи об'єкти зовнішньої реальності, пов'язує своє існування з їх досягненням і надбанням. Цінність як відношення і міра досконалості є ідеальним феноменом, водночас цінність – наслідок буття, присутності в тій чи іншій якості з певними потенціями, що чекають розкриття за контактів з іншими об'єктами [3].

Ціннісний підхід у роботах Л.Анциферової спрямовано на виявлення алгоритму взаємодії індивіда і групи на основі цінностей. Авторка говорить про гармонічну взаємодію чи протидію, яка може виникнути в результаті неспівпадіння між бажаним і досягнутим, між теоретично знаними ідеалами та цінностями особистості/групи, і тими, які вже перетворилися на справжні мотиви, інтеріоризувалися. Дослідниця відмічає, що спонукувана значущими цінностями індивідуальність відстоює не лише те, щоб вони зовні визнавалися групою, але і прагне того, щоб цінності реально спонукали до спільної діяльності[4]. Автор наголошує, що відстоюючи цінності, індивідуальність задає зону найближчого розвитку культури, тому саме цей момент є сутнісним для організації процесу формування аксіологічної культури вчителів музичного мистецтва, при цьому враховуючи особливості необхідної в майбутній професійній діяльності керівницькі риси, здатність до координації роботи вихованців. Схожі позиції щодо вищевикладеної ідеї простежуються у роботі В.Петровського, котрий інтерпретує «перетворення» та «особистісні вклади», які особистість своїми діями вводить у смислову сферу інших людей і культури, до продуктивних проявів особистості як суб'єкта діяльності. Він наголошує, що продуктом першого окресленого кола проявів індивідуальності є, перш за все, перетворення себе самого, а до продуктів другого кола проявів відносить перетворення інших. Зважаючи на специфіку майбутньої педагогічної діяльності, а також особливості вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, дане спостереження є ціннісним для урахування його в процесі формування аксіологічної культури [16].

Дослідження І.Ісаєва, орієнтоване на висвітлення професійно-педагогічної культури викладача, конденсує смисл професійної діяльності педагога у визначенні співвідношення привласнення (суб'єктивації) і віддачі, створенні (об'єктивації) цінностей-цілей, пов'язаних з ними цінностей-засобів і цінностей-знань. Згідно

розмірковувань педагога, це детермінується системою цінностей-відношень викладача до себе, до своєї діяльності, студентів, колег, тощо, і від його професійної позиції. Автор, зокрема, спостерігає зміну відношення до професійної діяльності як засобу самовираження, в залежності від того, яких результатів досягає у ній викладач, наскільки задовольняються адекватні їй потреби. Відтак, важливе місце, на думку дослідника, займає визнання суспільством і, власне, спеціалістом значущості своєї праці та її престиж, що детермінує особистісне відношення до конкретних учасників педагогічного процесу. Особливе місце в системі цінностей займають також цінності-якості, що розкривають особистісний потенціал викладача, його сутнісні та професійні сили. Виявлення якостей здійснюється на основі двостороннього зв'язку особистості і професійної діяльності: професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, що набувають форму вимог до особистості викладача, в той же час, викладач мобілізує свою активність, будує і перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом, підлаштовуючим свої індивідуальні особливості до завдань професійно-педагогічної діяльності. Також «в процесі педагогічної діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні та кількісні характеристики. Володіння системою способів і прийомів, складаючих технологію педагогічної діяльності, є показником сформованої педагогічної культури» [16].

Виокремлюючи аксіологічний сегмент у професійно-педагогічній культурі вчителя, який постає відносно стійким орієнтиром, охоплюючим переплетення загальнолюдських і особистісних цінностей в палітрі педагогічних цінностей, В.Сластьонин [16, 41] інтерпретує його через утворення сукупності педагогічних цінностей, котрі фіксуються як відображення суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень, якими оволодіває вчитель, суб'єктивуючи їх. Рівень сприйняття і суб'єктивізації педагогічних цінностей, на його думку, визначається багатством особистості, спрямованістю професійної діяльності, самосвідомістю, відображаючи внутрішній світ. Наскільки особистість привласнить педагогічні цінності, встановлюючи факт її значущості для себе, унаочнюється у результатах власної діяльності, а також через співставлення її діяльності з діяльністю інших. Суттєвим, на наш погляд, в міркуваннях В.Сластьонина є те, що образи індивідуальної педагогічної свідомості можуть співпадати, або не співпадати з напрацьованими у суспільстві уявленнями про зміст, цілі, суб'єкт та об'єкт педагогічної діяльності та інші складові, оскільки даний процес не має кінцевої точки, він триває постійно через оцінку, переосмислення, встановлення цінностей, перенесення відомих ідей і технологій в нові умови. З огляду на це, формування аксіологічної культури має включати здатність майбутнього вчителя музики у старому, відомому розгледіти нове, гідно його оцінюючи. Автор справедливо стверджує, що культура завжди розрахована на адресата, на діалог, а її «засвоєння» є процесом особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожен надбаний елемент культури не перекреслюється, не заперечує попередній пласт культури» [16].

У роботах О.Рудницької, ціннісний підхід дозволяє висвітлити внутрішню і зовнішню культуру особистості. Дослідниця фокусує свої думки на тому, що «кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» [15, 41]. Згідно зазначеному, культура у цінностях сприймається як зразок, що виявляється назовні і ототожнюється з

такими якостями особистості як освіченість та інтелігентність, на який має орієнтуватися майбутній вчитель музики, а внутрішня культура особистості позначається у інтеріоризованих цінностях як духовних еталонах та ідеалах людини.

З позиції аксіологічної концепції до формування фахової підготовленості студентів факультетів мистецтв основними орієнтирами визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі; створення сприятливих можливостей для сугестивно-особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмету; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів. Доцільно також враховувати цінності, які задовольняють прагматичні потреби, а саме: заробітна платня; зручний режим роботи; постійна відпустка влітку; цінності, які задовольняють потребу в спілкуванні (вихованість, толерантність, уміння зрозуміти іншу думку, гарні манери); цінності стосунків, що забезпечують педагогу доцільну побудову ефективного педагогічного процесу і взаємозв'язок усіх його суб'єктів (діалогове спілкування, партнерство, творча співпраця з учнями); цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності вчителя музики, його професійно-педагогічного самовдосконалення (розвиток творчих, фахово-педагогічних і музичних здібностей).

Важливими є цінності пов'язані з самореалізацією вчителя музичного мистецтва в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу. У наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням до духовного очищення.

Сутність та зміст аксіологічної концепції може бути розкритим через систему принципів, до яких належать: «рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення» [11, 38].

Отже, проведений аналіз дозволив засвідчити, що дослідницьке завдання у сфері мистецької освіти передбачає вибір теоретико-методологічної стратегії, яка втілюється в аксіологічній концепції, яка охоплює підходи до пізнання. Адже дослідницька діяльність є, певною мірою, самостійним пошуком вирішення поставлених проблем і припускає наявність проблеми і виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її вирішення.

У **висновках** доцільно зазначити, що поняття «концепція» в педагогічній науці об'єднує систему поглядів, яка визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних «фундаментальним задумом, провідною ідеєю» [8, 238]. З цієї позиції слід розглядати аксіологічну концепцію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Центральною складовою аксіологічної концепції доречно вважати

вивчення природи і можливостей оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого оцінювання, а також розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей. Запропонована аксіологічна концепція дає змогу визначити стратегію вирішення нагальних проблем мистецької освіти, встановити їх ієрархію. Такий підхід уможливорює формування якісної фахової підготовки вчителів музичного мистецтва у процесі особистісного професійного становлення в системі мистецької освіти.

Література:

1. Авдієвський А.Т. (1996), Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб. ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ. Вип. I. С. 80-83.
2. Алексюк А.М. (1998), Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
3. Андрущенко В.П. (2004), Про концептуальні засади філософії освіти. Нова парадигма: альманах наук. праць. К., НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 36. С. 8-20.
4. Анциферова Л.И. (1974), Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М. С. 34-54.
5. Асмолов А.Г. (2001), Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл. 416 с.
6. Бех І.Д. (2018), Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 320с.
7. Вітвітьська С.С. (2015), Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка. №10. С. 63-67.
8. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські береги. 552 с.
9. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
10. Kozur A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
11. Мойсеюк Н.Є. (2001), Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК». 608 с.
12. Костюк Г.С. (1989), Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа. 608 с.
13. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
14. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
15. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 360 с.
16. Слостенін В.А. (2000), Педагогіка: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений. В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. М. 423 с.
17. Navickienyo L.(2001), Emocinio Imitavito Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
18. Ruskowski J., Gornics E., Zurek M. (2004), Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.
19. SengeP. (1990), The Fifth Discipline, NewYork, Doubleday. P. 95-146.
20. Willoyby D. (1996), The World of Musik. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

Про авторів:

Козир Алла Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-7138-6874>

Дуб'юк Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, учитель музичного мистецтва Комунального закладу загальної середньої освіти «Луцький ліцей №4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради». <https://orcid.org/0000-0001-0459-1291>

Kozyr A.V., Dubiuk N.M.

Axiological concept of artistic education of students of art faculties

The purpose of this publication is the theoretical and methodological substantiation of the axiological concept of professional training of students of the faculties of arts. It is advisable to consider the problems of modern art education from the angle of the value attitude of students of the faculties of arts to the perception of works of musical art in their axiological essence. The subject-structural analysis of the studied phenomenon determines the specification of the essence and content of the axiological concept of professional training of future music teachers. Solving the problem of effective axiological development of future music teachers is closely related to the degree of development of their professionalism and the effectiveness of performing productive activities of the students. That is why the axiological concept of education acquires a paradigmatic significance in terms of its content, which allows solving urgent tasks in the field of art education. The article reveals the features of the axiological concept of artistic training of future music teachers. The possibilities of wide use of the axiological concept in the educational process of future teachers of musical art have been revealed due to the direction of its content, forms and methods to the formation of high-quality professional preparation for productive activities with students based on the organic system of value orientations. It has been found that the value attitude in the process of mastering art is the basis for preparing an individual for co-creation. The basis of the understanding of this process is the understanding of the value attitude towards works of art as a characteristic feature of the creative activity of an individual, which is the basis of the implementation of subject-object relations in practical activity. It is distinguished that artistic and musical values are the result of spiritual mastery of the personality by works of art, awareness of their content, aesthetic form, implementation of a deep musical and pedagogical analysis of works of art.

Keywords: future music teachers, axiological concept, professional training, theory of values.

References:

1. Avdievskiy A.T. (1996), Formation of personality on the basis of national and cultural revival. Art at school: collection of art, emphasis. I.M. Gadalov. K.: UDPU. Vol. IS 80-83.
2. Aleksyuk A.M. (1998), Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory: textbook for students. and off higher education closing K.: Lybid, 1998. 558, [1] p.
3. Andrushchenko V.P. (2004), On the conceptual foundations of the philosophy of education. New Paradigm: Science Almanac. works. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. Vol. 36. P. 8-20.
4. Antsiferova L.I. (1974), Development and contemporary state of foreign psychology. M. S. 34-54.
5. Asmolov A.G. (2001), Personality psychology: Principles of general psychological analysis. M.: Meaning. 416 p.
6. Beh I.D. (2018), Personality on the Path to Spiritual Values: A Monograph. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek". 320 p.
7. Vitvitska S.S. (2015), Axiological approach to the education of the personality of the future teacher. Creative pedagogy. No. 10. P. 63-67.
8. Honcharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. 2nd ed. Rivne. 552 p.
9. Zyazyun I.A., Sagach H.M. (1997), The beauty of pedagogical action: teaching. manual for teachers, graduate students, students. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business, 1997. 302 p.
10. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
11. Moiseyuk N.E. (2001), Pedagogy: education. manual 3rd ed., supplement. Kyiv : OJSC "KDNK". 608 p.
12. Kostyuk H.S. (1989), Educational process and mental development of personality. Kyiv. 608 p.
13. Orlov V.F. (2003), Professional formation of teachers of art disciplines: theory and technology: a monograph in general. ed. I.A. Zyazyuna. Kyiv. 262 p.
14. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and teaching methods of art disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
15. Rudnytska O.P. (2005), General and artistic pedagogy: a study guide. Ternopil : Bohdan. 360 p.
16. Slastyonin V.A. (2000), Pedagogy: учеб. help for students ped. academic routine. V.A. Slastyonin, I.F. Isaev, A.I. Myshchenko. M. 423 p.
17. Navickienyo L. (2001), Emocinio Imitavito Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
18. Ruskowski J., Gornics E., Zurek M. (2004), Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.
19. Senge P. (1990), The Fifth Discipline, New York, Doubleday. R. 95-146.
20. Willoyby D. (1996), The World of Musik. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.03>
УДК: 378.091.3:378.22:78

Глазунова І. К.

Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах

Стаття висвітлює суперечності, що склались в мистецькій професійній освіті на магістерському рівні, визначає можливості їх розв'язання. Підкреслюється, що формування цілісних знань у майбутніх магістрів зумовлено інтегративним характером фахової підготовки та майбутньою професійною діяльністю вчителя. Тому, процес формування знань, умінь та навичок повинен обіймати науково-теоретичний і художньо-виконавський аспекти підготовки фахівців і базуватись на закономірностях розвитку системи мистецтв, логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття. З'ясована актуальність концепції оволодіння інструментальними методами навчання, суть якої полягає в інтегруванні різних завдань професійної підготовки магістранта з тим, щоб він завжди був готовий до удосконалення власних знань і вмінь. Підкреслюється важливість та необхідність інтеграції знань, розвитку поліхудожньої ерудованості, фахових компетентностей, акмеспрямованої стратегії всієї підготовки магістрантів. Звертається увага на провідну роль викладача у змістовому наповненні та організації навчального процесу.

Ключові слова: проблеми фахової підготовки, магістр музичного мистецтва, інтегративність знань, поліхудожня ерудованість, акмеспрямована стратегія.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої школи в Україні, введення нових освітніх стандартів, карантинні міри та запровадження воєнного стану в нашій державі стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості навчання [7]. Сучасна мистецька освіта, проблеми фахової підготовки майбутніх учителів, удосконалення процесу навчання знаходяться в центрі уваги науковців і педагогів-практиків. Професійне навчання розглядається як набуття та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок студентів, що забезпечує відповідний рівень їх професійної кваліфікації для подальшої професійної діяльності [5].

Важливість зазначеної теми обумовлена потребою у створенні цілісно-світоглядної моделі фахівця нової формації, з таким стилем мислення і таким рівнем загальнокультурної і професійної компетентності, які б відповідали рівню розвитку сучасного знання, слугували засобом творчого і самостійного розв'язання професійних проблем в різних галузях діяльності і містили педагогічний потенціал всебічного розвитку і саморозвитку особистості [2].

Актуалізація проблеми фахової підготовки, формування фахових компетентностей майбутніх педагогів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на факультетах мистецтв педагогічних університетів мотивується необхідністю вирішення протиріч між провідними інноваційними пошуками у визначенні змісту і технології навчання у вищій школі й недостатнім їх усвідомленням та світоглядним, науковим і методичним забезпеченням.

Все це зумовило необхідність дослідження цілого комплексу питань, які стосуються підготовки педагогів магістерського рівня на мистецьких факультетах педагогічних університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення професійної освіти достатньо широко розглядаються в сучасній науковій літературі. Філософські аспекти педагогіки вищої школи розкрито у працях В. Андрущенко; проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців у вищій школі

окреслюються у дослідженнях О.Антонової, Е.Зеєра, Й. Еветса; формуванню компетентності майбутніх фахівців присвячені роботи В.Бондар, М.Мульдер, І. Гудзик; Г.Падалка, О.Рудницька, Х.Якобс, Х. Вільям акцентують увагу на творчих засадах професійної підготовки фахівців мистецького профілю [1; 2; 17; 3; 19; 4; 9; 10; 18]. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх учителів до діяльності у сфері музичного мистецтва: А.Козир, Н.Мозгальова, О. Олексюк, В.Орлов, Г.Побережна, О. Ростовський, Т. Танько, В. Шульгіна, О.Щолоковата ін. [6; 14; 15].

Останніми роками з'являються дослідження, присвячені тим чи іншим проблемам професійної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва. Так, О.Єременко розглядає основні аспекти підготовки магістрантів в педагогічних університетах; Р.Цокур – формування професійного потенціалу в процесі підготовки у вищих навчальних закладах; К.Сергеєва аналізує формування здатності до професійної самореалізації майбутніх магістрів музично-педагогічної освіти в інструментальному класі [16].

Шляхи удосконалення освітньо-професійних програм в магістратурі висвітлено в роботах В. Сидоренко, М.Комісарова. В. Радкевич визначає особливості ступеневої професійно-художньої освіти та напрямки її розвитку; Г.Падалка вивчає проблеми підготовки магістерських робіт [11; 9].

Але аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, вивчення практичного досвіду організації навчального процесу в магістратурі факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишаються поза увагою проблеми аналізу теорії і практики, з'ясування суперечностей, що склались в мистецькій професійній освіті на магістерському рівні, визначення можливостей їх розв'язання

Мета статті – проаналізувати тенденції розвитку мистецької освіти на магістерському рівні, намітити шляхи подолання суперечностей на цьому шляху.

Виклад основного матеріалу. Особливістю підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є впровадження в процес їх підготовки ідей універсалізму (універсалізм – методологічна позиція, що передбачає наявність вселюдських феноменів) та інтеграції (взаємодії, синтезу різноманітних педагогічних явищ). Зростає значення інтеграції знань на базі цілісного підходу до навчання, сутність якого полягає в розкритті реально існуючих міжпрофільних зв'язків відповідно до особливостей людської свідомості, а також закономірностей мисленнєвої діяльності в процесі пізнання [12].

У художньо-педагогічній освіті формування цілісних знань зумовлено інтегративним характером фахової підготовки та майбутньою професійною діяльністю вчителя. Тому, процес формування цілісних знань, умінь та навичок повинен обіймати науково-теоретичний і художньо-виконавський аспекти підготовки фахівців і базуватись на закономірностях розвитку системи мистецтв, логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття [9].

Сьогодні актуальності набуває концепція оволодіння інструментальними методами навчання. Суть якої полягає в інтегруванні різних завдань професійної підготовки фахівця з тим, щоб він завжди був готовий до удосконалення власних знань і вмінь. Системність тут виявляється у вмінні визначити значення кожного прояву мистецтва (хорового, вокального, оркестрового тощо) в контексті

інтерпретації музичного твору шляхом об'єднання елементів фахових знань на основі розкриття ключових ідей, теорій, законів мистецтва, проблем художньо-виконавської діяльності. В цьому проявляється поліфункціональність професії вчителя музично-педагогічного профілю.

Зміст освіти магістрантів визначається нормативною і вибірковою частинами програми, яка розробляється з кожної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей, визначеного для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Нормативна частина програми становить не менше 40 і не більше 60% загального обсягу навчального часу, передбаченого на підготовку майбутнього магістра. Вибіркова частина програми визначається вищим навчальним закладом з урахуванням потреб замовника фахівців, наукових і творчих інтересів магістранта, його можливостями щодо оволодіння розділами суміжних освітніх програм, наукового потенціалу навчального закладу.

Навчальні заклади мистецько-педагогічної освіти, завдяки розгалуженості, багатопрофільності фахового навчання, містять великі резерви для активізації спеціалізовано-профільних та інтегрованих процесів у систему магістерської підготовки.

Освітньо-професійними програмами передбачено навчальні дисципліни, які спрямовані на формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх магістрів музичного мистецтва та дисципліни вільного вибору, що забезпечують реалізацію персоніфікованої траєкторії музично-професійного розвитку студентів.

Аналіз наукового доробку дає підстави стверджувати, що формування професійної компетентності магістрантів відбувається на основі збалансованого розвитку напрямів професійної підготовки, взаємозв'язку музично-теоретичної і наукової інформованості та музично-виконавських і дослідницько-пошукових умінь, гнучкості та варіативності методичного забезпечення.

Одним із компонентів всебічно розвиненої, творчої особистості, якою повинні стати майбутні магістри музичного мистецтва, постає її поліхудожня ерудованість. Головне завдання поліхудожньої освіти – розвиток емоційно-чуттєвої сфери вихованців та удосконалення наданих їм природою вмінь чути, бачити, відчувати, рухатися, спілкуватись. За визначенням Л. Масол, поліхудожнє виховання: «Це особистісно зорієнтоване планомірне долучення суб'єктів навчання до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування комплексу естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення» [8, с.87].

Т. Рейзенкіндполіхудожній розвиток передбачає через засвоєння одного виду мистецтва шляхом долучення різних видів мистецтв, різних видів художнього мислення з опорою на художній образ, художньо-образну мову, художні засоби виявлення, у тому числі ритм, музичність (мелодіку), структуру (конструкцію, композицію) що є обов'язковою умовою розвитку творчого потенціалу особистості [12]. Отже, поліхудожня освіта – це навчання й виховання особистості у процесі комплексного впливу на неї предметами гуманітарно-художнього циклу; це нові умови організації всього процесу навчання. На нашу думку, важливим компонентом у професійній підготовці магістрантів виступає вміння аналізувати специфіку взаємозв'язку між різнохарактерними художніми знаннями декількох видів мистецтв і формування загально-мистецького погляду на розуміння різних художніх явищ.

Як зазначає А. Козир, основна мета професійної підготовки майбутніх вчителів магістерського кваліфікаційного рівня полягає в оволодінні ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму [6].

Таким чином, досягнення акмевершини в процесі формування професійної компетентності магістрантів є основним завданням всього навчального процесу в магістратурі факультетів мистецтв педагогічних університетів. Але, суперечності розвитку мистецької освіти на сучасному етапі, на нашу думку, полягають у взаємодії між пізнавальною, оцінною та творчою діяльністю магістрантів, а це, на наш погляд, змістовий орієнтир всього навчання мистецтва. Як зазначає В. Радкевич: «...удосконалення магістерської підготовки має забезпечувати якісний добір майбутніх фахівців, істотно зменшити дублювання навчального матеріалу, розвантажити від надмірної описової документації, допомогти студентам раціонально використовувати час для саморозвитку» [11, с.49]. Ми повністю поділяємо думку науковця.

До проблем фахової підготовки магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів також відноситься й недостатня увага до національних основ магістерської підготовки. Існуюча практика підготовки магістрантів не відповідає сучасним вимогам щодо її культурологічного забезпечення, узгодження пріоритетів світових стандартів із національними чинниками.

В умовах воєнного стану в нашій країні ми інакше стали розуміти значення етнокультурної складової процесу навчання. Вона стає найважливішою в професійній підготовці студентів. Художнім образам притаманна властивість концентрувати в собі риси національного характеру, національного світогляду, національні особливості ставлення до подій і явищ повсякденного життя. Тому національне мистецтво сприймається студентами на будь-якій стадії мистецького розвитку як художньо ближче, ніж інші твори світової культури. Отож, важливою складовою професійної освіти вважаємо підготовку студентів до ефективної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному середовищі через формування етнокультурної компетентності наших вихованців [9].

До суперечностей підготовки майбутніх магістрів відносяться і теоретичні та практичні засади орієнтації магістрантів на викладацьку діяльність (викладач вокалу, викладач спец. інструменту, викладач диригентсько-хорових дисциплін тощо) та на науково-дослідницьку діяльність (скорочено години на підготовку магістерської роботи), страдає результативність наукових висновків. Підвищення вимог до магістерських досліджень співіснує із невідпрацьованістю критеріїв їх якості. Необхідно надавати аргументовану оцінку таких вад магістерських робіт, як відсутність новизни, звертання до дослідження проблем, що вже достатньо опрацьовані, слабкість теоретичного обґрунтування висновків тощо. На основі науково-дослідної рефлексії важливо усвідомити, визначити науково-перспективні потреби розвитку педагогіки мистецтва.

Згідно навчального плану підготовки магістра галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво, термін навчання 1 рік 10 місяців та галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 середня освіта (Музичне мистецтво), термін навчання 1 рік 10 місяців (НПУ імені М.П. Драгоманова, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського, 2022р.) розглянуто питання впровадження спеціалізованих профільних підходів до музично-фахової підготовки магістрантів, а саме: у вибірковій частині дисциплін за вибором студентів представлено 11 дисциплін, які поглиблюють підготовку до подальшої професійної

діяльності майбутнього фахівця (хорові студії, оркестрові студії, вокально-хорові ансамблі, інструментальні ансамблі, сучасні технології викладання музичних дисциплін, акмеологія мистецької освіти, психологія музичного виконавства тощо), але все ще недостатньо відпрацьована методика індивідуальної діагностики рівнів музичної підготовки магістрантів.

У зв'язку з реформою мистецького навчання в загальноосвітніх школах передбачено впровадження комплексних уроків, які поєднують різні види мистецтва – музику, малювання, елементи театрального мистецтва та хореографії. Такі уроки має проводити вчитель, який має поліхудожню освіту. Проте в системі вищої освіти функціонують виключно профільні факультети – музичні, хореографічні, художньо-графічні. Тому при підготовці магістрантів ми звертаємо увагу на формування поліхудожньої компетентності майбутнього магістра музичного мистецтва, хоча таке рішення не вирішує всієї проблеми.

В умовах воєнної агресії Росії все більший розвиток одержують нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в навчальному процесі ЗВО сучасних засобів і методів передачі знань. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення якості навчального процесу. Змінюється сама суть освіти. Велика роль надається методам активного пізнання та самоосвіти навчання [7].

Одна з головних проблем запровадження інноваційного навчання, в тому числі й на магістерському рівні – вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікативних технологій. Один із напрямів, шляхів – шукати можливості співіснування різних форм підготовки магістрантів до професійної діяльності. Означені форми мають торкатись і організаційних питань, і питань змісту навчання. Як свідчить практика і ряд досліджень, тенденція навчання чітко розвивається в напрямку змішаного навчання, як процесу, що створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

Висновки. Серед провідних чинників подолання суперечностей, що склались в мистецькій освіті, назвемо наступні: реалізація інтенсивних шляхів удосконалення навчального процесу, розширення індивідуалізовано-творчих форм підготовки магістрантів, гармонійно-раціональне узгодження навчальної і практичної діяльності майбутніх учителів. Подолання окреслених проблем тісно пов'язано з підвищенням кваліфікації викладачів вищої школи, розвитком їх професійної компетентності, готовності до модернізації цих нововведень у практику навчання студентів.

Література:

1. Андрущенко В.П. (2008). Філософічність освіти: теорія, методологія, практика. Вища освіта України. Вип. 4. К.: Промінь. С.10-18.
2. Антонова О.Є. (2007). Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 471с.
3. Бондар В.І. (2012). Теорія і практика стандартизації змісту професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип.20. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 3-8.
4. Гудзик І.Ф. (2007). Компетентнісно-орієнтовне навчання. Чернівці: Букрек. 496с.
5. Державна національна програма Освіта (2004). К.: Райдуга. 62с.
6. Козир А.В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 380с.

7. Лист МОН України №1/3378-22(2022). Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану. К.: Освіта України. 19с.
8. Масол Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посібник. Харків: Вид-во Основа. 178 с.
9. Падалка Г.М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України. 274с.
10. Рудницька О.П. (2002). Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. К.: Вид-во Інтерпроф. 270 с.
11. Радкевич В.О. (2001). Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Вип.3. К.: Райдуга. С.121-130
12. Рейзенкінд Т.(1999). Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності. Рідна школа. Вип.2. С. 48–49.
13. Словник термінології з педагогічної майстерності (1995). Полтава: ПДП. 69с.
14. Танько Т.П. (2008). Музично-педагогічна освіта в Україні. Харків: Основа. 192с.
15. Щолокова О.П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 172с.
16. Єременко О.В. (2012). Основи магістерської підготовки: Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти: навч.-метод. посібник. Суми: Вид-во Мрія-1. 292с.
17. Evetts J. (2014).The Concept of Professionalism : Professional Work, ProfessionalPractice and Learning. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning, P. 29-56.
18. Jacobs H. (2005). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alehandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
19. Mulder M. (2014).Conceptions of Professional Competence. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. P. 107-137.

Про автора:

Глазунова Ірина Кимівна, кандидат пед. наук, доцент. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна). <https://orcid.org/0000-0002-3852-7057>

Hlazunova I. K.

Problems of professional training of future masters of music in modern conditions

The article highlights the contradictions that were developed in artistic professional education at the master's level, determines the possibilities of their solution. It is emphasized that the formation of holistic knowledge in future masters due to the integrative nature professional training and the future professional activity of the teacher. Therefore, the process of formation knowledge, abilities and skills should embrace scientific and theoretical and artistic and performing aspects training of specialists and based on regularities of the development of the art system, the logic of associative thinking and psychological mechanisms of the whole and psychological mechanisms of the whole. Relevance clarified concepts of mastery instrumental learning methods, the essence of which is in the integration of various tasks professional training of a master's student so that he was always ready to improvement of own knowledge and skills. The importance and necessity is emphasized integration of knowledge, development of polyartistic erudition, professional competences, a targeted strategy of the entire training of master's students. Attention is drawn to the leading the teacher's role in content in content and organization of the educational process. Among the leading factors of overcoming the contradictions that have arisen in art education, in our opinion, it is important to consider the following: the implementation of intensive ways of improving the educational process; the expansion of individualized and creative forms of training of master's students; the harmonious and rational coordination of educational and practical activities of future teachers. Overcoming the outlined problems is closely related to improving the qualifications of teachers.

Keywords: problems of professional training, master of musical art, knowledge integration, polyartistic erudition, targeted strategy.

References:

1. Andrushchenko V.P. (2008). Philosophy of education: theory, methodology, practice. Higher education of Ukraine. Vol. 4. Kyiv. P.10-18.

2. Antonova O.E. (2007). Theoretical and methodical principles of teaching pedagogically gifted students. Zhytomyr: Department of the State University named after I. Franko. 471 p.
3. Bondar V.I. (2012). Theory and practice standardization of the content of professional teacher training on the basics competence approach. Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series 17. Theory and practice education and training. Issue 20. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. P. 3-8.
4. Gudzik I.F. (2007). Competency-based training. Chernivtsi: Bukrek. 496 p.
5. State National Education Program (2004). Kyiv. 62 p.
6. Kozyr A.V. (2008). Professional skill music teachers: theory and the practice of formation in the system multi-level education: monograph. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. 380 p.
7. Letter of the Ministry of Education and Culture of Ukraine №1/3378-22 (2022). On the practice of applying labor legislation in the field of education and science during the operation of the legal martial law regime. Kyiv. 19p.
8. Masol L. M. (2015). Art and pedagogical technologies in the main school: the unity of education and upbringing: method. manual. Kharkiv. 178 p.
9. Padalka H.M. (2008). Art pedagogy (Teaching theory and methodology artistic disciplines). Kyiv. 274 p.
10. Rudnytska O.P. (2002). Pedagogy: general and artistic: education. manual. Kyiv. 270 p.
11. Radkevich V.O. (2001). Bachelor of professional art education in Ukraine as a pedagogical system. Continuous professional education: theory and practice. Issue 3. Kyiv. P.121-130.
12. Reisenkind T. (1999). Interaction of arts as a preparation factor teachers to artistic and educational activities. Native school. Issue 2. P. 48–49.
13. Dictionary of terminology for pedagogical skills (1995). Poltava: PDPI. 69 p.
14. Tanko T.P. (2008). Musical and pedagogical Education in Ukraine. Kharkiv: Osnova. 192 p.
15. Shcholokova O. P. (1996). Basics of professional artistic and aesthetic training future teachers. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. 172 p.
16. Yeremenko O.V. (2012). Basics of master's training: Theory and practice implementation in the music-pedagogical system educational. Method manual. Sumy: Mriya-1. 292 p.
17. Evetts J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning, P. 29-56.
18. Jacobs H. (2005). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alehandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
19. Mulder M. (2014).Conceptions of Professional Competence. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. P. 107-137.

Інтеграційно-аксіологічний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями

Стаття розкриває особливості інтеграційно-аксіологічного конструкту підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної роботи з учнями. Показано складність та комплексний характер професійних завдань, які необхідно вирішувати сучасному фахівцю, що охоплюють знання та вміння з різних галузей наук для успішного оволодіння різноманітними видами пізнавальної та творчої роботи з учнями. Підкреслено, що інтеграційно-аксіологічний аспект мистецької освіти передбачає наявність уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, що забезпечує майбутнім учителям музичного мистецтва творчий підхід до художньо-музичної діяльності. З позиції міждисциплінарного виміру проаналізовано трансдисциплінарні зв'язки у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв за спеціальністю «Музичне мистецтво». Висвітлені результати підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи з учнями.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, інтеграційно-аксіологічний конструкт, творчий підхід, творчо-інтерпретаційна робота з учнями.

Вступ. Модернізація освіти в Україні висуває нові критерії щодо її якості. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти студент закладу вищої освіти повинен отримати систему універсальних знань, які допоможуть йому успішно адаптуватися на ринку праці; володіти високою креативністю мислення, що дозволяє творчо підходити до вирішення проблем; бути зрілою особистістю, здатною критично оцінювати навколишній світ та знаходити інформацію. Характерною тенденцією розвитку системи мистецької освіти є те, що людина завжди прагнула до всеосяжності, універсальності знань. Складність та комплексний характер професійних завдань вимагає від сучасного фахівця знань та вмінь з різних галузей наук та володіння різноманітними видами пізнавальної та практичної діяльності.

Оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва професійною майстерністю відносно європейських вимог вищої школи передбачає розширення діапазону видів його професійної діяльності, які він має опанувати протягом навчання у ВНЗ мистецької освіти. До структури цього педагогічного комплексу входять взаємопов'язані і взаємозалежні суміжні професії, які має уособлювати в собі вчитель музичного мистецтва, а саме: дидакта, методиста, психолога, музиканта-педагога і музиканта-виконавця, вихователя-наставника тощо. Підготовка кваліфікованих спеціалістів педагогів-музикантів у нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства, передбачає також озброєння їх сучасними ефективними мистецькими інноваційними технологіями з урахуванням національних етнопедагогічних традицій та краєвих зразків дитячого фольклору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями в умовах нової освітньої парадигми приділяли увагу науковці різних міжгалузевих професій: висвітлення актуальних питань філософії освіти і філософії педагогічної майстерності здійснювали: В.Андрущенко, І.Зязюн, Б.Кедров, Г.Костюк, В.Кремень, О.Лавриненко, В.Луговий, В.Лутай, В.Орлов та ін.; розробкою системи загальної психолого-педагогічної та методичної підготовки, вивченню змісту та методів навчання майбутніх учителів займалися: А.Алексюк, К.Авраменко, В.Бондар,

А.Капська, Н.Кічук, І.Козловська, О.Пехота, О.Ярошенко та ін.; дослідженню методологічних та теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів мистецьких і загальнопедагогічних дисциплін у трансдисциплінарному вимірі присвятили свої роботи: А.Болгарський, Н.Гузій, І.Глазунова, Л.Гусейнова, К.Завалко, Ж.Карташова, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалка, Є.Проворова, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Отіч, С.Сисоєва, В.Тименко, Т.Танько, М.Ткач, О.Шевнюк, Г.Шевченко, О.Щолокова, О.Хижна та ін.; розробці питань, пов'язаних з розвитком творчої активності в різних проявах майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасних умовах, як показника професіоналізму, новаторського вирішення традиційних і оригінальних завдань, що значно підвищує інтерес школярів до музичного навчання і збільшує ефективність навчально-виховного процесу, присвятили свої дослідження: І.Бех, І.Богданова, Л.Ващенко, С.Гончаренко, С.Ковальова, О.Пехота, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Савченко та ін.[1; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 18].

Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування інтегративних технологій та висвітлення особливостей інтеграційно-аксіологічного конструкту в структурі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями. Адже інтеграційна трансдисциплінарність вважається однією із основних умов успішної реалізації нових завдань, які ставляться перед мистецькою освітою. Пов'язанні з цим нововведення повинні сприяти підвищенню ефективності та продуктивності освітньо-виховної роботи навчальних закладів мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Пошукові дослідження в інтеграційно-аксіологічній сфері, в основному, проводяться у двох напрямках: визначення впливу мотиваційних та інструментальних факторів на формування інтеграційних умінь та готовності вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності та дослідження впливу педагогічних інновацій на ціннісне ставлення до творів мистецтва та творчий розвиток школярів. З кінця 90-х років ХХ ст. теорія інтеграції у дидактичному аспекті почала активно розвиватися в Україні за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С.Гончаренко, І. Козловська, Ю.Мальований, О.Сергеев та ін.), інтеграції змісту професійної освіти (Р.Гуревич, Я.Собко), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Моргун), проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Гуз, В.Сидоренко, Н.Талалуєва, М.Лук'янова та ін.), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту освіти (В.Ільченко, Б.Будний, М.Кларін, А.Степанюк, та ін.), інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О.Джулик, В.Оконь та ін.), імовірісно-статистичні аспекти інтеграції (В.Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Т.Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р.Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б.Камінський), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л.Дольнікова), проектування модульної структури навчальних дисциплін на засадах інтеграції наукових знань (Л.Вовк, С.Гончаренко, Л.Гризун, В.Полонський, О.Савченко та ін.).

Розкриваючи особливості інтеграційно-аксіологічного конструкту у сфері мистецької освіти, доцільно зазначити, що інтеграція - це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії. Інтеграційний підхід реалізується під час вивчення

інтегрованих курсів чи окремих предметів мистецької освіти, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування різноманітних методів та форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання здобутих знань.

З цієї позиції доцільно зазначити, що інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Найбільш загальне тлумачення цього поняття дає Г.Костюк: «Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах» [10, 134].

Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються більш об'ємно. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності. Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових непередбачених ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності особистості [13, 298].

На думку І. Беха, доцільно розглядати особистість у трансдисциплінованому вимірі з позиції надбання духовно-аксіологічних цінностей, що передбачають процес сходження до акме-вершин як «роботу душі», яка вимагає стану самотності, де духовні цінності постають «породжувальними клітинами» духовного розвитку. Учений вважає, що духовна цінність як «одиниця» постає мікроконцепцією макромоделі виховання та зазначає, що «духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює смисловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності» [1, 9].

У цьому контексті аксіологічне спрямування дозволяє зосередитись на ціннісному розумінні та ціннісних пріоритетах в процесі творчо-інтерпретаційної роботи зі школярами, що панують у сучасному суспільстві, певному прошарку або певній групі. Відомим є той факт, що цінності безпосередньо пов'язані з поняттям ідеалу. У вузькому розумінні із тим, що людина сприймає як позитивне чи негативне, що може проявлятися у мистецькій діяльності, зокрема музичній, як певні ідеї, концепції інтерпретаційної роботи, своєрідний аксіологічний двигун, який запускає рух інших ланок ціннісної системи. Аксіологічний підхід відображає загальнолюдське і особистісне, універсальне і індивідуальне, може звертатися до цілого або ж одиничного явища, елементу у творчо-інтерпретаційній роботі.

Звертаємо увагу на те, що цінності у мистецькій освіті, зазвичай, виступають і проявляються як інтенція потреб особистості, іншими словами кожного окремого його учасника цього процесу. У той же час, аксіологічний підхід дає можливість розглядати цінності з позиції масовості.

З цієї позиції вважаємо за доцільне спиратися на концепцію ціннісних орієнтацій особистості, де ієрархія цінностей більшою мірою виявляється через їх протиставлення. Це може бути представлено у вигляді антитез приземлених і ідеальних прагнень, ідей, де шкала вищих цінностей втілена через духовність, справжність. Тому цінності є тими стійкими переконаннями людини, які виявляються у принципових перевагах щодо способів існування або ж цілей. Проведенні дослідження засвідчили, що люди володіють певними цінностями, які можуть проявлятися у різній мірі, а також те, що цінності розділяються на такі, які безпосередньо пов'язані із метою індивідуального існування, а також такі, які пов'язані із діяльністю і досягненням поставленої мети [17].

Тож, інтеграційно-аксіологічний конструкт орієнтований на цінності, які утворюють внутрішній стрижень культури суспільства чи окремої особистості, виявляючись через ціннісний зміст, потреби і орієнтації. У спектрі цих питань містяться домінуючі цінності масової культури, певні орієнтири застосування музичних творів чи фрагментів композицій, вивчення побутових ціннісних «очікувань» «людини-маси», які є значущими у повсякденному житті. Також завдяки даному конструкту можливо відслідковувати ті зміни, характеристики, оцінки кожної особистості окремо, згідно її схильностей, які можуть виявлятися як у словах, так і у діях. Відповідно «оцінки» будуть проявлятися через значущість відношень, тобто кожен учасник творчого колективу може надавати одиничному факту певного значення в процесі співвідношення ним своїх дій із тим, що є необхідним, пануючим чи визнаним більшістю інших учасників. Так, Б.Асаф'єв вбачав успіхом у вирішенні вищеокреслених питань створення пласту побутування нової музичної культури засобами зближення музикантів-професіоналів із масами, які очікують на спілкування засобами музики. Він піднімав питання щодо помилкового поділу музики на «загальнодоступну та ту, яка є недоступною» для широких мас, оскільки є незрозумілою людям, що не мають професійної музичної освіти.

Розглядаючи значення аксіологічного підходу в педагогічній освіті С.Гончаренко відмічає, що вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій в різні історичні періоди в сфері вітчизняної і зарубіжної освіти проповідуються з точки зору їхньої відповідності (чи невідповідності) потребам суспільства чи особистості [3, 24]. З позиції аксіологічного підходу саме виконавська діяльність у сфері мистецької освіти, дозволяє пропагувати і стверджувати цінності музичного мистецтва, уможлиблює підняття рівня художньо-естетичних смаків і розуміння музики широкими масами. Інше коло питань стосується побутування і запитів суспільства на значущість найпростіших звукоутворень, які панують у середовищі із консервативним побутовим устроєм. Адже багатоманітність видів і форм музичних інтонацій, які відгукуються і резонують у процесі виконання творів мистецтва, спричиняють зміни та слугують різнохарактерним потребам побутового устрою суспільства, а також різного соціального положення.

Схожі ідеї відображені у концепції сучасного музикознавця і пропагандиста музичного мистецтва М.Казиніка, який вказує на неможливість сприйняття цінностей класичного мистецтва як фонового. Науковець відмічає різницю у темпах, змісті та динаміці сучасної масової музики, яка більшою мірою виконує допоміжну,

розважальну функцію, не вимагаючи зосередженості та концентрації на ній, на відміну від класичного мистецтва, яке потребує всієї уваги аудиторії, повного занурення у нього [6]. Автор відмічає, що серед основних факторів, які детермінують процес сприйняття найважливішими є темперамент, освіта, культурне середовище, ситуативний настрій слухача і, звичайно, сам музичний твір.

Інтеграційно-аксіологічний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями є значимим для педагогічного навчального закладу вищої мистецької освіти, який за своєю сутністю є інтегративною освітньою настановою, що дозволяє охопити цілий комплекс навчальних фахових дисциплін. Тому виховний простір педагогічного навчального закладу вищої мистецької освіти являє собою сукупність різних за своїм характером середовищ, що впливають на процес розвитку особистості студента. За своєю сутністю він містить ефективне використання міжпредметних зв'язків, виділення основних змістовних вузлів, групування фахових знань навколо ключових тем, понять, що виявляють вплив на формування майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

З позиції міжнаукових зв'язків найбільш важливими для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до викладання дисципліни «Мистецтво» є зв'язки з дисциплінами, що представляють музикознавство, або міжпредметні зв'язки першого типу. Проведення уроків музичного мистецтва безпосередньо спирається на знання студентів факультетів мистецтв із наступних сфер музикознавства:

- теорія музики (елементарна музична грамота, тобто оволодіння базовим для загальноосвітньої школи поняттєво-категоріальним і символіко-графічним апаратом, музичним тезаурусом, тощо);

- історія музики (факти з біографії видатних музикантів, історія створення музичних творів, історичні особливості музичних стилів і жанрів та ін.);

- сольфеджіо (застосування знань із цієї галузі музикознавства, як показує досвід передових навчальних технологій, досить позитивно впливає на осмислене сприйняття музичного мистецтва учнями, сприяє мелодійній і ритмічній точності виконання творів);

- гармонія (у розумних межах її основи просто необхідні для адекватної оцінки учнями справжньої краси й колориту музичних творів, жанрового й стильового різноманіття музики, особливостей гомофонного й поліфонічного складу, звучання консонансів і дисонансів тощо);

- поліфонія (як продовження знань із гармонічної побудови творів, тому учням необхідно мати хоча б елементарні уявлення про багатоголосся – у народній і в класичній музиці, як уявлення про найбагатший засіб виразності й мислення в музичному мистецтві);

- диригування (розуміння учнями найважливіших жестів і схем з диригентської практики, та й взагалі знання основ хороведення залучають учнів до внутрішньої й зовнішньої дисципліни на уроках музичного мистецтва, стабілізують ритмічну координацію, сприяють зняттю так званої моторної «скутості»; для педагога-музиканта вміння диригувати є обов'язковим);

- інструментознавство (історія виникнення музичних інструментів, їх темброві й конструкційні особливості, їх практичне застосування й різне поєднання в умовах ансамблю й оркестру);

- аналіз музичних форм (просторово-часове орієнтування учнів в архітектоніці музичних творів через поступове нагромадження досвіду – від найпростіших

прикладів до більш складних і досконалих: починаючи з куплетно-варіаційної форми в молодших класах та закінчуючи сонатним алегро й програмною музикою – у старших);

- хорове аранжування (виконання нескладних вокально-хорових, інструментальних і вокально-інструментальних обробок);

- музична фольклористика (розуміння учнями найважливіших особливостей народної музики – анонімності, варіативності, реалістичності й традицій усної передачі інформації; ознайомлення учнів із традиціями, обрядами рідного краю, інших регіонів країни, різних держав; формування більш реалістичного поняття про роль і місце народної музичної культури у світових музичних процесах);

- методика навчання гри на музичних інструментах (у початковій школі, як правило, застосовується методика гри на так званих «дитячих» інструментах – примітивних ударних, струнних, клавішних і духових інструментах; у проведенні уроків музики може також використовуватися виконання учнями музики на таких інструментах, як – фортепіано, баян, скрипка, флейта, балалайка та ін., гри на яких вчиться ряд учнів практично в кожному класі; що ж стосується вчителя музичного мистецтва, то володіння музичними інструментами для нього просто необхідне);

- музична психологія (окремі категорії, прийоми, засоби моніторингу із цієї галузі знань необхідно знати сучасному школяру – природно, у міру його наукової ерудиції);

- музична педагогіка (очевидно, настав той етап у розвитку мистецької освіти, коли учень може знати й усвідомлювати деякі вчительські «секрети»; тому творчістю можна назвати й проведення частини уроку, або навіть цілого уроку окремими учнями, що мають до того необхідні задатки).

У **висновках** доцільно зазначити, що сучасне суспільство характеризується швидкими та глибокими змінами, які мистецька освіта, як підсистема глобальної суспільної системи, повинна враховувати. Освітній системі найчастіше не вистачає відображення розвитку суспільства, а також недостатньої ефективності, оскільки вона базується на старих технологіях. Вихід з такого стану можна знайти лише у доцільних нововведеннях. Адже без змін, без постійного пошуку нового, прогресивного, більш досконалого немає прогресу. Це не означає, що доцільно заперечувати все, що було досягнуто раніше, навпаки, нове слід будувати враховуючи існуючий позитивний досвід.

Література:

1. Бех І.Д. (2018), Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 320с.
2. Вітвицька С.С. (2015), Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. Вип. 10. С. 63-67.
3. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. - Рівне: Волинські обереги. 552 с.
4. Завалко К.В., Проворова Є.М. (2021), Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід. Навчально-методичний посібник. К.: Центр навчальної літератури. 339 с.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
6. Казиник М. Тайны гениев. М.: Новый Акрополь, 2011. С. 12-34.
7. Карташова Ж.Ю. (2010), Формування в студентів-музикантів готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу. Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський. Вип. 4. С. 293-300.

8. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.Драгоманова. 378 с.
9. Козловська І.М. (1999), Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 301 с.
10. Костюк Г.С. (1989), Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа. 608 с.
11. Масол Л.М. (2006), Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Вид. «Промінь», 2006. 432с.
12. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
13. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
14. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 360 с.
15. Сисоєва С.О. (1996), Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига. 406 с.
16. Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. (1993), London: Falmer Press, P. 19-25.
17. Gunrt H. (2007), *Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory*. Y: Intern Un. Pr. 456 p.
18. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), *Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.*
19. Willoygby D. (1996), *The World of Musik*. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

Про автора:

Ліхницька Лариса Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>

Likhitska L. M.

Integrative and axiological construct in the practical work of students within professional training them as music teachers

At the current stage of the development of art education, a student of a higher education institution must acquire a system of universal knowledge that will help him successfully adapt to the future job. Mastering professional skills of a future music teacher in relation to the European requirements of a higher school involves expanding the range of types of his professional activity. The structure of this pedagogical complex includes interrelated and interdependent related professions that a music teacher should embody. He must have the qualities of a didactic, methodologist, psychologist, musician-pedagogue and musician-performer, educator-mentor and others. The purpose of this publication is the theoretical and methodological substantiation of integrative technologies; and highlighting the features of the integration and axiological construct in the structure of training future music teachers to work with students. The article reveals the peculiarities of the integration and axiological construct of training students of arts faculties of pedagogical universities for practical work with students. The complexity and complex nature of professional tasks that must be solved by a modern specialist are shown, covering knowledge and skills from various branches of science for successfully mastering various types of cognitive and creative work with students. It is emphasized that the integration-axiological aspect of art education provides for the ability to comprehensively consolidate knowledge, synthesize it, transfer ideas and methods from one science to another, which provides future music teachers with a creative approach to artistic and musical education. From the standpoint of the interdisciplinary dimension, the transdisciplinary connections in the process of training students of the faculties of arts in the specialty "Musical Art" were analyzed. The results of training future music teachers for creative and interpretative work with students are highlighted.

Keywords: future teachers of musical art, integration and axiological construct, creative approach, creative and interpretive work with students.

References:

1. Bekh I.D. (2018), Specialism on the way to spiritual values: monograph. Kiev-Chernivtsi: "Bukrek". 320 s.
2. Vitvitska S.S. (2015), Axiological pidhid before the development of the specialness of the maybutny guru. Creative pedagogy. Science method. Journal. Academy of International Spivrobitnitva s Creative Pedagogy. Vinnytsia. VIP. 10. P.63-67.
3. Goncharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Kind. 2nd. - Rivne: Volyn charms. 552 s.
4. Zavalko K.V., Provorova E.M. (2021), Self-improvement of a music teacher: an innovative and praxeological approach. Educational and methodological manual. K.: Center of educational literature. 339 p.
5. Zyazyun I.A., Sagach G.M. (1997), The beauty of pedagogical action: textbook. way. for teachers, graduate students, students. K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business, 1997. 302, [1] p.
6. Kazinik M. Secrets of geniuses. M.: New Acropolis, 2011. P. 12-34.
7. Kartashova Zh.Yu. (2010), Formation of musical students' readiness for instrumental performance based on an integrative approach. Collection of scientific works. Pedagogical education: theory and practice. Kamianets-Podilskyi. Vol. 4. P. 293-300.
8. Kozyr A.V. (2008), Professionalism of Music Teachers: Theory and Practice of Formation in the System of Bagatory Education: [monograph]. K. : Type of NPU imene M.P. Dragomanov. 378 s.
9. Kozlovska I.M. (1999), Theoretical and methodological aspects of the integration of knowledge of students of a vocational school (didactic foundations). Lviv: Svit, 1999. 301 p.
10. Kostyuk H.S. (1989), Educational process and mental development of personality. K.: Rad. school. 608 p.
11. Masol L.M. (2006), General Art Education: Theory and Practice: A Monograph. K.: Ed. "Ray", 2006. 432 p.
12. Orlov V.F. (2003), Professional development of teachers of art disciplines: theory and technology: a monograph on the general. ed. IA Zyazyun. K. : Scientific opinion. 262 s.
13. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
14. Rudnytska O.P. (2005), General and artistic pedagogy: a textbook. Ternopil: Textbook Bogdan, 2005. 360 p.
15. Sysoeva S.O. (1996), Teacher preparation for the formation of the student's creative personality. K.: Polygraph book. 406 p.
16. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. (1993), London: Falmer Press, P. 19-25.
17. Gunrt H. (2007), Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr. 456 p.
18. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
19. Willoygby D. (1996), The World of Musik. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.05>

УДК: 373.3.015.31:7

Тодосієнко Н. Л., Мальов С. В.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування естетичної компетентності у молодших школярів

Розкриваються особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування естетичної компетентності в учнів молодшого шкільного віку, пробудження в них інтересу до мистецтва, залучення до музики та художньо-творчої діяльності; розвиток естетичних смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства, цілісне світосприймання; інтелектуальне і духовне становлення особистості молодшого школяра. Підкреслено, що інтегративний аспект мистецької освіти передбачає наявність умінь комплексного застосування знань, синтезу мистецтв, перенесення деяких ідей, методів і прийомів із однієї науки в іншу, що забезпечує майбутнім учителям музичного мистецтва творчий підхід до музичної та художньо-естетичної діяльності. Проаналізовано міждисциплінарні зв'язки у процесі підготовки студентів факультетів мистецтв за спеціальністю «Музичне мистецтво». Висвітлені результати підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до комплексного використання мистецтва та творчо-інтерпретаційної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Ключові слова: естетична компетентність, майбутні учителі музичного мистецтва, молодший шкільний вік, музичне мистецтво.

Вступ. В умовах реформування і модернізації української освіти виникає потреба у підготовці активної, естетично розвинутої особистості майбутнього вчителя. Ідея естетичного розвитку в освіті та педагогіці знаходить своє відображення в орієнтації на розвиток особистісних рис людини з огляду на її ефективну і творчу працю. Набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва, молоддю знань, умінь і навичок, спрямованих на вдосконалення їхньої естетичної компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити сьогодення. Згідно нового базового закону «Про освіту», концепції Нової української школи року розпочалося впровадження нового змісту мистецької освіти, який заснований на формуванні естетичних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Отже, естетичне виховання – це цілеспрямований, організований процес формування естетичного і художнього відображення у свідомості предметів і явищ мистецтва, природи, навколишнього середовища, які впливають на органи почуттів і ставлення до прекрасного в матеріальному та духовному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям нашого дослідницького пошуку послуговували деякі ідеї щодо вдосконалення системи педагогічної освіти таких науковців як О. Акімова, І. Бех, О. Дубасенюк, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Зязюн, А. Коломієць, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Лазаренко, О. Моляко, Н. Нічкало, В. Шахов. Проблеми творчого розвитку особистості присвячено також низку зарубіжних досліджень (Р. Арнхейм, А. Маслоу, Г. Рід та ін.). Питання естетичного виховання молоді, формування в неї ціннісних орієнтацій, взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання одержали авторську інтерпретацію в працях таких науковців, як Б. Андрієвський, В. Бутенко, Б. Брилін, Л. Коваль, Н. Миропольська, Н. Онищенко, О. Рудницька, О. Щолокова, Г. Шевченко. Важливим є досвід зарубіжних колег, зокрема дослідження використання мистецтва в освітньому процесі вищої школи, використання інтегративних художньо-педагогічних технологій в естетичному вихованні в Польщі, США, інших країнах Європи таких науковців як

М. Anderson, G. Chakravorty-Spsvak, A. Jones, M. Kwoka. Серед зарубіжних напрацювань нами проаналізовано наукові дослідження з педагогіки мистецтва, естетики та естетичної освіти молодших школярів – це низка польських дослідників, зокрема А. Bankowska, Е. Lipska, М. Grusiewish, Т. Zychowska, М. Przychodzinska.

Мета статті полягає у визначенні сучасних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті формування естетичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Актуальною проблемою сучасної педагогіки в контексті формування Європейського освітнього простору є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування естетичної компетентності в учнів молодшого шкільного віку, пробудження в них інтересу до мистецтва, залучення до музики та художньо-творчої діяльності; розвиток естетичних смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства, цілісне світосприймання; інтелектуальне і духовне становлення особистості молодшого школяра.

Опанування вчителями музичного мистецтва технологій інтегрованого навчання сприятиме перебудові їхньої свідомості в напрямку відмови від одномірного вузько спеціалізованого бачення ролі мистецтва в школі, від звички протиставляти види мистецтв замість пошуку схожих рис і властивостей. Успішність реалізації нових ідей залежить від підвищення мотивації та педагогічної майстерності вчителів. Повноцінна практична реалізація вимог Нової української школи зумовлює необхідність поряд із предметними компетентностями розвивати на уроках мистецтва й цілу низку ключових компетентностей, які виходять за рамки окремої освітньої галузі й потребують розробки відповідних міжпредметних методичних засад.

Майбутнім вчителям слід засвоїти розподіл і класифікацію компетентностей: компетентності ключові (або: провідні, базові, універсальні, міжпредметні) і предметні (або: специфічні, професійні).

Так, ключові компетентності, – на їх розвиток спрямовують чинні навчальні програми для закладів початкової освіти: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інноваційність.

Особливостями предметних компетентностей у мистецькій освітній галузі є впровадження в заклади загальної початкової освіти замість традиційних автономних предметів «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво» нового інтегрованого курсу «Мистецтво» назва «предметні компетентності» за змістом співпала з назвою «галузеві компетентності», адже віднині освітня галузь у початковій школі представлена лише одним однойменним предметом. «Предметні галузеві мистецькі компетентності (тобто функціональні стосовно мистецтва) вбирають та інтегрують музичні, образотворчі, хореографічні, театральні, екранні сегменти, які умовно можна назвати вузькопредметними» [10, с. 43].

Отже, «естетична компетентність» – це здатність особистості емоційної, вільної, насиченої, спонтанної активності з власного прояву сприймання, оцінки і

творчості, в якій вона може застосувати наявні знання, засвоїти нові, продовжити свій особистісний розвиток через прагнення до участі у естетичному процесі інтерпретації та створення прекрасного, творчих діях, естетичних інтересах, почуттях, прагненнях. Іноді поняття компетентність розуміють дещо спрощено, як певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують готовність до відповідної діяльності, особистісне емоційно-ціннісне ставлення людини до певної діяльності. «Компетентність побудована на комплексі взаємопов'язаних процедур – комбінації знань і вмінь, а також ставлень, мотивів, відносин і власного досвіду в цій царині, які відображають інтегровані результати навчання та особистісні якості й цінності людини. Компетентності дають змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань» [12, с. 54].

Вчителю важливо формувати предметні компетентності учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в контексті вимог Нової української школи, які розподіляються на три групи відповідно до трьох видів інтеграції: 1) світоглядний або тематичний вид інтеграції, що здійснюється в межах спільної для різних видів мистецтва тем, пов'язаних із відображенням у мистецтві різних аспектів життя, навколишнього світу; 2) естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що передбачає опанування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій; 3) комплексний вид інтеграції, коли поєднуються провідні інтегратори з двох попередніх груп або ще й додаються до них інші.

У сучасній педагогіці поняття «інтеграція» – «дієвий засіб систематизації змісту, структурування навчального матеріалу та його узагальнення в розширеному просторі міжпредметних зв'язків; інноваційна педагогічна технологія, яка, звісно, як і всі нові явища в освіті, потребує ґрунтовного дослідження» [11, с. 12].

Диференціація у мистецькій освіті та її спрямована на те, щоб бачити різне (музика – часове мистецтво, живопис – просторове; хореографія – процесуально-динамічне, скульптура – статичне; театр – конкретно-образне, архітектура – абстрактне тощо), а інтеграція – навпаки, прагне до спільних ознак між різними видами мистецтв (наприклад, споріднена образність та емоційність творів мистецтва, гармонійність і пропорційність мистецьких форм, схожість ритмічної організації художнього матеріалу, «здатність відбивати явища і властивості світу через родові узагальнення, що виражається у понятті «жанр») [8, с. 58].

Таким чином, дидактичний інструментарій застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів, ґрунтування їх на методах і прийомах порівняння – полягає у встановленні подібності й відмінності між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій.

У Концепції НУШ визначені компетенції освіти відповідно до Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи щодо їх формування упродовж життя (від 18.12.2006 р.). Заміна знаннєвої парадигми компетентнісною не виключає інформативність уроків мистецької освітньої галузі. Вчитель повинен вміти створити педагогічні ситуації та поставити задачі для вмотивованого зацікавлення учнів, емоційного занурення у зміст твору і виявлення своїх думок, вражень, почуттів.

У результаті застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій до формування естетичної компетентності майбутні вчителі повинні оволодіти наступними програмними результатами навчання: показати знання творів мистецтва

українських і зарубіжних авторів широкому діапазоні його видів, жанрів і форм; вербально інтерпретувати інтонаційно-образний зміст мистецьких творів у процесі колективних обговорень і дискусій; розуміти особливості технології формування мистецької компетентності учнів початкової школи засобами музичного, візуального та театрального мистецтва, роль мистецтва у вихованні загальної та естетичної культури особистості дитини; опанувати основні елементи мови мистецтва, виражальні можливості і значення їх для створення художнього образу; ознайомитися з видами інтегрованої мистецької діяльності дітей у шкільних закладах освіти в навчальній та виховній роботі; знати основні музичні поняття та необхідну мистецьку термінологію; усвідомлювати особливості художньої мови, специфіку вираження інформації в музиці, театрі, фотомистецтві, хореографії, архітектурі; засвоїти специфіку мови мистецтва, її елементів; вивчити засоби художньої виразності; усвідомити історичний розвиток мистецьких дисциплін та їх взаємозв'язок; зв'язок мистецьких дисциплін з сучасними шкільними програмами; демонструвати сформованість професійно-педагогічних навичок, необхідних для роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі [5].

Отже, майбутньому вчителю музичного мистецтва слід розглянути ключові компетентності учнів початкових класів у світлі вимог Нової української школи; з'ясувати педагогічні шляхи і засоби формування ключових компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі, зокрема: формувати комплекс ключових естетичних та мистецьких компетентностей шляхом набуття власного теоретичного та практичного досвіду; опанувати методичні основи організації мистецької діяльності дітей; на високому рівні організовувати та проводити естетичну навчальну і виховну роботу, виховувати музичну культуру дітей, яка пробуджує у них інтерес до самореалізації та естетичного самовдосконалення у художньо-творчій діяльності; опанувати музику у зв'язках із іншими видами мистецтва для глибшого розуміння специфіки її образної мови та загальних закономірностей художнього відображення дійсності та внутрішнього світу людини у мистецтві; володіти основними прийомами гри на музичних інструментах; визначати настрій та характер музичного твору; проводити музично-естетичні бесіди з наступним художнім аналізом ідейно-образного змісту творів; демонструвати навички гри на дитячих музичних інструментах; складати розповіді-пояснення з елементами казки до тем з основ музичної грамоти; самостійно опрацьовувати музичний твір, визначати навчальні, розвивальні, виховні можливості інструментальної мініатюри; забезпечення інструментальної діяльності, історичних аспектів розвитку інструментального музикування, знань назв інструментів, що використовуються у музично-виховній роботі з учнями початкових класів.

Вчителю музичного мистецтва слід розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей молодшого шкільного віку; оволодівати сучасними знаннями з освітньої галузі «Мистецтво», зокрема інноваційними методичними підходами щодо естетичного розвитку учнів, сучасними методиками, технологіями навчання, молодших школярів; чинним нормативним забезпеченням початкової освіти тощо. «Педагог має опанувати інноваційні технології музичного виховання, набувати знань та вмінь, здатність до саморозвитку і модернізації власної діяльності; застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у музично-

професійній діяльності вчителя музичного мистецтва й у повсякденному житті; критично оцінювати цифровий контент, безпечно використовувати цифрові технології, засоби комунікації для вирішення професійних, музично-педагогічних задач, навички етичної поведінки в цифровому інформаційно комунікаційному середовищі; здійснювати виховну культурну діяльність з молодшими школярами; планувати, проектувати й аналізувати виховний процес засобами музичного, образотворчого мистецтва в початковій школі як цілісної педагогічної системи; проектувати, організовувати, оцінювати рефлексії та коригування навчально-виховного процесу освітньої галузі «Мистецтво» в початковій ланці освіти» [10, с. 45].

Таким чином, у **висновках** можна зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування естетичної компетентності в учнів молодшого шкільного віку полягає в формуванні в них інтересу до мистецтва, залучення до музики та художньо-творчої діяльності; розвитку естетичних смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства, цілісне світосприймання; інтелектуальне і духовне становлення особистості молодшого школяра. Повноцінна практична реалізація вимог Нової української школи зумовлює необхідність поряд із предметними компетентностями розвивати на уроках музичного мистецтва й цілу низку ключових компетентностей, які виходять за рамки окремої освітньої галузі й потребують розробки відповідних міжпредметних методичних засад. Використання інтегративних художньо-педагогічних технологій стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Література:

1. Андрієвський Б. М. (2002). Взаємодії художньо-виразної мови музики та живопису в естетичному вихованні молодших школярів / Пед. науки : зб. наук, праць ХДУ. Вип. 26. Херсон. С. 229 – 232.
2. Бех І. Д. (2012). Особистість у діапазоні розвивально-творчого потенціалу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 29. С. 3 – 5.
3. Козир А. В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ : НПУ імені М. Драгоманова. 378 с.
4. Костюк Г. С. (1999). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Рад.шк. 608 с.
5. Масол Л. М. (2006). Методика навчання мистецтва у початковій школі / Упор. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Харків : Ранок. 256 с.
6. Савченко О. Я. (2009). Виховний потенціал початкової освіти / Посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., Київ : Богданова А. М., 226 с.
7. Сисоєва С. О. (1998). Педагогічна творчість : монографія. Харків ; Київ : Каравела. 150 с.
8. Старовойт Л. В. (2016). Художньо-творчий розвиток молодших школярів у процесі трудового навчання. *Scientific Journal «ScienceRise» Pedagogical Education*. Kharkiv. № 3/5(20). Р. 58 – 63.
9. Рудницька О. П., Миропольська Н. Е. (1985). Критерії музично-естетичного розвитку дітей / *Початкова школа*. № 3. С. 38 – 43.
10. Тодосієнко Н. Л., Казьмірчук Н. С., Мальов С. В. (2018). Шляхи формування естетичного сприймання молодших школярів засобами українського фольклору. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер». Вип. 51. С. 43 – 47.
11. Тодосієнко Н. Л. (2013). Формування естетичного сприймання у молодших школярів засобами поліхудожньої діяльності. *Zbiór raportów naukowych: Naukowe prace, praktyka, opracowania*,

innowacje 2013 roku (30.12.2013 – 31.12.2013). Zakopane: Wydawca: Sp. z. o. o. «Diamond trading tour», (132 str.). С. 11–13.

12. Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса. Вип. 3 (128). С. 151–158.

13. Ярошенко А. А. (2000). З історії малювання музики як методу активізації художньо-образного мислення учнів / *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця. № 2. С. 37 – 42.

14. Bankowska A., Zychowska T. (2021). *Estetyka zycia w scholah podstawowych*. Polish edition by Wydawnictwo: «Nasza Ksiegarnia», Warszawa. 249 p.

15. Brovchak L. S., Likhitska L. M., Starovoit L.V., Todosiyenko N. L. (2020). Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademija*. (Web of Science). Rezekne. Latvijas. Republika. С. 98–108. URL: <http://journas.rta.lv/index.php/SIE/article/view/4876/4535>

16. Grusiewicz M., Przychodzinska M. (2019). *Rezultaty pracy lekcyjnej nauczyciela muzyki podstawowych*. Bydgoszcz. S.40-53.

17. Kwoka M., Lipska E. (2020). *Sztuki plastyczne. Polskie tradycje swiateczne*. Lublin : EDK PRESS. P. 46–48;

18. Lazarenko N., Kolomiets A., Palamarchuk O. (2020). Communication in the internet space: psychological aspect. *Information Technologies and Learning Tools* (Web of Science). Vol. 65, № 3. P. 249–261. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2036>

19. Lipska E. (2020). *Muzyka w nauczaniu pocatkowym*. Warszawa. 169 s.

Про авторів:

Тодосієнко Наталія Леонідівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0001-9473-2357>

Мальов Сергій Васильович, аспірант першого року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Todosiienko N. L., Malov S. V.

Professional training of future music teachers for the aesthetic competencies formation of younger children in primary school

The professional training of future teachers of music involves the formation of aesthetic competences of pupils in primary school, as well as the awakening of their interest in art. Mastering of integrated learning technologies by music teachers will contribute to building their consciousness in a broad direction. The success of implementing these ideas depends on increasing the motivation and pedagogical skills of teachers. The full-fledged practical implementation of the requirements of the New Ukrainian School makes it necessary to develop a number of music-art subject competencies. This requires the development of appropriate interdisciplinary methodological principles.

The article reveals the specifics of the professional training of future music teachers for the formation of aesthetic competence of pupils in elementary school, awakening their interest in art, involvement in music and artistic and creative activities; the development of aesthetic tastes, a sense of responsibility for preserving the cultural heritage of society, a holistic worldview; intellectual and spiritual formation of the personality of a junior pupil. It is emphasized that the integrative aspect of art education requires the ability to develop complex knowledge, synthesis of arts, transfer of some ideas, methods and techniques from one science to another, which provides future music teachers with a creative approach to musical and artistic-aesthetics. Interdisciplinary connections in the process of training students of art faculties with the specialty "Musical Art" were analyzed. The results of the training of future music teachers for the complex use of art and creative and interpretive work with pupils in elementary school are highlighted.

Keywords: aesthetic competence, future teachers of musical art, younger school age, musical art.

References:

1. Andrievsky B. M. (2002). Interactions of the artistic and expressive language of music and painting in the aesthetic education of younger schoolchildren / Ped. sciences: coll. of Sciences, Works of KhSU. Vol. 26. Kherson. P. 229 – 232.
2. Beh I. D. (2012). Personality in the range of developmental and creative potential. Education and development of a gifted personality. No. 29. P. 3–5.
3. Kozyr A. V. (2008), Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: monograph. Kyiv: NPU named after M. Dragomanov. 378 p.
4. Kostyuk G. S. (1999). Educational process and mental development of personality / emphasis. V. V. Andrievska, G. O. Ball, O. T. Gubko, O. V. Proskura. Kyiv: Rad.shk. 608 p.
5. Masol L. M. (2006). Methodology of teaching art in elementary school / Ref. L. M. Masol, O. V. Haydamaka, E. V. Belkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko. Kharkiv. 256 p.
6. Savchenko O. Ya. (2009). Educational potential of primary education / Guide for teachers and methodologists of primary education. 2nd ed., Kyiv: Bohdanova A. M., 226 p.
7. Sysoeva S. O. (1998). Pedagogical creativity: a monograph. Kharkiv; Kyiv: Caravela. 150 p.
8. Starovoit L. V. (2016). Artistic and creative development of younger schoolchildren in the process of labor training. Scientific Journal "ScienceRise" Pedagogical Education. Kharkiv. No. 3/5(20). R. 58-63.
9. Rudnytska O. P., Myropolska N. E. (1985). Criteria of musical and aesthetic development of children / Elementary school. No. 3. P. 38-43.
10. Todosienko N. L., Kazmirchuk N. S., Malyov S.V. (2018). Ways of forming the aesthetic perception of younger schoolchildren by means of Ukrainian folklore. Modern information technologies and innovative methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: collection. of science works of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Kyiv-Vinnytsia: "Planer" LLC. Vol. 51. P. 43-47.
11. Todosienko N. L. (2013). Formation of aesthetic perception in younger schoolchildren by means of multi-art activity. Zbiór raportów naukowych: Naukowe prace, praktyka, opracowania, innowacje 2013 roku (30.12.2013 – 31.12.2013). Zakopane: Wydawca: Sp. Z. o. o. "Diamond trading tour", (132 pages). P. 11–13.
12. Shchelokova O. P., Mozgalyova N. G., Baranovska I. G. Interpretation of musical works – methodical aspect. Scientific bulletin of K. D. Ushinsky National University of South Ukraine. Odesa, 2019. Issue 3 (128). P. 151–158.
13. Yaroshenko A. A. (2000). From the history of drawing music as a method of activating students' artistic thinking / Scientific notes of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology. Vinnytsia. No. 2. P. 37–42.
14. Bankowska A., Zychowska T. (2021). *Estetyka życia w scholah podstawowych*. Polish edition by Wydawnictwo: «Nasza Księgarnia», Warszawa. 249 p.
15. Brovchak L. S., Likhitska L. M., Starovoit L.V., Todosiyenko N. L. (2020). Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademija*. (Web of Science). Rezekne. Latvijas. Republika. C. 98–108. URL: <http://journas.rta.lv/index.php/SIE/article/view/4876/4535>
16. Grusiewicz M., Przychodzinska M. (2019). *Rezultaty pracy lekcyjnej nauczyciela muzyki podstawowych*. Bydgoszcz. S.40 – 53.
17. Kwoka M., Lipska E. (2020). *Sztuki plastyczne. Polskie tradycje swiateczne*. Lublin : EDK PRESS. P. 46 – 48;
18. Lazarenko N., Kolomiets A., Palamarchuk O. (2020). Communication in the internet space: psychological aspect. *Information Technologies and Learning Tools* (Web of Science). Vol. 65, № 3. P. 249–261. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2036>
20. Lipska E. (2020). *Muzyka w nauczaniu pocatkowym*. Warszawa. 169 s.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.06>
УДК: 781.6: [378.011.3-057.175:7]

Мимрик М. Р.

Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін: акмеологічний вимір

У статті досліджено проблему акмеологічного виміру герменевтики мистецтва у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін. Становлення теоретико-методологічних засад герменевтики як універсальної теорії розуміння розглянуто у контексті західноєвропейської філософської традиції. Встановлено, що герменевтика як найважливіша галузь гуманітарного знання, сфера духовної та раціональної діяльності людини уможлиблює екстраполяцію своїх ідей у сферу вищої мистецької освіти. У зв'язку з цим, розкрито значущість упровадження герменевтичного вчення та його методологічних принципів у сферу музично-виконавського мистецтва, що значно розширює горизонт професійної діяльності викладача мистецьких дисциплін. Визначено, що герменевтичний підхід до інтерпретації музичного твору сприяє доланню відчуженості духовного світу особистості митця від об'єкта пізнання, що скеровує його до ціннісних аспектів музично-виконавської діяльності для досягнення ним акме-вершин професійної майстерності. Підкреслено, що за цих умов інтерпретація музичного твору постає як безперервний процес розуміння та саморозуміння, вдосконалення та самовдосконалення, реалізації та самореалізації на шляху сходження особистості митця до свого акме-рівня. Обґрунтовано, що це надає герменевтичній концепції у змісті вищої мистецької освіти акмеологоцентричного методологічного спрямування й скеровує до подальших наукових пошуків.

Ключові слова: викладач мистецьких дисциплін, герменевтика мистецтва, герменевтичний підхід, акмеологічний вимір, музичний твір, інтерпретація, інтерпретаційна діяльність.

Вступ. Сучасна епоха тотального домінування інформаційних технологій у всіх сферах суспільного життя як цивілізаційна тенденція, що породжує низку викликів (технологічних, гуманітарних, світоглядних, духовно-ціннісних тощо), потребує глибокого осмислення та наукової рефлексії. Установка на прагматичний раціоналізм з її гіпертрофованим перебільшенням інтелектуально-пізнавальних здібностей людини призводить до сенсорного притуплення її емоційно-почуттєвої сфери, відтісняючи на задній план потенційну здатність людини до співпереживання, що руйнує природну цілісність людської особистості.

З огляду на це, залучення у мистецьку освіту, зокрема, у сферу музично-виконавського мистецтва герменевтичного вчення та його методологічних принципів значно розширює горизонт професійної діяльності викладача мистецьких дисциплін. Саме герменевтичний підхід з його процедурами розуміння, інтерпретації, емпатійного «вчування», «уживання», ідентифікації з «іншим» є особливо цінним для духовно-особистісного осмислення музики в інтерпретаційному процесі. Він ураховує онтологічний вимір музики та пов'язаний з ним контекст музичної комунікації, що покликаний реалізувати екзистенційну сутність людини через віднаходження себе в «Іншому» та «Іншого» в собі. Завдяки інтерпретації музичного твору з позицій герменевтичного вчення відбувається подолання відчуженості духовного світу особистості митця від об'єкта пізнання, що скеровує його до ціннісних аспектів музично-виконавської діяльності на шляху досягнення творчих вершин («акме») професійної майстерності.

У зв'язку з цим актуалізується значення акмеологічного виміру герменевтики в інтерпретаційному процесі як основи професійної діяльності викладача мистецьких

дисциплін. Акмеологічний вимір герменевтики виявляється в тому, що герменевтика не замикається у своїх теоретико-методологічних конструктах, навпаки, вона є постійно відкритою для безперервного оновлення своїх методів та прийомів, реалізуючи акмеологічну формулу (за Н. Кузьміною) педагогічної стратегії у професійній діяльності викладача мистецьких дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час пошуку теоретико-методологічних засад розв'язання поставленої проблеми ми спиралися на наукові праці зарубіжних та українських учених. Це: праці класиків філософської герменевтики (В. Дільтей [3], М. Гайдеггер [20], Г.-Г. Гадамер [2], П. Рікер [13; 21], Ф. Шляйєрмахер [18] та ін.); теоретико-методологічні та прикладні інноваційні аспекти використання ідей герменевтики у сфері мистецької освіти (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун [12]; М. Ткач, Л. Бондаренко [15]; С. Шип [17] та ін.); мистецтвознавчі та педагогічні дослідження щодо проблеми інтерпретації музичних творів (Н. Жукова [4], О. Котляревська [8], В. Крицький [10], В. Москаленко [11] та ін.).

Ідея використання потужного розвивально-евристичного потенціалу акмеології для пошуку обґрунтованих шляхів удосконалення професійно-педагогічної освіти, посилення її інноваційності, людиновимірності, самодермінованості й особистісної спрямованості знайшла своє теоретичне осмислення та практичне впровадження в колективній монографії українських вчених (М. Артющина, А. Вознюк, Н. Гузій, О. Дубасенюк, А. Козир, З. Курлянд, В. Сидоренко [14] та ін.). Інноваційні тенденції акмеології майбутніх викладачів мистецьких дисциплін висвітлено у навчально-методичному посібнику «Вступ до акмеології мистецької освіти» А. Козир та В. Федоришина [7]. Дослідження проблеми акмеології у світлі герменевтики мистецтва представлено у працях Т. Зирянової [5].

Між тим, проблема акмеологічного виміру герменевтики мистецтва у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін, виявлення її потужного духовно-ціннісного та інноваційно-розвивального потенціалу для ефективної підготовки майбутніх фахівців ще не стала предметом окремого дослідження, що й зумовило вибір теми даної статті.

Мета статті – проаналізувати етапи становлення теоретико-методологічних засад герменевтики як універсальної теорії розуміння у контексті західноєвропейської філософській традиції; виявити причинно-наслідковий зв'язок, що спонукав проникненню ідей герменевтичного вчення та його методологічних принципів у сферу музично-виконавського мистецтва й обґрунтувати значення акмеологічного виміру герменевтики для розширення інтерпретаційного простору викладача мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Для більш глибокого занурення у порушену проблему розглянемо сутність та потрактування основних понять дослідження – «герменевтика», «інтерпретація», «акмеологія», у працях класиків філософської герменевтики та в роботах сучасних науковців. У довідкових джерел зазначається, що *герменевтика* (у перекладі з грецьк. *hermeneutikos* – той, що пояснює, інтерпретує, тлумачить) – це «термін, формування основоположного значення якого історично сягає стародавніх тлумачень текстів Біблії; традиційно він також включає тлумачення текстів філософських та літературних – насамперед тих, які стосуються Біблії» [16, с. 114].

Г.-Г. Гадамер розвинув учення про передрозуміння, яке передує «розумінню і ґрунтується на культурній пам'яті. Зміни у сфері передрозуміння зумовлюють появу нових інтерпретацій, які не вичерпуються, і так відбувається рух по герменевтичному

колу. Таким чином, проголошується ідея множинності інтерпретацій, яка має фундаментальний характер для герменевтики» [15, с. 26].

Ідею множинності інтерпретацій підтримував й французький філософ П. Рікер (1913–2005), представник феноменологічної герменевтики. Розмірковуючи над смисловим полем герменевтики філософ зазначав, «що один і той же самий текст має декілька смислів, що ці смисли накладаються один на одного, що духовний смисл може бути «переданий» ... історичним або буквальним смислом шляхом їхнього приросту. За Рікером, інтерпретація як метод дослідження спрямована на розкриття символічного, тобто безкінечного змісту твору. У зв'язку з цим учений визначає, що інтерпретація має місце там, де є багатоскладовий смисл, і саме в інтерпретації віднаходиться множинність смислів [21].

Для мистецької освіти ідея Рікера щодо продовження та примноження смислу виявляється вкрай плідною. Згідно цієї ідеї кожен виконавець створює музичний смисл виконуваного твору немовби наново, а не просто відтворює його, у результаті чого музичний смисл поглиблюється й розширюється, тобто історично прирощується. Філософ розвиває думку Г.-Г. Гадамера щодо залежності інтерпретації від історичної традиції. Йдеться про те, що духовний спадок, який міститься у музичних творах минулих часів, може суттєво поповнюватися у процесі свого розкриття, тобто засобами інтерпретації продовжується традиція.

Нагадаємо, що поняття «інтерпретація» (з лат. *intrepretor* – роз'яснюю, перекладаю) потрактовується у декількох значеннях. Як зазначає С. Кримський, «в широкому сенсі – зображення, дешифрування чи моделювання однієї системи (тексту, твору, подій, фактів життя) в іншій – конкретніше визначеній, зрозумілішій чи загально прийнятій. В мистецтві інтерпретація – форма передачі, відтворення художнього явища. Таке відтворення є характерним для виконання художнього тексту (літературного, музичного, театрального тощо), коли реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів передачі змісту цього тексту» [9, с. 247]. У мистецтві поняття «інтерпретація» здебільшого використовують у значенні «художня інтерпретація», застосовуючи цей термін щодо виконавських видів мистецтва: драматичного, хореографічного, музичного тощо.

Починаючи з середини ХІХ століття, у теорії та практиці музичного виконавства цей термін почав активно вживатися у зв'язку з виділенням музичного виконавства в окремий вид художньо-творчої діяльності. Як зазначає В. Москаленко, «сприйнявши плідно ідеї герменевтики, інтерпретація поступово розповсюджує свою увагу на самі різні сфери людської діяльності, включаючи музичне мистецтво». Розмежовуючи терміни «інтерпретація» і «герменевтика», які у перекладі виглядають як синоніми, та акцентуючи увагу на творчій ролі інтерпретатора музичного твору, дослідник визначає, що призначення музичної інтерпретації виявляється «в естетичному оновленні об'єкта інтерпретування, розкритті виражальних можливостей об'єкта інтерпретування, в його пристосуванні до нових життєвих потреб і навіть – у створенні нового музичного твору на основі вже існуючого художнього матеріалу» [11, с. 9].

На думку Н. Жукової, ключовим чинником інтерпретації музичного твору є поняття «розуміння», тому інтерпретацію слід розглядати як ступінь розуміння мистецького твору, особливостей його засвоєння, сприймання та естетичної оцінки кожним конкретним музикантом-інтерпретатором [4].

Розкриваючи варіативний потенціал музичного твору, О. Котляревська визначає провідну роль саме духовної діяльності особистості у процесі

інтерпретування музичного твору, наголошуючи на тому, що особистість інтерпретатора має вкрай важливе значення поряд із особистістю композитора. Дослідниця зауважує, що розкриття смислу завжди тісно пов'язано з особистістю автора й контексту, в якому було створено музичний твір, тому й інтерпретування має виглядати як процес реконструкції і відтворення прихованих духовних основ музичного феномену [8].

Відтак, на думку О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісун, «доцільно визначити спільне й відмінне, з одного боку, між підходом до інтерпретації музичного твору, який на сьогодні є традиційним (інтерпретація як суто інтелектуальна діяльність особистості), та, з іншого, герменевтичним підходом з його опорою на суб'єктивне начало – духовний світ, особистісні переконання, специфічне світобачення особистості, яка інтерпретує» [12, с. 12]. Цілком погоджуємося з думкою дослідників, що «інтерпретування музичного твору з герменевтичних позицій – це не тільки певний інтелектуальний процес, але й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на загальнолюдські цінності й спрямована як назовні, так і всередину. ... Тому, на відміну від традиційного підходу на інтерпретацію музичного твору, герменевтичний підхід не надає виняткового значення якомусь одному з видів пізнання, а акцентує на їхньому взаємозв'язку і взаємодії» [так само, с. 16 – 17].

На наш погляд, герменевтика музичних творів потребує активного, рефлексивного включення особистості у творчий процес, пов'язаний з розпредметненням та розкодуванням тих смислів, які закладені в музичному тексті. Це потребує реактивації всього попереднього суб'єктивного досвіду особистості (художньо-естетичного, музично-інтонаційного, емоційно-інтелектуального, культурно-стильового, психолого-педагогічного тощо). Адже процес занурення музиканта-виконавця (викладача мистецьких дисциплін) у світ музичних текстів передбачає активізацію всіх можливих ресурсів музичного сприймання, які впливають на формування художнього образу твору. Розуміння музичного тексту при цьому відбувається як акт розпредметнення, у процесі якого вичерпується той зміст, який був опредметнений автором у творі мистецтва.

Діалектична природа цього процесу зумовлена тим, що зазначені категорії (опредметнення та розпредметнення) відображають суперечливу природу діяльності людини: з одного боку, – це виглядає як процес, в якому людські здібності «переходять» у предмет, в результаті чого той стає втіленням людських сил, думок, цілей, можливостей (опредметнення), а з іншого, – як процес, коли об'єктивовані у предметах людські здібності й соціальні смисли стають надбанням індивіда (розпредметнення). Саме «за допомогою цих категорій у концепціях, де діяльність стає субстанцією і принципом виявлення сутності людини, реалізується намагання розкрити механізми самої діяльності як процесу, що опосередковує виявлення людиною своєї суті як суспільної істоти» [16, с. 452].

Підсумовуючи думки класиків філософської герменевтики та сучасних дослідників на проблеми розуміння та інтерпретації художніх (музичних) текстів зазначимо, що впровадження герменевтичного підходу у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін видається, на наш погляд, вкрай затребуваним. За умови забезпечення ефективності цього процесу шляхом духовно-інтелектуального пізнання й розуміння багатоскладових смислових аспектів музичних творів можна говорити про досягнення викладачем мистецьких дисциплін принципово іншого статусу – статусу творчої, креативної особистості, здатної

вирішувати завдання продуктивного особистісно-професійного зростання на шляху досягнення ним творчих вершин («акме») професійної майстерності.

Це надає герменевтичній концепції у змісті вищої мистецької освіти акмеологоцентричного методологічного спрямування. Адже синергізм взаємодії герменевтики, яка володіє потужним інноваційно-розвивальним потенціалом, та акмеології, як науки про процес досягнення особистістю вершин її творчості, виявляє не тільки методологічну значущість, а й широкі евристичні можливості герменевтичного та акмеологічного підходів у професійній, зокрема, інтерпретаційній діяльності викладача мистецьких дисциплін. Власне через герменевтичне розуміння музичних творів як на раціональному, так і на духовно-ціннісному рівнях у процесі інтерпретаційної діяльності відбувається цілеспрямований акмеологічний розвиток викладача мистецьких дисциплін, який, на думку А. Козир та В. Федоришина, «треба розуміти як динамічний і безперервний процес самопроектування особистості» [7, с. 22]. Саме акмеологічний підхід, як стверджують дослідники, «є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі її професійної діяльності, її інтегралом» [там само, с. 25].

Розуміння та рефлексія – це ті орієнтири, які задають якісно інші освітні траєкторії, за яких створюються умови для рефлексивно-творчого засвоєння студентами нових знань у контексті інтерпретаційної діяльності, набуття ними здатності до віднаходження «нових смислів» та генерування «нових ідей», оволодіння ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму. Рефлексія як механізм розуміння забезпечує вихід на якісно новий, креативний рівень до інтерпретації музичного твору, на якому досягається акмеологічний ефект. Це виявляється в тому, що інтерпретація музичного твору постає як безперервний процес розуміння та саморозуміння, вдосконалення та самовдосконалення на шляху сходження особистості до свого акме-рівня.

З огляду на викладене зазначимо, що перспективним інноваційним ресурсом до розв'язання проблеми інтерпретаційного простору викладача мистецьких дисциплін вважаємо уведення герменевтичного підходу у руслі акмеологічної спрямованості. Це уможлиблює розгляд категорії самореалізації як найвищу природну потребу особистості в творчій самореалізації через розуміння-співпереживання світу як навколишнього, так і внутрішнього через музичний твір.

На наш погляд, акмеологічний вимір герменевтики музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін виявляється у низці взаємопов'язаних чинників:

- *Акмеологія методу герменевтики мистецтва*, в основу якого покладено принцип *синкретизму* (неподільності), що базується на одночасному або почерговому запуску раціональних та ірраціональних механізмів пізнання дійсності, має забезпечити формування у студентів цілісної художньої картини світу та цілісного розуміння музичного твору: від першої думки про ідею твору – до її виконавського втілення. Це сприятиме активізації внутрішнього, духовно-ціннісного потенціалу студентів як умови їхнього сходження до свого акме-рівня.

- *Герменевтичний аналіз музичних творів* уможлиблює вивчення циклічної закономірності розвитку світової музичної культури за принципом *герменевтичного кола*, логіку її прояву у творчості видатних композиторів, покликаних відтворити ту або іншу епоху з усіма характерними та впізнаваними її особливостями:

інтонаційними (інтонація як звуковий символ), ладово-гармонічними, жанрово-стильовими тощо. Це викликатиме у студентів підвищений виконавсько-дослідницький інтерес і спонукатиме їх до творчих пошуків на шляху розуміння смислу будь якого музичного тексту в руслі акмеологічної спрямованості.

- *Акмеологічний вимір герменевтики* реалізує у змісті вищої мистецької освіти *акмеологічну формулу* (за Н. Кузьміною) педагогічної стратегії викладача мистецьких дисциплін, згідно якої музично-виконавські цілі слід змістити у напрямку цілеспрямованої самоорганізаційної творчої діяльності студентів. За цих умов, для досягнення творчих вершин в осмисленні, розумінні та інтерпретації музичних творів кожен студент примножує смисл виконуваного ним музичного твору, привносячи у виконання щось нове, креативне, свою неповторну індивідуальність, відчуючи творчу насолоду від здійсненого творчого акту.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження порушеної проблеми, ми дійшли наступних висновків:

- здійснений історико-філософський екскурс щодо питання становлення герменевтики як універсальної теорії пізнання, як найважливішої галузі гуманітарного знання засвідчив про можливість екстраполяції її ідей у сферу музично-виконавського мистецтва;

- реалізація герменевтичного підходу в теорію та практику музичного виконавства, який покликаний реалізувати екзистенційну сутність людини через віднаходження себе в «Іншому» та «Іншого» в собі через музичний твір, видається перспективним інноваційним напрямом до розв'язання проблеми інтерпретаційного простору викладача мистецьких дисциплін;

- продуктивність інтерпретаційного процесу при цьому досягається засобами духовно-інтелектуального пізнання й розуміння особистістю митця багатоскладових смислових аспектів музичних творів, зумовлюючи необхідність його внутрішньої духовної трансформації для досягнення ним творчих вершин («акме») професійної майстерності;

- інтерпретація музичного твору, за цих умов, постає як безперервний процес розуміння та саморозуміння, вдосконалення та самовдосконалення, реалізації та самореалізації викладача мистецьких дисциплін на шляху його сходження до свого акме-рівня;

- це надає герменевтичній концепції у змісті вищої мистецької освіти акмеологоцентричного методологічного спрямування й скеровує нас до подальших наукових пошуків щодо упровадження герменевтичного підходу в теорію та практику музичного виконавства у руслі акмеологічної спрямованості.

Література:

1. Боецій (2020), Розрада від філософії / перекл. Андрія Содомори. Апріорі. 208 с.
2. Гадамер Г.-Г. (2000), Істина і метод. Основи філософської герменевтики / перекл. з нім. О. Мокровольського. Т.1. Київ : Юніверс. 457 с.
3. Дільтей В. (1996), Виникнення герменевтики. *Сучасна зарубіжна філософія : Течії і напрямки* : хрестом. Київ. С. 33 – 60.
4. Жукова Н.А. (2003), Інтерпретація як компонент музичної творчості : естетичний аспект : дис. ... канд. філ. наук : 09.00.08. Київ. 191 с.
5. Зырянова Т.В. (2012), Акмеологическое измерение художественной герменевтики. *Проблемы художественной герменевтики и акмеологии*: Сб. статей / Под. ред. Н.Н. Александрова. М. 86 с.
6. Історія філософії. (2012), Словник / за заг. ред. д. ф. н., проф. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., переробл. Київ : Знання України. 1087 с.

7. Козир А.В., Федоришин В.І. (2012), Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-методич. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 263 с.
8. Котляревская Е.И. (1996), Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03. Киев. 19 с.
9. Кримський С.Б. (2002), Інтерпретація. *Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред. В. І. Шинкарука*. Київ : Абрис. С. 247.
10. Крицький В.М. (2009), Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : Монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. 158 с.
11. Москаленко В.Г. (2012), Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие. Киев. 272 с.
12. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. (2013), Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 150 с.
13. Рикер П. (2002), Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступ. ст. И. Вдовиной. М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле». 624 с. (Серия «Канон философии»).
14. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
15. Ткач М.М., Бондаренко Л.А. (2018), Герменевтична інтерпретація художнього твору як основа професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. Вип. 3. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. С. 20 – 29.
16. Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
17. Шип С.В. (2014), Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16 -17 жовт.). Київ. С. 87 – 95.
18. Шлейермахер Ф. (2004), Герменевтика / пер. с немец. А. Л. Вольского. СПб.: «Европейский Дом». 242 с.
19. Voethii (1999), *The Consolation of Philosophy*. Translated by P. G. Walsh. Oxford; New York: Oxford University Press.
20. Heidegger M. (1977), *Sein und Zeit*. Frankfurt a / M.
21. Ricoer P. (1969), *Le conflit des intrpretations. Essais d'hermeneutique*. Paris, 1969.

Про автора:

Мимрик Михайло Романович, кандидат мистецтвознавства, професор Національної музичної академії України. <https://orcid.org/0000-0002-3963-9210>

Мымрык Mykhailo

Hermeneutics of musical works in the context of the interpretive activity of a teacher of art disciplines: an acmeological dimension

The topic of the paper is the hermeneutical aspects of musical works in the context of the interpretive activity of a teacher of art disciplines. The article examines the problem of the acmeological dimension of the hermeneutics of art in the context of the interpretative activity of the teacher of art disciplines. The formation of the theoretical and methodological foundations of hermeneutics as a universal theory of understanding is considered in the context of the Western European philosophical tradition. It has been established that hermeneutics, as the most important branch of humanitarian knowledge, the sphere of spiritual and rational human activity, enables the extrapolation of its ideas into the sphere of higher art education.

In this regard, the significance of the introduction of hermeneutic teaching and its methodological principles into the field of musical and performing arts, which significantly expands the horizon of the professional activity of the teacher of artistic disciplines, is revealed. It was determined that the hermeneutic approach to the interpretation of a musical work contributes to overcoming the alienation of the spiritual world of the artist's personality from the object of knowledge, which directs him to the valuable aspects of musical performance in order to achieve the acme of professional skill. It is emphasized that under these conditions, the interpretation of a musical work appears as a continuous process of understanding and self-

understanding, improvement and self-improvement, realization and self-realization on the path of the ascent of the artist's personality to its peak level. It is substantiated that this gives the hermeneutic concept in the content of higher art education an acmeological-centric methodological direction and directs to further scientific research.

Keywords: teacher of artistic disciplines, hermeneutics of art, hermeneutic approach, acmeological dimension, musical work, interpretation, interpretive activity.

References:

1. Boethius (2020), *Consolation from philosophy* / trans. Andriy Sodomory. A priori. 208 p.
2. Gadamer G.-G. (2000), *Truth and Method. Basics of philosophical hermeneutics* / transl. with him O. Mokrovolskyi. T.I. Kyiv: Universe. 457 p.
3. Dilthey V. (1996), *The emergence of hermeneutics. Modern foreign philosophy: Currents and directions: cross.* Kyiv. P. 33 – 60.
4. Zhukova N.A. (2003), *Interpretation as a component of musical creativity: aesthetic aspect: diss. ... candidate Phil. Sciences: 09.00.08.* Kyiv. 191 p.
5. Zyryanova T.V. (2012), *Acmeological dimension of artistic hermeneutics. Problems of artistic hermeneutics and acmeology: Sat. of articles / Sub. ed. N.N. Aleksandrov. M. 86 p.*
6. *History of philosophy. (2012), Dictionary / in general. ed. d. f. n., prof. V. I. Yaroshovets. 2nd ed., revised.* Kyiv: Knowledge of Ukraine. 1087 p.
7. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. (2012), *Introduction to acmeology of art education: educational and methodological. manual* Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova. 263 p.
8. Kotlyarevskaya E.I. (1996), *The variable potential of a musical composition: the cultural aspect of interpretation: autoref. thesis ... candidate art studies: 17.00.03.* Kyiv. 19 p.
9. Krymsky S.B. (2002), *Interpretation. Philosophical encyclopedic dictionary / by general ed. V. I. Shinkaruk.* Kyiv: Abrys. P. 247.
10. Krytsky V.M. (2009), *Musical and performing interpretation: pedagogical problems of musical and performing training: Monograph.* Nizhin: Publication of the NSU named after M. Gogol. 158 p.
11. Moskalenko V.G. (2012), *Lectures on musical interpretation: textbook.* Kyiv. 272 p.
12. Oleksyuk O.M., Tkach M.M., Lisun D.V. (2013), *Hermeneutic approach in higher art education: collection. monogr.* Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. 150 p.
13. Ricker P. (2002), *Conflict of interpretations. Essays on hermeneutics / Trans. with Fr. and introduction Art. I. Vdovinoy. M.: "KANON-press-C"; "Kuchkovo field". 624 p. (Series "Canon of Philosophy").*
14. *Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects: monograph / head. author number N. V. Huzii; Kyiv: Publishing House of M. P. Drahomanov State University of Applied Sciences, 2018. 516 p.*
15. Tkach M.M., Bondarenko L.A. (2018), *Hermeneutic interpretation of an artistic work as the basis of the professional activity of a future music teacher. Spirituality of the individual in the system of art education: coll. of Sciences sh. Dr. Ped. Sciences, Prof. O. M. Oleksyuk. Vol. 3.* Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. P. 20 - 29.
16. *Philosophical encyclopedic dictionary / by general ed. V. I. Shinkaruk.* Kyiv: Abrys, 2002. 742 p.
17. Ship S.V. (2014), *Hermeneutics of works of art and actual tasks of Ukrainian art pedagogy. Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century: coll. the mother international science and practice conf. (Kyiv, October 16-17).* Kyiv. P. 87 - 95.
18. Schleiermacher F. (2004), *Hermeneutics / trans. with German A. L. Volsky. St. Petersburg: "European House". 242 p.*
19. Boethii (1999), *The Consolation of Philosophy.* Translated by P. G. Walsh. Oxford; New York: Oxford University Press.
20. Heidegger M. (1977), *Sein und Zeit.* Frankfurt a / M.
21. Ricoer P. (1969), *Le conflit des intrpretations. Essais d'hermeneutique.* Paris, 1969.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.07>

УДК: 378:37.011:784

Ніколаї Г.Ю., Сунь Жуй

Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс

У статті характеризується феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу. На основі нормативно-правових документів, зокрема Державного стандарту базової середньої освіти та Рамкової програми ЄС щодо оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, та значного масиву наукових джерел окреслюється поняттєво-термінологічне поле дослідження феномена поліхудожньої обізнаності. Обґрунтовується його логіко-сміслова структура на основі дефінітивного аналізу категорій «художнє», «поліхудожнє» та «обізнаність». Здійснюється порівняльно-зіставний аналіз низки актуальних дисертаційних досліджень, дотичних проблематиці музично-фахової підготовки. Систематизуються розвідки китайських здобувачів у межах одеської наукової школи стосовно інтерференції «художнього» в структурі професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів вокалу (досвід художньо-образних репрезентацій, художньо-педагогічна майстерність, художньо-пізнавальна компетентність, художня освіченість, художньо-проектні вміння тощо). Висвітлюються особливості впливу поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу щодо синергійної єдності образної сфери різних видів мистецтва на якість перцепції та інтерпретації вокальних опусів, на здатність створювати яскраві художньо-музичні образи.

Ключові слова: поліхудожня обізнаність, художня освіченість, художньо-образні репрезентації, майбутні вчителі музичного мистецтва, викладачі вокалу, музично-фахова підготовка, китайські здобувачі.

Вступ. Сучасний світ, що заплутався в тенетах комп'ютерних мереж та попкультури і гвалтовно втрачає спроможність духовно опановувати реальність засобами серйозного мистецтва, і людина, що загубила цілісне світовідчуття, тому що не здатна до естетичного переживання, мистецької творчості і художньої комунікації, вимагають повернення до творчих джерел художньої діяльності, що здійснюється в координатах різних видів мистецтва. В останні десятиліття феномен поліхудожності потрапляє в епіцентр уваги дослідників з України та Китаю. З огляду на проблематику нашої статті слід згадати розвідки представників одеської наукової школи стосовно визначення художньо-естетичного контенту виконавської підготовки, що дозволяє опанування, осмислення та відтворення в ході інтерпретації художньої інформації, котра міститься в конкретних музичних творах і носить образний, естетико-смісловий характер. Інформація передається засобами музичної мови, гармонізуючи емоційні та інтелектуальні початки, що передбачає: застосування художньо-емоційних тренінгів персоніфікації, коли відбувається занурення у відчуття героя; використання процедур рефлексії та самооцінювання з огляду на художньо-естетичні почуття; створення «комунікативних карт» та «художньо-комунікативного поля» (Линенко А. Ф., Ніколаї Г. Ю. & Левицька І. М. (2019).)

Актуалізація проблем художньої комунікації привертає увагу науковців до художньо-комунікативної діяльності, що визначається як складна й багатоаспектна і здійснюється на різних рівнях спілкування з творами мистецтва, а відтак потребує ґрунтовної поліхудожньої обізнаності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для сучасного наукового простору України стає характерним присутність у ньому дисертаційних досліджень китайських здобувачів, які навчаються в українських вишах. У межах філософії

освіти та педагогіки вони люблять вивчати художні аспекти мистецької, культурологічної та музично-фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Так, Лю Цяньцян (2010) досліджує феномен художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю, Чжан Сянюн (2016) вивчає особливості формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України, а Лін Янь (2021) намагається розв'язати проблеми формування в процесі вокального навчання готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності

У своїх дисертаційних дослідженнях не оминають проблематики художнього й українські здобувачі. Зокрема, О. Ляшенко (2001) спрямовує свою увагу на художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів у процесі підготовки майбутніх учителів музики, А. Ткачук (2010) переймається феноменом художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання і розробляє відповідну методику, О. Гаврилюк (2018) слідом за багатьма іншими робить спробу вирішити проблему формування професійної готовності до художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики на прикладі педагогічних коледжів. Проте проблема поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу не знайшла належного теоретичного і практичного розроблення в наукових дослідженнях, отже її вирішення саме на часі.

Метою статті стала характеристика феномена поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу у науковому дискурсі. Методологічним знаряддям останнього обрані загальнонаукові (узагальнення, систематизація, класифікація) та конкретно наукові *методи*, зокрема аналітичні (дефінітивний, порівняльно-зіставний та контент-аналіз), а також метод екстраполяції.

Виклад основного матеріалу. Характеристику феномену поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу слід розпочати з окреслення відповідного термінологічного поля. Тлумачення категорії «поліхудожнього» та пов'язаних з нею похідних понять у філософських, культурологічних, естетичних, мистецтвознавчих і педагогічних джерелах найчастіше відбувається як у вузькому, так і широкому сенсах із наголошенням на двох його складниках – «полі» і «художне». У вузькому значенні прикметник «художній» переважно застосовується відносно образотворчого мистецтва, а у широкому сенсі використовується як синонім до терміну «мистецький», визначаючи його приналежність до сфери мистецтва.

Зауважимо, що тотальне розповсюдження в Україні поняття «мистецька освіта» зумовлює поступове витиснення терміну «художній», що використовувався в широкому сенсі як калька з російської, терміном «мистецький». Проте, коли йдеться про творчу атрибутивність (діяльність, активність) і смислові координати та специфіку образної сфери мистецтва або про його естетичний вплив на особистість, термін «художній» не втрачає своєї актуальності.

Підтвердженням може слугувати текст недавно затвердженого Державного стандарту базової середньої освіти. Результати контент-аналізу його додатків, що стосуються мистецької освітньої галузі, засвідчили використання поняття «художній» у Додатку 19 аж сорок чотири рази. Зокрема, під час конкретизації базових знань у сфері мистецької грамотності (художня творчість, художній образ, художні стилі і напрями), мистецької діяльності (художня ідея, художній образ, художні ремесла) та мистецької комунікації (художній текст, художня комунікація).

Отже, нормативний документ закріплює певні контексти використання означеного терміну.

Поняття художнього включено і в перелік Вимог до обов'язкових результатів навчання учнів у мистецької освітньої галузі, що містяться в Додатку 20 до Державного стандарту базової середньої освіти. Передбачається, що учень пізнає різні види мистецтва, інтерпретує художні образи, набуває досвіду емоційних переживань, розвиває ціннісне ставлення до мистецтва; формує художньо-образне, асоціативне мислення під час творчої діяльності в різних видах мистецтва; пізнає себе через взаємодію з різноманітними мистецькими об'єктами, розвиває емоційний інтелект; використовує інформаційне середовище у власній творчості і художній комунікації (*Вимоги до обов'язкових результатів...*, 2020).

Конкретизація згаданих Вимог дозволяє схарактеризувати феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу в контексті освітніх стандартів. Так, в основі поліхудожньої обізнаності лежить художньо-образне, асоціативне мислення, яке дозволяє майбутнім викладачам вокалу створювати цілісні художні образи, оперуючи вокально-слуховими, пластично-зоровими та поетичними уявленнями й асоціаціями в їх синестезії.

Реалізація наступної вимоги щодо інтерпретації художніх образів на пряму залежить від ступеня поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу, що дозволяє їм використовувати весь багаж знань у сфері мистецтва за допомогою герменевтичної методології інтерпретації з використанням, в першу чергу, методу герменевтичного кола, котрий роз'яснює текст, контекст і підтекст у їх нерозривній єдності, дозволяючи створювати переконливу художньо-образну трактовку вокальних творів.

Стосовно ще двох вимог зауважимо, що саме поліхудожня обізнаність допомагає майбутнім викладачам вокалу у забезпеченні набуття досвіду емоційних переживань учням середньої ланки освіти й розвиває їхній емоційний інтелект. Останній Д. Гоулман (2019) визначає як здатність особистості тлумачити і власні емоції, і емоції інших людей аби використовувати отриману інформацію задля реалізації особистих цілей. Науковець включає до складу емоційного інтелекту такі компоненти: знання власних емоцій, управління ними, мотивацію, здатність розпізнавати емоції інших, здатність вступати в між особистісні стосунки з іншими людьми та підтримувати їх (Гоулман 2019, с. 43).

Наступна вимога щодо формування ціннісного ставлення до мистецтва реалізується завдяки зверненню до ціннісних домінант взаємодії з мистецтвом з опорою на поліхудожню обізнаність. Відомо, що привласнення моральних, політичних, релігійних, естетичних і, головне, художніх цінностей є процесом глибоко особистісний, оскільки вони «не вивчаються як знання, а переживаються і проживаються у власному життєвому і художньому досвіді особистості» (Каган, 1988, с.241). На нашу думку, залучення здобувачів до світу мистецьких цінностей відбувається на основі здатності викладача вокалу до створення в освітньому процесі поліхудожньої атмосфери взаємодії з мистецтвом. Стосовно вимоги до художньої комунікації наголосимо, що саме вона дозволяє спрямовувати навчальний процес на встановлення духовно-творчого контакту між викладачем вокалу і його учнями.

Характеристика феномену поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу вимагає деталізації другого складника ключового поняття наших розвідок – обізнаності, що тільки починає вводиться у термінологічне поле сучасних досліджень. За результатами дефінітивного аналізу значного масиву наукової

літератури з'ясовано, що термін «обізнаність» використовується у визначенні сутності таких понять, як освіченість, ерудиція, компетентність. Знайдено тлумачення похідного від іменника «обізнаність» прикметника, однак його дефінітивне визначення потребує подальших розвідок. У нагоді може стати «Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя», яка була затверджена Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу зовсім недавно – у 2018 році. У цій Програмі визначено, що «компетентність культурної обізнаності та самовираження» містить знання різноманітних культур (мов, традицій, культурних продуктів тощо). Проте здійснення характеристики поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу вимагає подальших поняттєво-термінологічних пошуків, а семантичне поле власне поліхудожньої обізнаності є багатозначним і потребує конкретизації, що в наших розвідках буде відбуватись в контексті фахової підготовки викладача-вокаліста.

Оскільки центральним концептом наших наукових пошуків є «поліхудожня обізнаність майбутніх викладачів вокалу», охарактеризуємо логіко-смыслову структуру означеного феномена на основі дефінітивного аналізу категорій «художнє», «поліхудожнє» та «обізнаність».

За результатами поняттєво-термінологічного аналізу дисертаційних та монографічних розвідок стосовно музично-педагогічної, зокрема й вокальної, освіти стає очевидним систематичне використання науковцями категорії художнього. Зауважмо, що найчастіше означене поняття стає центральним в дисертаціях китайських здобувачів, які навчаються на мистецьких факультетах педагогічних університетів в Україні (Лю, Цяньцян, 2010; Чжан Сянюн, 2016; Лінь Янь, 2021 та ін.)

Увагою до окремих аспектів категорії художнього, що інтегрується в структуру професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів вокалу, відрізняється наукова школа факультету музичної та хореографічної освіти державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», яка підготувала низку відповідних дисертаційних досліджень китайських аспірантів. Зокрема, Чжан Яньфен (2012) запропонував методику вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю, а Лі Цзяці (2018) розробила методику формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Очевидні здобутки одеської наукової школи і стосовно вирішення питань підготовки майбутніх викладачів вокалу в контексті проблематики художнього. Наприклад, Чжу Юньжуй (2021) досліджує роль інноваційних технологій у формуванні художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а Тао Жуй (2022) розробляє методику формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Подібні розвідки у більш широкому контексті здійснювали й українські дослідники з Одеси, зокрема Ю. Волкова (2016) вивчала проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в ході відповідної діяльності. Реалізація художньо-комунікативної діяльності, на її думку, відбувається у процесі сприйняття, розуміння, осмислення, інтерпретації та оцінки твору через трансляцію й обмін художньою інформацією в ситуаціях діалогу на основі рефлексії як оцінно-коригувальної художньо-комунікативної педагогічної діяльності (Волкова, 2016). Від себе додаємо, що саме сприйняття художніх творів

постачає естетичну насолоду, радість від безкорисливого спілкування з їх автором як щиросердним другом.

У контексті дефінітивного аналізу категорії художнього на окрему увагу заслуговує докторська дисертація А. Зайцевої (2017), в якій обґрунтовано методичну систему формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Наукиня впевнена, що саме остання дозволяє трансформувати художньо-навчальну взаємодію на культуротворчий процес, визначаючи вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку, а також стимулює реалізацію унікального особистісно-творчого потенціалу учня у процесі його спілкування з мистецтвом (там само).

Оскільки у спілкуванні з мистецтвом центральну позицію займає художній образ, вважаємо, що не можна оминати увагою означене поняття. Вважається, що художній образ музичного твору є інтегрованим відображенням авторського задуму у свідомості виконавця, зумовлюючись його суб'єктивним баченням і відчуттям дійсності (Тао Жуй, 2022). Ми згодні, що у процесі осягнення художнього образу майбутні викладачі вокалу не тільки виявляють ставлення до оточуючого світу, що концентрується в музиці як її художній зміст, як особливе буття і, безпосередньо переживаючи його, перебувають у тісному духовному контакті з таким буттям, в результаті чого «являється відчуття того, що світ є не що інше, як ми самі, або, точніше, ми самі містимо в собі життя світу» (Лосев, 2010, с. 244). Саме таким чином створюється індивідуальна художня картина світу.

Варто згадати, що художній образ в музиці іноді розглядають як центральну методологічну категорію, як «інтонаційний образ світу» (Чекан, 2009, с. 100), виокремлюючи у ньому рецептивну компоненту – «осмислене в індивідуальному досвіді» (там само). Зауважимо, що художній образ знаходиться і в центрі уваги Ю Янь, яка досліджує можливості формування досвіду художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами програмної музики (You Yan, 2021)

Наголосимо що проблема «художнього» частково вирішується і в дисертаційних дослідженнях стосовно вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, де термін «художнє» використовується для характеристики ключового поняття. Для прикладу, в дисертації Ло Чао технологія персоніфікації становить вагомий методичний ресурс і використовується «як творчій художньо-технологічний засіб пізнання та розкриття художнього образу твору мистецтва» (Ло Чао, 2018, с. 3). У той же час використання персоніфікації у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як художнього методу, дозволяє зрозуміти культурні процеси «через заглиблення у збиральний образ героя (персони)» та рефлексію «власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації і творенні такого образу» (там само, с. 4).

Узагальнення результатів студіювання значного масиву наукових праць дозволяє стверджувати, що проблема характеристики феномену поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу стоїть досить гостро. Зауважимо, що саме поняття обізнаності, хоча й використовується стабільно як в розмовній практиці, так і в теоретичних розвідках, проте не має чіткого визначення. Результати дефінітивного аналізу наукових розвідок свідчать, що термін «обізнаність» часто-густо використовується у дефініціях таких понять, як ерудиція, енциклопедизм, освіченість, компетентність, проте практично не існує визначення обізнаності в словниковій літературі. Правда, можна знайти багато тлумачень похідного від терміну

«обізнаність» прикметника «обізнаний». Зокрема, тлумачний академічний «Словник української мови» так пояснює його значення: обізнаним є той, хто знається на чому-небудь, добре ознайомлений з чимось.

Обізнаність іноді подається у низці синонімів до терміну «освіченість», тому у першу чергу проаналізуємо саме його. За результатами термінологічних пошуків стає очевидним, що «освіченість» (походить від родового поняття «освіта») визначає духовне обличчя людини і «складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола» (Гончаренко, 1997, с. 241). Наголошується, що «головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями (там само, с. 242). Екстраполяція означеного дозволяє дослідникам стверджувати, що освіченість «створює образ людини, наприклад, у координатах спілкування з іншими, в уявленнях про неї серед колег, кола друзів та ін.» (Реброва & Пань Шен, 2018: 92).

Вважаємо також за потрібне порівняти семантику понять «освіченість» і «грамотність», оскільки перше з них досить часто визначають через вже сформовану грамотність. З другого боку, наявність освіченості свідчить про широкий кругозір, а також здібність особистості до віднайдення сенсу феноменів, що потрапляють у коло її інтересів. Отже, освіченість є індивідуально-особистісним результатом процесу набуття освіти і реалізується в здатності фахово розв'язувати проблеми в окремих сферах діяльності з урахуванням наявних досягнень культури, а значить вона (освіченість) корелюється із культурною та функціональною грамотністю.

На нашу думку, функціональна грамотність охоплює цілошталт знань і вмінь з переліку базових кваліфікацій та впливає на формування певних особистісних якостей, що забезпечують успішне функціонування спеціаліста в сучасному інформаційному середовищі. Саме освіченість становить фундамент подальшого професійного розвитку особистості. З опорою на розвідки Пань Шена і Олени Ребрової можемо стверджувати, що саме індивідуальні параметри освіченості майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва відрізняють їх завдяки комплексу знань, умінь і навичок та досвіду застосування, що невідворотно впливає на «професійний формат прояву та самореалізації особистості серед інших суб'єктів професійної взаємодії» (Реброва & Пань Шен, 2018: 93).

Повертаючись до проблеми поліхудожності як цілісності світовідчуття митців і реципієнтів, наголосимо, що між видами мистецтва існує як внутрішній, так і зовнішній, сюжетний зв'язок, котрий забезпечуються їх синкретичним початком – реальним життям. Вважаємо також, що в кожному художньому творі об'єктивуються численні зв'язки як з іншими видами мистецтва, так і з особистісним життєвим досвідом. Отже, кожен вид мистецтва може відображатися і продовжуватися в будь-якому іншому або синтезуватися в нове ціле. У цих процесах віддзеркалюється потреба людини в пошуку власної цілісності (Сунь Жуй, 2022).

Отже, за результатами наукового дискурсу можемо стверджувати, що феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу тісно пов'язаний з процесами рецепції, творення та функціонування витворів різних видів мистецтва в їх синергійній єдності, а також характеризується наявністю значного масиву знань зі сфери мистецтва, культури і музичної педагогіки, поінформованості у можливостях голосового апарату створювати прекрасні художньо-музичні образи аби бути здатним презентувати звукову картину всесвіту, що бринить космічними струнами, оспівуючи вічні духовні цінності.

Висновки.

Орієнтація на нормативно-правові документи та результати аналізу значного масиву наукових джерел дозволила окреслити поняттєво-термінологічне поле дослідження феномена поліхудожньої обізнаності. Її логіко-смилова структура обґрунтовується на основі дефінітивного аналізу категорій «художнє», «поліхудожнє» та «обізнаність».

Порівняльно-зіставний аналіз низки актуальних дисертаційних досліджень, дотичних проблематиці музично-фахової підготовки, систематизація розвідок китайських здобувачів у межах одеської наукової школи та їх класифікація дозволили виявити інтерференцію «художнього» в структурі професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів вокалу. Про це свідчить значне розширення їх (якостей) переліку, а саме: досвід художньо-образних репрезентацій, художньо-педагогічна майстерність, художньо-пізнавальна компетентність, художня освіченість, художньо-проектні вміння тощо.

Охарактеризовано особливості впливу поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів на якість перцепції та інтерпретації вокальних опусів, на здатність створювати яскраві художньо-музичні образи завдяки синергійної єдності образної сфери різних видів мистецтва. Проте методичні питання стосовно організації процесу формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу потребують подальших досліджень, результати яких будуть висвітлені в наступних публікаціях.

Література:

1. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мистецькій освітній галузі (2020). Додаток 20 до Державного стандарту базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ
3. Гаврилюк, О. А. (2018). *Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
4. Гончаренко Семен (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь
5. Гоулман Д. *Емоційний інтелект*. Пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків: Віват, 2019.
6. Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
7. Каган М. С. (1988) *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. М. : Политиздат, 1988
8. Лі, Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
9. Лїнь, Янь (2021). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми.
10. Линенко А. Ф., Ніколаї Г. Ю., Левицька І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26
11. Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоналізації* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02), Одеса, 2018
12. Лосев А.Ф. (2010) *Диалектика художественной формы*. М.: Академ. проект
13. Лю, Цяньцян (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
14. Ляшенко, О. (2001). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

15. Реброва О.Є., Пань Шен. (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 89-98
16. Сунь Жуй (2022) Проблема формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу у світлі термінологічних пошуків. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Т. 2. Одеса, 162-163.
17. Гао Жуй. *Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу*(дис. ... д-ра філософії: 014). Одеса.
18. Ткачук, А. О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ
19. Чекан, Ю. І. (2009). *Інтонаційний образ світу*. Київ: Логос
20. Чжан, Сянюн (2016). *Формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР у процесі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України*(дис. ... канд. пед. наук). Суми
21. Чжу, Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... д-ра філософії: 014). Одеса.
22. Чжан, Яньфен (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса
23. You Yan (2021). *Struktura komponentów i kryteria oceny doświadczeń artystycznych reprezentanci przyszłych nauczycieli sztuki muzycznej*. Knowledge, Education, Law, Management, 5(41), vol. 2, 28-33

Про авторів:

Ніколаї Галина Юрїївна, доктор педагогічних наук, професор. Професор кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». <https://orcid.org/0000-0001-6751-1209>

Сунь Жуй, аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». <https://orcid.org/0000-0002-8718-4441>

**Nikolai H. Yu.,
Sun Rui**

Phenomenon of future vocal teachers' polyartistic awareness: scientific discourse

The article characterizes the phenomenon of polyartistic awareness of future vocal teachers. On the basis of regulatory documents, in particular State Standard of Basic Secondary Education and updated European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning, and a significant array of scientific sources, the conceptual-terminological field of research on the phenomenon of polyartistic awareness is outlined. Its logical-semantic structure is substantiated on the basis of a definitive analysis of the categories "artistic", "polyartistic" and "awareness". A comparative analysis of a number of relevant dissertation studies related to the problems of musical-professional training is conducted. Investigations of Chinese students within Odesa scientific school are systematized in relation to its individual aspects, when art is integrated into the structure of professional qualities of future musical art and vocal teachers as an experience of artistic-figurative representations, artistic-pedagogical proficiency, artistic-cognitive competence, artistic erudition, artistic-projective skills, etc. Peculiarities of the future vocal teachers' polyartistic awareness impact with works of various types of art in their synergistic unity on the quality of perception and interpretation of vocal opus, creation of bright artistic images, are highlighted.

Comparative analysis of current dissertation researches, related to the problems of music-professional training, and systematization of researches of Chinese students within the Odessa scientific school and their classification made it possible to reveal the interference of polyartistic awareness in the training of future vocal teachers. This is the experience of artistic representations, artistic-pedagogical skill, artistic-cognitive competence, artistic education, artistic-project skills and so on.

The impact of multi-artistic awareness of future teachers on the quality of perception and interpretation of vocal opus, on the ability to create bright artistic and musical images thanks to the synergistic unity of the figurative sphere of various types of art are characterized. However, methodological

issues related to the organization of the process of formation of multi-artistic awareness of future vocal teachers require further research, the results of which will be covered in future publications.

Keywords: polyartistic awareness, artistic erudition, artistic-figurative representations, future musical art teachers, vocal teachers, musical-professional training, Chinese students

References:

1. Requirements for compulsory learning outcomes of students in the field of art education (2020). Appendix 20 to the State Standard of Basic Secondary Education. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Volkova, Yu. I. (2016). *Formation of artistic-communicative skills of future teachers of music and choreography* (PhD thesis abstract). Kyiv.
3. Havryliuk, O. A. (2018). *Formation of professional readiness of future music teachers in pedagogical colleges for artistic-creative activity* (PhD thesis). Vinnytsia.
4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid.
5. Goleman D. (2019). *Emotional intelligence*. Kharkiv: Vivat.
6. Zaitseva, A. V. (2017). *The methodical system of artistic and communicative culture formation for a future music teacher* (DSC thesis). Kyiv.
7. Kagan, M. S. (1988). *A world of communication: the problem of intersubjective relations*. Moscow: Politizdat.
8. Li, Jiaqi (2018). *Artistic and project skills formation methodology for future music teachers in studying of special courses*(PhD thesis). Odesa.
9. Lin, Yan (2021). *Formation of the future music teacher's readiness for artistic-interpretative activities in the process of vocal training* (PhD thesis). Sumy.
10. Lynenko A. F., Nikolai H. Yu., Levytska I. M. (2019) Methodological guidelines for the artistic and aesthetic aspect of teaching performance the future music teachers. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and methodology of arts education*, 27, 17-26.
11. Luo Chao (2018). *Methods of the future musical art teachers' vocal training by means of personification technology* (PhD thesis). Odesa.
12. Losev, A. F. (2010). *Dialectics of artistic form*. M.: Academic project.
13. Liu, Qianqian (2010). *Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China* (PhD thesis). Kyiv.
14. Liashenko, O. (2001). *Artistic-pedagogical interpretation of a musical work in the professional training of future music teachers* (PhD thesis abstract). Kyiv.
15. Rebrova, O. Ye., Pan Shen (2018). Artistic erudition of future musical art teachers in the competence paradigm. *Current issues of art education and upbringing*, 2 (12), 89-98.
16. Sun Rui (2022). The problem of forming polyartistic awareness of future vocal teachers in the light of terminological searches. *Music and choreographic education in the context of cultural development of society: materials of the VIII International scientific and practical conference, Odesa*, (October 14-15, 2022), Vol. 2. Odesa, 162-163.
17. Tao Rui. *Methodology of forming artistic-pedagogical proficiency of future voice teachers* (PhD thesis). Odesa.
18. Tkachuk, A. O. (2010). *Methodology of students' artistic thinking formation in the process of vocal training* (PhD thesis abstract). Kyiv.
19. Chekan, Y. I. (2009). *Intonational image of the world*. Kyiv: Logos.
20. Chzhan Sianiun (2016). *Formation of artistic and performance skills of the pianists from PRC in the process of professional training in higher pedagogical educational establishments of Ukraine* (PhD thesis). Sumy.
21. Zhu, Yunjui (2021). *Formation of artistic-cognitive competence of future vocal teachers by means of innovative technologies* (PhD thesis). Odesa.
22. Zhang, Yanfeng (2012). *Methodology of vocal artistic and performance training of future music teachers in universities of Ukraine and China* (PhD thesis). Odesa.
23. You Yan (2021). Component structure and criteria for evaluation of the experience of future musical art teachers' artistic-figurative representations. *Knowledge, Education, Law, Management*, 5(41), Vol. 2, 28-33.

Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

У статті представлено процес і результат теоретичного дослідження щодо обґрунтування методологічної основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Акцентується увага на тому, що дослідження здійснюється на основі фортепіанної підготовки, разом з тим представлена методологія може бути основою задля формування зазначеної фахової якості в умовах інших видів підготовки. Обґрунтовано доцільність застосування наступних наукових підходів: компетентісно-інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний, творчо-консолідаційний. Кожний з обраних підходів сполучає два взаємозв'язаних наукових напрямів, що відповідає поліпарадигмальній методології дослідження і застосовується для міждисциплінарних феноменів. Компетентісно-інтенціональний підхід дозволив встановити наступні методичні принципи: орієнтація на компетентісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності. Когнітивно-рефлексійний підхід зумовив введення принципу активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності та принципу поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проективних домінант. Комунікативно-організаційний підхід сприяв введенню принципу накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях та поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів. Відповідно до творчо-консолідаційного підходу обрано принцип поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів та принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу. Введено до наукового тезаурус поняття «художньо-інтегрований проєктний текст».

Ключові слова: художньо-проектувальний досвід, методологічна основа, наукові підходи, педагогічні принципи методичного спрямування, майбутні учителі музичного мистецтва.

Розробка будь-якої методики з формування професійних якостей майбутнього вчителя, зокрема й в галузі музичного мистецтва, завжди ґрунтується на визначених наукових підходах та педагогічних принципах. Зазначене обирається відповідно до стратегії наукового пошуку, розвідок, що відповідають меті та завданням дослідження та орієнтуються на певні концепції і теорії. Наукові підходи і педагогічні принципи, як правило, й складають методологічну основу як методики дослідження певного феномену, так і методики його формування, якщо він відноситься до структур або якостей професійно-орієнтованого контексту.

Наше дослідження присвячене методиці формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, якій інтерпретується як інтегрована фахова якість, що є «...процесом і результатом накопичення і запам'ятовування знань та практичних умінь втілювати художньо-образну та смислову ідею в організаційну форму, що сприймається як подія, задля якої усі учасники освітнього процесу залучаються до самостійної підготовки та виконання розподілених творчих завдань за певним сценарієм, зорієнтованим на досягнення спільної педагогічної мети» (Хе Цзіні, 2022, с. 63). Розробка методики такого досвіду ґрунтувалася на виборі наукових підходів та педагогічних принципів.

Концептуального значення набули дослідження з проблем проєктивного підходу в мистецькій освіті. Зокрема, ти, які безпосередньо на спираються задля

формування певних фахових якостей. Так, наприклад, у дослідження Чжоу Є (Чжоу Є, 2020) проєктувальний підхід обрано наскрізним для методики формування художньо-емоційного досвіду школярів та спеціального «проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва» для реалізації цього процесу. Звертаємо також увагу на досліджування О.Новської (Новська, 2015), що присвячено професійному феномену самопроєктування. Дослідницької уваги слугує проблема формування проєктувальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (Лі Цзяці, 2017; Лук'янчиков 2017). Також актуальності набуває експериментальна практика, що заснована на проєктних технологіях. Прикладом є програма ММСР (Manhattanville Music Curriculum Project), яка називається програмою of Manhattanville (Манхеттенвіля), яку описав Волкер (Walker, 1984). Отже, входження проєктних технологій в методичне поле фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розширило вектори його застосування вже на прикладному, методичному рівні, але й на методологічному. Так в методиці Ван Лу (Ван Лу, 2021) проєктувальна парадигма стає ґрунтом набуття організаційної здатності формувати художньо-естетичне світосприйняття особистості; а в дослідженні Пань Шена (Пань Шен, 2022) простежується ідея стосовно функції самореалізації та конкурентоспроможності особистості в галузі мистецтва та мистецької освіти. Особлива увагу проєктному менеджменту та організаційної кваліфікованості надається у вищій мистецькій та мистецько-педагогічній освіті у зв'язку з актуалізацією інтегрованого навчання (Rebrova).

Таким чином, спираючись на зазначені дослідження, а також на основі пілотажного дослідження, спостережень за складанням модулів проєктного характеру здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та власного викладацького досвіду було обрано наступні наукові підходи: компетентнісно-інтенціональний, когнітивно-рефлексійний, комунікативно-організаційний, творчо-консолідаційний. Зазначені підходи потребували осмислення їх функціонального потенціалу у побудові методики формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та відповідних педагогічних принципів.

Зазначене зумовило **мету і завдання дослідження на даному етапі**: висвітлення наукових підходів, що є основою експериментальної методики з формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; добір відповідних до визначених підходів педагогічні принципи, які мають методичну спрямованість.

Результати дослідження. Застосування методів аналізу наукової літератури, узагальнення практики, спостережень, а також теоретичних методів індукції та дедукції, теоретичного моделювання дало змогу конкретизувати контекст застосування обраних наукових підходів та змоделювати відповідні до них педагогічні принципи з конкретним методичним змістом. У дослідженні художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано концепцію поліпарадигмальності, оскільки феномен художньо-проєктувального досвіду є таким, що розглядається на стику наук, а саме: педагогіки, художньої культури, мистецької педагогіки, психології, праксеології, психології творчості. Отже, різні парадигми стають дієвим методологічним інструментарієм щодо дослідження і формування художньо-проєктувального досвіду.

З іншого погляду, вибір наукових підходів був зумовлений обґрунтованими та розробленими компонентами досліджуваного феномену. Йдеться про методико-умотивований, художньо-мисленневий, діяльнісно-комунікативний та творчо-

самоорганізаційний компоненти. До цього ж структура обраних компонентів розглядалася як гетерогенна. Так, наприклад, методико-умотивований компонент складався з таких конструктів, як: прагнення набуття методичної компетентності у виконавстві (зокрема, фортепіанному); зацікавлене ставлення до опанування виконавством (зокрема, фортепіанним) як педагогічним ресурсом фахової підготовки. Відповідно до змісту зазначеного компоненту, з метою подальшого вибору методичного забезпечення щодо впливу на його якість, було обрано *компетентнісно-інтенціональний підхід*. Одразу звертаємо увагу, що в зазначеній структурі вид виконавства та підготовки – фортепіанна – подається у дужках, оскільки можливі й інші види виконавства, але у дослідженні перевага надавалася саме фортепіанному виконавству та фортепіанній підготовці як змістової лінії художньо-проектувального досвіду.

Як бачимо, запропонований підхід поєднував два актуальних для сучасної освітньої галузі методологічних напрямки, а саме: компетентнісний підхід, що є домінуючим у сучасній освітній стратегії стосовно підготовки здобувачів усіх рівнів і ланок освіти, від дошкільної до вищої; інтенціональний, як такий, що є ґрунтом науково-дослідницьких розвідок, які переймаються проблемами мотивацій, уподобань та професійних спрямувань особистості. Зазначене відображено в низки досліджень, зокрема таких авторів та їх доробків, як: О.Реброва (2014); О.Реброва, О.Олексюк, Н.Батюк & Г.Реброва (2020); Н.Попович & С. Буркало (2016); Т.Пляченко (2015); О.Кузнецова (2017), Лю Сянь (2019), та інші.

В окремих дослідженнях наголос робиться саме на мотивації та інтенції щодо набуття досвіду, наприклад, художньо-емоційного досвіду (Чжоу Є, 2020), художньо-ментального (О.Реброва, 2014); художньо-естетичного (Пань Шен, 2022). Мотивації та інтенції охоплюють окремі компоненти в певних фахових якостях: у методично-спрямованій самореалізації (Лю Сянь, 2019), щодо оволодіння інноваційно-фаховою діяльністю (Лю Дзя, 2017).

Виходячи з актуальності та дієвості застосування у дослідженнях компетентнісного та мотиваційно-інтенціонального підходів, у дослідженні їх були поєднано і номіновано як компетентнісно-інтенціональний підхід.

Відповідно до нього обрано два методичних принципи:

- Орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- Засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності.

Перший принцип є важливим з погляду того, що сучасний мистецько-освітній процес характеризується стрімкими інноваціями, опанування яких потребує спеціальної уваги викладачів та здобувачів. У зв'язку з тим будь яка фахова підготовка має забезпечувати компетентність технологічно-методичного характеру. Навіть якщо це фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, у процесі її опанування прямо або опосередковано здобувачі мають набувати й досвід оволодіння певними технологіями і методиками, які можуть бути ними застосовані вже в майбутньому освітньому процесі.

Спорідненим з першим принципом є наступний принцип. Він активізує увагу на педагогічному потенціалі фахової виконавської підготовки з погляду конкурентоспроможності майбутнього вчителя. Саме оволодіння якістю застосування методик, які відповідають вивченню того або того музичного репертуару впливає на результативність поставлених завдань; це нерідко

засвідчується успіхами учнів на конкурсах і фестивалях, учителі яких володіють саме методиками викладання.

Наступним науковим підходом було обрано *когнітивно-рефлексійний*. Його методологічний функціонал було спрямовано на розробки принципів, які впливають на конструкти художньо-мисленнєвого компоненту. Як бачимо, у даному підході логічне сполучається когнітивний та рефлексійний наукові підходи. На практиці під час створення художніх проєктів здатність до рефлексії супроводжується постійною мисленнєвою активністю, Це зумовлено самою природою проєктної діяльності, яка має за результат – створення готового якісного художньо-змістового, організаційного продукту.

У науці когнітивний підхід зазвичай застосовують дослідженнях, що визначають певні аспекти мислення. У музичному мистецтві – переважно й образного, художнього мислення. Оскільки мисленнєва діяльність супроводжує майже всі процеси (психічні, практичні, творчі), то й застосування когнітивного підходу є слушним у дослідженні та створенні умов формування художньо-проєктуального досвіду. Навіть процес пошуку інформації для проєкту, що має здійснюватися здобувачами самостійно, спонукає застосування когнітивного підходу. Але разом з тим, художні проєкти вирізняються розподілом ролей, функцій, відповідальності кожного за окремий аспект роботи. Це пояснює важливу роль рефлексії задля набуття художньо-проєктного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони мають навчитися рефлексувати свої ідеї, наміри, критично до них ставитися, осмислювати власні інтенції та оцінки, які можуть впливати на якість кінцевого продукту – проєкту. Особливе важливим рефлексивне ставлення та здатність і досвід до рефлексії стає стосовно втілення художнього образу у виконавській процес. Як слушно вказує Чжоу Є (Чжоу Є, 2020), «даний процес відбувається як неусвідомлений (підсвідомий)», разом з тим накопичений досвід переживань і їх рефлексії «...закріплюються та складають зміст художньо-емоційного досвіду індивіду, на основі якого він рефлексивно асоціює елементи мистецької мови з ідеями, подіями, концепціями, через емоції» (Чжоу Є, 2020, с. 54),

Важливим аспектом у контексті застосування когнітивно-рефлексійного підходу є феномен інтеграції, а також синестезії почуттів та поліхудожні асоціативні зв'язки. Вони зазвичай супроводжують дієвість художнього мислення. А для художньо-проєктуального досвіду стають вектором пошуку цікавого художньо-образного супроводу, який може сприйматися різними модусами (зоровим, кінестетикою, уявленнями тощо). На основі зазначеного було обрано і напрям педагогічних принципів, що відповідали когнітивно-рефлексійному підходові, а саме:

- Принцип активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності.
- Принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проєктивних домінант.

Наступним компонентом художньо-проєктуального досвіду було обрано діяльнісно-комунікативний. Задля добору та розробки принципів щодо впливу на конструкти цього компоненту ми обрали *комунікативно-організаційний підхід*. Доцільність вибору такого підходу була зумовлена наступними чинниками: комунікативним середовищем створення проєктів, розподіленням функцій і ролей до кожного учасника освітнього процесу, наявність об'єктивних потреб у спілкуванні під час організаційних дій тощо. Сама проєктувальна технологія зазвичай має поетапну організаційну логіку. Обов'язковим є підготовчий етап, під час якого

актуалізується проблему, обра-мета проєкту та відповідно до них вибудовується рольова та функціональна стратегія. На цьому етапі початкових організаційних дій комунікації між учасниками проєкту дозволяють визначити й певний вектор завдань для окремих груп, які виявили поразуміння та комфортність спілкування. На другому етапі, якій зазвичай є пошуково-інформаційним, кожна група або окремі особистості проявляють активність щодо змістового наповнення проєкту. Комунікація тут набуває вже смислового значення. Це спілкування з приводу ідеї та її якісної подачі. На третьому етапі, коли здійснюється остаточні організаційні «збори» усього матеріалу та презентується цілісний проєкт, і спілкування, і організаційна спроможність стають запорукою успіху.

Отже, на підставі зазначеного було обрано наступні принципи, які сполучалися з методологією комунікативних процесів у мистецькій освіті та методологією організаційної діяльності та інновацій.

- Принцип накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях.

- Принцип поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів.

Розмірковуючи про вибір наукового підходу, на основі якого можна розробляти методичне забезпечення формування останнього компоненту – творчо-самоорганізаційного, ми також застосували сполучання двох актуальних для мистецької освіти підходів, а саме: творчого та безпосередньо проєктувального. Але увагу привернув консолідаційний підхід, який обґрунтований у дослідженні О.Єременко (2010). І хоча дослідниця має на увазі консолідацію змісту основних напрямів освітньої підготовки магістрів, а саме: музично-фахову, педагогічно-практичну та науково-дослідницьку, методологічний сенс консолідаційного підходу дозволяє оперувати консолідаціями різних феноменів, зокрема, якостями особистості, видами досвіду, компетентностей, умінь тощо. Усе це стає актуальним та об'єктивується в проєктній діяльності та накопичується як проєктний досвід. Таким чином, останній підхід ми позначили як *творчо-консолідаційний*.

З огляду на специфіку художньо-проєктувального досвіду, який полягає в тому, що формується в процесі спілкування з мистецтвом, спрямований на розв'язання художньо-освітніх, педагогічних завдань, творчість стає фактором, який супроводжує весь спектр проєктувальних констант: умінь, діяльності, компетентностей, культури, навіть сформованої професійно-проєктувальної ментальності. Оскільки не усі здатні до створення проєктів як закінченого художньо-інтегрованого тексту. Поняття «художньо-інтегрований проєктний текст» введено нами задля позначення кінцевого продукту, який має творчий характер, певну креативність та організаційну оригінальність, разом з тим є завершеним заходом, який має створену «партитуру» з змістовими, функціональними та організаційними лініями. У межах дослідження – художньо-педагогічний твір, зміст і властивості якого оформлені у певному тексті.

Усе зазначене актуалізує проблему самостійної, творчої продуктивності здобувачів. Набутий досвід не має бути репродуктивним, він має бути продуктивно-творчим. Але ми віддаємо належне поступовості набуття такого досвіду. З огляду на зазначене було обрано наступні педагогічні принципи методичного характеру.

- Принцип поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів.

- Принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу.

Таким чином, результатами теоретичного дослідження було змодельована матриця відповідності наукових підходів компонентам художньо-проєктувального досвіду, а розроблені принципи враховували конструкти кожного компоненту, тобто передбачали методологічне забезпечення методичного впливу на їх формування.

Висновки. Відповідно до мети і завдань дослідження на даному етапі було обґрунтовано методологічне забезпечення дослідження і формування художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові підходи обиралися як теоретичний ґрунт задля висвітлення ефективних педагогічних принципів, що мають суто методичний характер.

Задля визначення педагогічних принципів як ґрунту методичного впливу на структурні конструкти методико-умотивованого компоненту доцільно застосовувати методологічного потенціалу компетентнісно-інтенціонального підходу. Виходячи з цього підходу, були сформульовані відповідні методичні принципи, а саме: орієнтація на компетентнісний контекст методико-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; засвоєння педагогічного потенціалу виконавської (фортепіанної) підготовки як ресурсу фахової конкурентоспроможності.

Задля впливу на конструкти художньо-мисленнєвого компоненту доцільно застосовувати когнітивно-рефлексійний підхід, якому відповідають принципи: принцип активізації художньо-пізнавальної сфери в парадигмі поліхудожності; принцип поетапного накопичення досвіду рефлексії емоційного ставлення та осмислення художніх образів як змістово-проєктивних домінант.

Задля добору та розробки принципів щодо впливу на конструкти діяльнісно-комунікативного компоненту доцільно застосовувати комунікативно-організаційний підхід. На його основі обиралися такі принципи: накопичення досвіду комунікування в різних ролях та диспозиціях; поетапного засвоєння комунікативних технологій в організації художніх проєктів.

Задля впливу на конструкти творчо-самоорганізаційного компоненту було обрано творчо-консолідаційний підхід. Він дав змогу застосувати наступні педагогічні принципи методичного характеру: принцип поступовості у набутті творчої самостійності в організації художніх проєктів; принцип поетапності в опануванні проєктивних технологій на засадах консолідаційності власного творчого ресурсу.

Отже обрані наукові підходи характеризувалися подвійним функціоналом, що відповідало поліпарадигмальній методології дослідження. Саме така методологія є відповідною до міждисциплінарних феноменів, до яких відноситься художньо-проєктувальний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література:

1. Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів* (Автореф. д-ра. пед. наук). Київ. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.
2. Кузнецова, О. А. (2017). Творчо-проєктивний підхід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями. *Методичка пракса: часопис за наставу и учење* [гл. учредник доц. др. Зорица Цветановић]. Број 4. (сс. 423–429). Београд: Учительски факултет у Вранью и «Школска книга» ДОО у Београду.
3. Лі, Цзяці. (2017). *Методика формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

4. Лук'янчиков, М.І. (2017). Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. (Дис. канд. пед. наук). Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ.
5. Лю, Дзя. (2017). *Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
6. Лю, Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дисер. канд. пед. наук). ПНПУ імені К.Д.Ушинського. Одеса.
7. Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроєктування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
8. Пань, Шен (2022). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. доктора філософії. PhD). РНПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса.
9. Пляченко, Т. (2015). Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 18 (23). С. 146–150.
10. Попович, Н.М., Буркало, С.М. (2016). Досвід реалізації компетентнісного підходу у неперервній професійній підготовці вчителя музики прогресивних європейських країн. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 1. 14-19. <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/6>
11. Чжоу, С. (2020). *Проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*. (Дис. доктора філософії. PhD). РНПУ імені К.Д.Ушинського. Одеса.
12. Щолокова О.П. (2021) Естетико-синергетичний підхід як методологічна основа підготовки фахівців у галузі мистецької освіти Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Зб. Наукових праць. Серія 17, С. 25-29
13. Яловський, П.М., Безносюк, О.О., (2019). Сутнісна характеристика понять «компетенція», «професійна компетентність учителя музичного мистецтва». *Інноваційна педагогіка*. 11. Т. 3. 170-174.
14. Kuznetsova, O. A. (2017). Motivation direction of preparation of future teachers of musical art to productive work with students of general schools *Vzdelávanie a spoločnosť II*. Vydanie: Pressovska univerzita v Presové, 484–490.
15. Rebrova, O. (2019). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. In O. Oleksiuk (Ed.), *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations* (pp. 157-165). Cambridge Scholars Publishing.
16. Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2714>
17. Walker, R. (1984). Innovation in the music classroom: II. The Manhattanville Music Curriculum Project. *Psychology of Music*, 12(1), 25–33. doi:10.1177/0305735684121003

Про автора:

Хе Цзіні, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна). <https://orcid.org/0000-0002-8181-6989>

He Jingyi

Methodological basis of the future musical art teachers' artistic-projective experience formation

The article presents the process and result of a theoretical study on substantiation of the methodological basis of the future musical art teachers' artistic-projective experience formation. Attention is focused on the fact that research is carried out on the basis of piano training, at the same time, presented methodology can be the basis for the formation of the specified professional quality in the conditions of other types of training. The logic of selection of scientific approaches and pedagogical principles provided for the correspondence of each approach to a certain component of the future musical art teachers' artistic-projective experience. Pedagogical principles that had a methodological character were chosen according to

the constructs included in one or another component, namely: methodological-motivated, artistic-thinking, activity-communicative and creative-self-organizing. The feasibility of using the following scientific approaches is substantiated: competence-intentional, cognitive-reflective, communicative-organizational, creative-consolidation. Each of the selected approaches combines two interrelated scientific directions, which corresponds to the polyparadigmatic research methodology, which is used for interdisciplinary phenomena. The competence-intentional approach made it possible to establish the following methodological principles: focus on the competence context of methodological-technological training of future musical art teachers; mastering the pedagogical potential of performance (piano) training as a resource of professional competitiveness. The cognitive-reflective approach led to the introduction of the principle of activation of the artistic-cognitive sphere in the paradigm of polyartistry and the principle of gradual accumulation of experience of emotional attitude reflection and understanding of artistic images as content-projective dominants. The communicative-organizational approach contributed to the introduction of the principle of accumulation of communication experience in various roles and dispositions and gradual assimilation of communicative technologies in the organization of artistic projects. In accordance with creative-consolidation approach, the principle of gradualness in the acquisition of creative independence in the organization of artistic projects and the principle of gradualness in mastering project technologies on the basis of consolidation of one's own creative resource were chosen. The concept of "artistically integrated project text" was introduced to the scientific thesaurus.

Keywords: artistic-projective experience, methodological basis, scientific approaches, pedagogical principles of methodological direction, future teachers of musical art.

References:

Yeremenko, O. V. (2010). *Theory and methodology of training masters of musical art in pedagogical universities* (DSc thesis abstract). Kyiv. National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov.

Kuznetsova, O. A. (2017). Creative and projective approach to training future teachers of musical art for musical educational activities with students. *Methodological practice: a journal for teaching and learning* [ch. founder Assoc. Dr. Zoritsa Tsvetanovych]. Issue 4, (pp. 423–429). Belgrade: Faculty of Teachers in Vranje and "School Book" LLC in Belgrade.

Li, Jiaqi (2017). *The method of formation of artistic-design skills of future music teachers in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis). National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova.

Lukianchykov, M. I. (2017). *Formation of project skills in the future music teacher in the process of professional training* (PhD thesis). Berdiansk state ped. univ. Berdiansk.

Liu, Dzia (2017). *The method of training a future vocal teacher for innovative professional activity* (PhD thesis). National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv.

Liu, Xian (2019). *Pedagogical conditions for methodically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training* (PhD thesis). PNPU named after K. D. Ushynskiy. Odesa.

Novska, O. R. (2015). *Methodology of self-design of professional development of master's students in the process of music education in pedagogical universities* (PhD thesis). National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv.

Pan, Sheng (2022). *Methods of forming artistic and pedagogical educatedness of future musical art teachers in the course of piano training* (PhD thesis). SUNPU named after K. D. Ushynskiy. Odesa.

Pliachenko, T. (2015). Formation of professional competences of the future music teacher in classes on musical and instrumental disciplines. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 14. Theory and methods of art education*, 18 (23), 146-150.

Popovych, N. M., Burkalo, S. M. (2016). Experience of implementing the competence approach in continuous professional training of music teachers in progressive European countries. *Musical art in educational discourse*, 1, 14-19. <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/6>

Zhou, Ye. (2020). *Designing piano training of future music teachers to form the artistic-emotional experience of schoolchildren* (PhD thesis). SUNPU named after K. D. Ushynskiy. Odesa.

Shcholokova O.P. (2021) Aesthetic-synergetic approach as a methodological bas of training specialists in the field of art education. *Art education: content, technologies, management. Coll. Scientific papers. Series 17. S. 25-29*

Yalovskyi, P. M., Beznosiuk, O. O. (2019). Essential characteristics of the concepts "competency", "professional competence of a music teacher". *Innovative pedagogy*, 11, Vol. 3, 170-174.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.09>

УДК: 378.091.3:37.011.3-051:792.8]:124.5

Клим'юк Ю.-С. В.

Аксіологізація хореографічно-педагогічної освіти як вимога часу

У статті розглянуті концептуальні засади аксіологізації хореографічно-педагогічної освіти в умовах сучасності. Аксіологічна компетентність представляє собою систему загальнокультурних, мистецьких і професійних цінностей, визначає ставлення до навколишнього світу, до мистецтва і власної діяльності професіонала. Ціннісно-інтеграційні орієнтації характеризують здатність майбутнього фахівця емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на заняттях хореографії. Важливість такого уміння у студентів веде до більш глибокого сприйняття творів мистецтва, впливає на художньо-естетичний та мистецько-педагогічний розвиток. Аксіологізація хореографічно-педагогічної компетентності учителя хореографічних дисциплін складається з комплексу когнітивних, орієнтаційних і операційних компонентів. В основі кожного – позитивні ціннісні орієнтації, які забезпечують всебічне розуміння творів хореографічного мистецтва та їх трансляцію в освітній процес. У діяльності вчителя хореографічних дисциплін аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки осягнення хореографічного мистецтва починається, перш за все, з інтерпретації, із здатності особистості емоційно-чуттєво, а потім інтелектуально їх сприймати скрізь призму естетичного ідеалу.

Ключові слова: аксіологія, аксіологічна компетентність, хореографічно-педагогічна освіта, вчитель хореографічних дисциплін.

Вступ. В умовах сучасності хореографічно-педагогічна освіта в Україні висуває нові критерії та вимоги щодо її якості. Головною передумовою для наших досліджень на сучасному етапі розвитку та глобальній аксіологізації мистецької освіти майбутніх учителів хореографічних дисциплін у процесі фахового навчання стали переконання багатьох вчених у різних сферах наукового знання, які розглядають педагогіку з гуманістичних позицій, її ставлення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування та творчості. Опанування їх поглядів і думок дозволило привернути увагу до ціннісних аспектів філософсько-педагогічного пізнання у хореографічній освіті і розглядати їх як стратегію, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення навчального процесу у зв'язку з сучасними вимогами, а також відкриває нові шляхи розвитку педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для формування особистості у сфері хореографії. Підготовка кваліфікованих спеціалістів в нових соціальних і культурних умовах розвитку передбачає їх поглиблене використання різних специфік мистецьких технологій з урахуванням національних традицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки методологічних підходів у галузі мистецької, і зокрема, хореографічно-педагогічної освіти знайшли відображення у фундаментальних дослідженнях А. Козир, О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ребрової, Л. Паньків, І. Глазунової, Г. Шевченко, О. Щолокової, а також у численних публікаціях педагогів-хореографів, в яких підкреслюється, що визначальним принципом фахового навчання майбутніх учителів у галузі мистецтва є підготовка всебічно освічених і кваліфікованих фахівців, спроможних компетентно виконувати свої професійні функції. При цьому вчені підкреслюють важливість застосування аксіологічного підходу в системі підготовки фахівців і зазначають, що ціннісні орієнтації регулюють мотиваційну сферу і спрямовують інтереси та потреби, а також додають стійкості як педагогу, так і учням, визначаючи їх поведінкові реакції.

Концептуальні положення до формування ціннісної парадигми і системи ціннісних орієнтацій представлені також у ґрунтовних працях теоретично-мистецтвознавчого і хореографічно-практичного спрямування таких відомих українських і зарубіжних науковців як В. Авраменко, М. Вантух, К. Василенко, В. Верховинець, П. Вірський. А. Гуменюк, М. Загаркевич, А. Коротков Ю. Станішевський та ін. У цих працях зазначається, що аксіологія в освіті виступає важливим компонентом гуманітарної парадигми. Це зумовлено тим, що життя людини в сучасних умовах розвитку суспільства набуває особливого значення. Враховуючи, що у взаємозв'язку з освітою твориться майбутнє життя наступних поколінь, важливо передавати їм в процесі навчання загальнокультурні та особистісні цінності, навчити цінувати прекрасне у навколишньому світі.

Метою статті є обґрунтування необхідності аксіологізації хореографічної освіти майбутніх фахівців педагогічної галузі, яка представляє систему загальнокультурних, мистецьких і професійних цінностей та визначає їх ставлення до навколишнього світу, до мистецтва і своєї діяльності, до себе як людини й професіонала.

Виклад основного матеріалу.

В останні десятиліття в Україні аксіологічна проблематика досить активно розробляється в галузі освіти. Основні ідеї і вимоги до організації освітнього процесу на аксіологічних засадах знайшли відображення у різних державних документах, зокрема у таких як Національна доктрина розвитку освіти і національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». У цих документах наголошується важливість ефективної роботи освітніх закладів, підкреслюється важливість розвитку особистості учня і студента на засадах загальнолюдських, загальноєвропейських і національних цінностей. Акцентуючи увагу на цінностях мистецької освіти, вчені відмічають необхідність спрямовувати зміст мистецького навчання в аксіологічному контексті, що набуває особливого значення для розвитку здатності сприймати, оцінювати і творити в галузі мистецтва. Враховуючи ці тенденції важливо, щоб фахова підготовка студентів в галузі хореографії набувала більшої аксіологічної спрямованості, адже саме вона стає базовою основою для ціннісного сприйняття творів хореографічного мистецтва.

У сучасних словниках поняття «аксіологія» розглядається як філософська теорія загальнозначущих принципів, що визначають напрями людської діяльності і мотивацію людських учинків. Але більш конкретне визначення цього поняття представлено в «Українському педагогічному словнику». У ньому «аксіологія» як наукова категорія представлена філософським ученням про матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, колективу, суспільства, про їх співвідношення з реальним світом, а також зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку [1,21].

З точки зору педагогіки, особистісний вимір аксіологічних положень дозволяє через ціннісні пріоритети підкреслити центральне положення людини, розглянути її внутрішній світ, намітити шляхи розвитку і перспективи на майбутню професійну діяльність. Розглядаючи значення аксіологічного підходу в педагогічній освіті С. Гончаренко відмічає, що вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій в різні історичні періоди в сфері вітчизняної і зарубіжної освіти проповідуються з точки зору їхньої відповідності потребам суспільства чи особистості [2,24]. У якості основних складових сучасної структури особистості, цінності визначають її спрямованість, активну діяльність, волю та духовність. Вони

відображаються в особистісних установках та поглядах через відношення до соціуму, своєї діяльності та до себе як професіонала.

Визначення причин аксіологічної спрямованості сучасної хореографічної освіти дає можливість окреслити ті вузлові питання, які потребують найбільшої уваги з боку психолого-педагогічної рефлексії. Розглядаючи цю проблему, вчені виділяють поняття «аксіологічна фахова підготовка». У науковій літературі воно інтерпретується як необхідний засвоєний комплекс специфічних фахових знань, ключових категорій аксіології у поєднанні з набутим практичним досвідом. Реалізація даного поняття у педагогіці мистецтва полягає у визнанні його значущості як невід'ємного компонента фахової підготовки, оскільки теорія і реальна перспектива навчання в цій галузі людської діяльності визначають склад та ієрархію різноманітних цінностей, які оцінює людина як особистість і ретранслятор культурних цінностей у якісному вияві мистецького твору.

Аналіз та осмислення їх поглядів дозволяє звернутися до ціннісних аспектів пізнання творів мистецтва у хореографічній освіті і розглядати їх як стратегію, що визначає перспективи подальшого вдосконалення навчального процесу сучасності, а також відкриває нові шляхи розвитку педагогічної майстерності з використанням педагогічних ресурсів для формування особистості у сфері хореографії.

З позиції аксіологічного підходу саме виконавська діяльність у сфері мистецької освіти дозволяє пропагувати і стверджувати цінності хореографічного мистецтва, уможлиблює підняття рівня художньо-естетичних смаків і розуміння мистецтва широкими масами. Звертаємо увагу на те, що у численних працях науковців гуманітарної сфери, категорія «цінності» вважається однією з найважливіших для активності і розвитку людини в різні періоди її життя. Вона характеризує усе те, що не належить до природних явищ, але є важливим і значущим для людини, тому стає метою її прагнень і бажань. Зокрема Н. Ткачова, розглядаючи особистість, виділяє три основних складові – знання, завдання та емоційні установки. Вчена вважає, що знання є формою нашого відображення світу, завдання виражають загальну спрямованість особистості, а емоційні установки дають емоційне забарвлення знанням і завданням [3, с. 57].

В історичному процесі розвитку суспільства танець і музика завжди були взаємопов'язані й виступали спільним засобом відображення емоцій і почуттів людства. З моменту свого зародження ці два види мистецтва існували і розвивалися у нерозривній єдності. Обидва мистецтва мають глибоке споріднене коріння, образна природа яких схожа за аналогією. Їх взаємозв'язок і взаємовплив спостерігається у всіх сферах, і особливо у галузі виконавства. Він є безперечним й зберігається протягом усіх століть. Музика спирається на виразність інтонацій людської мови, а хореографія – на виразність рухів людського тіла. Але ні перший, ні другий вид мистецтва при цьому не відтворює конкретних побутових інтонацій і рухів. Музика і хореографія завжди перебували у найтіснішому взаємозв'язку, а в сучасній хореографічній практиці музична драматургія стає важливішою формотворчою ланкою. Танцювальна музика народжується у поєднанні творчих задумів композитора і балетмейстера-постановника. Тільки повна відповідність музики і хореографії можуть дати оригінальний і високохудожній твір мистецтва. Не випадково видатний балетмейстер Ф. Лопухов зазначав: «Ставити рухи на музику, під музику і в музику — завдання абсолютно різні».

Музика посилює виразність танцювальної пластики, дає їй емоційну та ритмічну основу. Танець створюється на її основі і виражає певні характерні

особливості. Завдяки логіки музичного розвитку народжується емоційний образ, який в танці перетворюється на пластичний. Спорідненість хореографії і музики проявляється й в тому, що вони обидва розвиваються відносно вимог часу. У обох цих видах мистецтва величезну роль у створенні образу відіграє ритм. Спільна образна природа цих видів мистецтва створює можливість їх поєднання в єдиному художньому творі.

Слід зазначити, що сучасне хореографічно-педагогічне навчання орієнтується на універсальні стандарти як основи професійної освіти. Основою аксіологізації підготовки майбутніх спеціалістів є власне акцент на творчу діяльність в умовах встановлення універсальної системи професійних стандартів, які визначають їхнє бачення світу, власну кар'єру тощо. Цей аспект аксіологічної компетентності характеризує здатність фахівця емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на заняттях хореографії. Емоційне ставлення передбачає формування активного прагнення до засвоєння отриманих знань, емоційного відгуку, бажання бачити і виконувати танцювальні па, проявляти інтерес до вияву зв'язків між різними мистецтвами, зокрема танцем і музикою.

Вплив емоцій виявляється в діях майбутнього педагога-хореографа, в його ставленні до мистецтва, в потребі спілкування з прекрасним, у бажанні формувати такі ж почуття у молоді, прагненні передати свої знання і вміння підростаючому поколінню. Під впливом художніх образів у процесі мистецько-культурної діяльності такі властивості особистості, як сприйняття, увага, пам'ять та почуття знаходять необхідні умови свого збагачення. Опановуючи професійні вміння й навички художньої діяльності, особистість поглиблює свої творчі можливості, емоційно-образне пізнання життя, сприяє залученню її до всієї різноманітності мистецтва і барв національної культури.

У хореографічній діяльності така спрямованість передбачає проникнення у зміст твору через всебічне аналітичне осмислення його художніх образів і пов'язана з ретельним вивченням хореографічних особливостей танцю. Таким чином шляхи до вирішення цієї проблеми необхідно шукати у самому процесі навчання, в такій його організації, яка забезпечує найбільш високі результати. Важливо, щоб знання та уміння, які набуваються у процесі фахової підготовки студентів-хореографів, стали засобом дій, власним орієнтиром у педагогічній діяльності й набували аксіологічної спрямованості.

У мистецтві знання завжди набувають фундаментально ціннісного характеру ще й тому, що пов'язуються з уявленнями про значущість безперервної аксіологізації хореографічного мистецтва для формування національної самосвідомості учнівської молоді, її гармонійного духовного і фізичного розвитку. Такий ракурс цієї проблеми вимагає використання аксіологічної спрямованості у навчальному процесі, впровадження в систему фахової підготовки основних естетичних понять та моральних категорій, які характеризують систему загальнолюдських та національних цінностей. На думку Т. Благої, «необхідною умовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів є органічне поєднання їх теоретичної підготовки з практичною хореографічною діяльністю, практичним ознайомленням із досвідом діяльності відомих самодіяльних і професійних дитячих танцювальних колективів, що в цілому сприяє розширенню мистецького світогляду та реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця». [5, с. 245].

Аксіологізація хореографічно-педагогічної освіти стає необхідною складовою підготовки майбутнього фахівця хореографічних дисциплін. Вона відображає якість

особистісних орієнтацій і готовність викладача до роботи з учнями, передачі їм знань та умінь на високому професійному рівні. У діяльності цього вчителя аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки само осягнення хореографічного мистецтва починається, перш за все, з інтерпретації його творів, здатності особистості емоційно-чуттєво, а потім інтелектуально їх сприймати скрізь призму естетичного ідеалу. Саме розвиток аксіологічної спрямованості до навколишнього світу за допомогою мистецтва сприяє формуванню творчої особистості вчителя хореографії, адже умови, в яких він працює, «потребують нових компетентностей, зумовлених змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства» [6; с. 445].

Отже, студенти мають використовувати оптимальні засоби і методики, спрямовані на удосконалення професійної діяльності та підвищення особистісного рівня володіння фахом; сприймати різнобічну інформацію, творчо її переосмислювати та застосовувати у професійній діяльності, аргументовано відстоювати власну точку зору в процесі вирішення виробничих питань; використовувати у навчальній, постановочній, репетиційній діяльності традиційні та інноваційні методи хореографічної педагогіки; застосовувати різноманітні танцювальні техніки в умовах виконавської діяльності.

Не менш важливого значення набуває й потреба осмислити принципові можливості і механізми узгодження загальнолюдських і національних цінностей у системі хореографічної освіти, її розвиток на засадах полікультурності. У вітчизняній хореографічній освіті це коло питань набуває додаткової актуальності, оскільки пов'язано з тенденцією її входження в інтегровану світову культуру. При цьому особлива увага спрямовується на світоглядно-ціннісне підґрунтя такого навчання.

З другого боку, входження української хореографічної освіти до інтегрованої світової культури ставить питання про збереження її національних традицій. У цьому контексті постає проблема узгодження національних і загальнокультурних цінностей у педагогічній свідомості. Під час вирішення цієї проблеми важливо уникати як меншовартості у сприйнятті національних цінностей у галузі української хореографії, так і нетолерантності до художніх цінностей інших культур.

Тенденції аксіологізації фахової хореографічної освіти підсилюються тими світоглядними трансформаціями, які відбулися в українському суспільстві за часи набуття незалежності й особливо в період великомасштабної війни Росії з Україною. Останнє дається взнаки як на рівні суспільної свідомості, так і на буденному рівні, що проявляється у намаганні переосмислити своє національне коріння і зберегти свою культурну спадщину, у всебічному прояві почуття патріотизму.

Відтак аксіологізація стає необхідною передумовою для реформування сучасної хореографічної освіти з урахуванням вимог суспільного та особистісного розвитку у їхньому взаємозв'язку.

Висновки: Доцільно зазначити, що сучасне суспільство характеризується швидкими та глибокими змінами. Поняття цінностей знаходиться у центрі наукового розгляду, тому в контексті педагогіки воно дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісними ставленнями до дійсності. Відтак глобальну аксіологізацію, яку у вимогах сучасності, ми визначаємо як сукупність елементів, необхідних для успішного виконання професійної діяльності в галузі хореографічного мистецтва, причому ці елементи мають містити в собі різноманітні

загальні та мистецтвознавчі знання, хореографічні уміння і навички, а також індивідуальні психологічні характеристики. З урахуванням цих позицій ми визначаємо аксіологічну компетентність сучасного фахівця як комплекс когнітивних, орієнтаційних і операційних компонентів професійної діяльності, який засновується на позитивних аксіологічних орієнтаціях особистості і дозволяє творчо інтерпретувати хореографічні твори, визначати їх морально-філософський зміст та практично використовувати ці знання у професійній діяльності. В її основі лежать позитивні ціннісні орієнтації, що забезпечують адекватне і всебічне розуміння творів хореографічного мистецтва та їх трансляцію в сучасний освітній процес.

Література:

1. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 128 с.
2. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. – Рівне: Волинські обереги. 552 с.
3. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Х. : Видавн. центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004, 432 с.
4. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
5. Благова Т. Розвиток народно-сценічного танцю у діяльності професійних вокально-хорових колективів ХХ століття. Вісник Львівського університету, 2014, вип. 14, с. 125-130.
6. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – К. : Леся, 2012. – 728 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів).
7. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 378 с.

Про автора:

Клим'юк Юрій-Станіслав Вячеславович, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського. НПУ імені М.П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0001-8027-7912>

Klymiuk Yu.-S. V.

Axiologising of choreography-pedagogical education as a modern requirement

The article examines the conceptual principles of axiologising choreography-pedagogical education in modern conditions. In professional training, axiological competence represents a system of general cultural, artistic and professional values and determines the attitude to the surrounding world, to art and one's activity, to oneself as a person and a professional. It is shown that value-integration orientations characterize the ability of a future specialist to emotionally react to artistic works studied in choreography classes. The importance of such skills in students leads to a deeper perception of works of art and their direct impact on artistic-aesthetic and artistic-pedagogical development.

It is noted that in choreographic art, knowledge always acquires an axiological character, because it is associated with ideas about the significance of choreographic art for the formation of the national self-awareness of schoolchildren, their harmonious spiritual and physical development. This approach to this problem requires the use of axiological orientation in the educational process, the introduction into the system of professional pedagogical training of basic aesthetic concepts and moral categories that characterize the system of universal and national values.

It is proved that the axiologisation of the choreographic-pedagogical competence of the teacher of choreographic disciplines consists of a complex of cognitive, orientation and operational components. Each of them is based on positive value orientations, which ensure an adequate and comprehensive understanding of works of choreographic art and their translation into the educational process. In the activity of a teacher of choreographic disciplines, axiological competence acquires a leading importance, since the very understanding of choreographic art begins, first of all, with the interpretation of his works, with the ability of an individual to perceive them emotionally and intellectually through the prism of an aesthetic ideal.

Keywords: axiology, axiological competence, choreographic and pedagogical education, teacher of choreographic disciplines.

References:

1. Kalyuzhna T.G. Pedagogical axiology in the conditions of modernization of professional and pedagogical education: monograph. Kyiv : NPU imeni M.P. Dragomanov, 2012. 128 p.
2. Goncharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. 2nd Ed. Rivne : Volyn charms. 552 p.
3. Tkachova N.O. The history of the development of values in education: a monograph. Kharkiv : KHNU im. V.N. Karazina, 2004, 432 p.
4. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
5. Blagova T. Development of folk stage dance in the activities of professional vocal and choral groups of the 20th century. Lviv University, 2014, issue 14, p. 125-130.
6. Andrushchenko V. Dawn of Europe. The problem of forming a new teacher for a united Europe of the 21st century / V. Andrushchenko. Kyiv : Lesya, 2012. 728 p. (Philosophy of education: search for priorities).
7. Kozyr A.V. (2008), Professionalism of Music Teachers: Theory and Practice of Formation in the System of multi-level education: [monograph]. Kyiv : NPU im. M.P. Dragomanov. 378 p.

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

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.10>

УДК: 378.016:78

Мозгальова Н. Г., Сушицький М. І., Новосадова А. А.

Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу

Розкривається теоретико-методологічний підхід до питання жанрово-стильового аналізу. Висвітлено музикознавчі підходи до питань жанру та стилю, показано їх комплексну природу. Підкреслено, що розуміння визначених категорій є надзвичайно важливим для професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та хореографії. По-перше, це пов'язано з їх виконавською діяльністю, а саме з авторським прочитанням ними музичних композицій, що потребує визначення жанрово-стильових орієнтирів та їх розуміння крізь призму виразових засобів. По-друге, з педагогічною діяльністю, адже є важливим формування навиків аналізу в учнів. Наголошено, що метою жанрово-стильового аналізу є розуміння особливостей жанру та стилю, до яких належить творчість композитора, визначення типових рис його творчості, виразових засобів твору. Запропоновано план жанрово-стильового аналізу на прикладі Сьомої камерної симфонії Є. Станковича.

Ключові слова: вчителі музичного мистецтва і хореографії, виконавська діяльність, жанрово-стильовий аналіз, навички, творчість.

Вступ. Одним із ключових моментів сучасного етапу розвитку суспільства є реформування освітньої системи вищої школи, що вимагає пошуку нових підходів, форм та методів навчання. Фахова підготовка вчителів музичного мистецтва та хореографії передбачає володіння педагогічною та музичною майстерністю, здатністю до творчості, високий рівень духовної культури. Потреба та доцільність формування навичок жанрово-стильового аналізу студентів мистецько-педагогічних закладів вищої освіти зумовлена їх професійною діяльністю. Оскільки, урок музичного або хореографічного мистецтва передбачає ознайомлення учнів з високохудожніми мистецькими зразками, викладач повинен володіти навичками аналізу музичного твору. Також професійна самореалізація вчителів музики та хореографії відбувається крізь виконавський аспект. Авторське прочитання музичних композицій вимагає від нього володіння комплексом теоретичних знань, що стосуються категорій жанру, стилю, музичної форми, засобів музичної виразності. Іншими словами, важливою стороною їх професійної ерудиції є розуміння особливостей авторської ідентифікації композитора. Як правило, викладачі вищої школи зосереджують увагу студентів виключно на структурі і засобах виразності музичного твору. На нашу думку, доцільно розглядати виразові засоби крізь призму жанру та стилю, що сприятиме створенню у здобувачів освіти повноцінного уявлення про творчість композитора в цілому та музичну композицію зокрема. Враховуючи сказане, актуалізується проблема жанрово-стильового аналізу мистецького твору під час фахової підготовки вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Жанрово-стильова площина є одним з найбільш досліджуваних тем у музикознавстві. Дана проблема розкривається

науковцями у вигляді розгалуженої інтегрованої системи. Виявленню її дефініцій присвячені ґрунтовні роботи О. Козаренка, С. Коробецької, І. Коханик, І. Тукової, С. Шипа та інших. Також у професійній літературі неодноразово підіймалось питання аналізу музичних творів. Його досліджували як вітчизняні (Б. Сюта, Г. Побережна, Т. Щериця, С. Шип), так і зарубіжні науковці (К. Дальхауз, Х. Ріман). На нашу думку, теоретико-методологічне обґрунтування жанрово-стильового аналізу розроблено не достатньо повно. Пропонуємо в даній статті розглянути визначену проблему детальніше.

Метою статті є дослідження специфіки жанрово-стильового аналізу, його теоретично-методичне обґрунтування та висвітлення особливостей при підготовці вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу. На думку музикознавців, стиль є багаторівневою структурою, що виражає єдність змісту та форми в мистецтві. Вивчення даного питання починається з XVIII століття. Зокрема, мова йде про епохальні, історичні, національні школи. Кожна епоха, культура володіє своїми стильовими особливостями. У даному випадку стильова структура проявляється не тільки на рівні особистісного комплексу, але і реалізується багатоосібною системою. Таким чином, поєднується світ особистості та культурно-історичний осередок. Так, І. Коханик наголошує, що «стиль епохи є сукупністю всіх сутнісних моментів системи художнього мислення, естетичних установок тогочасних шкіл та напрямів, які реалізуються в безкінечній множині індивідуальних художніх концепцій та в суспільно-художній практиці» [3, 88].

Уподібнення авторського стилю та стилю епохи пов'язано з інтеграційними можливостями, що передбачають полісемантичні утворення, широкі можливості синтезування матеріалу. Виходячи з цього, індивідуальна композиторська направленість моделює жанрові закони. Авторський стиль є відображенням індивідуальних рис творчості композитора, що визначається характерними для нього особливостями музичної мови, мелодичними зворотами, метро-ритмічним комплексом, способом звуковидобування. У контексті сказаного розрізняють різні періоди творчості (ранній, пізній стилі), що вирізняються відмінними стильовими якостями.

Жанр виконує дві важливі функції, а саме структуротворчу, яка пов'язана безпосередньо з будовою композиції, її формою, а також семантичну, яка визначається втіленням неповторного змісту. Варто відзначити роботи вітчизняного музикознавця сучасності С. Шипа, який поєднує визначення музичних жанрів з розумінням стилю. «Музичні жанри, на думку автора, – це такі класи (або сукупність) музичних творів і форм музикування, які визначаються функціями музичних творів у культурі суспільства, умовами їх генезису і художньої екзистенції, а також характеризуються своїми стилями (системами смислових і формально виразних особливостей)» [11, 347]. І. Тукова розкриває поняття «жанровий стиль». Підґрунтям для нього дослідниця визначає наявність у творчості митця «монографічного» жанру, до якого систематично звертається композитор, і в якому визначені жанровий зміст та характерна жанрова семантика; наявність у жанрі «авторського пласту», що вказує на його важливість в рамках жанрової еволюції як кінцевої мети індивідуальної творчості митця [10, 29]. Таким чином, аналіз музикознавчих джерел дозволяє зробити висновок, що категорії жанру та стилю є важливими факторами музичної творчості.

Підготовка вчителів музичного мистецтва та хореографії передбачає вивчення таких дисциплін як «Історія музики», «Історія хореографічного мистецтва» та «Аналіз музичних творів». Їх вагоме значення визначається необхідністю формування в студентів цілісного розуміння художніх принципів музичної культури, розуміння різних особливостей жанрів та стилів, біографії та творчості композиторів, навиків аналізу музичних творів. Все це сформує широкий кругозір майбутніх вчителів музики, духовну культуру, що стане фундаментом їх фахової роботи.

Поняття «аналіз» розуміється як метод дослідження, що передбачає структурування різних частин. Він є підготовчим етапом для подальшої роботи музиканта над музичним твором. Музичний аналіз визначається множинністю його видів. Зокрема, у музикознавстві великого значення набуває питання цілісного аналізу, яке розглядається у контексті взаємовідношення усіх виразових засобів, логіки музичної думки. Художньо-педагогічний аналіз, який опирається на музикознавчий, має на меті розуміння учнями художньої цінності композицій, опанування прийомів, які використовував композитор. Гармонічний аналіз стосується гармонічної мови автора.

Нові вектори аналізу музичних творів стосуються жанрово-стильового аналізу. Він передбачає детальний аналіз жанрових та стилістичних особливостей композиції та відповідно до них засобів музичної виразності. Жанрово-стильовому аналізу є близьким цілісний аналіз, в якому всі структурні елементи розглядаються крізь призму семантичного значення. Його метою є наступне:

- розуміння особливостей жанру та стилю, до яких належить творчість композитора;
- визначення типових рис творчого почерку автора;
- розуміння деталей нотного тексту;
- визначення виразових засобів твору у їх відповідності жанровим та стильовим втіленням;

Жанрово-стильовий аналіз є доцільним на різних етапах навчання. Зокрема, для ознайомлення зі стильовими особливостями творчості композитора, засобами виразності та їх втіленні у музичних жанрах. Проблема жанрово-стильового аналізу важлива як для теорії так і для практики, оскільки дає змогу майбутнім вчителям музичного мистецтва та хореографії використовувати здобуті знання з дисциплін у своїй професійній діяльності.

Методика жанрово-стильового аналізу здійснюється впродовж трьох етапів. Зокрема, перший етап полягає у знайомстві студента з музичною композицією автора та початковою оцінкою її складових частин. Другий етап визначається аналізом основних структурних елементів. Особлива увага при жанрово-стильовому аналізі належить фактурі. Це визначається тісним зв'язком з жанром (хорал, романс, вальс). В той час стиль втілюється особливостями тематизму. Тож, особлива увага належить характеристиці засобів виразності (мелодія, гармонія, ритм, тембр, динаміка, артикуляція, агогіка). Третій етап – підсумок роботи, що пов'язаний з розумінням усіх структурних частин твору, їх синтезуючим характером, що створює цілісну художню композицію.

Варто зазначити, що інтерпретація студентом художнього твору, окрім технічної підготовки, залежить від розуміння жанрово-стильових особливостей. Адже, для виконання музичної композиції, розуміння та передачі задуму композитора він повинен мати чітку уяву про умови створення твору.

Пропонуємо розглянути план жанрово-стильового аналізу на прикладі Сьомої камерної симфонії Є. Станковича.

1. Визначення історичних особливостей епохи, в якій працював митець:

Є. Станкович належить до плеяди найвідоміших українських композиторів ХХ століття. Його творчий доробок представлений різними жанрами. Зокрема, це масштабні та камерні симфонії, концерти, камерно-інструментальні та хорові твори, опери та інші жанрові номінації. Музична мова автора відображає неординарність авторського мислення сучасності. А саме, відсутність жанрових та стильових канонів, індивідуалізація композиційних форм, – все це стосується музичного мистецтва другої половини ХХ століття. Ці ж риси спостерігаємо у творчості Є. Станковича.

70-ті роки минулого століття – це період творчого злету особистості композитора. Цей час відзначається інтеграцією новітніх європейських тенденцій в українську музику. Наслідком даного процесу стало відкриття нових композиторських технік, стилістичного оновлення музичної мови, збагачення інтонаційного словника у творах вітчизняних авторів цього часу.

2. Визначення стилю, до якого належить творчий доробок композитора.

Стильова палітра творчості Є. Станковича представлена надзвичайно широко: бароко, романтизм, звернення до фольклорних пластів синтезуються з сучасними техніками, зокрема сонористикою, алеаторикою. Нерідко у творі спостерігається діалогічність перелічених традицій. Говорячи про стиль творчості Євгена Федоровича, О. Зінькевич зазначає, що уже в перших творах намітився яскравий композиторський почерк митця, прагнення відійти від нормативності, інтеграція фольклорних та новітніх засобів.

3. Значення жанру у творчості композитора.

Виникнення та поширення жанру камерної симфонії відзначаємо у 60-х роках минулого століття. Дане явище обумовлено різними факторами, зокрема, значним інтересом до камерних жанрів, зверненням до моделей минулого, (concerto grosso, докласичного інструментального концерту, сюїти). Камерна симфонія увібрала нові композиторські техніки. Філософський симфонізм Є. Станковича є відображенням гострих сюжетів сучасності. Свідченням цього є 15 камерних симфоній автора. Так, драматичні образи стають основою Третьої камерної симфонії, П'ятої камерної симфонії «Потаємні поклики», Сьомої камерної симфонії «Шляхи і кроки». Звертає увагу наявність у камерній симфонії назви. Кожна з 15 симфоній автора отримує оригінальний програмний заголовок.

Вся симфонічна творчість Є. Станковича практично без виключення відзначена використанням нетрадиційних складів оркестру. Наприклад, П'ята симфонія – «Симфонія пасторалей» – поєднує в собі риси концерту з драматичним діалогом-змаганням між соло скрипки та оркестром з гострим масштабним драматизмом симфонії. У Першій камерній симфонії інструментами-соло виступають різні тембри почергово: скрипка, фортепіано, арфа, флейта і скрипка, ксилофон і скрипка, фортепіано і арфа. У Другій камерній симфонії інструментом-соло виступає флейта in G, у Третій – флейта, у П'ятій – кларнет, у Сьомій – скрипка, у Дев'ятій – фортепіано.

4. Визначення характерних особливостей музичної мови автора, які зустрічаємо у різних творах.

Серед рис, які зустрічаємо у багатьох творах Є. Станковича виділимо наступне: контрастне чергування образів, настроїв, станів, вільний принцип

побудови форми, інтерес до звукозображальності, пуантилістично-сонористична, кластерна система музичної мови.

5. *Аналіз засобів музичної виразності, що передають образний зміст твору, втілення жанрових та стильових рис у даній композиції.*

Сьома камерна симфонія «Шляхи і кроки» для скрипки, клавесину, челести, фортепіано та камерного оркестру Є. Станковича – це лірико-психологічна драма, що складається з трьох частин – «Шляхи і кроки», «Декілька реплік», «Якось в гостях у великого Вівальді». Наявність тричастинної будови, солуючих інструментів зближує жанр камерної симфонії з концертом. У виборі тональної основи автор звертається до дванадцятишаблевості (окрім 3 частини).

Ідейний задум першої частини втілений композитором у вільно трактованій сонатній формі з епізодом замість розробки. Автор ділить фактуру на три шари, а саме: партію солуючої скрипки, челести і камерного оркестру, кожний з яких має самостійну лінію розвитку.

Друга частина симфонії – «Декілька реплік» – продовжує драматичну лінію твору, стаючи переходом від напруженої першої частини до оптимістичного просвітлення третьої. Назва частини – репліки – підкреслюється автором в почерговому вступі партій. Творчий задум другої частини симфонії, втілений автором у тричастинній формі. Тематичне утворення у партії скрипки-соло (т. 7) першої частини (А) початковою інтонацією споріднене з темою побічної партії з першої частини «Шляхи і кроки».

Музика третьої частини «Якось в гостях у Вівальді» контрастує з двома попередніми – після скорботних настроїв з'являється світла радість, відбувається перехід до необарокового стилю, до класичної тональності. У цій частині автор стилізує відомі концерти А. Вівальді. Музично-виразовими особливостями третьої частини симфонії стають: змагання між солістом і оркестром, гра мажоро-мінору. Автор синтезує сучасну музичну мову та квазі-цитат, які композитор бере переважно з перших двох концертів циклу «Пори року» – «Весна» (Концерт E-dur, тв. VIII, № 1) і «Літо» (Концерт g-moll, тв. VIII, № 2). Третя частина симфонії написана у формі рондо: тема рефрену перемежовується музичним матеріалом 10 епізодів.

У **висновках** доцільно зазначити, що фахова підготовка вчителів музичного мистецтва та хореографії передбачає опанування ними спектру теоретичних знань та практичних умінь, формування світогляду, естетичних цінностей. Опанування навичками жанрово-стильового аналізу дозволить їм визначати історичні особливості епохи, в якій працював митець, стиль, до якого належить його творчий доробок, характерні особливості музичної мови композиційної побудови. Все це є необхідним і важливим для подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців мистецької галузі.

Література:

1. Гейченко М. І, Дідич Г. С. (2011). Використання художньо-педагогічного аналізу в процесі сприймання програмних музичних творів. КДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 99. С. 82-91.
2. Козаренко О. В. (2000), Феномен української національної музичної мови. Львів. 286 с.
3. Коханик І. М. (2002), Музичний твір: взаємодія стабільного і мобільного в аспекті стилю. Наук. вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Вип. 20. С. 44-51.
4. Масол Л. М. (2006), Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ, Вид. «Промінь», 2006. 432с.
5. Нівельт О. А., (2000) Проблема цілісного аналізу музичних творів. Музичне мистецтво і культура. Одеса, Астропринт. Вип. 2. С.90-96

6. Сюта Б. Є, Деякі аспекти аналізу сучасної музики. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43587/13Syuta.pdf?sequence=1>
7. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
8. Побережна Г., Щериця Т., (2004), Загальна теорія музики: Підручник. Київ, Вища школа. 303с.
9. Сисоєва С.О. (1996), Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ, Поліграфкнига. 406 с.
10. Тукова И. Г. (2004), О понятии «жанровый стиль». Науч. вестн. Нац. муз. акад. Украины имени П. И. Чайковского. Вып. 38. С. 27–33.
11. Шип С. В. (1998), Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник. Київ, Заповіт. 368 с.

Про авторів:

Мозгальова Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського : кафедра музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії. <https://orcid.org/0000-0001-7857-7019>

Сушицький Микола Іванович, заслужений артист України, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0001-6176-570X>

Новосадова Анна Анатоліївна, викладач. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського : кафедра музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії. <https://orcid.org/0000-0002-6215-5759>

**Mozgalyova Nataliia,
Sushitskyi Mykola,
Novosadova Anna**

Specifics of training teachers of musical art and choreography for genre and style analysis

The article reveals a theoretical and methodological approach to the issue of genre and style analysis. One of the key moments of the modern stage of society's development is the reform of the higher education system. This requires new approaches, forms and methods of learning. The professional training of a music teacher requires mastery of pedagogical and musical skills.

The expediency of forming the skills of genre and style analysis of students of musical and pedagogical institutions of higher education is determined by professional activity. The lesson of musical art involves introducing students to highly artistic musical samples. The teacher must have the skills to analyze a musical work. An important aspect of a teacher's professional erudition understands the peculiarities of the composer's authorial identification. In our opinion, it is expedient to consider means of expression in music through the prism of genre and style, which will contribute to creating a full-fledged idea for students about the work of the composer in general and about the musical work in particular.

Therefore, the problem of genre-style analysis of an artistic work is actualized in the process of professional training of future music teachers. Musicological approaches to issues of genre and style are highlighted, and their complex nature is shown. It is emphasized that the understanding of defined categories is extremely detrimental to the professional training of future music teachers. First of all, it is connected with their performing activities, namely with their authorial reading of musical compositions, which requires the definition of genre-stylistic guidelines and their understanding through the prism of expressive means. Secondly, with pedagogical activity, there is still the formation of analytical skills in students. It is emphasized that the purpose of the genre-style analysis is to understand the features of the genre and style to which the composer's work belongs, to determine the typical features of his work, and the means of expression of the work. A plan of genre-style analysis based on the example of Seventh Chamber Symphony by Ye. Stankovych is proposed.

Keywords: genre and style analysis, future music teachers.

References:

1. Heichenko M.I, Didych H.S. (2011). Vykorystannia khudozhno-pedahohichnoho analizu v protsesi spryimannia prohramnykh muzychnykh tvoriv. KDPUim. V. Vynnychenka. Vyp.99. S. 82-91.
2. Kozarenko, O.V (2000). Fenomen ukraïnskoi natsionalnoi muzychnoi movy (Phenomenon of the Ukrainian national musical language). Lviv. 284 s.
3. Kokhanyk, I.M. (2002). Muzychnyi tvir: vzaiemodiia stabilnoho i mobilnoho v aspekti styliu (Musical composition: the interaction of stable and mobile in the aspect of style). Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho. Kyiv. Vyp. 20. S. 44–51.
4. Masol L.M. (2006). Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kyiv : Vyd. «Promin», 2006. 432s.
5. Nivelt O. A., (2000). Problema tsilisnoho analizu muzychnykh tvoriv. Muzychne mystetstvo i kultura. Odesa, Astroprint. Vyp. 2. S.90-96
6. Siuta B. Ie. Deiaki aspekty analizu suchasnoi muzyky. URL:<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43587/13Syuta.pdf?sequence=1>
7. Padalka H.M. (2008). Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). Kyiv : Osvita Ukrainy. 274 s.
8. Poberezhna H., Shcherytsia T., (2004). Zahalna teoriia muzyky: Pidruchnyk. Kyiv, Vyshcha shkola. 303s.
9. Sysoieva S.O. (1996). Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia. Kyiv, Polihrafknyha. 406 s.
10. Tukova Y.H. (2004). O poniatyy "zhanrovyi styl". Nauch. vestn. Nats. muz. akad. Ukrayiny imeni P. Chaikovskogo. Vyp. 38. S. 27–33.
11. Shyp, S.V. (1998). Muzychna forma vid zvuku do styliu (Musical form from sound to style: a study guide): navchalnyi posibnyk. Kyiv, Zapovit, 368 s.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.11>
УДК: 378.147.091:78]:004-047.22

Барановська І. Г., Барановський Д. М., Якименко Ю. І.

Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення

Стаття присвячена важливій проблемі сьогодення – організації та здійснення навчання музики в умовах онлайн. Розглянуто феномени «медіа-технології», «комп'ютерні технології» в педагогічній ретроспективі. Виділено основні типи та різновиди медіа-технологій та схарактеризовано їх особливості. Вивчено відмінні риси та можливостей сучасних комп'ютерних та медіа-технологій. Зазначено, що для організації якісного процесу дистанційного навчання музики важлива не сама комп'ютерна чи медіа-технологія, а те, наскільки її використання забезпечує досягнення освітніх цілей та завдань. Окреслено основні вектори навчання за допомогою комп'ютерних та медіа-технологій, що динамічно розвиваються в українському освітньому просторі. Представлено позитивний досвід використання безкоштовних онлайн платформ, сервісів, додатків, допоміжних програм, мультимедійних редакторів для створення освітнього контенту для навчання музики. Ера інформаційних технологій змушує активно включатися у підготовку творчих учителів-новаторів, здатних не тільки вміло користуватися накопиченим педагогічним досвідом, але й збагачувати його новими знаннями, цінностями, шляхом впровадження у процес навчання музики інноваційних комп'ютерних та медіа-технологій.

Ключові слова: навчання музики, музичні здібності, професійна підготовка, медіа-технології, комп'ютерні технології, дистанційне навчання

Вступ. Найбільш стійкою тенденцією розвитку світового освітнього простору є застосування сучасних комп'ютерних та медіа-технологій. Реалії сьогодення диктують нові вимоги до організації освітнього процесу в закладах освіти України. Комп'ютерна техніка, завдяки своїм властивостям накопичувати, зберігати та сумісно використовувати великий об'єм текстового, звукового, візуального матеріалу стала зручним та необхідним засобом для передачі й отримання знань, потужним засобом підтримки й збагачення навчальних програм, посібників, методичних розробок. Освіта в Україні крок за кроком перетворюється на інформаційний насичений простір вільної творчої комунікації, який дозволяє здобувачам пізнавати, освоювати широкий спектр інформаційних та навчальних матеріалів.

Орієнтація на нові засади, новий інформаційний підхід до освіти дозволяє забезпечити одночасну взаємодію процесу навчання, управління потоками інформації з урахуванням прискореного розвитку суспільства. Перед освітянами постає непросте завдання – навчитись оптимально правильно, безпечно, використовувати комп'ютер, гаджети, програмне забезпечення, інформаційний контент в освітніх цілях; підготувати для здобувачів (дітей, учнів, студентів) освітній контент, який допоможе з користю проводити час, знаходити та читати корисну інформацію про безмірний світ музики, слухати та писати музику, розвивати музичні здібності, тощо. Зазначимо, що для організації якісного процесу дистанційного навчання музики важлива не сама медіа-технологія, а те, наскільки її використання реалізує досягнення освітніх цілей та завдань. З метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва було вивчено умови оптимального використання можливостей комп'ютерних та медіа-технологій для навчання музики в онлайн режимі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В освіті, зокрема в музично-педагогічній, феномени «медіа-технології» та «комп'ютерні технології» розглядається з різних позицій. Проблеми взаємодії людини з комп'ютерною технікою та медіа-технологіями, закономірностей їх діалогу (використання можливостей локальних, корпоративних та глобальних мереж), зміни процесів сприйняття та переробки інформації, впливу на емоційну та пізнавальні сфери, розглядалися Р. Гуревичем, О. Дем'янчук, І. Дичківською, В. Івановим, К. Йенсенем, М. Кадемією, Л. Мільто, В. Недбай, П. Савиним, Б. Потятиником та ін. [4; 6; 8; 11; 12; 13; 14; 18]. У дослідженнях та публікаціях учених та педагогів-практиків (О. Бордюка, О. Балєвевої, І. Красильнікова, Л. Масол, О. Науменко, Ю. Локарева, О. Переверзова) [1; 2; 3; 8; 12; 14] висвітлюються питання використання комп'ютерних та медіа-технологій для підвищення ефективності навчання музики, для розвитку музичних та творчих здібностей, образного мислення, застосування медіа як інструментів для розробки педагогічних програм, створення методичного та презентаційного супроводу. Використання медіа-технологій та комп'ютерної техніки для слухання, написання, аранжування музики, музичної творчості висвітлено в роботах Л. Гаврілової, В. Луценко, Н. Мозгальова, Н. Новікова, Ю. Олійник, С. Шипа, О. Чайковської та інших [2; 20].

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні важливої умови оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в онлайн режимі – використання можливостей комп'ютерних та медіа-технологій для навчання музики та розвитку музичних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Досягнення технологій сучасного інформаційного суспільства, виникнення нових способів обробки, передачі, доступу до інформації зумовили помітні зрушення у всіх напрямках соціальної взаємодії та комунікації. Відмінною рисою сучасних медіа-технологій є їхня здатність не тільки відображати та зберігати інформаційний продукт, але й здійснювати непрямої вплив на людину.

У сучасних словниках подані різні визначення цього поняття. Наприклад, у словнику - Медіа IQ подане таке тлумачення: «медіа-технології – виробництво медіа-продукції за допомогою спеціальної медіатехніки (медіазасобів) та спеціальних прийомів» [15]. Також у словнику вказано, що в кінці ХХ ст. з'явився термін «нові медіа». Його варто «застосовувати до інтерактивних електронних видань і нових форм комунікації виробників контенту з споживачами для позначення відмінностей від традиційних медіа (наприклад, газет). Цим терміном позначають процес розвитку цифрових, мережових технологій і комунікацій», зазначено у виданні [15].

Медіа (англ. media – засоби, способи) для комунікації – це канали та інструменти, що використовують, щоб зберігати, передавати й подавати інформацію або дані. Засоби комунікації розділяють на дві групи мас-медіа та директ-медіа (прямі медіа) [8].

В широкому значенні термін «медіа» часто застосовується як глобальне поняття, що охоплює як дидактичні засоби, наукову підтримку, так і засоби масової комунікації. Медіа можна вважати єдиним середовищем, що використовують для передачі будь-яких даних з будь-якою метою. Таким чином, медіа виступають посередником у передачі даних, поширеннім інформації та новин від одного адресата до іншого. Медіа – це «спосіб взаємодії комунікантів», зазначає О. Балєва [1, с.23]. У педагогічній літературі це поняття вживається переважно до допоміжних наукових і технічних засобів, які застосовуються в навчанні.

Отже, медіа – це засоби, такі як: предмети, обладнання і носії, що передають певні дані (комунікати) через слова, зображення і звуки, з можливістю їх подальшого опрацювання, зберігання та передачі [5, с.38].

Розгляд медіа-технологій в історичній ретроспективі дозволяє виділити основні типи, що виникали паралельно з розвитком суспільства (рисунок 1).

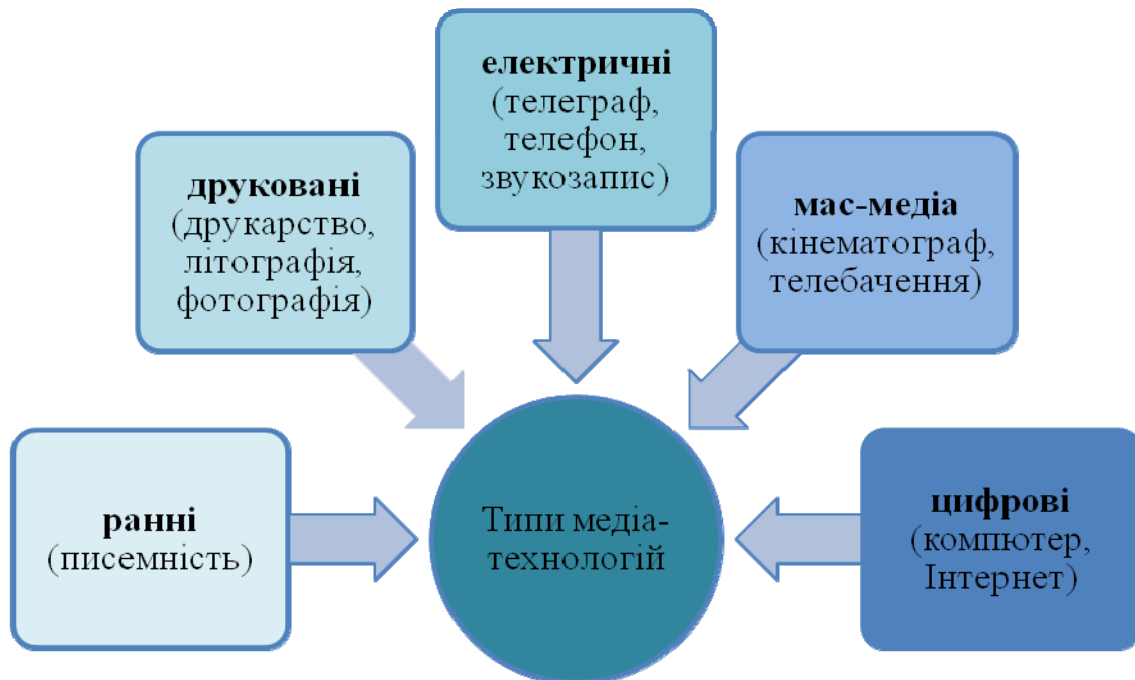


Рис.1. Типи медіа-технологій (за О.Н. Дем'янчуком та П.В. Савариним)

Реалії сьогодення доводять, що сучасне навчання стає все більш інтерактивним та мультимедійним. Спробуємо окреслити основні вектори навчання за допомогою комп'ютерних та медіа-технологій, що динамічно розвиваються в українському освітньому просторі :

- активне використання сервісів та освітніх порталів у практиці навчання дітей, учнів, студентів, дорослих,
- застосування цифрових (електронних) бібліотек,
- формування технологічної та медіа грамотності,
- дистанційна навчання у закладах освіти всіх рівнів,
- дискусії в класах (групах) за хештегами,
- використання комп'ютера, як інструменту для прослуховування, створення та аранжування музики,
- застосування технічних можливостей комп'ютеру та гаджетів (фотоапарат, відеокамера, диктофон, програвач, мультимедіа редактор), як інструменту для створення освітнього медіа контенту [1; 2; 3; 4; 5; 7].

Медіа-технології – носії інформації, тому в освіті вони забезпечують гнучку підтримку тієї чи іншої частини освітнього процесу. Особливими характеристиками медіа-технологій є можливість поєднання різноманітних медіа для донесення здобувачам інформації (даних) із одночасним застосуванням як усних, так і технічних способів їх передачі. Медіа-технології дозволяють використовувати динамічні (потоківі) медіа-данні, як надходять з різних джерел, тому мають здатність щохвилини оновлюватися. Наприклад, сьогодні всі здобувачі використовують для дистанційного навчання комп'ютер або гаджети, тобто вони добре знайомі з

гіпертекстовою технологією WWW (World Wide Web). Як вказує О. Дем'янчук, WWW – це технологія гіпертексту, а саме нелінійної форми запису текстових даних із позначенням посилань на фрагменти тексту будь-якого документа, це графічні, аудіо-, відео- і ін. дані, що знаходяться в автоматизованій інформаційній системі, це можливість швидкого переходу до цих фрагментів [5, с. 8].

Також у практиці існують та широко використовують інші різновиди медіа-технологій, такі як: *лінійні* (представлення елементів мультимедіа у простій формі, де користувач може пасивно їх переглядати, оскільки послідовність перегляду запрограмована сценарієм; *нелінійні* (інтерактивні), коли користувачу надана можливість самостійно робити вибір елементів мультимедіа, керувати ними в режимі діалогу; *гіпермедіа* (інтерактивні), коли користувач має можливість самостійно послідовно вибрати необхідний елемент (інформацію) у структурі зв'язаних елементів мультимедіа (серед різних видів запису даних); *живе (реальне) відео*, коли користувач використовує засоби медіа для роботи в реальному часі [5; 8; 9; 10; 14; 17; 18; 19].

Отже, сучасний викладач та здобувачі мають бути озброєні знаннями щодо можливостей комп'ютерних та медіа-технологій, як множинних засобів зберігання та передачі даних. Аналізуючи роботи науковців у галузі медіа-освіти, медіа-педагогіки, застосування комп'ютерних та медіа-технологій в освітньому процесі, ми виділили прояви їх можливостей. Це – зберігання, обробка, представлення інформації у цифровій формі; трансляція різних видів інформації (текстової, графічної, аудіо, відео та ін.); тісний нероздільний синергетичний зв'язок між звуком, зображенням та текстом; інтерактивний, творчий характер взаємодії ресурсу, програми, послуги, людини [5; 19].

Підготовку кваліфікованих учителів музики в умовах онлайн сьогодні неможливо здійснити без застосування медіа-технологій та комп'ютерної техніки. У психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що медіа-технології, можливості візуалізації інформації суттєво впливають на формування творчого й художнього мислення, а образність подачі матеріалу активізує процеси пам'яті, збагачує їх, сприяє кращому сприйняттю та запам'ятовуванню навчального матеріалу. Вивчення дисциплін «Комп'ютерні та медіа-технології за спеціальним спрямуванням» та «Педагогічна практика з дисциплін спеціалізації «Мистецтво»» сприяло не тільки ознайомленню здобувачів із змістом наявних освітніх безкоштовних онлайн платформ, сервісів, додатків та допоміжних програм для навчання музики, а й забезпечило цінний досвід створення та використання безпечного освітнього медіа контенту для дистанційного навчання музики здобувачів та учнів [2; 3].

Наприклад, під час виконання завдання: «скласти цікаву розповідь про композитора, музичний твір чи музичне поняття» здобувачі використовували методику *storitelling*, сервіс *Storybird* (для створення історій з ілюстраціями) та конструктор інтерактивних карток *Boom Cards*. Під час педагогічної практики, в школах, що також проходила в дистанційному режимі, майбутні вчителі презентували власні медіа продукти на онлайн уроках з мистецтва. Важливо, що школярі активно сприймали новий матеріал про відомих музикантів та композиторів, опановували складні музичні поняття, захоплено відгукувались та бралися за виконання музично-творчих завдань, були мотивовані на самостійний пошук цікавих фактів та відомостей про відомих і ще не дуже відомих українських композиторів та музикантів-виконавців.

Наситити музикою онлайн заняття та уроки мистецтва вдалося за допомогою програм MuseScore та Easy Music Composer Free. Майбутні вчителі музичного мистецтва підбирали музичні твори різних жанрів для прослуховування та перегляду на екрані. Акцент в онлайн навчанні робився на оригінальній подачі музичного матеріалу, з метою спонукати до активних роздумів, викликати інтерес до традиційних та новітніх музичних напрямків та стилів.

Варто констатувати, що сучасне покоління учнів та здобувачів з легкістю опановують сучасні технології. Цікавими вийшли мистецькі проєкти «Україна очима Володимира Івасюка», «Історія створення всесвітньо відомого «Щедрика», «Відомі джазові виконавці», «Соломія Крушельницька» та інші, що були створені за допомогою безкоштовних відео редакторів DaVinci Resolve Lite, Shotcut, OpenShot, Hit Film Express [2]. Для створення цікавих відеороликів, відеопрезентацій, інтерактивних плакатів та вправ, хвилинних анімаційних фільмів здобувачі використовували сервіси Canva, Gloster, Mindmeister, Kahoot, онлайн мультимедіа редактори (<https://audiotoolset.com/>; <https://www.bearaudiotool.com/>). Залучення як здобувачів, так і учнів до виконання таких інноваційних інтерактивних завдань сприяло розвитку як музичних здібностей, смаків, так і формуванню універсальних soft skills (творчого мислення, емоційного інтелекту, уміння працювати в команді, тощо).

Звичайно, головним завданням у процесі навчання музики є розвиток музичному інструменті, розширення музичного тезаурусу, набуття музично-виконавського досвіду. Достатньо популярним серед здобувачів став додаток Guitar Tuna. Це гітарний тюнер, який дозволяє не лише налаштувати інструмент, але і вдосконалити музичний слух та метро-ритмічне чуття виконавця завдяки вбудованому метроному. Додаток Cleartune – більш функціональний, оскільки за його допомогою можна не тільки налаштувати (підстроїти) гітару, скрипку, віолончель, чи навіть фортепіано, а й повноцінно перевірити свій музичний слух. Недоліком вважаємо його доступність лише на платформі iOS та те, що він не є безкоштовним.

Зазначимо, що в процесі вивчення теоретичних музичних дисциплін в онлайн режимі комп'ютерні та медіа-технології надають можливість знаходити та опрацьовувати значну кількість нотної та методичної літератури, виконувати різнофункціональні завдання (поєднувати друкований текст, графічне зображення, відео, фото з аудіо записами). Комп'ютер у дистанційному навчанні музики став музичним інструментом, на якому можна слухати музику різних стилів та жанрів, самостійно виконувати музичні теми, гармонічні послідовності, порівнювати та оцінювати різні інтерпретації музичного твору, створювати музичний супровід (акомпанемент) до пісень, імпровізації в рухово-ритмовій формі до вокальних творів, мелодії на гармонічну або ритмові (ритмічну) послідовність, тощо. Виконання завдань сприяло розвитку музичних здібностей в органічному синтезі різних видів музично-творчої діяльності. На заняттях майбутні вчителі музичного мистецтва отримали навички роботи в нотних редакторах, таких як : Finale, MuseScore, Sibelius, Guitar pro. Макети нотних редакторів – це партитури, де є можливість моделювати звучання інструментів, створювати оркестрові аранжування, експериментувати з різними тембрами, тощо. За допомогою цих програм здобувачі мали можливість прослухати музичні твори у виконанні відомих музикантів, створити та виконати власні музичні імпровізації на заданий ритмічний малюнок чи задану тему, здійснити спроби аранжування музичних творів, відтворення повноти оркестрового

(ансамблевого) звучання, писати музичні диктанти на слух, розв'язувати кросворди, виконувати тестові та інтерактивні завдання, самовиявлення співаком творчих потенцій тощо.

Виклики сьогодення сприяли опануванню здобувачами програми Open Broadcaster Software (OBS) для створення, запису та трансляції відео уроків у форматі скрінкастів. Програма дозволяє використовувати різні медіа та створювати онлайн ефіри, наближені до спілкування в реальному часі. Це програмне забезпечення є безкоштовним, однак варто вказати на високу студійну якість вихідного матеріалу, що прямо пропорційно залежить від наявного обладнання та продуктивності вашого комп'ютера. Здобувачі відмітили як перевагу цієї програми – вміст низки налаштувань під різні стрімінгові платформи, такі як: YouTube, Twitch, Instagram, Facebook та інші.

Корисним для створення освітнього контенту стало ознайомлення здобувачів з bandlab.com [<https://www.bandlab.com/>], одним з небагатьох медіа ресурсів для слухання, аналізу, вдосконалення навичок виконання відомих музичних творів. Цей ресурс майбутні вчителі музики використовували для створення авторських музичних творів та їх аранжувань. Він є хмарним набором записів, який дає можливість музикантам, що співпрацюють, користуватися доступом до одного і того ж міксту в будь-якій точці світу [<https://muztochka.com/blog/3-sotsialnye-seti-dlya-muzykantov>].

В процесі підготовки до музичних занять рекомендуємо також використовувати портал Ultimate-guitar. За його допомогою можна здійснити пошук готових партій відомих музичних творів, зробити запис власного виконання, редагувати існуючі. Цей медіа ресурс корисно використовувати на заняттях з музичного інструменту та постановки голосу (вокалу), оскільки надана можливість прослухати музичний твір в цілому виконанні, а також кожну партію окремо. Суттєвим недоліком цього порталу вважаємо платну підписку (<https://www.ultimate-guitar.com/pro>).

Доступний по платній підписці ще один музичний портал - Lick of the Day. Тут зібрано уроки професійних музикантів-виконавців, подано детальний розбір особливостей звучання та виконання кожної окремої партії.

Широко використовується в процесі дистанційного навчання майбутніх вчителів музики платформа SoundCloud, яка дозволяє поширити музичний контент: від подкастів та до цілих альбомів. Для підсумкового контролю здобувачі записували виконання музичного твору у власній інтерпретації, викладали до мережі, отримували відгуки, як схвальні, так і критичні. Оцінка незалежних експертів була об'єктивною та цінною, стало добрим мотивуючим фактором для подальшого музичного розвитку та професійного зростання. [<https://soundcloud.com/>].

Корисною для розширення мистецького кругозору, набуття нових цікавих знайомств стали соціальні мережі для музикантів та фанів Show4Me та благодійний Фонд Марії Максакової (<https://mashamusic.org/>), створений для підтримки талановитих дітей у віці від 5 до 21 років.

Висновки. Дистанційне навчання музики – складний освітній процес, що здійснюється на основі сучасних досягнень у галузі техніки, медіа-технологій та педагогічної науки. Ера інформаційних технологій, в яку ми живемо, змушує активно включатися у підготовку творчих учителів-новаторів, здатних не тільки вміло користуватися накопиченим педагогічним досвідом, але й активно, творчо

збагачувати його новими знаннями, цінностями, шляхом впровадження у процес навчання музики інноваційних комп'ютерних та медіа-технологій.

Література:

1. Балєва О. (2014) Інформаційно-комунікаційні технології на уроках музики. Кривий Ріг. 29 с.
2. Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г., Барановський Д.М., Бордюк О.М. (2021) Використання засобів ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки : збірник наукових статей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск СЛ (150). С. 21-37. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35295>
3. Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г. (2021) Медіаграмотність – життєво необхідна компетентність майбутніх учителів XXI століття. Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: тези доповідей XXVIII міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2020. С.28-30
4. Гуревич Р.С. (2005) Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник Київ-Вінниця : ТОВ Планер. 366 с.
5. Дем'янчук О.Н., Саварин П.В. (2016) Застосування медіа-технологій викладачами технічних дисциплін у професійній діяльності: навчальний посібник. Луцьк: Ред.-вид. Відділ Луцького НТУ. 204с
6. Дичківська І.М. (2012) Інноваційні педагогічні технології : підручник Київ : Академвидав. 352 с.
7. Драйден Г. Революція в навчанні (2011) Львів : Літопис. 544 с.
8. Короткий словник-довідник медіа-термінів (2017). Криве Озеро: РМНЦ відділу освіти Кривозерської райдержадміністрації. 2017. 28 с. URL: <https://naurok.com.ua/korotkiy-slovnik-dovidnik-media-terminiv-11828.html>.
9. Іванов В.Ф., Волошенюк О.В. (2012) Медіа-освіта і медіа-грамотність : підручник. Київ : Центр вільної преси. 352 с
10. Медіа. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/М>
11. Недбай В. Еволюція розвитку медіа-технологій : від первісного – до інформаційного суспільства. URL: <http://social-science.com.ua/article/58>.
12. Мільто Л.О. (1999) Гуманістична модель особистісно-зорієнтованих технологій. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К. Вип. 3. С. 55–60.
13. Потятиник Б.В. (2004) Медіа: ключі до розуміння. Львів : ПАІС, 2004. 312 с.
14. Череповська Н. (2010) Медіа-культура та медіа-освіта студентів ЗОШ: візуальна медіа-культура. Київ : Шкільний світ. 128 с
15. Словник – Медіа IQ. URL: <http://media-iq.tilda.ws/glossary>
16. Innovating Pedagogy (2014) URL: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/news/>
17. Instructional Technology and Media for Learning / S. Smaldino, D. Lowther, J. Russell, J. Mims. New Jersey : PEARSON, 2014. 280 p.
18. Jensen K. B. (2013). How to do things with data: Meta-data, meta-media, and meta-communication. First Monday, 18(10). Retrieved from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4870/375>
19. Lievrouw L. (2014). Materiality and media in communication and technology studies: An unfinished project. In T. Gillespie, P. Boczkowski, & K. Foot (Eds.), Media technologies: Essays on communication, materiality and society (pp. 21–52). Cambridge, MA: MIT Press.
20. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021) Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. Linguistics and Culture Review 5(S2), 317- 327. URL: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355>

Про авторів:

Барановська Ірина Георгіївна, кандидат пед. наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-8223-1683>

Барановський Дмитро Миколайович, кандидат технічних наук, викладач інформатики. Відокремлений структурний підрозділ «Компаніївський фаховий коледж ветеринарної медицини Білоцерківського національного аграрного університету» (с. м. т. Компаніївка, Україна). <https://orcid.org/0000-0002-0019-6256>

Якименко Юлія Ігорівна, асистент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського. <https://orcid.org/0002-7552-359X>

**Baranovska I.G.,
Baranovskyi D.M.,
Yakymenko Yu.I.**

Online distance education of future music teachers: modern challenges

The article is devoted to an important problem today - the organization and implementation of music education in online conditions. The phenomena of "media technology", "computer technology" in a pedagogical retrospective are considered. The main types and varieties of media technologies are highlighted and their features are characterized. Distinguishing features and capabilities of modern computer and media technologies are studied. It is noted that for the organization of a high-quality distance learning process of music, it is not the computer or media technology itself that is important, but the extent to which its use ensures the achievement of educational goals and objectives.

The main vectors of learning with the help of computer and media technologies, which are dynamically developing in the Ukrainian educational space, are outlined: active use of services and educational portals in the practice of teaching children, pupils, students, adults; use of digital (electronic) libraries; formation of technological and media literacy; distance learning in educational institutions of all levels; discussions in classes (groups) by hash-tags; using the computer as a tool for listening, creating and arranging music; application of the technical capabilities of the computer and gadgets (camera, video camera, voice recorder, player, multimedia editor) as a tool for creating educational media content.

The positive experience of using free online platforms, services, applications, auxiliary programs, multimedia editors for creating educational content for teaching music is presented. Types of interactive, musical-creative tasks for the development of musical abilities, musical thinking, and improvement of vocal and technical-performance skills of future music teachers are outlined.

It is noted that the era of information technologies in which we live forces us to be actively involved in the training of creative innovative teachers who are able not only to skillfully use the accumulated pedagogical experience, but also to actively and creatively enrich it with new knowledge and values, by introducing into the process of teaching music innovative computer and media technologies.

Keywords: music education, musical abilities, professional training, media technologies, computer technologies, distance learning

References:

1. Balieva O. (2014) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii na urokakh muzyky. Kryvyi Rih. 29 s.
2. Baranovska I. H., Mozghalova N. H., Baranovskyi D. M. Bordiuk O.M. (2021) Vykorystannia zasobiv IKT u protsesi dystantsiinoho navchannia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Naukovi zapysky : zbirnyk naukovykh statei. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vypusk SL (150). S. 21-37. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35295>
3. Baranovska I.H, Mozghalova N.H. (2021) Mediahramotnist – zhyttievo neobkhdna kompetentnist maibutnikh uchyteliv KhKhI stolittia. Informatsiini tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorov'ia: tezy dopovidei KhXVIII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii MicroCAD-2020. S.28-30
4. Hurevych R.S. (2005) Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh : navchalnyi posibnyk Kyiv-Vinnytsia : TOV Planer. 366 s.

5. Dem'ianchuk O.N., Savaryn P.V. (2016) Zastosuvannia media-tekhnologii vykladachamy tekhnichnykh dystsyplin u profesiinii diialnosti: navchalnyi posibnyk. Lutsk: Red.-vyd. Viddil Lutskoho NTU. 204s
6. Dychkivska I.M. (2012) Innovatsiini pedahohichni tekhnologii : pidruchnyk Kyiv : Akademvydav. 352 s.
7. Draiden G. Revoliutsiia v navchanni (2011) Lviv : Litopys. 544 s.
8. Kontseptsiia vprovadzhennia media-osvity v Ukraini (2010). URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
9. Ivanov V.F., Volosheniuk O.V. (2012) Media-osvita i media-hramotnist : pidruchnyk. Kyiv : Tsentr vilnoi presy. 352 s
10. Media. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/M>
11. Milto L.O. (1999) Humanistychna model osobystisno-zoriientovanykh tekhnologii. Tvorchia osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky. K. Vyp. 3. S. 55–60.
12. Nedbai V. Evoliutsiia rozvytku media-tekhnologii : vid pervisnoho – do informatsiinoho suspilstva. URL: <http://social-science.com.ua/article/58>.
13. Potiatynyk B.V. (2004) Media: kliuchi do rozuminnia. Lviv : PAIS, 2004. 312 s.
14. Cherepovska N. (2010) Media-kultura ta media-osvita studentiv ZOSh: vizualna media-kultura. Kyiv : Shkilnyi svit. 128 s
15. Slovyk – Media IQ. URL: <http://media-iq.tilda.ws/glossary>
16. Innovating Pedagogy (2014) URL: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/news/>
17. Instructional Technology and Media for Learning / S. Smaldino, D. Lowther, J. Russell, J. Mims. New Jersey : PEARSON, 2014. 280 p.
18. Jensen K. B. (2013). How to do things with data: Meta-data, meta-media, and meta-communication. First Monday, 18(10). Retrieved from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4870/3751>
19. Lievrouw L. (2014). Materiality and media in communication and technology studies: An unfinished project. In T. Gillespie, P. Boczkowski, & K. Foot (Eds.), Media technologies: Essays on communication, materiality and society (pp. 21–52). Cambridge, MA: MIT Press.
20. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021) Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. Linguistics and Culture Review 5(S2), 317-327. URL: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.12>
УДК: 378.091.3:387.011.3-051]:780.616.432

Туровець О. В.

Структурний аналіз методичної культури майбутнього викладача фортепіано

У статті розглянуто зміст поняття «культура» у соціологічному, психологічному та педагогічному аспектах. Окремим елементом педагогічної діяльності виділено професійно-педагогічну культуру, а частиною останньої визначено методичну культуру як специфічне проектування загальної та педагогічної культури в сферу методичної діяльності. Встановлено, що виконавська підготовка є одним із основних аспектів навчання студентів мистецького профілю у закладах вищої освіти. Розкрито специфіку підготовки магістрів у класі фортепіано з урахуванням перспективи їх майбутньої професійної діяльності. Сформульовано визначення поняття методичної культури викладача фортепіано. Структуру методичної культури майбутнього викладача фортепіано розглянуто у єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-інформаційного, операційно-технологічного, рефлексивно-оцінного та корекційно-комунікативного.

Ключові слова: методична культура; магістр-піаніст; фахова підготовка; структура.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування музично-педагогічної освіти особливої актуальності набуває підготовка такого фахівця, який володіє не лише відповідними теоретичними знаннями та практичними вміннями, а й критичним мисленням і здатністю знаходити нестандартні рішення в ході своєї професійної діяльності. Вимоги до освіти педагога-музиканта, зокрема, викладача фортепіано, концентруються на формуванні цілеспрямованості, вихованні потреби в осягненні високих цінностей культури та досягненні високих результатів на основі розвинених професійних компетенцій. Враховуючи вищезазначене, формування методичної культури майбутнього викладача фортепіано повинно стати одним із провідних завдань вищої школи, оскільки вона прямо пов'язана з практичною діяльністю педагога-музиканта і безпосередньо впливає на якісний результат роботи з учнем.

Мета дослідження: надати структурно-змістову характеристику методичної культури магістра – майбутнього викладача фортепіано.

Виклад основного матеріалу. У найбільш загальному значенні поняття «культура» означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством, «творчу діяльність людства в усіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметнення (створення цінностей, норм, знакових систем і т.д.) і розпредметнення (освоєння культурної спадщини) і спрямована на виявлення та розвиток сутнісних сил людини» [8, с.112].

У соціологічному аспекті культура розглядається як специфічний спосіб освоєння людиною навколишнього світу, досягнень людства в різних сферах діяльності. З цієї точки зору важливим структурним елементом культури є діяльність, оскільки культура – це втілення діяльності, а діяльність забезпечує освоєння наявних форм культури та створення нових [2, с.8].

Аналіз поняття культури у психології здійснюється через ряд підходів: культурно-історичний (Л.С.Виготський), психоаналітичний (З. Фрейд), гуманістичний (А. Маслоу) та ін. Також з точки зору психології культура людини може бути розглянута в контексті різних сфер життєдіяльності (професійної, особистої), з врахуванням ряду особливостей (національних, вікових) тощо.

Особливим видом культури виступає професійна культура особистості, яка розглядається дослідниками не тільки як сукупність установок, цінностей, норм поведінки і уявлень, а й інтеграція людських сил і здібностей, що реалізуються в діяльності (знання, вміння, навички, рівень інтелекту та ін.).

Важливим аспектом педагогічної діяльності є професійно-педагогічна культура, яка розглядається як складна інтегральна узагальнена якість особистості педагога-професіонала, як умова і передумова ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності педагога і як мета його професійного самовдосконалення. І. Ф. Ісаєв зазначає, що різноманіття видів професійно-педагогічної культури визначається різноманіттям функцій педагогічної діяльності [4, с.101]. Таким чином, методична культура є підвидом професійно-педагогічної культури, оскільки остання характеризує культуру педагогічної діяльності в цілому, в єдності всіх її функцій, а методична культура пов'язана з методичним контекстом професійної діяльності, з реалізацією методичних завдань.

Методична культура педагога як частина / вид професійно-педагогічної культури є специфічним проектуванням загальної та педагогічної культури в сферу методичної діяльності. Кожен педагог в процесі методичної діяльності накопичує досвід теоретичного і практичного вирішення різних методичних завдань, використовує досвід своїх попередників і сучасників на практиці відповідно до вимог реальної ситуації і має можливість вдосконалення способів здійснення методичної діяльності, збагачення існуючого досвіду та норм діяльності.

Педагог мистецького профілю повинен бути не просто грамотним, освіченим фахівцем, але, перш за все, творчою особистістю. Відповідно, підготовка студентів до цієї нелегкої діяльності має бути спрямована на розвиток їх творчих здібностей.

Важливою складовою професійного навчання магістра-піаніста є виконавська підготовка. У виконавстві розвиваються і збагачуються емоційна, волюва та інтелектуальна сфери особистості майбутнього педагога-музиканта, виховується артистичність, вміння встановлювати емоційний контакт з публікою, музичний смак, відчуття стильових особливостей музичних творів, набувається музично-виконавський досвід. Всі ці аспекти потім позитивно позначаються у виконавській діяльності [3, с.68].

Багатокомпонентність діяльності викладача музичних дисциплін визначає відмінність процесу навчання в класі фортепіано педагогічного закладу вищої освіти від інструментальної підготовки студента в консерваторії. Якщо в останній зміст навчання сконцентровано на вдосконаленні концертно-виконавських якостей майбутнього музиканта, то інструментальне навчання майбутнього викладача має значну психолого-педагогічну складову (здатність не тільки виконувати твори, а й подавати музичний матеріал учнівській аудиторії, вміння спілкуватися з дітьми, враховуючи їх вікові особливості та ін.). Крім цього, до числа освоюваних в класі основного музичного інструменту умінь і навичок відносяться: володіння методикою самостійної роботи над творами, опанування різноманітними видами творчого і ансамблевого музикування, вміння грати незнайомий нотний текст «з листа» тощо.

Професійні виконавські якості викладача фортепіано складаються на основі поєднання багатьох компонентів: розвиток виконавських навичок, робота над культурою і технікою виконання, оволодіння необхідним комплексом теоретичних знань. У багатогранній діяльності педагога-музиканта виконання на музичному інструменті займає вкрай важливе місце; відповідно, поняття «методична культура

викладача гри на фортепіано» – категорія, яка характеризує професійні якості фахівця з урахуванням специфіки його професійної діяльності.

Методичний і практичний зміст індивідуальних занять у класі фортепіано повинен формуватися на основі особистісно зорієнтованого підходу до учнів, з урахуванням їх індивідуальних психофізіологічних особливостей, провідних мотивацій, рівня виконавської підготовки, сформованих здібностей, знань, умінь, навичок, мотивації до навчально-пізнавальної і творчо-пошукової діяльності, ступеня прояву самостійності, волі і творчої ініціативи в процесі вирішення проблемних завдань.

Навчання гри на фортепіано в педагогічному закладі вищої освіти має певну специфіку. Дуже важливо виховати всіх студентів, незалежно від їх виконавських здібностей, професійними педагогами-музикантами, оскільки майбутньому педагогу вкрай необхідно, прийшовши в клас до своїх підопічних, розвинути у них любов до музики за допомогою своєї виконавської майстерності, артистично і якісно ілюструючи музичні твори. «Музично-педагогічна діяльність – складний творчий процес, що включає в себе різні елементи виконавського мистецтва у всіляких його формах і проявах... якість підготовки педагога-музиканта багато в чому залежить від професійної спрямованості занять в класі фортепіано, вдосконалення шляхів і методів навчання, підвищення коефіцієнта корисної діяльності майбутнього фахівця» [1, с. 109-110].

Виходячи з вищевказаного, нами сформульоване визначення методичної культури викладача фортепіано як інтегративної особистісної якості, що являє собою здатність оцінювати та коригувати виконавські досягнення учнів у відповідності до прогнозованого результату шляхом використання цілеспрямованих методико-технологічних прийомів, створення естетично-обґрунтованої та педагогічно-доцільної інтерпретації змісту музичних творів, що дозволяє досконало виконувати музично-педагогічну діяльність з метою визначення індивідуальної освітньої стратегії учня.

Відповідно до визначення, структуру методичної культури майбутнього викладача фортепіано було розглянуто у єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-інформаційного, операційно-технологічного, рефлексивно-оцінного та корекційно-комунікативного.

Мотиваційно-інформаційний компонент є одним із ключових компонентів методичної культури педагога і забезпечує, по-перше, усвідомлення педагогом аксіологічної функції педагогічної діяльності; по-друге, орієнтацію педагога на подолання труднощів, отримання результату; по-третє, прагнення педагога до самовдосконалення та розвитку особистісних здібностей (В.В.Краєвський) [6, с.33].

Процес фортепіанного навчання передбачає безпосереднє спілкування педагога зі студентом, тому від викладача вирішальною мірою залежить успішність його педагогічних зусиль. Стимулювання мотивації та майстерне управління мотиваційними процесами збагачує процес викладання основного музичного інструменту у магістрів. Значних результатів вдається досягти у тому випадку, коли особиста мотивація майбутнього викладача збігається з більш глобальними цілями – прагненням до самоактуалізації та самореалізації у навчальній та майбутній професійній діяльності. Важливе значення тут відіграє інтерес як один із постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності. Інтерес до професії педагога проявляється в емоційному відношенні студентів до об'єкта пізнання: з одного боку до теорії та методики навчання, з іншого – до практики.

Невід'ємною частиною методичної культури викладача фортепіано є інформаційна складова, оскільки під час професійної підготовки у закладі вищої освіти магістри-піаністи повинні засвоїти широкий спектр знань, умінь і навичок, якими оперуватимуть у подальшій професійній діяльності. Інформаційна складова є фундаментальною основою професійної компетентності магістра-піаніста – це професійні знання, знання методики музичної освіти, педагогіки та психології і т.д. Її найважливішими особливостями виступають комплексність і системність, що вимагає від майбутнього педагога здатності синтезувати навчальні дисципліни. Освітнє середовище закладу вищої освіти безпосередньо впливає на процес оволодіння всіма видами професійної діяльності майбутнього викладача фортепіано та формування системи практичних умінь та навичок, що сприяють професійній самореалізації фахівця.

Отже, мотиваційно-інформаційний компонент включає мотиви діяльності майбутнього викладача фортепіано, спрямування на професійне самовдосконалення, а також інформаційне забезпечення.

Наступник компонент – *операційно технологічний*. Будь-яка навчальна діяльність передбачає виконання операцій, пов'язаних з опануванням відповідними вміннями та навичками. В даному випадку доцільно підкреслити володіння способами цілісної навчальної діяльності.

Поняття «методична культура викладача фортепіано» взаємопов'язане з різними видами його професійної діяльності. Визначальну роль має педагогічна та виконавська діяльність, оскільки у професії педагога-піаніста дуже важливою є спроможність поєднувати спеціальні знання, вміння та навички з педагогічними знаннями. Головними його завданнями є: навчити учня розуміти мистецтво, пробудити любов до музики і бажання музикувати, розвинути творчі здібності, створити оптимальні умови для його розвитку. Педагог-музикант, перш за все, повинен любити дітей, знати їх вікові та психологічні особливості, повинен уміти застосовувати педагогічні методики та сучасні технології. Специфіка педагогічної діяльності в даному випадку потребує постійного професійного зростання, зокрема, вдосконалення виконавської майстерності, тому творчий пошук та творче ставлення до справи є важливими умовами ефективності професійної діяльності викладача фортепіано.

Професійні виконавські якості викладача фортепіано складаються з поєднання багатьох компонентів: читання з аркуша, транспонування музичних творів, розвиток виконавських навичок гри як соло, так і в ансамблі та оркестрі, акомпанування, удосконалення культури та техніки виконання, володіння різними видами фортепіанної фактури, поглиблення музично-історичних знань. Високопрофесійне володіння прийомами гри на фортепіано займає винятково важливе місце: по-перше, це забезпечує якісне виконання творів відповідно до плану уроку, по-друге, педагог-музикант часто постає як сольний виконавець у концертних програмах, тому він повинен опанувати всім комплексом музично-виконавської підготовки, а отже, усіма перерахованими видами виконавської діяльності.

Володіння сучасними спеціальними методиками є не менш важливим аспектом в контексті формування методичної культури майбутнього викладача фортепіано. Щоб оптимізувати навчальний процес, корисно використовувати медіаматеріали у роботі над характером, образом, змістом музичного твору, стилем виконання, у самостійній роботі студента, під час підготовки до виступу на конкурсах, концертах. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти невід'ємним є застосування

комп'ютерних технологій, що забезпечує високий ступінь наочності, підтримує та розвиває знання, вміння та навички, допомагає організувати різні форми креативності на занятті. Використання музично-комп'ютерних технологій у класі фортепіано – один із способів формування методичної культури майбутнього викладача.

Таким чином, використовуючи у своїй практичній діяльності різноманітні методи, педагог здатний забезпечити засвоєння студентами знань та навичок на більш глибокому, творчому рівні, що визначає високу якість їх музичної діяльності, і, відповідно, дає можливість здійснювати повноцінний музичний розвиток.

Ще один компонент у структурі методичної культури майбутнього викладача фортепіано – *рефлексивно-оцінний*. Тут особливу увагу варто приділити здатності розробити індивідуальну освітню стратегію розвитку учня. Вона має не лише відкривати нові можливості для його професійного зростання, але й пред'являти особливі вимоги до його особистості, актуалізувати інноваційні підходи до освітнього процесу, необхідність розвитку таких навичок як здатність до самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку. Педагог повинен вміти добре аналізувати та виявляти недоліки уваги, уяви, рівня музично-теоретичних знань і, відповідно до цього, будувати лінію співпраці зі студентом.

Для реалізації індивідуальної стратегії розвитку студента на заняттях з фортепіано обов'язковим є володіння музично-педагогічним репертуаром, оскільки правильний вибір репертуару для студента є шляхом до подолання певних труднощів та передумовою формування потрібних якостей. За допомогою правильно підбраного репертуару відбувається розвиток здібностей та піаністичних навичок молодого музиканта, формування його музичного смаку та естетичних уявлень. Основними завданнями педагога під час підбору педагогічного репертуару є:

- визначення рівня професійної підготовки та музичних здібностей студента, його інтелектуального потенціалу;
- врахування типу темпераменту, характеру, індивідуальних прагнень студента, тобто виявлення властивостей особистості музиканта.

Важливо розглядати питання вибору музично-педагогічного репертуару у двох аспектах, включаючи: 1) твори, що відповідають схильностям студента; 2) твори, які будуть сприяти усуненню його технічних недоліків.

Наступним елементом означеного компоненту є здатність оцінити процес та результати музично-педагогічної діяльності. Музично-педагогічну діяльність потрібно оцінювати, враховуючи: творчий характер музично-педагогічної діяльності; характер музикування як виду мистецтва; відсутність конкретних стандартів, за якими можна було б оцінити художній бік виконання у музиці. Водночас, специфіка творчої спрямованості музичного навчання вимагає дуже обережного словесного оцінювання. «Розумна система зауважень не лише законна, а й потрібна. Вона допомагає сформуватись міцному характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю» [9, с. 128]. Оцінка музичного виконання має враховувати такі параметри: здібності, музичні дані студента; складність виконуваної програми; технічний рівень виконання; прогрес студента порівняно з попереднім рівнем.

Останній компонент методичної культури майбутнього викладача фортепіано – *корекційно-комунікативний*. Після оцінювання виникає потреба у здатності до коригування музично-педагогічної діяльності. У процесі роботи зі студентом в класі фортепіано на кожному етапі вивчення будь-якого твору необхідна відповідна корекція з боку педагога. Спочатку це правильне відтворення тексту, дотримання

аплікатури та штрихів, динаміка і всі супутні позначки в нотному тексті, які необхідно враховувати під час розбору музичного твору. Внесення коректив у недоліки жанрового або стильового осмислення твору має важливе значення з самого початку розбору нотного тексту (це коректне використання педалі у творах різних епох, правильне туше і т.д.). Далі перед студентом можуть виникнути проблеми формоутворення – неспроможність охопити загальну форму твору або ж невміння переключатись з різних видів матеріалу. Наприкінці, на репетиційному етапі, коли студент вже виконує твір в належному темпі і повністю відтворює його жанрово-стильові характеристики, потрібно спонукати його до пошуку певних проявів індивідуальності та вироблення власних інтерпретаційних пропозицій, адже визначення остаточного темпу та характеру певною мірою залежить від особливостей особистості студента.

Наступний елемент – здатність до регуляції емоційно-психологічного стану учня. Професійне становлення музиканта-виконавця неможливе без включення емоційної сфери та активізації психологічної стійкості. Тут має велике значення взаємна довіра, адже сфера музичного мистецтва надзвичайно тонка та індивідуалізована. Студент не боїться озвучити свої думки, почуття та враження, якщо він впевнений, що його відповідь не буде сприйнята негативно, тому оцінка його відповіді та коментарі з боку педагога – момент винятково делікатний. Важливо зацікавити студента, викликати в нього інтерес до музичної діяльності, і тут часто допомагає створення ситуації успіху. На будь-якому етапі роботи в класі потрібно, в першу чергу, підкреслювати позитивні моменти, помічати навіть найменші досягнення учня, і обов'язково вказувати на них, це дасть йому впевненість у своїх силах і можливостях. Отже, творче, емоційно-сприятливе середовище не тільки робить заняття продуктивнішим і осмисленішим, а й відкриває як для учня, так і для педагога нові перспективи розвитку.

Останній елемент корекційно-комунікативного компоненту – індивідуальний стиль педагогічного керівництва. Стильові особливості педагогічного спілкування та педагогічного керівництва залежать, з одного боку, від індивідуальності педагога, від його компетентності, комунікативної культури, емоційно-морального ставлення до учнів, творчого підходу до професійної діяльності; з іншого боку – від особливостей студентів, їх віку, освіченості, вихованості та особливостей учнівського колективу, з яким педагог вступає в контакт. На сьогодні виділяють багато стилів педагогічного керівництва, але ми зупинимось на основних.

Авторитарний стиль характеризується централізацією керівництва, коли учень сприймається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер, і всі рішення приймаються педагогом одноосібно. *Демократичний стиль* характеризується певним розподілом повноважень між педагогом та студентом щодо його навчання та інтересів. *Ліберальний стиль* передбачає відсутність активної діяльності з боку педагога, він уникає прийняття рішень, передаючи ініціативу учням, колегам. *Фасилітаційний стиль*, в основі якого — єдність високого професіоналізму педагога та його етичних установок, адже захопленість спільним із учнями творчим пошуком – результат як комунікативної діяльності вчителя, так і його ставлення до педагогічної діяльності загалом. Даний стиль педагогічного керівництва можна розглядати як передумову успішної роботи та досягнення високих результатів.

Враховуючи цілий ряд особливостей музично-педагогічного навчання, викладачу неможливо дотримуватись одного стилю педагогічного керівництва,

оскільки творчий процес викликає у студента різні емоції, додатковим фактором також є тип його темпераменту, здатність до комунікації з педагогом, рівень володіння музичними вміннями та навичками.

Розглянута змістовно-структурна характеристика розкриває можливості як для діагностування рівня сформованості означеної якості у магістрів-піаністів, так і для теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної апробації методики формування методичної культури у майбутніх викладачів фортепіано.

Література:

1. Воронова Т.Н. К проблеме профессиональной направленности обучения в фортепианном классе на музыкально-педагогических факультетах / Сб. Профессиональная подготовка учителя музыки / Материалы межрегиональной научно-практической конференции - 232 с.
2. Головаха, Є. (2016). Українське суспільство: шляхи трансформації. Український соціологічний журнал, 19(1–2), 26–30. <https://periodicals.karazin.ua/usocjour/article/view/9561>
3. Гостева Д.Р. Проблема профессионально-творческой самореализации студента / Сб. Вопросы методики преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.2. - М.: МПГУ, 2001. - 124 с
4. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И. Ф. Исаев. – 2-е изд. – Москва : Academia, 2004. 206 с.
5. Киричук О. В. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1986. 46 с.
6. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В.Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008.
8. Щолокова О. Мистецька освіта у вимірах сучасності : проблеми теорії і практики: монографія. Дніпропетровськ, 2014.
9. Якушева С. Д. Культурологический подход в развитии мастерства педагога [Электронный ресурс] / С. Д. Якушева, М. А. Гуляева. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2979-2012-05-30-11-57-15>

Про автора:

Туровець Олена Василівна, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0002-4369-9734>

Turovets O. V.

Structural analysis of future piano teachers' methodological culture

The article examines the concept of culture in sociological, psychological and pedagogical aspects. Professional-pedagogical culture was identified as a separate element of pedagogical activity, which is considered as a complex integral generalized quality of the personality of a professional teacher, as a condition and prerequisite for effective pedagogical activity, as a generalized indicator of a teacher's professional competence and as a goal of his professional self-improvement. The concept of "methodical culture" is a subspecies of professional and pedagogical culture, since the latter characterizes the culture of pedagogical activity as a whole, in the unity of all its functions, and methodical culture is connected with the methodical context of professional activity, with the implementation of methodical tasks.

It has been established that the professional performance qualities of a piano teacher are based on a combination of many components: development of performance skills, work on culture and performance technique, development of theoretical knowledge. It is noted that performance training is one of the main aspects of the education of art students in institutions of higher education; accordingly, the concept of "methodical culture of a piano teacher" is a category that characterizes the professional qualities of a specialist taking into account the specifics of his professional activity. It is noted that the methodical and practical content of individual classes in the piano class should be formed on the basis of a personally oriented approach, taking into account individual psycho-physiological features, leading motivations, level

of performance training, developed abilities, qualities, knowledge, abilities, skills, motivation for educational and cognitive and creative and research activity, degree of manifestation of independence, will and creative initiative in the process of solving problematic tasks.

The definition of the concept of methodical culture of a piano teacher is formulated. The structure of the methodical culture of the future piano teacher is considered in the unity of four components: motivational-informational, operational-technological, reflective-evaluative and corrective-communicative.

Keywords: methodological culture; piano master; professional training; structure.

References:

1. Voronova, T. K probleme professyonal' noy napravlennosti obuchenyya v fortepyannom klasse na muzykal' no-pedahohycheskykh fakul' tetakh / Sb. Professyonal' naya podgotovka uchytelya muzyky / Materyaly mezhdrehyonal' noy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. 232 p.
2. Golovakha, Y. (2016). Ukrainian society: the ways of transformation. *Ukrainian Sociological Journal*, 19 (1–2), 26–30.
<https://periodicals.karazin.ua/usocjour/article/view/9561> [in Ukrainian].
3. Gosteva, D. Problema profesiyno-tvorchoyi samorealizatsiyi studenta / Sb. Voprosy metodyky prepodavanyya muzykal' no-yspolnytel' nykh dystsyplin. *Mezhvuzovskyy sbornyk nauchnykh trudov. Vyp.2. - M. : MPHU, 2001. - 124 p.*
4. Isayev, I. Profesiyno-pedahohichna kul' tura vykladacha [Tekst] / Y. F. Isayev. – 2-e yzd. – Moskva : Academia, 2004. – 206 p.
5. Kirichuk, O. Vihovannya v uchniv Interesu do navchannya [Education of students' interest in learning]. Kyiv : T-vo «Znannya» URSR, 1986.
6. Kraevskyy, V. Metodolohyya pedahohycheskoho yssledovannya: posobye dlya pedahohyssledovatelya / V.V.Kraevskyy. Samara, 1994. 165 p.
7. Padalka, H. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). Kyiv : Osvita Ukrainy, 2008.
8. Shchokolova, O. Mystets' ka osvita u vymirakh suchasnosti : problemy teorii i praktyky [Art education in the dimensions of modernity: problems of theory and practice] : monohrafiya. Dnipropetrovsk, 2014.
9. Yakusheva, S. Kul'turolohycheskyy podkhod v razvytyi masterstva pedahoha [Elektronnyy resurs] / S. D. Yakusheva, M. A. Hulyaeva. <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2979-2012-05-30-11-57-15>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.13>
УДК: 159.954.3-078.17]:001.19

Лі Еньхуй

Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання

У статті розглядаються методичні аспекти розвитку музично-слухових уявлень учнів спеціалізованих музичних закладів. Визначені сутність і структура музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання. Встановлено, що музично-слухові уявлення розвиваються у реальній музичній діяльності, спрямованій на пізнання й втілення образів, започаткованих у музичних творах. Такі образи створюються в процесі емоційно-естетичного переживання та мислення, а також за участю внутрішнього слуху і рухових дій. Основою формування музично-слухових уявлень виступає слухова активність, яка забезпечує слухо-рухову координацію, надає виконанню оцінку за художніми та технічними параметрами. Розглянуті методи і прийоми навчання, які допомагають учням досить ефективно розвивати власні музично-слухові уявлення, аби вони отримали необхідні навички та уміння в галузі виконавської діяльності.

Ключові слова: музично-слухові уявлення, спеціалізовані музичні заклади, фортепіанне навчання, індивідуально-психологічні особливості, виконавська діяльність.

Актуальність дослідження. Розвиток музичної освіти на початковому етапі навчання у багатьох країнах світу, зокрема в Китаї, супроводжується зміною концептуальних положень, згідно яких естетичне виховання і формування світогляду стають вагомим чинником формування особистості. Саме з музичним мистецтвом пов'язуються перспективи гуманізації освіти, реалізації інноваційних принципів у педагогічному процесі, орієнтованих на здатність особистості бачити, відчувати і споглядати. Опанування навичок гри на інструменті відбувається, з одного боку, в руслі сучасних тенденцій музичного виконавства – інтеграції музичної освіти, а з іншого – впровадження інноваційних методичних напрацювань і пристосування надбань видатних педагогів-музикантів до умов сучасності. З урахуванням цих положень важливим завданням музичної освіти у спеціалізованих музичних закладах стає формування музично-слухових уявлень учнів як підґрунтя їх музичної освіченості та виконавської майстерності.

Мета статті – розкрити методичну спрямованість процесу фортепіанного навчання для формування музично-слухових уявлень учнів спеціалізованих музичних закладів.

Виклад основного матеріалу. Питання щодо важливості формування музично-слухових уявлень постійно привертають увагу і знаходяться у сфері інтересів педагогів-музикантів різних країн. Це пов'язано з тим, що система масової музичної освіти відчуває гостру потребу у ефективній методиці формування музично-слухових уявлень учнів на різних етапах музичного навчання. Адже, з одного боку, до спеціалізованих закладів мистецької освіти залучаються не тільки учні з яскравими музичними здібностями а й ті, які мають посередні музичні дані. З іншого боку, навчання в системі он-лайн, спричинене пандемією і воєнним станом, значно ускладнює музичний розвиток учнів. Тому формування музично-слухових уявлень має стати першочерговим завданням педагога-піаніста; метою, яка визначає стратегію і тактику його роботи.

З позицій фортепіанного навчання ця проблема стала предметом досліджень у різних галузях наукового знання. Її культурологічний та історико-теоретичний

аспекти досліджували О. Алексєєв «Історія фортепіанного мистецтва» (1962), Артоболевська Г. «Перша зустріч з музикою» (1985), Н. Кашкадамова «Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах» (2010); теоретико-виконавський – Я. Мільштейн «Питання теорії та історії виконавства» (1993), А. Малінковська «Фортепіанно-виконавське інтонування» (1990); методичний – Б. Міліч «Виховання учня-піаніста» (1982), С. Савшинський «Піаніст і його робота» (1961), Г. Нейгауз «Про мистецтво фортепіанної гри» (1961), Л. Баренбойм «Питання фортепіанної педагогіки та виконавства» (1969), Ин Шичжэн «Фортепианная педагогіка» (1990), Гу Юфэй «Фортепианное преподавание» (2001). Вивчення цих наукових праць дозволило зробити висновок, що проблема розвивального навчання для ефективного формування музично-слухових уявлень учнів не втратила свого значення й залишається на сьогоднішній день актуальною, але має бути спрямованою як на підвищення слухової культури так і на оволодіння виконавською технікою.

Музично-слухові уявлення розвиваються у реальній музичній діяльності, спрямованій на пізнання й втілення образів, започаткованих у музичних творах. Такі образи створюються в процесі емоційно-естетичного переживання та мислення, а також за участю внутрішнього слуху і рухових дій. Ці три компоненти у взаємозв'язку й сприяють розвитку та формуванню музично-слухових уявлень. У цьому комплексі підкреслимо важливість максимального розвитку самостійного мислення. Яскравим показником такого вміння стає тісний контакт з музичним інструментом. У світовій музичній практиці такі якості завжди надавали величезного значення.

Усвідомлюючи важливість розвитку активності й творчої самостійності музичного мислення, видатні педагоги-музиканти підкресливали, що його основою є внутрішній слух. Так, відомий польський музикант-піаніст Й. Гофман вважав, що вся звукова картина твору повинна скластися в голові до того, як її передаватимуть руки. Схожі думки знаходимо у висловлюваннях Г. Нейгауза, А. Малінковської та інших відомих педагогів-музикантів, а також науковців у галузі музичної психології – Є. Назайкінського, В. Медушевського, Д. Кірнадської. За їх переконанням, в основі цього процесу лежить узгодженість між звуковими уявленнями та рефлексивними діями.

Разом з тим й сьогодні зустрічаються педагоги, які, намагаючись якомога скоріше підготувати своїх учнів до концертного виступу, загальні музично-теоретичні знання і виконавські прийоми передають своїм показом, тим самим вдаючись до використання одного єдиного навчального методу, тобто методу «натаскування». Відтак формальне, механічне копіювання учнями чужих, не завжди кращих зразків виконання музичного твору або його фрагментів, як правило, призводить до пасивності музичного мислення учнів, і тим самим затримує їх музично-естетичний і загально-художній розвиток.

Вчені підкреслюють, що нотний запис музичного твору має викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку. Саме там утворюється «провідний ланцюжок», який реалізується завдяки зоровому, слуховому та м'язовому контролю і представляє узгоджену програму виконавських дій, Але найчастіше більш активним виявляється слуховий контроль, тому саме слуховий образ викликає ігрові рухи. Завдяки слуховому контролю відбувається поступове узгодження звучання музичного образу з відповідними рухами.

Для формування музично-слухових уявлень також важливого значення набуває зв'язок внутрішнього слуху і моторики. Згідно даних музичної психології,

рухові дії людини залежать від її психофізичного стану та специфічних функціональних особливостей різних ланцюжків слухо-моторного апарату. У виконавському процесі його складні якості не можна розглядати як сукупність простих рухових умінь і навичок. Зокрема вчені зазначають, що до виконавських здібностей піаніста входять не лише рухові якості, але й ті, які належать до інших сенсорних систем. Так, на думку Г. Кулікова, один і той же рівень прояву складних передчуттів може бути зумовлений різними елементарними здібностями [5. с. 78].

Цікаві результати своїх досліджень показали українські науковці (С. Ліпська, М. Матковська). Вони довели, що можливість формування сенсомоторних дій учнів шкільного віку досягається в міру набуття досвіду музично-інструментального виконавства, а усвідомлене опанування виконавськими діями дозволяє точно і емоційно відчувати рух і на цій основі керувати музично-слуховими уявленнями. При цьому автори показали, що найбільш ефективно формуються ті виконавські уміння і навички, які часто повторюються в музично-ігровій діяльності. На підставі своїх досліджень вони показали, що алгоритмом відповідного навчання є створення зв'язків за такою умовною схемою: «бачу» (нотний текст), «передчуваю» (слухове уявлення), «граю» (ігровий рух), а також, якщо зроблено помилку – «виправляю» (слуховий контроль) [6, 9].

Розвинуті музично-слухові уявлення учнів під час фортепіанного навчання виконують такі функції: а) мобілізуючу (стимулює креативний потенціал і посилює інтерес до опанування музичних творів); пізнавальна (формує комплекс необхідних знань та умінь учнів у процесі навчання); в) аксіологічна (дозволяє глибоко сприймати музичні твори та естетично їх оцінювати) [6,9].

Для розвитку музично-слухових уявлень дуже важливим є й забезпечення педагогом так званого «зворотного зв'язку», який здійснюється учнем у процесі роботи над музичним твором. В галузі музичної психології такий процес пояснюється особливостями функції мозку, оскільки він посиляє сигнали до тих органів, які здійснюють ігрові рухи. Але мозку теж потрібно отримувати певну інформацію щодо положення рук і пальців у кожний момент руху. Під час зворотного зв'язку імпульси йдуть від рухів піаніста до мозку і сигналізують про їх дії. Завдяки цим сигналам музикант має змогу постійно контролювати та корегувати свої дії і тим самим покращувати виконання музичного твору.

Таким чином, «зворотній зв'язок» засновується на слухових і рухових відчуттях, які мозок отримує від м'язів, зв'язок та суглобів. Він стає важливим джерелом удосконалення слухо-моторних уявлень. Відтак, формування музично-слухових уявлень учнів у процесі фортепіанного навчання ми розглядаємо як процес набуття цілеспрямованих дій, спрямованих на набуття внутрішньо слухових музичних явищ та їх творчий вплив на результат виконавської діяльності.

З урахуванням розроблених теоретичних положень вважаємо за доцільне у процесі фортепіанного навчання дотримуватися таких педагогічних умов: 1/ під час навчання включати до репертуару емоційно привабливі та естетично виразні музичні твори з використанням їх повної або часткової ілюстрації; 2/ впроваджувати на протязі всього періоду музичного навчання художньо-творчих завдань різного спрямування; 3/ формувати музично-слухові уявлення учнів у різних видах музичної діяльності.

Перша педагогічна умова найповніше реалізується завдяки ознайомленню із значною кількістю емоційно яскравих та естетично привабливих музичних творів. Частина з них входить до репертуару учня, а інші сприймаються під час ілюстрації

творів педагогом та відвідування академічних концертів. Їх естетичне сприймання формує художньо-образне мислення і включати до свого репертуару ці музичні твори.

Згідно другої педагогічної умови – впровадження у систему музичного навчання художньо-творчих завдань різного спрямування – важливо використовувати творчі завдання з урахуванням музично-слухових та виконавських умінь. Але при цьому необхідно, щоб ці завдання не втрачали естетичної привабливості. У даному випадку важливо враховувати побажання В. Петрушина, який зазначав: «До передбачуваних результатів творчих завдань (які входять до естетичної творчої діяльності особистості) належить чуттєве образне мислення, здатність до емоційного реагування, які співвідносяться з культурою почуттів, здатність до тонкого, чутливого спілкування з іншими людьми, здатність до випереджаючого відображення дійсності, котра формується на основі творчої уяви, здатність і здібність до передбачення, випередження тощо»[12, с.46]. Безумовно, такі творчі завдання вимагають залучення попереднього емоційного досвіду учнів, але, разом з тим, мають бути для них цікавими і новими.

Відповідно до третьої педагогічної умови – формувати музично-слухові уявлення учнів у різних видах музичної діяльності – необхідно враховувати, що сучасна освіта сьогодні спрямовується на особистісно-орієнтоване навчання, яке дозволяє долучати учнів до різних видів музичної діяльності, слухати й сприймати музичні твори різноманітних напрямків і жанрів, їх прослуховувати у різних варіантах. Таким чином, учні прилучаються до самостійного вибору музичних творів, а їх музичний досвід постійно збагачується новими враженнями. Разом з тим, виконання творчих завдань і залучення учнів до різних видів музичної діяльності не завжди виявляються продуктивними. Тому педагогу необхідно навчити їх орієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, спрямовувати їх естетичні смаки, виявляти власну переконливу інтерпретацію.

Музична педагогіка в галузі інструментального навчання застосовує багато різноманітних методів. Так, широкої популярності набув метод формування музично-слухових уявлень, який запропонували Г.Артоблевська, Г.Нейгауз, Б. Міліч, Г. Ципін. Цей метод спрямовується на розвиток різних музичних здібностей учнів, зокрема, таких як музичний лад і метро-ритмічна організація звуків тощо.

Не втратив свого значення дотепер запропонований Б. Асаф'євим метод імпровізації, який застосовується для розробки різних варіантів вирішення художнього задуму або пошуку відповідної динаміки. Дидактичну спрямованість має пояснювально-ілюстративний метод, запропонований В. Макаровим. Автор поглиблює музично-теоретичне забезпечення учнів необхідними поняттями і знаннями в галузі музично-виконавської діяльності. В його основі лежить надання учню певного еталону виконання, до якого він може досягнути.

Більш локальне значення мають: метод активізації творчої діяльності у процесі фортепіанного навчання, спрямований на розвиток мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності учнів (А. Каузова, Н. Любомудрова, Лю Цинган, Ю. Некрасов, А. Щапов); Методи емоційно-вольової саморегуляції (Г. Коган, К. Мартінсен, В. Петрушин); ескізного знайомства з музичним твором (О. Алексєєв, Г. Ципін); метод творчих завдань (Н. Ветлугіна, О. Мелік-Пашаєв), які дозволяють усвідомити контури звукової тканини, ознайомити учнів з формою і структурою музичного твору, націлюють на активізацію самостійних дій, сприяють концентрації вольових зусиль та їх музично-виконавської стабільності.

У роботі для розвитку мелодійного і звуковисотного слуху ефективним є метод, запропонований Г. Нейгаузом. Його суть полягає у чергуванні під час розучування фортепіанного твору фраз, які виконуються вокально, з фразами, які звучать на інструменті. Мелодійний слух учнів фортепіанного класу помітно поліпшується у ході виконання кантиленної музики різних жанрів, а також в процесі інтерпретації різнохарактерних за своєю тематикою п'єс. У педагогічній практиці використовуються такі прийоми: програвання на інструменті мелодії п'єси окремо від партії супроводу; підкреслено виразне інтонування одноголосної тематичної послідовності; відтворення мелодії на тлі полегшеного за фактурою, реконструйованого у вигляді гармонійної схеми акомпанементу; виконання на фортепіано окремої партії акомпанементу (звукової основи) з одночасним приспівуванням мелодії вголос або «про себе»; опукле, рельєфне, укрупнене за звуком програвання мелодійного малюнка, а також його «підтекстовка» з полегшеним за динамікою акомпанементом; деталізована робота над формуванням музичного твору, ретельне звукове відпрацювання кожної музичної фрази.

Разом з тим, необхідно враховувати й ті обставини, що тембр є однією з основних якостей музичного мистецтва взагалі і важливим елементом фортепіанної музики зокрема. У навчанні гри на фортепіано сприймання тембру є більш складним, ніж на інших інструментах. Це пов'язано з тим, що видобування звуку на фортепіано відбувається не безпосередньо, а за допомогою особливого механізму – демпферів. Розвиток фортепіанного звуку у процесі історичного розвитку цього музичного інструмента відбувався в міру вдосконалення його будови та виникнення нових музичних творів, які вимагали щоразу більшої «співучості» звуку, його тембральної забарвленості. Особливого значення характеристика тембру набула в сучасних фортепіанних творах.

Зазначимо, що видатні педагоги минулих часів завжди відзначали важливість розвитку у процесі фортепіанного навчання тембрового слуху, який має особливе значення для інтерпретації музичних творів. Вони звертали увагу на те, що тембр можна охарактеризувати тільки вербально. Зокрема Б. Теплов вважав, що тембр можна охарактеризувати тільки опис і уподобання, які виходять за межі музичних явищ і понять. Вчений навіть виділив три основних групи ознак, які найчастіше використовуються для характеристики тембрів: *світлові характеристики* (світлий, темний, блискучий, матовий та ін.); *дотикові характеристики* (м'який, жорсткий, гострий, сухий та ін.); *просторово-об'ємні характеристики* (повний, пустий, широкий, масивний та ін.) [13, 423].

Урахування цієї думки дозволяє зробити висновок, що ефективним способом розвитку тембрального слуху може бути слово педагога, тобто вербальна характеристика тембру, його кольору і колориту. Тому в контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне додати ще методи, спрямовані на характеристику тембрового забарвлення і темброво-слухового контролю, які разом з іншими методами сприяють формуванню музично-слухових уявлень і розвитку ціннісних орієнтацій в галузі музичного мистецтва. Застосування представлених методів і прийомів у різних формах фортепіанного навчання допомагає учням досить ефективно розвивати власні музично-слухові уявлення, аби вони отримали необхідні навички та уміння в галузі виконавської діяльності.

Висновки та перспективи наукових розвідок. На основі ретроспективного аналізу теоретичної та методичної літератури узагальнено і систематизовано погляди сучасних дослідників на проблему формування музично-слухових уявлень учнів у

процесі фортепіанного навчання. Виявлено, що завдяки збагаченню педагогіки мистецтва сучасними ідеями і поглядами формування музично-слухових уявлень учнів набуває нового осмислення і методичного спрямування. У контексті нашого дослідження перспективними виявляються методи тембрового забарвлення, тембрового наведення та темброво-слухового контролю, які сприятимуть розвитку ціннісних орієнтацій в галузі формування музично-слухових уявлень.

Література:

1. Асафьев Б.В. (1971). Музыкальная форма как процесс. Л. : Музыка. 376 с.
2. Баренбойм Л. (1979) Путь к музицированию. Л.:Советский композитор, 352 с.
3. Каузова А. Г., Николаева А.И. (2001). Теория и методика обучения игре на фортепиано. М: Владос. 90 с.
4. Кашкадамова Н.Б. (1998) Мистецтво викладання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортепіано) XIV- XVIII ст. [Текст]: навч. посібник для студ. музичних вузів. Вищий держ. музичний ін-т ім. М.Лисенка. Т. : СМП "Астон", 299 с.
5. Куликов Г.А.(1989) Слух и движение: физиологические основы слухо-двигательной координации. Л., Наука. 200 с.
6. Ліпська С.Л. (2005). Проблема музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип. 1.К.: ПП "ЕКМО".С.84-93
7. Макаров В. (1997) Методика обучения игре на фортепиано. Х: ХГИИ. 120 с.
8. Малинковская А.В. (2005). Класс основного музыкального инструмента: искусство фортепианного интонирования. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 382 с.
9. Матковська М.В. (2002) Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі фортепіанного навчання (автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02, К. 20 с.
10. Назайкинский Е. В. (1988). Звуковой мир музыки. М : Музыка. 254 с.
11. Нейгауз Г. Г. (1988). Об искусстве фортепианной игры / Записки педагога. М. : Музыка, 240 с.
12. Петрушин В.И. (1997) Музыкальная психология: Уч. Пособие.М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС». 384 с.
13. Теплов Б.М. (1985) Избранные труды в 2-х томах. М. : Педагогика.,Т1.С.223-305.
14. Ципин Г.М. (2001) Музыкально-исполнительское искусство. СПб. : «Альтейя», 320 с.
15. Лю Цинган. (2003) Фортепианное исполнительство и обучение. Пекин : Народная музыка.125 с.

Про автора:

Лі Еньхуй, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)

Li En Hui

Methodical aspects of the development of musical and listener ideas of students within piano play training

The article deals with methodological aspects of the development of musical and listener perceptions of students specialized on music art. Based on the analysis of scientific literature, the essence and structure of musical and listener perceptions of students in the process of piano studying are determined. It has been established that musical and auditory representations develop in real musical activity aimed at learning and embodying musical images. Such images are created in the process of emotional and aesthetic experience and thinking, as well as with the participation of inner hearing and motor actions. These three components are interconnected and contribute to the development and formation of musical and auditory perceptions. This complex emphasizes the importance of maximum development of students' independent thinking. The basis of the representations is auditory activity, which provides coordination, provides an assessment of the performance according to artistic and technical parameters. It is noted that the connection between inner hearing and motility becomes important for the formation of musical and auditory

perceptions. At the same time, motor actions depend on the psychophysical state and specific functional features of various chains of the auditory-motor apparatus. Taking into account the analyzed theoretical provisions in the process of piano training, the following pedagogical conditions are defined: 1/ during training, include in the repertoire emotionally attractive and aesthetically expressive musical works from using their full or partial illustration; 2/ implement artistic and creative tasks of various directions throughout the entire period of musical education; 3/ taking into account different types of musical activities. The methods of training help students to effectively develop their own musical and listener ideas, so that they get the necessary skills and abilities in the field of performing activities, are considered.

Keywords: musical and listener representations, music art institutions, piano training, individual and psychological features, performance activity.

References:

1. Asafev B.V. (1971). Muzykalnaya forma kak protsess. L. Muzyka. 376 s. [in Russian]
2. Barenboym L. (1979) Put' k muzytsyrovanyyu. L. : Sovet'skiy kompozytor, 352 s. [in Russian]
3. Kuzova A. G., Nikolayeva A.I. (2001). Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano. M: Vlado. 90 s.
4. Kashkadamova N.B. (1998). Mystetstvo vykladannya muzyky na klavishno-strunnykh instrumentakh (klavikord, klavesyn, fortepiano) XIV- XVIII st. [Tekst]: navch. posibnyk dlya stud.muzychnykh vuziv. Vyshchyy derzh. muzychnyy in-t im. M. Lysenka. T.: SMP "Aston", 299 s. [in Ukrainian]
5. Kulikov G.A.(1989) Slukh i dvizheniye: fiziologicheskiye osnovy slukho-dvigatel'noy koordinatsii. L., Nauka. 200 s. [in Russian].
6. Lips'ka S.L. Problema muzychno-vykonavs'koyi pidhotovky uchniv v umovakh pozashkil'noyi osvity // Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka : Zb. nauk. prats'. – Vyp. 1. – K.: P/P "EKMO", 2005. – S.84-93 [in Ukrainian]
7. Makarov V. (1997). Metodika obucheniya igre na fortepiano. Kharkov. 120 s. [[in Ukrainian]
8. Malinkovskaya A.V. (2005). Klass osnovnogo muzykal'nogo instrumenta: iskusstvo fortepiannogo intonirovaniya. M. : Gumanitar. izd. tsentr «VLADOS», 382 s. [in Russian]
9. Matkovs'ka M.V. (2002) Metodychni zasady rozvytku slukho-motornykh uyavlen' molodshykh shkolyariv u protsesi fortepiannoho navchannya (avtor. dys. kand. ped.. nauk: 13.00.02, K. 20 s. [in Ukrainian]
10. Nazaykinskiy Ye. V. (1988) Zvukovoy mir muzyki. M: Muzyka. 254 s. [in Russian]
11. Neygauz G. G. (1988). Ob iskusstve fortepiannoy igry / Zapiski pedagoga. M. : Muzyka, 240 s. [in Russian]
12. Petrushin V.I. (1997) Muzykal'naya psikhologiya: Uch. Posobiye.M.: Gumanit. Izd. Tsentr «VLADOS». 384 s. [in Russian]
13. Teplov B.M. (1985) Izbrannyye trudy v 2-kh tomakh. M. Pedagogika,.T1.S.223-305. . [in Russian]
14. Tsipin G.M. (2001). Muzykal'no-ispolnitel'skoye iskusstvo. SPb. : «Al'teyya», 320 s. [in Russian]
15. Lyu Tsingan. (2003). Fortepiannoye ispolnitel'stvo i obucheniye. Pekin, Narodnaya muzyka. 125 s.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.14>
УДК: 378.147:785

Лю Шуай

Педагогічні умови удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації

Висвітлюються особливості удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації. Обґрунтовується необхідність розвитку образного мислення студентів. Залучення методик активізації образно-асоціативного мислення й розвитку асоціативних уявлень передбачає формування інструментально-виконавської компетентності в майбутніх педагогів-музикантів з опорою на набуття знань і умінь не тільки у галузі музичного виконавства, але й з музикознавства, педагогіки мистецтва, різних науково-методичних досягнень. Визначено педагогічні умови удосконалення процесу інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації. Застосування зазначених умов сприяє всебічному творчо-інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, реалізує їх творчий потенціал у інструментально-виконавській діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, інструментальна підготовка, асоціативне поєднання мистецької інформації.

Вступ. В умовах сьогодення музично-педагогічна освіта вимагає фахівців, орієнтованих не лише на набуття професійних якостей у межах музичної діяльності, а й на інтегративне досягнення сутності мистецтва у всьому розмаїтті його видів з урахуванням взаємодії та взаємодоповнення. Адекватне, повноцінне сприйняття образного змісту музики є однією з фундаментальних теоретичних і прикладних педагогічних проблем, від розв'язання якої залежить удосконалення багатьох аспектів професійно-освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сьогодні постійно зростають вимоги до рівня підготовки майбутнього вчителя музичного профілю. Виникає необхідність у формуванні його здатності до усвідомлення універсальних взаємозв'язків між музикою та широким естетично-культурним простором на тлі досягнення художньо-образного змісту музичного мистецтва, володіння методиками виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації, оцінки художнього твору, а також організації музично-пізнавальної діяльності школярів.

Переосмислення вищої мистецької освіти з позицій активізації процесів розкриття художньо-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця потребує розвитку образного мислення студентів, адже саме на асоціативному поєднанні мистецької інформації ґрунтуються процеси оволодіння майбутнім педагогом-музикантом практичним досвідом створення художнього образу музичного твору, розроблення творчої інтерпретації у процесі його інструментально-виконавської підготовки [10].

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації, яка є актуальною та потребує подальшого висвітлення та розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці досліджують художньо-образне сприйняття музиканта у площині творчо-комунікативної взаємодії особистості з мистецтвом (О. Комаровська, Г. Побережна, С.Шип та ін.); формування музично-образного мислення (О.Бурська, І. Ремньова, Л.Яковенко та ін.);

виконавської інтерпретації музичних творів (О.Колесник, В. Приходько, О.Шульпяков та ін.).

В різних аспектах цю проблематику досліджували такі вчені, як А.Болгарський, О.Бурська, Г. Вершловський, І.Глазунова, І.Грінчук, А.Козир, Ю.Кулюткін, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Петров, О.Рудницька, В.Сластьонін, Ю.Татур, Е.Шорт, О.Щолокова та ін. Науковці вбачають можливість удосконалення фахової підготовки студентів факультетів мистецтв завдяки розвитку їх образного мислення, організацією сприятливих умов розширення асоціативного кола майбутніх учителів. Вони вважають, що варіюючи складності, глибину і послідовність навчального матеріалу залежно від індивідуальних особливостей та інтересів студентів, розширюючи їх загальнокультурний кругозір, підключаючи асоціації з різних видів мистецтв, формуючи музичний смак можна оптимізувати процес формування загально культурних та професійних компетентностей у майбутніх учителів (А.Бондаренко, Н.Гуральник, О.Олексюк, О.Соколова, С.Сисоєва, В.Шульгіна, К.Тарасова та ін.). Але все ще багато питань механізму поєднання асоціативної мистецької інформації в межах саме інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів потребують вивчення та наукового обґрунтування.

Метою статті є теоретично-методичне обґрунтування педагогічних умов удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації та висвітлення особливостей асоціативного конструкту в структурі підготовки в інструментальному класі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу.

Інструментально-виконавська підготовка є багатопрофільним курсом інтегрованого плану, оскільки включає різні аспекти музичної культури, серед яких: систематизація музичних форм у їх історичному розвитку, музичне виконавство, власне музична література (біографії композиторів, інформація про окремі твори), музична палеографія тощо. Попри це, виконавська підготовка в інструментальному класі завжди потребує використання міждисциплінарних зв'язків із предметами загальноосвітнього циклу (історією, літературою, культурологією), музично-теоретичними дисциплінами (аналізом музичних творів, теорією музики, гармонією та ін.), різними видами мистецтв (живописом, театром, кіно, хореографією тощо). Розглядаються також питання побутування музики в контексті культури, проблеми музичної естетики, розвитку художніх напрямів і творчо-виконавських шкіл.

На думку І.Глазунової, інструментально-виконавська підготовка студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів повинна базуватись «...на закономірностях розвитку системи мистецтв, логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття» [3, 44]. У контексті інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розвиток їх здатності до поєднання різноманітної мистецької інформації набуває пріоритетного значення. Адже ця здатність є основою творчої уяви зокрема і образно-асоціативного мислення як складової музичного мислення у цілому, без яких неможливим є ключовий процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів – процес створення власної інтерпретації музичного твору [9].

Важливе місце в цьому процесі належать асоціативно-сприймальним здатностям, які забезпечують ефективність усвідомлення мистецької інформації,

відбір необхідної інформації. Аналітико-синтетичні якості допомагають проаналізувати та поєднати в одне ціле увесь процес сприймання, дозволяють виокремити основне та суттєве. Креативно-емоційна сфера уможлиблює створення нових варіантів виконавських трактовок, виявляє емоційне ставлення до музичного твору. Комунікативно-інформаційні можливості дозволяють міжособистісне спілкування студентів, розкривають обмін інформацією, її подальше усвідомлення на комплексному рівні. Професійно-педагогічні здібності проявляються як готовність до майбутньої діяльності у школі, знаходять вираження у методичному аспекті поєднання музичного матеріалу, його синтезу з педагогічною роботою, орієнтацією на учнівську аудиторію [8].

У контексті особистісно-орієнтованого навчання інструментально-виконавська діяльність виступає вкрай ефективним виховним засобом, який впливає на усі психічні процеси, творчі здібності, мислення, уявлення. Асоціативне поєднання мистецької інформації в межах занять з виконавських дисциплін досягає свого повного розкриття, але щоб досягнути удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв необхідно створити на заняттях в інструментальному класі сприятливі педагогічні умови. Поняття «педагогічні умови» широко розглядається й застосовується у теорії навчання, виховання, формування й розвитку особистості. У педагогічній науці існує велика кількість трактувань поняття «педагогічні умови», бо його неоднозначність й складність викликає розмаїття міркувань

У педагогічному значенні умова – це сукупність обставин, що виникають під впливом різноманітних чинників, які діють у педагогічному середовищі, синтез педагогічних впливів щодо координації освітнього процесу й гармонізації особисті [4]. Педагогічні умови створюються свідомо й цілеспрямовано, з урахуванням особливостей педагогічного процесу, з метою забезпечення його ефективності. Тобто – педагогічні умови є каталізатором успішності педагогічного впливу, за свідомо створеними обставинами. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність спеціальних обставин, що забезпечують ефективність інструментально-виконавської підготовки студентів закладів вищої освіти засобами асоціативного поєднання мистецької інформації.

На наш погляд, до них відносяться наступні: *створення ситуації успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору; забезпечення впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення; створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації; організація розширеного середовища самостійної виконавської діяльності студентів.* Розглянемо окремо кожну із зазначених умов.

Створення ситуацій успіху з налаштуванням на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору. Успіх у навчанні – запорука активності людини, бажання бути краще, радість та задоволення від занять. Завдяки успіху учень, або студент усвідомлює себе особистістю, відчуває впевненість у собі.

Кардинальним в розумінні успіху є поняття «Ситуація успіху», що визначається вченими як цілеспрямоване організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності, тобто поєднання умов, які забезпечують успіх (Г.Костюк). Така ситуація дає можливість розвитку професійних, особистісних якостей і дає можливість відчути власні досягнення. Крім того, ситуація успіху стимулює фізичні й духовні сили особистості, допомагає

максимальному розвитку її здібностей, сприяє досягненню високих результатів у обраній діяльності. Важливе значення ситуація успіху має при налаштуванні студентів на активне сприйняття й усвідомлення музичного твору. Для найбільш успішної реалізації прийомів створення ситуації успіху в роботі викладача пропонуємо використовувати наступні ефективні прийоми: вияв доброти, уваги і турботи, доброзичливість голосу, інтонації, фіксування найменших удач в навчальній діяльності студента, надання допомоги у дуже делікатній, консультативній формі, що не шкодить самолюбству майбутнього фахівця. Крім того, викладач не може зловживати докорами, зауваженнями, перебільшувати невдачі й акцентувати на них увагу.

Отже, визначена умова дозволяє використовувати у процесі інструментального навчання «ситуацію успіху» та сукупність позитивно забарвлених педагогічних впливів, які дозволяють студенту відчути задоволення від власних досягнень і, активно сприймаючи й усвідомлюючи музичний твір, повірити у себе, досягти високого виконавського рівня. Відповідна атмосфера створюється завдяки взаєморозумінню, суттєвій підтримці викладача. Необхідним для забезпечення ситуації успіху є підвищення інтересу до твору, який вивчається, чи буде вивчатися. Це може бути захоплююча історія про автора музики, чи ознайомлення з неординарним виконанням твору відомим артистом. Налаштування на активне сприйняття музичного твору передбачає захоплення ним, бажання відтворити його на інструменті. Усвідомлення музичного твору розуміється як проникнення у його образну сферу, що відбувається завдяки інтеріоризації, переходу від приймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах, оцінювання (процес і результат з'ясування міри естетичної довершеності художніх творінь) до творення (власна інтерпретація) музичного твору [9, 88]. Дане положення означає кристалізацію внутрішнього плану виконання за допомогою слуху, роботи мислення, активізації художніх асоціацій та уявлень.

Забезпечення впровадження проблемних педагогічних ситуацій у навчальний процес, спрямованих на розвиток асоціативного мислення.

Асоціативне мислення дозволяє переробляти інформацію за допомогою узагальнення і абстрагування. Особливістю асоціативного мислення є здатність виділяти загальні ознаки речей – узагальнювати, не проводячи логічного аналізу. Так, сприймання може викликати уявлення, емоції, поняття, і навпаки, уявлення, або емоції викликають інші уявлення, емоції, або судження.

Звичайно це можливо, якщо раніше вони були закріплені у психіці. Як зазначають більшість науковців [2; 6; 7; 8; 9; 10; 11], розвиток мислення й зокрема асоціативного, здійснюється в процесі проблемного навчання, яке спонукає до самостійного набуття знань. активізації розумових процесів, котрі максимально націлені на пошук, вирішення поставлених завдань. У педагогіці проблемне навчання трактується як систему прийомів, які забезпечують цілеспрямовані дії педагога з організації включення механізмів мислення та поведінки студентів за допомогою проблемних ситуацій [6].

Проблемне навчання актуалізується у відповідних формах. Наприклад, навчальні заняття, які містять елементи проблемності. Як правило такі заняття включають: визначення проблем, формулювання конкретної навчальної проблеми, висунення шляхів її розв'язання, обрання найбільш оптимального варіанту рішення, його реалізація, аналіз рішення і якщо необхідно – внесення коректив. Проблемне навчання у ході індивідуальних занять з інструментально-виконавської підготовки

може включати систему методів і прийомів, у ході застосування яких, знання, уміння та навички формуються в результаті мисленнєвої пошукової діяльності з вирішення проблемних питань і ситуацій, розв'язання проблемних завдань. Істотною ознакою проблемного запитання є прихована суперечність. Наприклад: «Чому один студент грає досконало, а інший ледь виконує програму? Чому не існує універсальної технології, методу навчання гри на інструменті? В чому причина різного ставлення студентів до інструментально-виконавських занять? Чому існують не однакові інтерпретації одного й того самого твору?».

Такого роду запитання відкривають можливість одержання неоднотипних відповідей. Тут немає готової схеми вирішення проблеми і пропонується самостійний аналіз суперечливої ситуації. Запитання, на які вже існує готова відповідь і які вимагають простого відтворення, не є проблемними [9].

Проблемна ситуація виникає, якщо у майбутніх вчителів є пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості вирішити задачу, при наявності утруднення, протиріччя між старим й новим знанням, відомим та невідомим, умовами й вимогами. При цьому, попередній досвід не містить готового алгоритму, який би стався у нагоді. Для подолання цих труднощів необхідно розробляти нову, відмінну від попередньої стратегію дій. При виділенні і формулюванні проблемних ситуацій викладач повинен керуватися такими вимогами: не представляти готових рішень, а виявляти й демонструвати протиріччя в розвитку того чи іншого явища; орієнтуватись на максимальну самостійність творчої діяльності; враховувати основні дидактичні принципи (науковість, системність, наочність, доступність тощо). Проблемна ситуація породжується ситуацією, що містить відомі й невідомі елементи. Така ситуація виникає найчастіше тоді, коли є кілька варіантів розв'язання проблеми, при обмеженій інформації, недостатності вихідних даних.

Отже, утворюючи комплекс різних чинників, проблемне навчання має такі форми в межах викладання виконавських дисциплін: проблемні індивідуальне заняття, проблемні питання, проблемна ситуація і проблемні завдання. Визначені форми проблемного навчання забезпечують розвиток асоціативного мислення, навчають критичному, творчому підходу до вирішення проблеми.

Створення середовища інтеграції мистецьких знань на основі комп'ютеризації процесу здобуття необхідної мистецької інформації.

Трансформація в стихію музики, отриманих від контактів з іншими художніми світами вражень, емоційних реакцій та душевних переживань, призводить до яскравих результатів у творчій діяльності музиканта. Вона дозволяє інтерпретатору піднятися на якісно інший, більш високий рівень усвідомлення та розкриття образу, наповнює його особистісними узагальненнями. Взаємодія музиканта із різними видами мистецтв у процесі роботи над інтерпретацією музичного твору сприяє зміні масштабу художнього мислення, наповнює її новим змістом. Уміння асоціативно мислити, всебічно охопити художнє явище розкриває творчі можливості виконавця, дозволяє піднятися на більш високий рівень естетичного освоєння дійсності [5; 12]. Таким чином, йдеться про взаємодію, взаємовплив різних видів мистецтв та їхню інтеграцію у свідомості музиканта у вигляді художніх вражень, емоційних реакцій, душевних переживань з наступним втіленням у цілісній виконавській інтерпретації. Для отримання необхідної мистецької інформації студенти звертаються до Інтернет-ресурсів. Вони вивчають текстові джерела про розучуваний твір; аналізують величезний потік мистецької інформації, мають доступ прослуховування практично усіх видатних виконавців, переглядають майстер-класи педагогів і т.п. Використання

можливостей комп'ютера, Інтернету, аудіо- та відео технічних засобів, не тільки відтворюючих, але й записуючих пристроїв, допомагає об'єктивній оцінці студентом як чиеїсь, так і власної навчальної виконавської діяльності. Зараз кожний студент має мобільний телефон, який може записувати відео, поширювати та обирати потрібну інформацію. Доступність у виборі мистецької інформації стає важливою характеристикою сучасного навчання майбутнього педагога-музиканта.

Сьогодні значні культурні процеси проходять у віртуальній площині. Змінюється зміст підготовки музикантів за рахунок введення нових дисциплін, пов'язаних з інформатизацією освіти; створюються нові можливості для комунікації – портали, форуми, блоги, живі журнали тощо, проводяться важливі конференції, конкурси. Соціальні популярні сайти, такі як facebook, instagram, все більше набувають актуальності.

Таким чином, систематичне використання сучасних технічних засобів дозволяє: покращити якість інструментально-виконавської підготовки через нові можливості, допомагає розширити обсяг мистецької інформації, підвищити ефективність процесу навчання, уможлиблює ознайомлення студентів із широким спектром музичних проблем, дозволяє розвивати творчу активність, самостійність.

Організація розширеного середовища самостійної виконавської діяльності студентів. Проблема організації самостійної роботи зростаючого музиканта є з одного боку традиційною, а з іншого – завжди актуальною. Розвиваючи, поглиблюючи інтерес студента до музики, її виконання, викладач має, перш за все, навчити займатися самостійно, без сторонньої допомоги знаходити нові звукові обрії. Від ефективності процесу самопідготовки значною мірою залежить якість набутих знань, умінь і навичок, їх стійке закріплення. Для того, щоб навчити студента самостійно працювати, у педагогічній практиці, зокрема педагогічних ЗВО, застосовується організація самостійної роботи прямо на уроці під пильним ненав'язливо корегуючим контролем викладача. Викладач тільки розповідає, в якій послідовності працювати над музичним матеріалом, як виявити труднощі, обрати шляхи для їх подолання. Поступове вдосконалення та підвищення рівня самостійної роботи дозволять сформувати досвід, який не замінить ніяка інша діяльність, бо усі знання та уміння в межах такої роботи здобуті ціною великих зусиль.

Для організації різнобічної самостійної роботи необхідно: щоб студенти бачили позитивні результати своєї праці, а пережитий ними успіх у навчанні сприяв трансформації опосередкованого інтересу в інтерес безпосередній; процес навчання відбувався усвідомлено – завдяки художній осмисленості матеріалу, що рекомендований для самостійної роботи; дозування матеріалу для самостійної роботи, що відповідає навчальним можливостям студентів. контролюючої сфери.

Отже, організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності скеровує стратегію й тактику формування виконавської майстерності студентів у напрямку впровадження у навчальний процес різноманітних методів, прийомів, способів та художніх асоціацій, що дозволяють здійснювати ефективну самопідготовку в процесі здобуття освіти та застосовувати набуті навички і досвід виконавського самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Залучення методик активізації образно-асоціативного мислення й розвитку асоціативних уявлень передбачає, насамперед, формування в майбутніх педагогів-музикантів інструментально-виконавської компетентності з опорою на набуття знань і умінь не тільки у галузі музичного виконавства, але й

музикознавства, педагогіки мистецтва, сучасних науково-методичних досягнень тощо, а також на цій базі – пошук образно-сміслових асоціативних зв'язків і паралелей під час поєднання отриманої мистецької інформації. Застосування в цьому процесі визначених нами сприятливих педагогічних умов дозволить здійснити всебічний творчо-інтелектуальний розвиток студентів, реалізує їх творчий потенціал у інструментально-виконавській діяльності.

Література:

1. Андрущенко В. П. (2004). Педагогічна освіта в Україні: болонські виклики і напрями модернізації. Практична філософія. К.: Рад. школа. Вип. 1. С.124-129.
2. Бех І. Д. (2009). Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. К.: Промінь. 248 с.
3. Глазунова І.К. (2018). До питання інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музично-педагогічного профілю. Сучасна мистецька освіта. Матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.42-44.
4. Гончаренко С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 519 с.
5. Карташова Ж.Ю. (2010). Формування в студентів-музикантів готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу. Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський. Вип. 4. С. 293-300.
6. Козир А.В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М.Драгоманова. 378 с.
7. Костюк Г.С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа. 608 с.
8. Масол Л.М. (2006). Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь. 432с.
9. Падалка Г.М. (2008). Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К: Освіта України. 274с.
10. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 360 с.
11. Сисоева С.О. (1996), Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига. 406 с.
12. Щолокова О.П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів. К.: Освіта. 172с.

Про автора:

Лю Шуай, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

<https://orcid.org/0000-0001-7459-3142>

Liu Shuai

**Pedagogical conditions of arts information combination associative
for the students-instrumentalist at the arts faculties**

The article highlights the features improvement of instrumental training of students of art faculties by means of associative combination of artistic information. The need for development is substantiated imaginative thinking of students, expansion of their artistic and associative circle which can become one of the means improvement of instrumental training of future teachers. Involvement of methods of activation figurative and associative thinking and development of associative ideas involves, first of all, formation of future teachers-musicians instrumental and executive competence based on the acquisition of knowledge and not only skill in the field of musical performance, but also musicology, art pedagogy, modern scientific and methodological achievements. Pedagogical conditions are defined improvement of the instrumental process training of students of arts faculties by means of associative combination artistic information. Application of the specified conditions promotes comprehensive creative and intellectual development of

future specialists, implements them creatively potential in instrumental and performing activities. In order to organize versatile independent work, it is necessary for students to see the positive results of their work. The studying process takes place consciously if the artistic material is understood. Study material must be carefully selected for independent study. The dosage of educational material in accordance with the capabilities of students has a positive value.

Keywords: pedagogical conditions, instrumental training, associative combination of artistic information.

References:

1. Andrushchenko V. P. (2004). Pedagogical education in Ukraine: Bologna challenges and directions of modernization. Practical philosophy. Scientific and methodical magazine. Kyiv. Vol. 1. P.124-129.
2. Beh I. D. (2009). Psychological sources educational skills: teaching. manual Kyiv. 248 p.
3. Hlazunova I.K. (2018). To the question of instrumental performance training of future music-pedagogical teachers. Modern art education. Materials of the II International scientific and practical reading in memory of Academician Anatoly Avdievskyi. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. P. 42-44.
4. Goncharenko S.U. (2011). Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. 2nd Ed. Rivne. 519 p.
5. Kartashova Zh.Yu. (2010), Formation of readiness in student musicians to instrumental and executive activity based on an integrative approach. Collection of scientific papers. Pedagogical education: theory and practice. Kamianets-Podilskyi. Vol. 4. P. 293-300.
6. Kozyr A.V. (2008), Professionalism of Music Teachers: Theory and Practice of Formation in the System of Bagatory Education: [monograph]. Kyiv : NPU imeni M.P. Dragomanov. 378 s.
7. Kostyuk H.S. (1989), Educational process and mental development of personality. Kyiv. 608 p.
8. Masol L.M. (2006), General Art Education: Theory and Practice : a Monograph. Kyiv. 432 p.
9. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines). Kyiv. 274 p.
10. Rudnytska O.P. (2005), General and artistic pedagogy: a textbook. Ternopil : Bogdan, 2005. 360 p.
11. Sysoeva S.O. (1996), Teacher training for the formation of the student's creative personality. Kyiv : Polygraph book. 406 p.
12. Shcholokova O.P. (1996). Basics of professional artistic and aesthetic training of future teachers. Kyiv. 172 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.15>

УДК: 378.091.78.071.2:[37.015.3:005.32]

Цюй Ге

Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності: змістова структура

У статті розкрито змістову блочну структуру мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності, яка визначена як відкрита, гнучка динамічна система потребово-спонукального, фільтраційно-сміслового та діяльнісно-цільового блоків. У відповідності до окреслених змістових блоків класифіковано функції досліджуваного феномену. Встановлено, що спонукально-директивна та організуюча функції відповідають потребово-спонукальному блоку, смислоутворююча, стимулююча та поведінково-контролююча функції забезпечують функціонування фільтраційно-сміслового блоку, регулятивно-спрямовуюча та пояснювально-структуруюча функції відповідають діяльнісно-цільовому блоку. На основі дослідження взаємодії функцій конкретизовано критерії сформованості потребово-спонукального, фільтраційно-сміслового та діяльнісно-цільового блоків, а також показано взаємодію і взаємозв'язок означених змістових блоків. Сформульовано визначення понять мотиваційних утворень «рівень домагань» та «особистісна спрямованість» майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, мотивація до навчально-виконавської діяльності, змістові мотиваційні блоки, функції мотивації особистості, мотив, потреба, інтерес, особистісний смисл, намір, рівень домагань, установка, готовність.

Вступ. Дослідження змісту мотивації студентів музично-педагогічних ЗВО до навчально-виконавської діяльності доцільно, на нашу думку, провадити, спираючись на розуміння цього феномену в якості відкритої, гнучкої динамічної системи інтегрованих до означеної системи мотивів. Ці мотиви, вступаючи в процеси взаємодії, взаємовпливу та об'єднання, утворюючи певну ієрархію в межах цільового вектору особистісної мотиваційної спрямованості на здатність до професійного, досконалого, яскравого виконання музичних творів, реалізуються у відповідності до певних змістових блоків мотивації студентів до навчально-виконавської діяльності.

З іншого боку, осмислення мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності має здійснюватися не тільки під кутом зору визначення її в якості відкритої гнучкої динамічної системи інтегрованих до означеної системи мотивів, але і з позицій розуміння мотивації як цілком стадіального процесу. Цей стадіальний процес починається із потребового збудження, обумовленого нестачею знань та умінь у галузі фортепіанного виконавства, з усвідомлення пізнавальних та художньо-естетичних потреб, продовжується за рахунок трансформації означених потреб у відповідний намір щодо провадження навчальної діяльності у царині фортепіанного виконавства, успішний перебіг якого сприяє подальшому поглибленню потребового спонукання, формуванню відповідної установки та її осмисленню, що засвідчує сформованість готовності до навчально-виконавської діяльності.

Таким чином, *актуальність* бінарного контексту дослідження змісту мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності, який охоплює як системно-структурний, так і стадіально-процесуальний аспекти, є беззаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми мотивації особистості, мотиваційних утворень, мотиваційної констеляції тощо присвятили свої

наукові доробки вчені, що працювали у галузях психології, педагогіки, музичної педагогіки та виховання. Зокрема, проблематика утворення й функціонування мотивів особистості й мотиваційної констеляції була висвітлена у працях Є.Льїна, Й.Лінгардта, М.Магомед-Емінова та ін. [11;19], у яких мотиви особистості розглядалися у взаємозв'язку з такими мотиваційними утвореннями, як потреба та ціль. Функціональні особливості мотивації особистості досліджували А.Запорожець, Є.Льїн, М.Магомед-Емінов, В.Рівін, І.Рівін, П.Рудик, О.Тихомиров та ін., які здійснили деталізовану класифікацію функцій мотивації особистості [11;15]. Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтв до провадження музично-виконавської діяльності була ретельно досліджена О.Бурською [3], І.Глазуною [1], І.Грінчук [3], А.Душним [5], [6;7], Н.Жайворонок [10], Н.Мозгальновою [13], Г.Падалкою [14], О.Щолоковою [18] та ін.

Незважаючи на багатий спектр наукових позицій, представлений означеними дослідниками у галузі музичної педагогіки та виконавства, збіг їх позицій знаходиться у пункті створення спеціальних умов у межах інструментальної підготовки для забезпечення особистісної спрямованості студентів щодо практичного провадження музично-виконавської роботи.

Метою статті є дослідження змісту та структури мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності, а також функціонально-критеріальний аналіз досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Урахування системно-структурного і, водночас, стадіально-процесуального факторів під час аналізу та конкретизації змістових складових досліджуваного феномену передбачає визначення у його структурі відповідних елементів. Тобто, розуміння феномену мотивації студентів до навчально-виконавської діяльності в якості, з одного боку, відкритої, гнучкої динамічної системи, а з іншого боку, усвідомлення її стадіально-процесуального характеру, віднайшли своє вираження в її блочній структурі, яка нараховує ряд змістових блоків.

Екстраполюючи узагальнену класифікацію мотиваційних блоків, розроблену Є.Льїним [11], на дослідження змістової структури мотивації майбутнього вчителя музики до навчально-виконавської діяльності, доцільно, на нашу думку, виділити три змістові блоки, а саме:

I змістовий блок – потребово-спонукальний;

II змістовий блок – фільтраційно-смысловий;

III змістовий блок – діяльнісно-цільовий.

I-му потребово-спонукальному змістовому блоку мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності відповідають *спонукально-директивна та організуюча функції*.

Спонукально-директивна функція слугує чинником-спонукою щодо набуття й засвоєння студентами знань, формування й удосконалення умінь фортепіанного виконавства як важливих факторів задоволення потреби щодо якісного, фахового провадження музично-виконавської діяльності, фіксуючи у свідомості студента дефіцит означених знань і умінь і, внаслідок цієї фіксації, спрацьовуючи як мисленнєвий поштовх до провадження навчальної діяльності, спрямованої на удосконалення власного музичного виконавства. *Організуюча* функція забезпечує усвідомлення означеної потреби, а також осмислення відповідних намірів, шляхів, планування організаційних заходів для задоволення потребового спонукання в аспекті практичної діяльності.

Оскільки саме усвідомленість нестачі знань і умінь для професіоналізації власного музичного виконавства, а також необхідності осмислення практичних шляхів та заходів для його удосконалення є опорним стрижнем спонукально-директивної та організуючої функцій, що забезпечують динаміку формування потребово-спонукального змістового блоку, то *критерієм* сформованості цього блоку доцільно визначити міру усвідомленості майбутніми учителями музичного мистецтва потребового спонукання щодо набуття знань і умінь, необхідних для фахового провадження музично-виконавської діяльності.

II фільтраційно-сислового змістового блоку мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності відповідають смислоутворююча, стимулююча та поведінково-контролююча функції.

Смислоутворююча функція відповідає за особистісну значущість для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів музично-виконавської діяльності. *Стимулююча* функція шляхом актуалізації персональних інтересів у галузі музичного виконавства уможливує пролонгацію потребового спонукання щодо набуття музично-виконавських знань і умінь, а також практичну реалізацію відповідних намірів. *Поведінково-контролююча функція* обумовлює стиль поведінки, що виявляє ціннісні орієнтації та пріоритети, творчі смаки та ідеали майбутнього виконавця-музиканта.

Адекватне розуміння смислоутворюючої функції є неможливим без осмислення сутності поняття «особистісний смисл», словникове трактування якого у педагогічному аспекті окреслює це поняття як реальне персоналізоване ставлення особистості до оточуючого світу в контексті значущості саме для конкретного індивідууму [9]. «Особистісний смисл усвідомлюється як «значення для мене» засвоєваних людиною безособових знань про світ, які включають поняття, вміння, дії і вчинки, здійснені людьми, соціальні норми, цінності та ідеали» [12,137].

Охоплення особистісним смислом майбутнього вчителя музичного мистецтва музично-виконавського сегмента навчальної діяльності уособлює дію смислоутворюючої функції, яка актуалізується не тільки через усвідомлення важливості для власного фахового становлення й особистісного розвитку знань і умінь у царині фортепіанного виконавства, але й через оцінювання власних музично-виконавських можливостей.

Під час актуалізації студентами музично-педагогічних ЗВО особистісних смислів у процесі фортепіанної підготовки, а саме в її сегменті, присвяченому формуванню умінь музичного виконавства, відбувається формування усвідомленого ставлення до ролі й значення власної здатності до професійного фортепіанного виконавства не тільки для успішного провадження роботи вчителя музичного мистецтва, для творчого використання умінь музичного виконавства на уроках музики в закладах середньої освіти, але й для особистісного мистецького становлення.

Наділення студентами музично-педагогічних ЗВО навчально-виконавської діяльності особистісним смислом уможливує, на нашу думку, планомірне моделювання власної професійної життєдіяльності, утворюючи і актуалізуючи професійно-творчі перспективи в особистісній картині світу.

З огляду на вищезазначене, *критерієм* сформованості *II фільтраційно-сислового змістового блоку* мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності доречно визначити ступінь актуалізації особистісних смислів майбутніх учителів музичного мистецтва у навчально-

виконавському сегменті інструментальної (фортепіанної) підготовки.

III діяльнісно-цільовому змістовому блоку мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності відповідають *регулятивно-спрямовуюча та пояснювально-структуруюча функції*.

Регулятивно-спрямовуюча функція направляє процес фортепіанної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у річище музичного виконавства, акцентує підсилення сегменту підготовки до підвищення якості прилюдних виступів і, водночас, забезпечує підтримання відносно стабільності як діяльнісно-цільового змістового блоку, так і усієї відкритої динамічної мотиваційної системи студента в цілому.

Пояснювально-структуруюча функція, з одного боку, відповідає за усвідомлення студентами музично-педагогічних ЗВО власної мотивації до навчально-виконавської діяльності, що дозволяє студентству підвести логічний базис під відповідну поведінку (пошук можливостей для частих прилюдних виступів, для участі у фортепіанних конкурсах тощо), а також обґрунтувати її для себе персонально. З іншого боку, *пояснювально-структуруюча* функція уможливує рефлексивний аналіз продуманих етапів досягнення цілі, а також самооцінювання результативності означених етапів.

Обидві функції - регулятивно-спрямовуюча та пояснювально-структуруюча – забезпечують як постановку цілі, яку В.Шахов тлумачить як «...ідеальне уявлення майбутнього результату праці»[17,38], так і реалізацію цієї цілі у наступний спосіб:

актуалізація регулятивно-спрямовуючої функції дозволяє створити у свідомості студентів музично-педагогічних ЗВО мислений абрис цілі навчально-виконавської діяльності як кінцевого результату фортепіанної підготовки;

актуалізація *пояснювально-структуруючої* функції дозволяє утворити вектор особистісної цілеспрямованості, який «відштовхується» від усвідомлення власного початкового рівня музично-виконавської підготовленості і через продумані етапи, фази досягнення проміжних цілей, осмислення отриманих поточних результатів, підводить до мисленого образу головної мети - кінцевого результату навчально-виконавської діяльності.

Таким чином, сукупність наведених вище функцій визначає вектор цілеспрямованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на процес постійного удосконалення власного фортепіанного виконавства, відповідає за самооцінювання поточних та кінцевих результатів навчально-виконавської діяльності, сприяє підсиленню інтересу до набуття знань і умінь у галузі фортепіанного виконавства у процесі фахового навчання, а також дозволяє фіксувати позитивні зміни власного професійного становлення.

З огляду на вищезазначене, критерієм сформованості *III діяльнісно-цільового змістового блоку* мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності доречно визначити *ступінь особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на провадження навчально-виконавської діяльності*.

III діяльнісно-цільовий блок мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності ґрунтується на регулятивно-спрямовуючій та пояснювально-структуруючій функціях, які обумовлюють утворення вектору особистісної спрямованості в напрямку досягнення поставленої мети щодо власної здатності успішно провадити фортепіанну виконавську діяльність.

Ми вважаємо означену спрямованість свідомим прагненням майбутніх

учителів музичного мистецтва до поглибленого опанування у процесі фахового навчання не тільки фундаментальними знаннями і вміннями фортепіанного виконавства, але й науково-теоретичними основами успішної музично-виконавської діяльності, на базі яких майбутній фахівець здатний вже після закінчення музично-педагогічного ЗВО самостійно розбудовувати, корегувати й удосконалювати власне практичне музичне виконавство.

Вектор особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на провадження навчально-виконавської діяльності слугує об'єднуючим фактором усіх трьох змістових блоків досліджуваного феномену. Наявність означеного вектору засвідчує стійкість потребового збудження щодо набуття фундаментальних знань щодо фортепіанного виконавства, активізацію відповідних намірів щодо застосування цих знань на практиці, перманентність інтересів щодо отримання практичних музично-виконавських умінь, а також усвідомлення навчально-виконавської діяльності як такої діяльності, яка має особистісно-смыслову цінність для студента.

Саме сформована у процесі фортепіанної підготовки психологічна установка майбутніх учителів музичного мистецтва на провадження навчально-виконавської діяльності обумовлює, з одного боку, цільову направленість, в з іншого боку – змістову складову навчальної діяльності.

Усвідомленість психологічної установки на цілеспрямоване провадження навчально-виконавської діяльності свідчить про сформованість відповідної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва, яке ми визначаємо в якості інтегрованого мотиваційного утворення, що набувається студентами в результаті цілеспрямовано скерованої чіткої послідовності педагогічних стимуляцій, а також повного осмислення сформованої, внаслідок означених педагогічних стимуляцій, установки на якісне засвоєння й накопичення знань і умінь у галузі музичного виконавства. Сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності, символізуючи про завершеність цільового циклу (мотив як ціль), є результатом сформованості як діяльнісно-цільового змістового блоку, так і усього досліджуваного феномену в цілому.

Висновки. Системно-структурний та функціонально-критеріальний аналіз змісту мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності дозволив визначити досліджуваний феномен в якості відкритої динамічної системи потребово-спонукального, фільтраційно-смыслового та діяльнісно-цільового змістових блоків, сформованість якої регулюється дією спонукально-директивної та організуючої функцій (потребово-спонукальний блок), смислоутворюючої, стимулюючої та поведінково-контролюючої функцій (фільтраційно-смысловий блок), регулятивно-спрямовуючої та пояснювально-структуруючої функцій (діяльнісно-цільовий блок).

Для кожного з окреслених змістових блоків було визначено критерії сформованості. Критерієм сформованості потребово-спонукального змістового блоку досліджуваного феномену було визначено міру усвідомленості майбутніми учителями музичного мистецтва потребового спонукання щодо набуття знань і умінь, необхідних для фахового провадження музично-виконавської діяльності. Критерієм сформованості фільтраційно-смыслового змістового блоку досліджуваного феномену було визначено ступінь актуалізації особистісних смислів майбутніх учителів музичного мистецтва у навчально-виконавському сегменті фортепіанної підготовки. Критерієм сформованості діяльнісно-цільового змістового блоку

дослідженого феномену було визначено ступінь особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на провадження навчально-виконавської діяльності.

Література:

1. Глазунова І.(2021).Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки Випуск 199. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. С.97-102.
2. Гончаренко С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
3. Грінчук І., Бурська О. (2008). Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 224 с.
4. Гуральник Н. П. (2005). Інтелектуально-творчий потенціал: науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наук. праць. Луганськ: вид-во Східноукраїнський національний університету імені В. Даля. С.27-38.
5. Душний А. (2010). Методична модель залучення студентів до елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під. науковою редакцією А.В. Козир. К: НПУ імені М. Драгоманова. С. 162-170.
6. Душний А. (2011). Теоретичні основи дослідження методики активізації музично-творчої діяльності студентів. IV-а Всеукраїнська «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» та IV-а міжнародна «Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX-XXI століть» науково-практичні конференції (Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка, 30.04.2011 – 02.05.2011) Дрогобич: Посвіт. С. 48-50.
7. Душний А. (2012). Активізація творчої діяльності студентів мистецьких факультетів як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Випуск 1. Дрогобич: Посвіт. С. 90-99.
8. Енциклопедія освіти. (2008). Академія педагогічних наук України (редактор В. Г. Кремень). К.: Юрінком Інтер. 1040 с.
9. Енциклопедичний словник з державного управління(2010)за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трошинського, Ю. П. Сурміна. К: НАДУ. 820 с.
10. Жайворонок, Н. Б. (2006). Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореферат дисертації кандидата мистецтвознавства: спеціальність 17.00.01 «Теорія та історія культури». Харків. 20 с.
11. Ільїн Є. П. (2013). Мотивація і мотиви. Тернопіль: Богдан. 512 с.
12. Коджаспірова Г.М. (2005). Педагогічний словник. Харків: «Академія». 176 с.
13. Мозгальова Н.Г. (2009). Погляди провідних українських педагогів на проблему успішності фортепіанної підготовки вчителя музики. Теорія і методика мистецької освіти. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету. Випуск 17. Київ. С. 44-49
14. Падалка Г.М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К: Освіта України. 274 с.
15. Психологія. (1974). Під редакцією Рудика П.А. Київ: Освіта. 271 с.
16. Хоружа О.В. (2010). Методичні умови формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П.Рудницької. Чернівці: Зелена Буковина.С. 258-260.
17. Шахов В.І. (1992). Системний аналіз структури педагогічного мислення. Збірник «Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді». К.:С. 37-40.
18. Щолокова О.П. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 27-29 квітня 2011р. Випуск 11 (16). К : НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 15-19.

19. Magomed-Eminov, M. (1997). Post-traumatic stress disorders as a loss of the meaning of life. In D. Halpern & A. Voiskunsky (Eds.), *States of Mind*. Oxford University Press. P. 238-250.

Про автора:

Цюй Ге, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0002-0416-2977>

Qu Ge

Motivation of future music teacher to educational and performing activities: content structure

The article reveals the component-block structure of the future teachers of musical art motivation to the training-performance activity, which is defined as an open, flexible dynamic system of needs-boost, filter-meaning and activity-target blocks. According to the outlined structural blocks classified the functions of the phenomenon under study.

It is appropriate to investigate the content of the motivation of students of musical and pedagogical institutions for educational and performing activities. This phenomenon based on the understanding of important within the target vector of personal motivational orientation. On the other hand, the understanding of the motivation of future music teachers for educational and performing work should be carried out from the standpoint of understanding the stage process. At the same time, cognitive and artistic-aesthetic needs are realized; at the same time, this process continues due to the transformation of the specified needs into the corresponding intention regarding the implementation of educational activities. The successful course of this contributes to the further formation of the appropriate attitude to the understanding of own activity, and all this proves the readiness of students for independent educational and performance work.

It was found that the motive and directive and organizing functions correspond to the impulse block, the sense forming, stimulating and behavioral-controlling functions ensure functioning of the filter-meaning block, regulatory-directing and explanatory-structuring functions correspond to the activity-target block. Based on the study of interaction functions the criteria of formation of motivational, filtering and semantic, and activitatively-targeted blocks are specified, and the interaction and interrelation of these structural blocks are shown. The definitions of motivational units "level of ambition" and "personal orientation" of a future music art teacher have been formulated.

Keywords: future teacher of musical art, motivation to educational and performing activity, structural motivational blocks, functions of personal motivation, motive, need, interest, personal meaning, intention, level of ambition, attitude, readiness.

References:

1. Hlazunova I. (2021) Motivation to the educational and performing activity of the future teacher of musical art: content and structure. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences Issue 199* P. 97-102.
2. Goncharenko S.U. (2011) *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Second edition, supplemented. Rivne : Volynski oberegi. 552 p.
3. Grinchuk I., Burska O. (2008) *Problems of musical thinking: theory and methodology of development. Dialectics of musical logos and eidos: Educational and methodical manual*. Ternopil. 224 p.
4. Guralnyk N. P. (2005) *Intellectual and creative potential: scientific and practical category in the context of the piano school. Spirituality of personality: methodology, theory and practice: collection of scientific works*. Luhansk: publishing house of East Ukrainian National University named after V. Dahl, P.27-38.
5. Dushnyi A. (2010) *Methodical model of involving students in elementary compositional creativity in the class of musical and instrumental training. Theory and methods of art education. Scientific school of G.M. Padalka. Collective monograph under the scientific editorship of A.V. Kozyr*. Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University. P. 162-170.
6. Dushnyi A. (2011) *Theoretical foundations of the study of methods of activation of musical and creative activity of students. IV All-Ukrainian "Musical Education of Ukraine: Problems of Theory, Methodology, Practice" and IV International "Folk Instrumental Art at the Turn of XX-XXI Centuries" scientific and practical conferences (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 30.04.2011 - 02.05.2011, Drohobych): World*. P. 48-50.

7. Dushnyi A. (2012) Activation of creative activity of students of art faculties as a psychological and pedagogical problem. Collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University. Issue 1. Drohobych: Drohobych: Posvit, P. 90-99.
8. Encyclopedia of Education. (2008) Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (editor V.G. Kremen). Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p
9. Encyclopedic Dictionary of Public Administration (2010) (edited by Y. Kovbasyuk, V. Troshchynsky, Y. Surmin). Kyiv: NAPA, 820 p.
10. Zhayvoronok, N. B. (2006) Musical performance as a phenomenon of musical culture: abstract of the dissertation of the candidate of art history: specialty 17.00.01 «Theory and History of Culture». Kharkiv, 20 p.
11. Ilyin E. P. (2013) Motivation and motives. Ternopil: Bogdan, 512 p.
12. Kojaspirova G.M. (2005) Pedagogical dictionary. Kharkiv: «Academia». 176 p.
13. Mozgalova N.G. (2009) Views of leading Ukrainian teachers on the problem of successful piano training of music teachers. Theory and methods of art education. Collection of scientific works of National Pedagogical University Issue 17. Kyiv, P. 44-49
14. Padalka G.M. (2008) Pedagogy of art (Theory and methods of teaching art disciplines). Kyiv. 274 p.
15. Psychology. (1974) Edited by Rudyk P.A. Kyiv. 271 p.
16. Methodological conditions for the formation of ethno-pedagogical thinking of the future music teacher. (2010) Pedagogical mastery as a system of professional and artistic competencies: collection of materials of VI artistic and pedagogical readings in memory of Professor O.P.Rudnytska. Chernivtsi: Green Bukovyna, P. 258-260.
17. Shakhov V.I. (1992) System analysis of the structure of pedagogical thinking. Collection «Problems of development of psychological and pedagogical science in scientific and technical creativity of youth». Kyiv. P. 37-40.
18. Shcholokova O.P. (2011) Competence approach in educational activities of music teacher. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and methods of art education: Collection of scientific works. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Humanistic Guidelines of Art Education" April 27-29, 2011. Issue 11 (16). Kyiv: NPU Dragomanov, P. 15-19.
19. Magomed-Eminov, M. (1997) Post-traumatic stress disorders as a loss of the meaning of life. In D. Halpern & A. Voiskunsky (Eds.), States of Mind. Oxford University Press. P. 238-250.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.16>
УДК:378.011.051:78

Ю Юйхуй

Діагностичні методики перевірки сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі експерименту

Стаття розкриває специфіку використання діагностичних методик вимірювання сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи. Діагностична методика включала перевірку сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів хореографії за критеріями та показниками пізнавально-мотиваційного, когнітивно-ініціативного та результативно-діяльнісного компонентів. Наведена діагностика зрізів сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, яка проходила за розробленою компонентною структурою, дозволила висвітлити реальний стан сформованості означеного феномена.

Ключові слова: діагностичні методики, музично-ритмічні уміння, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи.

Вступ. Сучасний етап розвитку освітньої сфери щільно пов'язаний з якісним оновлення системи вищої освіти взагалі, та мистецького навчання, зокрема [5]. З цієї позиції особливого значення набуває проблема підготовки вчителя нової формації, здатного до впровадження інноваційних методик, які впливатимуть на якість підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності з учнями. Тому проблема формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії є вкрай важливою для підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю до якісного навчання учнів [6]. У процесі музично-хореографічної підготовки студентів факультетів мистецтв необхідно ефективно використовувати музично-ритмічні вправи, які допомагають успішно формувати відчуття метро-ритму виконавця із різноманітними диференційованими операціями його рухового моторного апарату. На цій основі необхідно широко використовувати різноманітні системи музично-ритмічного навчання майбутніх учителів музики та хореографії, які у практичній діяльності є опорою для успішного формування музично-ритмічних умінь учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розробки та впровадження ефективних методик у навчально-виховний процес ЗВО широко висвітлена в роботах А.Алексюка, І.Зязюна, Л.Корват, В.Кухаренка, Л.Масол, Л.Музичко, О.Пометун, А.Тішакової та ін. [2; 9; 14; 15], що досліджують актуальні процеси, що стрімко відбуваються у вищій освіті України. Дослідження у галузі мистецької освіти (С.Авксентієва, А.Болгарський, Л.Гаврилова, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Л.Масол, В.Орлов, Г.Падалка, І.Парфентьева, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Соколова, Д.Юник та ін.) [1; 4; 5; 7; 8; 11; 12; 13], представляють різноманітні трактування умінь фахового навчання студентів факультетів мистецтв, які забезпечують успішність функціонування навчального процесу.

Метою статті є розкриття змісту та значення діагностичних методик формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. Широке застосування діагностичних методик дозволяє студентам факультетів мистецтв легше долати певні музично-ритмічні труднощі, з якими вони стикаються у практичній роботі з учнями. У процесі набуття необхідних музично-ритмічних умінь

перед майбутніми вчителями музики та хореографії постають завдання, що дозволять їм у подальшому більш впевнено виконувати цю роботу на практиці.

Виклад основного матеріалу. Для визначення ефективності впровадження діагностичних методик за першим, пізнавально-мотиваційним компонентом (показник - інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності) нами були застосовані методи анкетування, опитування, тестові завдання та бесіди [10], тобто усне та письмове опитування респондентів для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики та хореографії. В анкетах ми торкнулися питань взаємозв'язку музики та рухів у питаннях форми, темпу, ритму, динаміки, види та складності музично-ритмічних вправ.

У результаті обробки даних анкетування та усного опитування ми виявили, що використання умінь оволодіння музично-ритмічними рухами у музично-педагогічній діяльності майбутніми вчителями музики та хореографії не завжди проходить якісно та вдумливо. Студенти певною мірою не вміють використовувати набуті музично-ритмічні уміння в практичній роботі з мистецьким твором. При цьому вони невпевнено інтегрують різні види музичної діяльності. Так, ґрунтового рівня досягли лише 59 студентів (12,45%). Досконалий рівень виявився у 98 респондентів (20,68%). На достатньому рівні сформованості першого показника пізнавально-мотиваційного компоненту опинилось 198 студентів (41,77%). 119 студентів (25,10%) виявили початковий рівень сформованості даного показника.

Для виявлення рівнів сформованості другого показника (обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи) пізнавально-мотиваційного компонента ми провели низку інтелектуальних ігор, пов'язаних із історією музичного мистецтва. Серед ігор найкращими були “Музичний брейн-рінг”, “Сліпий музикант” та “Музично-хореографічна естафета”. За допомогою цих ігор ми змогли виявити рівень теоретичних знань студентів з питань жанрових особливостей музичних творів, рівень показу хореографічних інтерпретацій на мистецькі твори.

Ґрунтового рівня сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента досягли студенти, які виявили яскравий інтерес до історії музичного та хореографічного мистецтва, мали повні теоретичні знання з історії музики, вільно володіли хореографічно-інтерпретаційними навичками показу музичного твору (38 студентів - 8,02%). На досконалості рівні опинилися студенти, які вільно оперували теоретичними знаннями з історії музичного мистецтва, були зацікавлені історією музики та хореографії, але мали труднощі з хореографічною інтерпретацією музичного твору (98 студентів — 20,68%). 108 студентів (22,78%) мали достатній рівень сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента. Вони не мали чіткого зацікавлення історією становлення та розвитку музичного мистецтва, мали опосередковані знання з цієї проблеми. Великі труднощі виникали у студентів при застосуванні ритмічно-хореографічних елементів у музичних творах.

Найбільша кількість студентів (230 осіб — 48,52%) мали початковий рівень сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента. Це пояснювалось тим, що студенти не мали попередньої музичної та хореографічної освіти. У них було бажання пізнавати історію а теорію музичного мистецтва, але базові навички тільки почали формуватися.

При виявленні рівня сформованості системності і гнучкості знань щодо історично-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та

музичного виконавства, як третього показника пізнавально-мотиваційного компонента ми застосовували такі методи, як: письмове опитування, діагностичні завдання, проведення евристичних семінарів. У студентів перевірялися мотиваційна спрямованість на музично-ритмічну діяльність, знання історичних та теоретичних основ музичного та хореографічного мистецтв, поняття мистецької інтеграції. Увага приділялась історії музичного виховання дітей (особливо системам мистецької освіти Е.Жак-Далькроза, В.Верховинця та ін.) [17]. Ми спробували виявити рівень сформованості практичних навичок інтеграції музичного та хореографічного мистецтв та творчого самовираження у мистецькій сфері.

У результаті проведеного констатувального дослідження ґрунтового рівня досягли: 31 студент (6,54%), досконалий рівень був виявлений у 65 студентів (13,71%). 123 студенти (25,95%) виявили достатній рівень і 255 (53,80%) студентів залишилось на початковому рівні сформованості музично-ритмічних вмінь у процесі інтегрованого навчання за третім показником пізнавально-мотиваційного компонента.

Для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за другим, когнітивно-ініціативним компонентом, ми звернули увагу на міру обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору. Виявили рівень наявності елементарних хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Для цього ми використали методи спостереження за студентами в умовах реальних навчальних занять, анкетування, та усного опитування.

Розглядаючи перший показник - схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів — ми провели спостереження за студентами в природних умовах на заняттях з хореографії та методики її викладання ми зробили висновки, що студенти недосконало працюють з інтеграцією хореографічних елементів у показ музичних творів. Має місце проблема з асоціюванням музичних образів з хореографічними. Так, при прослуховуванні укр. нар. пісень “Ой ходить сон”, “А впав кіт з воріт”, “Ой люлі, налетіли гулі” потрібно було розказати про жанрові особливості цих творів та якими рухами можна передати зміст кожного твору. Студенти мали проблеми з цими завданнями, не завжди вміло проводили асоціації між текстом пісень, музикою та рухами. У результаті ґрунтовний рівень виявився лише у 65 студентів (13,71%), досконалого рівня досягли 98 студентів (20,68%). Більшість студентів виявили достатній рівень — 210 (44,30%), на початковому рівні опинився 101 студент (21,31%).

Для виявлення рівня сформованості другого показника – наявності елементарних відомостей щодо виразальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка тощо) ми застосували метод тестування, для якого вибрали тему “Виразальні засоби музичного мистецтва”. Студенти показували свої знання в теоретичних аспектах музичного мистецтва. Так як багато студентів було без попередньої музичної освіти, ми розробили тести - рівня музичної школи. Одразу стало помітно, що за час навчання в університеті студенти змогли підвищити свій рівень музичної грамотності і результати тестування це показали. Так ґрунтового рівня досягли 102 студенти (21,52%). На досконалому рівні опинилось 143 студенти (30,17%). Достатнього рівня досягли 198 студентів (41,77%). На початковому рівні залишився 31 студент (6,54%).

При перевірці сформованості третього показника (спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що

відповідають художньому змісту музичних образів) другого компоненту ми використовували методи усного опитування та спостереження. Для цього на заняттях з методики музичної освіти ми приготували завдання, для виконання яких студенти повинні були самостійно вибрати музичний твір, підібрати до цього твору ритмічні рухи та аргументувати свій вибір. Студентам на вибір були представлені такі пісні шкільного репертуару: Г.Струве, сл. І.Сакової “Музика”, О.Янушкевич, сл. М.Ясакової “Веселкова”, Н.Май “Золота зіронька”, укр.н.п. “Чи не той то Омелько”, укр.н.п. “За світ стали козаченьки”, М.Балема, сл. М.Воньо “Козацькому роду нема переводу”, норв.н.п. “Чарівний смичок”, франц.н.п. “Танець каченят” та ін.

Пісні було підібрано різнопланові, тому у студентів був вибір вираження художнього задуму музично-ритмічними засобами. На ґрунтовному рівні з цим завданням справились 45 студентів (9,49%). Вони змогли не тільки запропонувати вдалі ритмічні вирішення пісень, а й аргументувати свою творчу позицію. Студенти досконалого рівня (97 студентів — 20,46%) вдало скомпонували вокально-ритмічну композицію твору, але більш на інтуїтивному рівні. Вони не могли чітко пояснити, чому використовували ті чи інші хореографічні елементи. 175 студентів (36,92%) змогли показати достатній рівень сформованості музично-ритмічних вмінь по третьому показнику когнітивно-ініціативного компонента. Ці студенти намагались з'єднати музику і рухи, але не завжди це виходило доречно. Всі свої намагання вони не могли чітко пояснити. На початковому рівні опинилося 157 студентів (33,12%). Завдання, які ми поставили перед ними на заняття, виявилися для них складними.

Перевіряючи рівень сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання за результативно-діяльнісним компонентом ми намагались розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, яка проявляється у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Для перевірки ми використовували такі діагностичні методи, як: бесіди, інтерв'ю, тестування, педагогічне спостереження, презентації.

Першим показником результативно-діялісного компонента ми виділили готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання. При підготовці до виробничої практики на практичних заняттях з “Практичної хореографії”, “Практикуму роботи з дитячим хором” та індивідуальних заняттях з профільних дисциплін студенти намагались власноруч розробити виконавський план твору з використанням хореографічних чи ритмічних елементів. Для цього були обрані музичні твори шкільного репертуару (інструментальні та хорові) за підручником “Мистецтво” для 1 класу (автори — Л.Масол, О.Гайдамака, О.Колотило). За допомогою викладачів на індивідуальних заняттях з хорового диригування та основного музичного інструменту були розроблені ритмічно-хореографічні компоненти майбутнього виступу. На заняттях з “Практичної хореографії”, “Практикуму роботи з дитячим хором” ці розробки було продемонстровано і зроблено роботу над помилками.

У результаті нами було зроблено висновок, що ґрунтового рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання за першим показником результативно-діялісного компонента досягли лише 39 студентів (8,23%). На досконалому рівні опинилися 48 студентів (10,13%). більшість студентів мало достатній рівень сформованості музично-ритмічних умінь (215 осіб — 45,36%). Останні студенти були розподілені на початковий рівень (172 особи — 36,28%).

Для розгляду другого показника результативно-діяльнісного компонента - здатності до практичного втілення набутого виконавського досвіду — ми вибрали методи інтерв'ю, педагогічного спостереження та презентації. У природньому середовищі (присутність на практичних заняттях студентів) ми змогли спостерігати за виконання навчальних завдань студентами на заняттях з “Методики музичної освіти” та “Практикуму роботи з хором”. Завдання планомірно ускладнювались. Для їх виконання теж було використано твори шкільного репертуару, які студенти розучували на індивідуальних заняттях з хорового диригування, сольного співу та основного музичного інструменту. Ці твори студенти намагалися продемонструвати у концертному вигляді з комп'ютерною презентацією та зацікавити інших студентів їх розучити. Це були завдання підвищеної складності і не всі студенти повністю з ними справилися. По закінченню занять ми провели інтерв'ю вибірково з деякими студентами (хто взагалі не справився із завданням, у кого виступ пройшов не зовсім вдало, хто зміг заохотити інших студентів розучувати свій твір). Ставилися запитання, серед яких були такі: “Чи цікавим, на Ваш погляд було завдання?”, “Які недоліки Ви помітили у своєму виступі?”, “Чи задоволені Ви своїм виступом?” та ін.

Об'єднавши результати спостереження та інтерв'ю, ми змогли розподілити студентів по рівням таким чином. Грунтового рівня досягли студенти, які вільно володіли інструментом і голосом, емоційно виконали шкільний твір, представили якісну презентацію (41 особа — 8,65%). Студенти, які змогли донести ідейний зміст твору до слухача, але не досягли виконавської майстерності, були віднесені до досконалого рівня (54 особи — 11,39%). До достатнього рівня ми віднесли студентів, які не дуже вдало змогли презентувати виконаний твір, робили помилки, емоційно не підкріплювали ідейний задум твору. Презентації їх були недосконалі (201 особа — 42,41%). Не змогли справитися із завданням 178 студентів (37,55%). Їх було віднесено до початкового рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання по другому показнику результативно-діяльнісного компоненту.

Для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору як третього показника результативно-діяльнісного компоненту ми провели практичне заняття з практичної хореографії, де було запропоновано здійснити низку завдань по розроблених критеріях. На окремих картках були описані елементи ритмічних поєднань, які потрібно було відтворити хореографічними рухами, підібравши музику. Студентам було надано час для підготовки. Після проведення практичного заняття ми обробили результати і зробили висновок, що не всі студенти змогли підібрати відповідні ритмічним схемам рухи, деякі з них не зуміли вдало підібрати музику до цих рухів. Тому, грунтового рівня досягли лише 15 студентів (3,16%). На досконалому рівні опинилося 29 студентів (6,12%). 98 студентів ми розподілили на достатній рівень (20,68%). Більшість студентів змогли досягти лише початкового рівня сформованості музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору як третього показника результативно-діяльнісного компоненту (332 студенти – 70,04%). Після проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи ми зробили висновок, що у студентів слабо сформовані музично-ритмічні уміння в процесі інтегрованого навчання, що дає нам змогу на формувальному етапі експерименту запровадити авторську поетапну методику формування означеного феномена з метою доведення гіпотези нашого дослідження.

У **висновках** доцільно зазначити, що розробка сутності та змісту діагностичних методик формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за визначеною компонентною структурою охоплює систему визначених критеріїв та показників, що дозволяють майбутнім учителям музики та хореографії більш впевнено впроваджувати їх у практичній діяльності з учнями. Запровадження діагностичних методик у практику формування музично-ритмічних умінь дозволяє студентам факультетів мистецтв більш впевнено долати певні музично-ритмічні труднощі, з якими вони стикаються у практичній роботі з учнями.

Література:

1. Авксентієва С. (2014), Активні методи навчання у формуванні професійної майстерності педагога-музиканта. Проблеми підготовки сучасного вчителя, №9 (ч.1). С. 12-23.
2. Алексюк А.М. (1998), Самостійна робота студентів. Педагогіка вищої школи України. Київ. С. 433-439.
3. Ван Юаньсін. (2021), Методика діагностики музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Multidisciplinary Scientific journal: Paradigm of Knowledge: DOI 10.26886. Vol. 4 (48), 2021. Frankfurt. P. 118-135. ISSN 2520-7474.
4. Havrilova L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS. ANPPOM's Electronic Journal. Vol 26, No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>
5. Масол Л. М. (2015), Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид». 178 с.
6. Мелехов А.В. (2015), Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128 с.
7. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
8. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
9. Психологія та педагогіка: навч.-метод. посіб. (2008), Для сам ост.вивч.дисц. Л.В. Музичко, А.В. Тишакова, Л.В. Корват та ін.; за ред. Л.В. Музичко. К.: КНЕУ. 304 с.
10. Психологические тесты в 2-х т. под ред. А.А. Карелина. (2003), М.: ВЛАДОС. Т. 1. 312 с.
11. Ростовський О.Я. (1991), Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. К.: Освіта. 48 с.
12. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль: Навч.кн. "Богдан". 359 с.
13. Соколова О.В. (2011) Інтегративний підхід у вивченні мистецьких дисциплін в умовах теоретичної підготовки учителів музики і художньої культури. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 11 (16). С. 93-96.
14. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. (2004), О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. К.: Видавництво А.С.К. 192 с.
15. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. (2007). Зб. наук. пр. Вип. 15. Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 492 с.
16. Rhythm perception, rhythm production and timing (1989). Psychological Research, Jun. Vol. 51 (1). P. 213-251.
17. Seashor C.E. (1990), Psychology of Musik. N.Y. 357 p.
18. Willoygy D. (1996), The World of Musik. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

Про автора:

Ю Юйхуй, аспірантка. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова ; факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського. <https://orcid.org/0000-0003-4375-8869>

You Yuhui

**Diagnostic methods measuring of musical and rhythmic skills of students
within the ascertaining stage of the experiment at the arts faculties**

The article reveals the specifics of the use of diagnostic methods for measuring the formation of musical and rhythmic skills of students at the arts faculties within the research and experimental work. The purpose of the article is to reveal the content of diagnostic methods of forming musical and rhythmic skills of future teachers of choreography art. The current development of art and pedagogical education is connected with the qualitative renewal of the higher education system in general. Of particular importance is the problem of training a teacher capable of implementing innovative methods. Therefore, the problem of forming musical and rhythmic skills of future teachers of choreography art looks extremely important for the researcher. It is necessary to effectively use musical and rhythmic exercises that help to successfully form a sense of metro-rhythm of the performer with various differentiated operations of motor apparatus. The diagnostic methodology included checking the formation of musical and rhythmic skills of future teachers of choreography art according to the criteria and indicators of the cognitive-motivational, cognitive-initiative and result-activity components. The presented diagnosis of skills of students at the ascertaining stage of research and experimental work took place according to the developed component structure, made it possible to highlight the real formation of this specified phenomenon. Wide use of these diagnostic techniques allows students to more easily overcome certain musical and rhythmic difficulties they face in practical work with schoolchildren. In the process of acquiring the necessary practical skills, future teachers of choreography will feel more confident in their professional work in the future.

Keywords: diagnostic methods, musical and rhythmic skills, ascertaining stage of research and experimental work.

References:

1. Avksentiyeva S. (2014), Active learning methods in the formation of professional skills of a teacher-musician. *Problems of modern teacher training*, No. 9 (Part 1). P. 12-23.
2. Aleksyuk A.M. (1998), Independent work of students. *Pedagogy of the higher school of Ukraine*. Kyiv. P. 433-439.
3. Wang Yuanxin. (2021), Methodology for diagnosing musical and rhythmic competence of future teachers of music and choreography. *Multidisciplinary Scientific journal: Paradigm of Knowledge: DOL 10.26886*. Vol. 4 (48), 2021. Frankfurt. R. 118-135. ISSN 2520-7474.
4. Havrilova L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. *OPUS. ANPPOM's Eletronic Journal*. Vol 26, No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>
5. Masol L.M. (2015), Art and pedagogical technologies in primary school: unity of teaching and education: method. manual Kharkiv: Madrid Printing House. 178 p.
6. Melekhov A.V. (2015), The Art of the Ballet Master. *Composition and production of dance: учеб. allowance; Ural. Mr. ped. Univ. Yekaterinburg*, 2015. 128p.
7. Orlov V.F. (2003), Professional formation of teachers of art disciplines: theory and technology: a monograph in general. ed. I.A. Zyazyuna. K.: Scientific opinion. 262p.
8. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (theory and teaching methods of art disciplines). Kyiv, 2008. 274 p.
9. Psychology and pedagogy: teaching method. manual (2008), For the most recent academic diss. L.V. Muzychko, A.V. Tishakova, L.V. Korvat and others; under the editorship L.V. music K.: KNEU. 304 p.
10. Psychological tests in 2 volumes, edited by A.A. Karelina (2003), M.: VLADOS. T. 1. 312 p.
11. Rostovsky O.Ya. (1991), Relationship of different types of art in music lessons. K.: Education. 48 p.
12. Rudnytska O.P. (2005), General and artistic pedagogy. Ternopil: Yuch.kn. "Bohdan". 359 p.
13. Sokolova O.V. (2011) Integrative approach in the study of artistic disciplines in the conditions of theoretical training of teachers of music and artistic culture. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series 14: Theory and methods of art education: coll. of science works K.: Publishing House of the NPU named after M.P. Dragomanov*. Vol. 11 (16). P. 93-96.
14. Modern lesson. Interactive learning technologies: Scientific method. manual (2004), O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. K.: Publishing House A.S.K. 192 p.
15. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. (2007). Coll. of science Ave. Issue 15. Redcol. I.A. Zyazyun (head) and others. Kyiv-Vinnytsia: DoV "Vinnytsia". 492 p.
16. Rhythm perception, rhythm production and timing (1989). *Psychological Research*, Jun. Vol. 51 (1). P. 213-251.
17. Seashor C.E. (1990), *Psychology of Musik*. N.Y. 357 p.
18. Willoyby D. (1996), *The World of Musik*. Third ed. Boston: MacGraw-Hill. 381 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.17>
УДК: 378.637:78

Яо Цзицзянь

Мистецько-рефлексивні уміння магістрантів музичного мистецтва: значення та педагогічний інструментарій

Стаття розкриває психолого-педагогічне підґрунтя мистецької рефлексії у контексті вирішення як фахових, так і загальнолюдських завдань мистецької освіти підростаючого покоління. Автором встановлено, що мистецько-рефлексивні уміння магістрантів музичного мистецтва обумовлюють провадження аналітично-самооцінювальних мисленневих операцій, сприяють осмисленню результативності навчальної, а також подальшої фахової мистецької діяльності, уможливаючи її постійне удосконалення. Автором підкреслена значущість перетворюючого потенціалу умінь мистецької рефлексії для підвищення рівня якості фортепіанного виконавства і загальної професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. У статті окреслено роль психолого-педагогічного тренінгу як однієї з ефективних форм педагогічного інструментарію для формування умінь мистецької рефлексії, що ґрунтується на підвищеній інтенсивності навчального процесу, поєднаній із практичною спрямованістю. Автором подано зміст психолого-педагогічного тренінгу умінь мистецької рефлексії, завдання якого базуються на необхідності відпрацювання: спроможності студентів самостійно віднаходити мистецько-рефлексивний аспект під час поточного перебігу фортепіанної підготовки; здатності синтезувати операційно-технологічні методи, засоби і прийоми фортепіанної підготовки із методами художньої інтерпретації фортепіанного твору; спроможності аналізувати позитивні і негативні явища власного прилюдного виступу і продукувати принципово нові рішення з метою підвищення ефективності власного фортепіанного виконавства; рефлексивної здатності до самоспостереження та самозвіту під час перебігу педагогічної практики в закладах середньої освіти.

Ключові слова: мистецько-рефлексивні уміння, функції мислення особистості, магістрант музичного мистецтва, майбутній вчитель музичного мистецтва, фортепіанне виконавство, рефлексивний самоаналіз, самоспостереження, самозвіт.

Вступ. Нові реалії сьогодення надскладного й динамічного буття світового співтовариства ставлять нові вимоги до вчителів загалом і вчителів музичного мистецтва зокрема щодо вирішення як фахових, так і загальнолюдських завдань виховання підростаючого покоління. Від розв'язання цих завдань, до яких, у першу чергу, належить формування духовної культури дітей та юнацтва, залежить майбутнє сучасного глобалізованого соціуму, який за останні роки увійшов у період підвищеної «турбулентності».

Вирішення цих завдань вимагає від майбутнього фахового педагога-музиканта розвинених інтелектуально-творчих можливостей, зокрема, не тільки високого рівня IQ, але й сформованих умінь аналізу й самоаналізу музично-педагогічних, мистецьких задач, оцінювання й самооцінювання мистецьких досягнень, – тобто мистецько-рефлексивних умінь, важливих для виконання професійної місії носія духовних цінностей підростаючому поколінню. Таким чином, мистецько-рефлексивні уміння магістрантів музичного мистецтва, що обумовлюють провадження аналітично-самооцінювальних мисленневих операцій, сприяють осмисленню результативності як навчальної, так і фахової мистецької діяльності, уможливаючи її постійне удосконалення.

Професор А.Козир визначає психолого-педагогічне підґрунтя мистецько-рефлексивних умінь в якості здатності до «...критичного адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної

діяльності ..., пов'язаних з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність» [2, 16].

Аналізуючи теорію і практику фортепіанної підготовки, доцільно констатувати, що, незважаючи на те, що викладачі навчальних курсів «Спеціальний інструмент», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Практикум за кваліфікацією», «Виконавський практикум» тощо мають цілеспрямовано зосереджувати увагу на формуванні мистецько-рефлексивних умінь студентів з метою їх подальшої якомога більш ефективної професійної самореалізації, формування означених умінь відбувається ситуативно.

До прикладу, після заходів поточної та підсумкової атестації викладач може запропонувати магістрантові «відрефлексувати» щодо власного складання модулю, заліку або ж іспиту. Або під час індивідуальних занять з фортепіано викладач може поцікавитись рефлексивним самооцінюванням студента щодо розробленої ним інтерпретації музичного твору, щодо володіння певними технічними прийомами фортепіанного виконання абощо. Але системно організованих педагогічних заходів, спрямованих на формування в студентів мистецько-рефлексивних умінь педагогічне спостереження не зафіксувало.

Таким чином, *актуальність* проблеми формування мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання постійно зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми формування та розвитку умінь мистецької рефлексії у контексті педагогічного та етнопедагогічного мислення особистості присвятили свої праці С.Гончаренко, Г.Нагорна, О.Хоружа, В.Шахов та ін. [4], [9], [14], [15]. Науковці розглядали означену проблему під кутом зору функцій педагогічного та етнопедагогічного мислення, оскільки рефлексія складає один з найбільш важливих напрямків психології мислення особистості.

Проблематика мистецької рефлексії як провідної характеристики професійної майстерності й мистецько-рефлексивної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, а також педагогічного інструментарію її формування, стала предметом досліджень І.Беха, А.Бриліна, І.Зязюна, А.Козир, І.Парфентьевої та ін. [1], [2], [6], [7], [8], [11]. Питання рефлексивної компетентності висвітлювали у своїх працях В.Гаснюк, Л.С. Куєва Давіла, А.Ліненко, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької [9], [10], [13]. Аналіз наукового доробку у цій галузі засвідчив, що проблематика мистецької рефлексії і шляхів її формування продовжує цікавити як мистецтвознавців, так і науковців, що працюють у царині музичної педагогіки та виховання, а також мистецької освіти всіх рівнів.

Метою статті є висвітлення значення умінь мистецької рефлексії для фортепіанної підготовки і загального професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, а також педагогічного інструментарію щодо формування цих умінь.

Виклад основного матеріалу. Дослідження значущості мистецько-рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно здійснювати у контексті змістового наповнення мисленнєвої діяльності особистості, яка, за твердженням О.Хоружої, «...поділяється на практичну (структурна одиниця – дія, комунікативна одиниця – сигнал), художню (структурна одиниця – образ, комунікативна – символ) та наукову (структурна одиниця – поняття, комунікативна – знак). Здійснюється вона на основі мисленнєвих операцій» [16, 40-41]. Дослідниця

наводить класифікацію мисленневих функцій особистості, до яких належать: функція розуміння; розв'язання задач і проблем; функція цілеутворення; рефлексії.

Функція рефлексії, за твердженням О.Хоружої, яка, у свою чергу, аналізує й узагальнює наукову позицію С.Шадрикова, осмислюється у контексті інтелектуальної «...діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення своїх способів і дій пізнання [16, 41] [17]. Таким чином, зміст процесу формування мистецько-рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в розвитку в студентів здатності усвідомлено підходити до означеного процесу, осмислюючи як значущість його кінцевого результату, так і проміжних успіхів і невдач на цьому шляху.

Встановлюючи значущість умінь мистецької рефлексії для підвищення рівня якості як безпосередньо фортепіанного виконавства, так і загальної професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільно констатувати, що ця значущість полягає у перетворювальному потенціалі досліджуваного феномену. Сформована здатність до мистецької рефлексії уможлиблює, з одного боку, перманентне вдосконалення музично-виконавської, поточної інтерпретаційної, репетиційної, самостійної роботи в межах фортепіанної підготовки, а, з іншого боку, дозволяє поглибити загальну професійну компетентність в частині провадження виховної, методичної, організаційної, просвітницької та інших видів діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі активізації мисленнево-аналітичного потенціалу за рахунок систематичного провадження рефлексивного самоаналізу і рефлексивного самооцінювання всіх видів навчальної діяльності.

Однією з форм педагогічного інструментарію ефективного формування умінь мистецької рефлексії є форма тренінгу, оскільки, як зазначає С.Гончаренко, ця форма передбачає «...інтенсивне навчання з практичним спрямуванням. На відміну від навчання в рамках освітніх програм, орієнтованого на формування системи знань, навчання-тренінг спрямоване на розвиток навичок, освоєння учасниками нового досвіду» [4, 463]. Психолого-педагогічне тренування студентів здійснюється, на думку вченого, «...шляхом цілеспрямованого вправління під керівництвом педагога-інструктора на основі відповідних психологічних і методичних рекомендацій» [4, 464]. Отже, розробляючи педагогічний інструментарій для формування в магістрантів музичного мистецтва, майбутніх учителів музики означених умінь ми зупинились саме на формі психолого-педагогічного тренінгу.

З метою практичного відпрацювання мистецько-рефлексивних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів було розроблено і упроваджено у процес фахового навчання «Психолого-педагогічний тренінг формування мистецько-рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва», який було покладено в основу інтегрованого педагогічного інструментарію для формування досліджуваного феномену. В основу означеного психолого-педагогічного тренінгу було покладено модифіковану методику О.Хоружої «Психолого-педагогічний тренінг формування креативності етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики» [16, 242-247].

Розроблений «Психолого-педагогічний тренінг формування мистецько-рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва» складається з двох частин. Перша частина тренінгу присвячена формуванню мистецько-рефлексивних умінь безпосередньо під час фортепіанної підготовки студентів. Друга частина спрямована на формування означених умінь у процесі педагогічної практики.

Психолого-педагогічний тренінг формування мистецько-рефлексивних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва
І частина: формування мистецько-рефлексивних умінь у процесі фортепіанної підготовки магістрантів музичного мистецтва.

1.1. Спроможність самостійно віднаходити мистецько-рефлексивний аспект під час поточного перебігу фортепіанної підготовки. Уміння визначити вчасно проблему власного фортепіанного виконавства є важливою передумовою її ефективного розв'язання.

Завдання 1. За допомогою електронних засобів пропонується прослуховування фортепіанного твору, записаного під час прилюдного виступу студента. Студент має занотувати конкретні недоліки власного фортепіанного виконавства і самостійно визначити проблеми, що призвели до означених недоліків.

Завдання 2. Пропонується самостійно підібрати та занотувати засоби, методи або прийоми виправлення визначених вище недоліків власного фортепіанного виконавства.

1.2. Спроможність синтезувати операційно-технологічні методи, засоби і прийоми фортепіанної підготовки із методами художньої інтерпретацій фортепіанного твору.

Завдання 1. Пропонується однакова кількість операційно-технологічних методів фортепіанної підготовки і методів інтерпретаційного опрацювання фортепіанного твору, які треба на власний розсуд поєднати у пари, зазначивши, для розв'язання яких проблем фортепіанного виконавства означені пари методів можуть слугувати.

Операційно-технологічні методи: метод поступового прискорення й уповільнення темпу виконання технічно складних елементів музичного твору; метод перебільшеної динамізації під час опрацювання музичного твору в цілому; метод диригування під час прослуховування записаного на електронний носій фортепіанного твору, що опрацьовується.

Методи інтерпретаційного опрацювання: метод створення ескізу інтерпретаційної версії фортепіанного твору; динамічної підготовки поточних кульмінацій і «точки золотого перетину» фортепіанного твору; метод порівняння різних інтерпретаційних версій фортепіанного твору.

1.3. Спроможність аналізувати позитивні та негативні явища власного прилюдного виступу і продукувати принципово нові рішення з метою підвищення ефективності власного фортепіанного виконавства.

Завдання 1. Пропонується навести конкретні приклади позитивного і негативного явищ, які відбулись під час концерту, екзамену тощо. Здійснити аналітичний розбір цього явища за наступним алгоритмом:

- 1) Конкретні явища й факти, що відбулися;
- 2) Причина успіху або неуспіху;
- 3) Привід для успіху або неуспіху;
- 4) Супутні явища або події;
- 5) Порівняння із аналогічними явищами або подіями, які відбувались під час попередніх виступів;
- 6) Констатація наслідків як результатів наслідково-причинного самоаналізу;
- 7) Пропозиції нових рішень для подолання негативних і закріплення позитивних явищ власного фортепіанного виконавства.

II частина: формування мистецько-рефлексивних умінь у процесі виробничої педагогічної практики магістрантів музичного мистецтва

2.1. Відпрацювання рефлексивного самостереження під час перебігу педагогічної практики в закладах середньої освіти.

Завдання 1. Студентам пропонується поділитися враженнями про власну здатність контролювати свій емоційний стан під час проблемних ситуацій, що виникли в процесі педагогічної практики.

Завдання 2. Студентам пропонується визначити негативні риси власного емоційно-психологічного портрету, а також визначити, які якості треба виховати в собі, щоб позбутися означених негативних рис.

2.2. Відпрацювання рефлексивної здатності до самозвіту під час перебігу педагогічної практики в закладах середньої освіти.

Завдання 1. Студентам пропонується поділитися враженнями про недоліки власної фахової діяльності вчителя музичного мистецтва під час педагогічної практики і вказати на наслідки означених недоліків.

Завдання 2. (Вправа). Студентам пропонується розповісти про реальну проблемну ситуацію, що склалась під час уроку музичного мистецтва у процесі педагогічної практики. До прикладу, під час частини комбінованого уроку музичного мистецтва, присвяченої слуханню музичного твору, який студент виконував особисто, діти шуміли, сміялись і займались сторонніми справами. Необхідно визначити й обґрунтувати причини наведеної проблемної ситуації, пов'язавши їх безпосередньо із недоліками своєї педагогічної роботи.

У **висновках** доцільно зазначити, що, висвітлюючи значущість умінь мистецької рефлексії для фортепіанної підготовки і загального професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, було встановлено, що ця значущість полягає у перетворювальному потенціалі досліджуваного феномену. Сформована здатність до мистецької рефлексії уможливорює: перманентне вдосконалення музично-виконавської, поточної інтерпретаційної, репетиційної, самостійної роботи в межах фортепіанної підготовки; поглиблення загальної професійної компетентності в частині провадження виховної, методичної, організаційної, просвітницької та інших видів діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі активізації мисленнево-аналітичного потенціалу за рахунок систематичного провадження рефлексивного самоаналізу і рефлексивного само-оцінювання всіх видів навчальної діяльності. Встановлено також, що однією з ефективних форм педагогічного інструментарію формування умінь мистецької рефлексії є форма психолого-педагогічного тренінгу, який дозволяє на практиці відпрацювати досліджуваний феномен.

Література:

1. Бех І.Д. (2018), Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 320с.
2. Брилін Б.А., Козир А.В. (2010), Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.31. Педагогічні науки. С. 11-18.
3. Гіппенрейтер Ю.Б. (1996), Хрестоматія із загальної психології. Психологія мислення. Київ: Логос. 400 с.
4. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
5. Завалко К.В., Проворова Є.М. (2021), Самовдосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід. Навчально-методичний посібник. Київ: Центр навчальної літератури. 339 с.

6. Зязюн І.А. (2003), Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: збірник наукових праць. Київ: КПЕК. 679 с
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
8. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. 378 с.
9. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за редакцією І.А.Зязюна. Київ: Наукова думка. 262 с.
10. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
11. Парфентьева І.П. (2011), Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Колективна монографія. Під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. С. 285–291
12. Роменець В.А. (2007), Історія психології: ХІХ — початок ХХ століття. Навчальний посібник. Київ: Либідь, 830 с.
13. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 360 с.
14. Хоружа О.В. (2009), Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства. Київ: ДАККІМ. С. 392-396.
15. Хоружа О.В. (2009), Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць: Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 22-24 квітня 2009 року. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 7 (12). С. 116-122.
16. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.
17. Шадріков В.Д. (2002), Психологічний аналіз діяльності (Системогенетичний підхід): навчальний посібник. Харків: Наукова книга. 92 с.
18. Шахов В.І. (1992) Системний аналіз структури педагогічного мислення. Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Збірник. Київ, С. 37-40.
19. Kozug A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
20. Selz Otto (1913), Über die Gesetze des geordneten Denkverlauf. Eine experimentelle Untersuchung. Erster Teil. Stuttgart. Verlag von W. Sperrman. 320 s.

Про автора:

Яо Цзицзянь, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-7819-201X>

Yao Zijan

Artistic and reflective skills of Masters of Musical art: meaning and pedagogical instruments

The article reveals the psychological and pedagogical basis of artistic reflection in the context of solving both professional and social tasks of pedagogy of art of the younger generation. Contribute to the comprehension of the effectiveness of educational, as well as further professional artistic activity, making it possible to constantly improve it. The author emphasizes the importance of the transformative potential of artistic reflection skills for improving the quality of piano performance and the overall professional competence of future teachers of musical art. The article outlines the role of psychological and pedagogical training as one of the most effective forms of pedagogical tools for the formation of skills of artistic reflection, which is based on the increased intensity of the educational process, combined with a practical orientation. The author reveals the content of the psychological and pedagogical training of the skills of artistic reflection, the tasks of which are based on the need to work out the ability of students to independently find the artistic and reflexive aspect during the flow process of piano training; the ability to

synthesize operational and technological methods, methods and techniques of piano training with methods of artistic interpretation piano work; the ability to analyze the positive and negative phenomena of one's own public performance and produce fundamentally new solutions in order to increase the effectiveness of one's own piano performance; reflexive ability to self-observation and self-report during pedagogical practice in secondary education institutions.

Keywords: artistic-reflective skills, functions of personality thinking, master's student of musical art, future teacher of musical art, piano performance, reflexive introspection, self-observation, self-report.

References:

1. Bekh I.D. (2018), Personality on the way to spiritual values: a monograph. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek". 320p.
2. Brylin B.A., Kozyr A.V. (2010), Ability to artistic reflection as a sign of professional skills of future music teachers. Scientific Bulletin of V.A. Sukhomlinsky Moscow State University. Issue 1.31. Pedagogical Sciences. pp. 11-18.
3. Gippenreiter, J.B. (1996), The Crucifixion on General Psychology. Psychology of thinking. Kyiv: Logos. 400 pp.
4. Goncharenko S.U. (2011), Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary. 2nd edition. Rivne: Volyn amulets. 552 p.
5. Zavalko K.V., Provorova E.M. (2021), Self-improvement of a music teacher: an innovative and praxeological approach. Educational and methodical manual. Kyiv: Center for Educational Literature. 339 pp.
6. Zyazyun I.A. (2003), Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects: a collection of scientific works. Kyiv: KPEC. 679 s
7. Zyazyun I.A., Sagach G.M. (1997), The beauty of pedagogical action: a textbook. Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. 302 p.
8. Kozyr A.V. (2008), Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: monograph. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University. 378 p.
9. Orlov V.F. (2003), Professional formation of teachers of art disciplines: theory and technology: a monograph edited by I.A. Zyazyun. Kyiv: Naukova Dumka. 262 p.
10. Padalka G.M. (2008), Pedagogy of art (theory and methods of teaching art disciplines). Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
11. Parfentieva I.P. (2011), Formation of artistic reflection in future music teachers. Theory and methods of art education. Collective monograph. Under the scientific editorship of AV. Kozyr. K.: NPU named after M.P. Dragomanov. 402p., pp. 285–291.
12. Romenets V.A. (2007), History of Psychology: XIX — beginning of XX century. Tutorial. Kyiv: Lybid, 830 p.
13. Rudnytska O.P. (2005), General and artistic pedagogy: a textbook. Ternopil: Bogdan's Educational Book. 360 p.
14. Khoruzha O.V. (2009), Ethnopedagogical thinking of the future music teacher: situational and supersituative levels of problem. VII cultural readings in memory of Vladimir Podkopaev. Cultural Transformation of Modern Ukrainian Society, 2009 Kyiv: DAKKIM. pp. 392-396.
14. Khoruzha O.V. (2009), Component structure of ethnopedagogical thinking of the future music teacher, Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and Methods of Art Education: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Humanistic Guidelines of Art Education" 22-24, 2009. K.: NPU M.P. Dragomanov. Issue 7 (12). pp. 116-122.
15. Khoruzha O.V. (2010), Methodical principles of formation of ethnopedagogical thinking of the future music teacher. Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Specialty 13.00.02. Theory and methods of musical learning. Kiev. 254 p.
16. Shadrikov V.D. (2002), Psychological analysis of activity (Systemogenetic approach): a textbook. Kharkiv: Scientific Book. 92 p.
17. Shakhov V.I. (1992) System analysis of the structure of pedagogical thinking. Problems of development of psychological and pedagogical science in the scientific and technical creativity of young people. Collection. Kyiv, pp. 37-40.
18. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
19. Selz Otto (1913), Über die Gesetze des geordneten Denkverlauf. Eine experimentelle Untersuchung. Erster Teil. Stuttgart. Verlag von W. Sperrman. 320 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.18>
УДК: 378.1:784.9:159.942

Яо Цзялі

Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу

У статті обґрунтовано зміст поняття «готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності». Розглянуто залежність означеного феномена від впливу короткострокових та тривалих стресорів. Проаналізовано складники психологічного стресу (інформаційний та емоційний) і специфіку їх впливу на успішність прилюдної інтерпретації музичних творів студентів-вокалістів. З'ясовано походження спонукальних видів естрадного хвилювання в студентів-вокалістів під час сценічної діяльності. Описано залежність результативності відтворення творчих умінь студентів-вокалістів та їх виконавських навичок від інтенсивності дії стресорів. Висвітлено психологічні механізми регуляції інтенсивності дії інформаційного та емоційного стресу. Доведено, що готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності залежить не тільки від якості підготовки концертної програми та якості технічної оснащеності, а й від їх психологічної готовності прилюдно інтерпретувати музичні твори. Наголошено на потребі виявлення перспективних напрямів пошуку ефективних форм та методів формування готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності.

Ключові слова: готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності, музичні твори, інформаційний стрес, емоційний стрес.

Вступ. Проблематика підготовки майбутніх фахівців до прилюдних виступів набула особливої актуальності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Такий вид діяльності вимагає від них не тільки якісно сформованих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й готовності психологічної сфери забезпечити злагодженість їх успішного відтворення в умовах, які ототожнюються зі стресовими. Саме тому на сучасному етапі розвитку цивілізації означена проблематика розглядається як з позицій психології, так і з позицій педагогіки. Інструментарій психологічної науки надає змогу дослідити механізми взаємодії когнітивних процесів, які забезпечують якісне формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок студентів-вокалістів. Окрім цього, інструментарій цієї галузі науки надає змогу простежити залежність успішності їх відтворення від інтенсивності дії внутрішніх та зовнішніх стресорів. Вивчення дієвих форм і методів формування готовності фахівців до прилюдної діяльності, а також теоретична розробка технологій цілеспрямованого формування означеного феномену з експериментальною перевіркою їх ефективності – забезпечуються тільки інструментарієм педагогічної науки.

Звичайно, проблема досягнення готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності є складовою загальної проблематики підготовки майбутніх фахівців до прилюдних виступів. Сценічна діяльність студентів-вокалістів пов'язується з виконавсько-технічними вміннями й навичками як фонації звуку, так і його тембрально-естетичного забарвлення. Злагодженість відтворення навіть якісно сформованих таких умінь і навичок під час підготовки до сценічної інтерпретації музичних творів може порушуватись у процесі сценічної діяльності завдяки дії стресорів, що створюють емоціогенні умови.

Саме тому потребує ретельного розгляду властивість студентів-вокалістів, яка забезпечує високу результативність співу в умовах дії внутрішніх та зовнішніх стресорів. Такою їх властивістю виступає готовність до сценічної діяльності.

Поглиблене її вивчення можливе тільки в контексті теорії психологічного стресу, адже завдяки цій теорії розширюється інструментарій дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії і методиці музичного навчання вивченню проблеми готовності фахівців до сценічної діяльності присвячено праці Л. Бочкарьова, І. Герсамії, Х. Вей, В. Хайлун, Г. Юань, Л. Котової, І. Ян, Д. Юника, Т. Юник, Ю. Юцевича та інших науковців, де означений феномен розглядається з позицій: специфіки інтерпретаційного мислення музикантів-виконавців (І. Герсамія, В. Сімін, В. Хайлун, Г. Юань та інші); врахування творчого потенціалу музикантів-виконавців (Л. Бочкарьов, Х. Вей, В. Іцзюнь, Ю. Юцевич та ін.); якості засвоєння теоретичних знань та сформованості творчих умінь і виконавських навичок (Л. Котова, Т. Юник, Д. Юник, І. Ян та ін.) тощо.

Проблематика готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності в контексті теорії психологічного стресу поглиблено ніким ще не розглядалась. Разом з тим, у наукових дослідженнях Л. Котової, О. Матвєєвої, Д. Юника та інших науковців вказується на залежність успішності інтерпретації музичних творів виконавцями від дії стресорів. Зокрема, О. Матвєєва дійшла висновку, що «...емоціогенні умови підсумкових та прилюдних форм звітності впливають на злагожденість відтворення набутих виконавських навичок. Високу результативність їх сценічної діяльності забезпечує сформована вокально-виконавська надійність, яка характеризується як здатність до виразної, безпомилкової і технічно досконалої інтерпретації вокальних творів у звичних та емоціогенних умовах. Водночас питання методики формування означеного феномену не знаходять необхідного відображення у науково-методичній літературі» [12, 176]. Вивчаючи залежність успішності сценічної діяльності музикантів-інструменталістів від їх емоційної стійкості, Л. Котова трактує означений феномен як властивість, що здатна створювати умови для безпомилкової інтерпретації музичних творів під час дії різноманітних стресорів без використання резервних сил організму. За переконаннями дослідниці, емоційна стійкість музикантів-інструменталістів залежить від їх рівня збудження, специфіки роботи нервової системи, міри розвитку інтелекту, інтенсивності дії стресорів та складності завдань. З цього приводу Л. Котова зазначає: «У теорії і практиці навчання музики не достатньо враховуються особливості впливу факторів емоційної стійкості на успішність інструментально-виконавської діяльності майбутніх фахівців. Відсутність методики цілеспрямованого оволодіння навичками нівелювання негативної дії подразників ускладнює процес відтворення музичної інформації в емоціогенних умовах» [10, 12]. Д. Юник, досліджуючи проблему підготовки музикантів-виконавців (інструменталістів, вокалістів, диригентів тощо) до сценічної діяльності вказує на залежність успішної інтерпретації музичних творів у процесі дії стресорів від їх загальної професійної підготовленості, в основі якої є готовність концертної програми та їх технічна оснащеність. На його думку, досконалість першої (готовність концертної програми) залежить від якості знання нотного матеріалу музичних творів і ступеня автоматизованості виконавських дій, а другої (технічна оснащеність) — від раціональності відтворення м'язово-силових рухів, їх часових співвідношень та сенсомоторної координації цих рухів з урахуванням інформаційного забезпечення управлінням кожним з них окремо. З цього приводу він зазначає, що «...за наявності низької професійної підготовленості музикантів до сценічної діяльності вони приречені на невдачу, бо несподівано на естраді можна виступити лише невдало. Професійна підготовленість митців музичного мистецтва до сценічної діяльності ґрунтується на досконалій технічній оснащеності,

яку доцільно віднести до її внутрішніх макропоказників. Технічна оснащеність фахівців (у вузькому розумінні цього поняття) сама по собі хоч і не надолужує наявність творчої пустоти, але все ж сприяє створенню впевненості у високій підготовленості до сценічних виступів навіть перед добірною аудиторією» [20, 26].

Отже, аналіз наукової та методичної літератури з обраної проблеми, а також вивчення сценічного досвіду професійних музикантів-виконавців надають змогу зазначити: питання залежності успішності прилюдної інтерпретації музичних творів студентів-вокалістів від їх готовності до такого виду діяльності потребують ретельного розгляду з позицій сучасних досягнень психологічної науки в аспекті адаптації когнітивної сфери особистості до дії стресорів.

Мета статті полягає в розгляді готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу з урахуванням специфіки впливу короткострокових та тривалих стресорів на успішність прилюдної інтерпретації музичних творів. Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання, як: розглянути залежність готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності від впливу короткострокових та тривалих стресорів; з'ясувати складники психологічного стресу і специфіку їх впливу на успішність прилюдної інтерпретації музичних творів студентів-вокалістів; висвітлити перспективні напрями пошуку ефективних форм та методів формування готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Іноді талановитий студент-вокаліст, навіть, серед менш талановитих виконавців, як це не парадоксально, опиняється «позаду» під час екзаменів, конкурсів та інших форм сценічної діяльності. Їх обдарованість є досить вразливою при дії стресорів, які виникають у процесі прилюдної інтерпретації музичних творів. Саме їх дія викликає в студентів-вокалістів естрадне хвилювання, яке по різному може впливати на злагодженість відтворення виконавських навичок. Якщо естрадне хвилювання спонукального виду завдяки емоційному «піднесенню» і максимальному «зануренню» в уявний художній образ сприяє успішності сценічної діяльності, то естрадне хвилювання руйнівного виду, навпаки, — її ускладнює. Перший (спонукальний) вид естрадного хвилювання студентів-вокалістів створює психологічні умови для пошуку в музичних творах нових рис, проявлення яких можливе тільки на естраді. Саме тому під час кожної сценічної їх інтерпретації художній образ змінюється, набуває нової форми, неначе заново «народжується» [5; 10; 12; 20; 22 тощо].

У теорії та методиці музичного навчання науковцями доведено, що сильне естрадне хвилювання будь-якого руйнівного виду має всі ознаки стресових станів [6]. Студентам-вокалістам у такому стресовому стані властиве порушення злагодженості перебігу когнітивних процесів, що негативно відображається на регуляції їх сценічної поведінки. За таких умов блокується управління виконавською діяльністю. Джерелом появи таких видів естрадного хвилювання у студентів-вокалістів є прилюдність підсумкової форми звітності. Саме вона (прилюдність) породжує острах, який підсилюється специфікою музично-виконавського процесу, адже йому властивий режим безперервної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «острах» розглядається в контексті короткочасної групи стресорів, до яких також віднесено стресори попередньої невдачі, стресори відвернення уваги та стресори темпу або швидкості. Поява декількох стресорів або навіть одного з них може створити стресову ситуацію студентам-вокалістам у процесі сценічної інтерпретації музичних творів [20]. Стрес (від латинського *stress* – напруження) характеризується як особливий стан надмірно

сильної психічної напруги, яка може призвести до емоційного перевантаження особистості [16]. У сучасних наукових працях психологічний стрес розмежовується на два види — інформаційний і емоційний. Перший вид стресу (інформаційний) виникає за інтелектуального перевантаження свідомості особистості, яке, як правило, супроводжується дією певних умов, зокрема: відчуттям нагальної потреби у вирішенні ускладнених завдань; наявністю ліміту енергетично-часових ресурсів необхідних для вирішенні ускладнених завдань; усвідомленням високого рівня відповідальності за прийнятті рішення [16].

Про дію першої умови на створення інформаційного стресу (відчуття нагальної потреби у вирішенні ускладнених завдань) вказується в працях В. Генковської, В. Шапаря та інших науковців. Зокрема, на думку В. Генковської, рівень складності завдань сильно впливає на успішність процесу діяльності фахівців в емоціогенних умовах, адже під дією стресорів рівень надійності виконання індивідуумами ускладнених завдань знижується, тоді як легких — підвищується [4]. За дослідженням В. Шапаря, при вирішенні ускладнених завдань, суб'єктам необхідно активно та творчо відшукувати рішення, яким притаманна оригінальність. На ступінь складності цих завдань також впливає інтенсивність дії різноманітних стресорів. Якщо при цьому їх рішення супроводжується великою кількістю складних та абстрактних роздумів, то діяльність фахівців ще більше ускладнюється [18].

Підтвердження дії другої умови на створення інформаційного стресу (ліміт енергетично-часових ресурсів необхідних для вирішенні ускладнених завдань) простежується в науковому дослідженні Я. Рейковського, де доведено, що: при виконанні автоматизованих дій в не статичних умовах діяльності наявність часового дефіциту призводить до появи стресорів високого темпу та швидкості, які ускладнюють координацію їх відтворення; кожне пристосування до дії будь-яких стресорів ускладнюється за наявності часового дефіциту; ліміт енергетично-часових ресурсів негативно відображається на координації відтворення навіть якісно автоматизованих дій особливо в режимі безперервної діяльності [14].

Про дію третьої умови на створення інформаційного стресу (високий рівень відповідальності за прийнятті рішення) вказується в науковому дослідженні Л. Китаєва-Смика. Аналізуючи залежність негативних проявів дії стресорів від усвідомлення особистостями відповідальності за результативність діяльності, він дійшов висновку, що всіх індивідів доцільно розмежувати на три типи. До першого типу Л. Китаєв-Смик відніс суб'єктів, які сприймають себе як «жертву» дії стресорів, що частіше всього підсилює дистрес, до другого — суб'єктів, які сприймають себе як офіру дії стресорів через усвідомлення надмірної «цінності власної персони», а до третьої — суб'єктів, які поєднують характеристики попередніх типів з урахуванням зіставлення властивостей їх прояву у себе й інших особистостей. Ним експериментально доведено, що реакція суб'єктів третього типу частіше всього залежить від поведінки оточуючих, а найвищий рівень емоційної стійкості демонструють особистості другого типу [9].

У психолого-педагогічних дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століть експериментально доведено, що поява інформаційного стресу в особистості під час прилюдного виступу детермінується відсутністю високої якості засвоєння матеріалу та уявлень про умови майбутньої діяльності, тобто «дефіцитом інформації» [2; 4; 11 тощо]. Зокрема, В. Генковська наголошувала на необхідності ліквідації «дефіциту інформації», адже якісне її засвоєння та інформованість про появу певної групи стресорів зменшують рівень тривоги у процесі прилюдної діяльності [4]. З цього

приводу О. Пасько довела залежність стресоростійкості особистості від усвідомлення можливої реакції на їх дію [13]. Підтвердження цієї позиції простежується у науковій праці О. Булгакової. Досліджуючи психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії вона дійшла висновку, що поняття «готовність» має різні ознаки, але у провідних із них закладено загальну ідею «бути готовим до чого-небудь», тобто бути готовим застосувати заздалегідь засвоєні прийоми та методи чинення опору стресорам для досягнення бажаного результату. За її переконаннями, сформуванню такої готовності можна тільки завдяки цілеспрямованому усвідомленню не тільки можливої дії стресорів, а й продуманій усвідомленій активності, «... яка налаштовує особистість на майбутню діяльність і забезпечує успішність цієї діяльності» [2, 53]. На думку М. Дяченко та В. Пономаренко, у фахівців з високою якістю засвоєння теоретичних знань, творчих умінь і виконавських навичок у процесі їх відтворення в емоціогенних умовах проявляються «... стеничні емоції, з середньою — хвилювання та тривога, з низькою — надмірна емоційна напруга» [7, 111].

У теорії та методиці музичного навчання також простежується інформація, що появі означеного виду психологічного стресу (інформаційного) сприяє низька якість засвоєння теоретичних знань, творчих умінь або виконавських навичок. За такого «інформаційного дефіциту» у студентів-вокалістів втрачається впевненість у сформованій готовності до сценічної діяльності. Відсутність такої впевненості призводить їх до послаблення контролю за перебігом сценічної діяльності та до порушення злагодженості відтворення виконавських навичок. З цього приводу І. Герсамія зазначає, що під дією стресорів під час прилюдної інтерпретації вокальних творів виконавці можуть «втрачати» голос, забувати нотний чи літературний текст, проявляти «хрипоту», впадати в ступор (фізичну нерухомість) тощо [5]. У праці Ю. Юцевича простежується інформація щодо залежності як фонаційного процесу, так і загальної результативності сценічної діяльності вокалістів від дії стресорів, які, викликаючи певні емоції, сприяють або перешкоджають досягненню чіткої вокальної артикуляції; бажаного тембру голосу (блискучого, світлого тощо); легкого «взяття» перехідних звуків; «яскравого» звучання високих звуків; активнішого дихання тощо [23].

Отже, прилюдно інтерпретувати музичні твори можна тільки за наявності власної впевненості студентів-вокалістів у ліквідації «дефіциту інформації» завдяки досягненню високої якості засвоєння нотного та літературного тексту, а також переконаності, що всі виконавські дії досконало автоматизовано і технічні труднощі подолано. Емоційний стрес (другий вид загального психологічного стресу) науковцями розглядається як своєрідна форма відображення суб'єктом складної, визначальної для нього ситуації. У науковій літературі такі ситуації пов'язуються з дією короткострокових та тривалих стресорів, які незалежно від змінності ознак викликають емоції, що негативно впливають на злагодженість роботи когнітивних процесів та на мобілізацію внутрішніх ресурсів для чинення опору діючим стресорам. Короткостроковий та тривалий вплив емоційного стресу на результативність діяльності суб'єкта науковцями розглядається в контексті первинних емоційних реакцій організму на його дію, індивідуальної емоційної реактивності суб'єкта, емоційно-психічних розладів особистості тощо [16].

Нажаль, у теорії та методиці музичного навчання вплив як інформаційного стресу, так і емоційного стресу на сценічну діяльність студентів-вокалістів ще не досконало досліджений. Лише в працях Д. Юника описано деяку залежність результативності відтворення виконавських навичок музикантів-інструменталістів

від інтенсивності дії стресорів. Зокрема, ним доведено, що найвища результативність їх прилюдної діяльності досягається не за мінімальної дії інформаційного або емоційного стресу, а тільки за оптимально-інтенсивної дії будь-якого виду психологічного стресу. Окрім цього, Д. Юником вказується на індивідуальну відмінність величини такого «оптимуму» в кожного музиканта-виконавця [20].

Звичайно, теорія і практика підготовки студентів-вокалістів до сценічних виступів оперує вихідними положення психологічної науки щодо позитивного і негативного впливу емоційного стресу на результативність діяльності. Натомість, потребує більш ретельного вивчення проблема досягнення оптимальної його інтенсивності, за якої досягається найуспішніша прилюдна інтерпретація музичних творів. Розв'язання цієї проблеми надало б змогу виявити ефективні форми та методи цілеспрямованого формування готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності.

Висновки. 1. Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності залежить не тільки від якості підготовки концертної програми та якості технічної оснащення, а й від їх психологічної готовності прилюдно інтерпретувати музичні твори. Основою виникнення спонукальних видів естрадного хвилювання в студентів-вокалістів під час сценічної діяльності (хвилювання-піднесення, хвилювання в образі) виступає впевненість у спроможності продемонструвати високу результативність відтворення засвоєних знань, творчих умінь і виконавських навичок в умовах навіть надмірної інтенсивності дії короткострокових та тривалих стресорів.

2. На успішність процесу сценічної діяльності студентів-вокалістів впливають обидва складники психологічного стресу – інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес «породжується» відчуттям «дефіциту інформації», який створюється неякісним засвоєнням нотного тексту музичних творів, не досконалою сформованістю творчих умінь або виконавських навичок тощо. Джерелом виникнення емоційного стресу може виступити як дія інформаційного стресу, так і дія короткострокових та тривалих стресорів.

3. Усвідомлення специфіки впливу короткострокових та тривалих стресорів на успішність прилюдної інтерпретації музичних творів надає змогу відшукати ефективні форми та методи формування готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності.

Звичайно, викладена інформація стосовно розгляду готовності студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу не розкриває усі аспекти усвідомлення специфіки впливу короткострокових та тривалих стресорів на їх успішність прилюдної інтерпретації музичних творів. Потребують поглибленого вивчення залежність означеного процесу від дії кожної групи таких стресорів, а також природа виникнення різновидів естрадного хвилювання в студентів-вокалістів у процесі сценічної діяльності.

Література:

1. Бочкарёв Л. (1989), Психологические механизмы музыкального переживания: дисс. д-ра психол. наук : 19.00.01. Киев. 433 с.
2. Булгакова О. (2019), Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса. 586 с.
3. Вей Х. (2017), Формування творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 21 с.
4. Генковска В. (1990), Особенности саморегуляции как формы психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Киев. 149 с.
5. Герсамия И. (1988), Проблемы психологии творчества певца: дисс. ... д-ра искусство-

ния, психол. наук : 17.00.02, 19.00.01. Тбилиси. 260с.

6. Готсдинер А. (1992), Подготовка учащихся к концертным выступлениям. Методические записки по вопросам музыкального образования. М.: Музыка. С. 182–192.

7. Дьяченко М., Кандыбович Л. (1976), Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ. 176 с.

8. Цзюнь В. (2017), Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 19 с.

9. Китаев-Смык Л.А. (1983), Психология стресса. М.: Наука. 367с.

10. Котова Л. (2000), Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф ... канд. пед. наук : 13.00.02. К. 19 с.

11. Максименко С., Пелех О.М. (1994), Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). Рідна школа. № 3–4. С. 68–72.

12. Матвеева О. (2010), Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К. 243 с.

13. Пасько О. (2013), Врахування підходів щодо визначення «готовності» у професійній діяльності працівників ОВС. Професійне становлення особистості : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф., 15 лютого 2013 р. Одеса : ОДУВС. С. 51–52.

14. Рейковский Я. (1979), Экспериментальная психология эмоций. Пер. с польск. М.: Прогресс. 391 с.

15. Сімін В. (2017), Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К.. 20 с.

16. Селье Г. (1979), Стресс без дистресса. Пер. с англ. М. Прогресс. 126с.

17. Хайлун В. (2021), Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними хоровими колективами: дис... д-ра філософії : 014. Київ. 249 с.

18. Шапарь В. (1994), Формирование профессиональной памяти курсантов высших военных учебных заведений: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харьков. 144 с.

19. Юань Г. (2020), Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра філософії : 014. Одеса. 268 с.

20. Юник Д. (2009), Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ: ДАКККіМ. 338 с.

21. Юник Т. (1996), Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 238 с.

22. Ян І. (2021), Виконавська стабільність піаністів як мистецтвознавський феномен. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. №1 (50). С. 91–106.

23. Юцевич Ю. (1998), Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. Київ. 158 с.

Про автора:

Яо Цзялі, аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

<https://orcid.org/0000-0002-8598-6862>

Yao Jiali

Readiness of vocalist students for stage activities in the context of psychological stress theory

The article substantiates the content of the concept of "readiness of vocal students for stage activities". The dependence of this phenomenon on the influence of short-term and long-term stressors is considered. The components of psychological stress (informational and emotional) and the specifics of their impact on the success of public interpretation of musical works by student vocalists are analyzed. The origin of motivational types of excitement of the student vocalists during stage activities is clarified. The dependence of the effectiveness of reproduction of the creative skills of vocal students and their performance skills on the intensity of stressors is described. The psychological mechanisms of regulating the intensity of informational and emotional stress are highlighted. It has been proven that the readiness of student vocalists for stage activities depends not only on the quality of preparation of the concert program and the quality of technical equipment, but also on their psychological readiness to interpret musical works

in public. It needs to identify promising directions for the search for effective forms and methods of forming the readiness of student vocalists for stage activities is emphasized. There is a need for an in-depth study of the dependence of this process on stressors. There is a need to study the nature of the emergence of varieties of stage fright of students in vocal performing work. Of course, the presented information does not reveal all aspects of the specifics of the impact of stressors on the success of public interpretation of musical works.

Keywords: readiness of vocal students for stage activities, musical works, informational stress, emotional stress.

References:

1. Bochkarev L. (1989), Psychological mechanisms of musical experience: Doctor of Psychological Sciences. Thesis. Kyiv. 433 p.
2. Bulgakova O. (2019), Psychological readiness of students for social interaction: Doctor of Psychological Sciences. Thesis. Odesa. 586 p.
3. Wei H. (2017), Formation of the creative potential of future music teachers in the process of learning to play the piano: Ph.D. in Pedagogical Sciences. Abstract of Thesis. Kyiv. 21 p.
4. Genkovska V. (1990), Features of self-regulation as a form of mental stability of a person in stressful situations: Ph.D. in Psychological Sciences. K. 149 p.
5. Gersamia I. (1988), Problems of the psychology of the singer's creativity: Doctor of Art History, Psychological Sciences. Thesis. Tbilisi. 260 p.
6. Gotsdiner A. (1992), Preparing students for concert performances. Metodicheskie zapiski po voprosam muzykal'nogo obrazovaniya. M.: Muzyka. P. 182–192.
7. D'yachenko M., Kandybovich L. (1976), Psychological problems of readiness for activity. Minsk : Izd-vo BGU. 176 p.
8. Yijun V. (2017), Methodological principles of instrumental training of students from the People's Republic of China in the system of musical and pedagogical education of Ukraine: Ph.D. in Pedagogical Sciences. K. 19 p.
9. Kitaev-Smyk L.A. (1983), Psychology of stress. Moskva: Nauka. 367 p.
10. Kotova L. (2000), Emotional stability as a means of forming instrumental and performance reliability in students of music and pedagogical faculties: Ph.D. in Pedagogical Sciences. Abstract of Thesis. Kyiv. 19 p.
11. Maksymenko S., Pelekh O.M. (1994), The specialist needs to be modeled (Scientific bases of the readiness of a graduate of a pedagogical university for pedagogical activity). Ridna shkola. № 3–4. P. 68–72.
12. Matveeva O. (2010), Methodology of formation of vocal performance reliability in future music teachers: Ph.D. in Pedagogical Sciences. Thesis. Kyiv. 243 p.
13. Pasko O. (2013), Taking into account the approaches to determining "readiness" in the professional activity of employees of the OVS. Profesiine stanovlennia osobystosti : materialy V vseukrainskoi nauk.-prakt. konf., 15 liutoho 2013 r. Odesa : ODUVS. P 51–52.
14. Reikovskii Ya. (1979), Experimental psychology of emotions. Translated from Polish. M.: Progress. 391 p.
15. Simin V. (2017), The method of formation of tempo-rhythmic performance skills of future music teachers in the process of learning to play the piano: Ph.D. in Pedagogical Sciences. Abstract of Thesis. Kyiv. 20 p.
16. Sel'e G. (1979), Stress without distress. Translated from English. M.: Progress. 126 p.
17. Khailun V. (2021), Methodology for forming the readiness of future music teachers for creative-interpretive work with school choirs: Ph.D. Thesis. Kyiv. 249 p.
18. Shapar V. (1994), Formation of professional memory of cadets of higher military educational institutions: Ph.D. in Psychological Sciences. Thesis. Kharkov. 144 p.
19. Yuan G. (2020), Methodology for the development of emotional intelligence of future music teachers in the process of professional training: Ph.D. Thesis. Odesa. 268 p.
20. Yunyk D. (2009), Performance reliability of musicians: content, structure and method of formation: monograph. Kyiv: DAKKKiM. 418 p.
21. Yunyk T. (1996), Improvement of the method of memorizing the musical text as a means of developing the performance skills of student pianists: Ph.D. in Pedagogical Sciences. Thesis. Kyiv. 238 p.
22. Yan Yi. (2021), Performance stability of pianists as an art history phenomenon. Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P.I. Chaikovskoho. №1 (50). P. 91–106.
23. Yutsevych Yu. (1998), Theory and methods of formation and development of the singing voice: educational and methodological manual. Kyiv. 158 p.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.19>

УДК: 378.091.3:7.071

Степанова Л. П., Дун Цзяньбін

Компетентнісна складова формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті фахової підготовки

У статті висвітлено проблему формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у процесі підготовки до майбутньої педагогічної діяльності з позицій компетентнісного підходу. Актуалізовано значимість компетентнісно-особистісної складової формування творчого потенціалу студентів – майбутніх учителів мистецьких дисциплін – у процесі фахової підготовки на основі означених пріоритетних наукових підходів. Визначено та обґрунтовано опору на принципи гуманізації освітнього процесу, інтегративної спрямованості навчання, залучення учасників навчального процесу до використання сучасних мультимедійних технологій. Акцентовано важливість визначення методичних засад формування творчого потенціалу особистості в контексті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: освітній процес, наукові підходи, принципи, творчий розвиток, мистецька діяльність.

Вступ. Актуальність проблеми формування творчого потенціалу майбутніх фахівців визначається його роллю у загальному розвитку і становленні культурної, естетично і морально вихованої, творчої особистості.

Як відомо, формування творчого потенціалу відбувається в процесі постійної роботи особистості над собою в напрямку самоаналізу, саморозвитку, самовдосконалення в процесі творчої діяльності, успішність якої визначає комплекс особистісних якостей, таких як: наполегливість, воля, прагнення до самореалізації, здатність до творчості. Остання, як доведено психологічною наукою, не тільки спадково обумовлена, а може бути сформована протягом життя. Більше того, високий рівень розвиненості творчих здібностей забезпечується цілеспрямованою безперервною та активною навчальною діяльністю.

Досліджуючи формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв, ми маємо на увазі підготовку майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії, що відбувається в умовах полікультурного та поліхудожнього середовища закладу вищої освіти. Об'єднуючою ланкою означеного процесу є музика, яка виступає засобом гармонізації творчої особистості майбутніх фахівців. Музика діє на людину комплексно (в тому числі на психіку та фізіологію), завдяки чому сприяє розвитку емоційності та інтелекту, навичок невербального спілкування, творчої взаємодії, здатності до імпровізації, емоційно-рухового самовираження, що зумовлює її міцний зв'язок з мистецтвом хореографії впродовж різних культурно-історичних етапів від прадавніх часів до сучасності.

Фахову підготовку студентів факультетів мистецтв на сучасному етапі розвитку вищої освіти необхідно спрямовувати на формування їх творчого потенціалу, адже лише творчий педагог зможе в майбутній педагогічній діяльності проводити навчання по-новому (що передбачає виховання «інноватора та громадянина»), згідно з концепцією Нової української школи) і забезпечити творчий

розвиток учня. У цьому контексті особливої актуальності набуває визначення методичних засад формування творчого потенціалу студентів мистецьких факультетів закладів вищої освіти педагогічного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі творчості, творчого розвитку особистості, її здібностей, обдарованості присвячені численні наукові дослідження, зокрема Л. Масол, О. Мілашовської, В. Моляко, О. Музики, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Путіліної, О. Ребрової, С. Шандрук, О. Щолокової та інших науковців.

Творчий потенціал особистості представлено в роботах В. Моляко, Л. Овсянецької, О. Хижної, Ці Сянбо та інших науковців. Н. Остапенко досліджує творчий потенціал особистості у контексті проблем сучасної освіти. Розвиток творчого потенціалу студента в навчальному процесі ЗВО розглядає С. Решетняк, студентської молоді засобами українського народного мистецтва – І. Форостюк. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умову її професійної спрямованості розкрито в дослідженні І. Мурсамітової та О. Матліної. Професійне формування майбутнього вчителя хореографії засобами систематичної творчої діяльності розкрито С. Калашник. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя танцю засобами хореографічного мистецтва розглядає С. Куценко.

Значна увага приділена науковцями також проблемі компетентнісного спрямування фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. У різних аспектах означеній проблемі присвячено дослідження О. Коночкіної (компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін), О. Горбенко (формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики), К. Кабриль (формування ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики), Лю Цяньцян (формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії) та інших науковців.

Компетентнісний підхід в освіті в контексті професійної підготовки, в тому числі підготовки майбутніх учителів, різнобічно висвітлюється сучасними вітчизняними науковцями та педагогами, як от: І. Бех, Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Михайліченко, О. Пометун, Н. Сергієнко, Н. Сідельник, Л. Хоружа та іншими.

Аналіз наукової літератури з питань формування творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін в контексті компетентнісного підходу засвідчує, попри наявний значний доробок науковців, недостатню розробленість зазначеної проблеми стосовно фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Метою даної статті є висвітлення компетентнісного підходу та принципів формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи методичні засади формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті цілей їх фахової підготовки, мусимо констатувати наявність проблеми недостатнього взаємозв'язку між знаннями студентів та уміннями творчо реалізовувати їх на практиці, на що звертають увагу науковці, зокрема: Ж. Карташова, А. Козир, І. Козловська, О. Щолокова та інші.

Розв'язанню означеної проблеми сприяє утвердження компетентнісного підходу, як одного із стратегічних орієнтирів української державної політики в системі освіти України (Закон України «Про вищу освіту», «Про деякі питання

державних стандартів повної загальної середньої освіти», Закон України «Про повну загальну середню освіту», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи»), що передбачає визначення цілей освіти як її результатів, представлених терміном «компетентності», механізмом реалізації яких є «технологія підготовки майбутнього фахівця» [6, с. 84]. Зауважимо, що компетентність розуміється як «інтегрований результат освіти, набутий особистістю», який обумовлює необхідність розвитку «умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» [9, с. 14–15].

Сутність компетентнісного підходу полягає в спрямованості освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей, що складають загальну компетентність особистості, яка є інтегрованою характеристикою особистості і включає в себе знання, уміння, досвід діяльності і ставлення до неї, що виявляється в поведінковій моделі [7]. Слід зазначити, що у наукових дослідженнях компетентність розуміється науковцями як особистісна характеристика індивідуальності (В. Макаренко) і розглядається в різних смислових значеннях.

З одного боку компетентність розглядається науковцями як «діяльнісна характеристика», що, характеризуючи ступінь професіоналізму, є водночас умовою ефективної трудової діяльності і «особистісно-етичною категорією» коригування професійного зростання (М. Ростока). З іншого боку – як «інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності» [10, с. 35].

Проте, «ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю, тільки спільно», – зазначається в Концепції Нової Української школи, де викладено ключові компетентності, які «з'єднують в одне ціле особистісне і соціальне в освіті, а їх формування потребує педагогіки партнерства «між усіма учасниками освітнього процесу» [9, с. 14–17].

У педагогічному аспекті формування професійної компетентності фахівців «полягає в тому, щоб не тільки навчити їх виконувати свої фахові функції, а й прищепити їм системний підхід до аналізу проблемних ситуацій і вміння на основі цього аналізу приймати оптимальні рішення, які б враховували зміст і структуру їх діяльності» [14, с. 304].

У галузі мистецької, зокрема, музичної – середньої та вищої – освіти компетентнісний підхід розглядали А. Болгарський, О. Горбенко, С. Горбенко, Л. Масол, А. Михайличенко, Лю Цинган, Чжоу Юнь та інші науковці.

Зокрема, А. Болгарський зазначав, що компетентнісний підхід «охоплює як рівень фахових здібностей індивіда, так і загальні пізнавальні процеси та емоційно-мотиваційні складові – інтерес, глибину переживань, художньо-образне мислення» [1, с. 572]. Ґрунтуючись на тлумаченні поняття «компетентність» у англійській довідниковій літературі, науковець акцентує в ньому категорію «здатність до дії» як «уміння використовувати знання у практичній діяльності; з подальшим моделюванням і самооцінюванням наслідків своїх дій завчасно і на тривалу перспективу» [1, с. 573].

Таким чином, поняття «компетентність» включає як професійні знання і здатність їх ефективно застосовувати, так і досвід, «ставлення до справи», здатність використовувати знання, уміння, особистісні якості для досягнення передбачуваного результату (В. Аніщенко, А. Михайличенко). Саме тому, на думку А. Болгарського,

набуті компетентності «дають можливість реалізувати в житті духовно-моральний, діяльнісний, творчий і комунікативний потенціали, які спрямовують процес розвитку і саморозвитку особистості» [1, с. 573].

У галузі хореографічної освіти під компетентністю розуміється «наявність знань про різні аспекти життя людини (змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, змістотвірних положень), навичок творчого оволодіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях» [13, с. 42].

Проблему формування фахових компетентностей у процесі хореографічної підготовки студентів розглядали Лей Інъ, Лю Цяньцянъ, О. Пархоменко, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, Ю. Тараненко, С. Твердохліб, та інші науковці. Зокрема, О. Пархоменко і С. Твердохліб, досліджували формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії, Ю. Тараненко – формування їх хореографічно-творчої компетентності в контексті балетмейстерських умінь.

Відповідно, професійна компетентність учителя хореографії у дослідженнях науковців включає специфічні компетентності, визначені певним видом діяльності. Також, акцентується здатність майбутнього фахівця до самостійної творчої діяльності, до професійної організації навчального процесу (Ю. Тараненко).

Саме компетентнісний підхід, як зазначає О. Горбенко, «має на меті вдосконалення художнього мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного пошуку, спрямованого на творче самовираження майбутніх фахівців» і ґрунтується «на впровадженні інтеграційних зв'язків між фаховими дисциплінами» [4, с. 5].

Слід зазначити, що творчий потенціал майбутніх фахівців у галузі хореографії ми розуміємо як «системне утворення, що відображає ресурсні можливості особистості у процесі її розвитку на основі творчих задатків та особистісних якостей, набуття досвіду творчої діяльності» [2, с. 96]. Ураховуючи багатоаспектність у підходах до вибору напрямків та шляхів формування творчого потенціалу, зауважимо, що формування означеного феномена у майбутніх фахівців-хореографів – студентів факультетів мистецтв – має ґрунтуватися на розвитку «здатності до набуття мистецьких знань; здатності до творчості, що включає мисленнєвий компонент; естетично-ціннісний аспект творчої діяльності; розвиток уяви та фантазії, здатності до імпровізації; потреби у саморозвитку та самовдосконаленні» [2, с. 96].

Творчий потенціал студента факультету мистецтв (як у галузі музичного, так і хореографічного мистецтва) проявляється у різних видах мистецької діяльності, зокрема, концертно-виконавської, сценічно-образної, педагогічної, за умови творчої активності та цілеспрямованості. Крім того, у творчій діяльності синтезуються мотиваційна, емоційна, пізнавальна, інформаційна, комунікативна сфери, виявляється його готовність до самореалізації в обраній професії, тобто, формуються його особистісні якості.

Не слід забувати також про те, що в педагогічній діяльності сфери особистісного та суб'єктивного мають особливе, а часом і вирішальне значення, оскільки, успішному становленню особистості «фактор відносин, що включає високий рівень творчої взаємодії, сприяє більше, ніж зміст і методика, якою оперує педагог» [12, с. 148]. Проте, варто зазначити, що організація освітньої діяльності на основі творчої взаємодії високого рівня є, власне, виявом педагогічної майстерності викладача.

Як показує практика, творчий потенціал студентів факультетів мистецтв розкривається повніше в контексті осягнення відмінностей у розвитку кожної окремо взятої особистості, оскільки виявляє її реальні можливості в кожному з видів мистецької діяльності у процесі набуття фахових компетентностей.

Прагнучи забезпечити сформованість творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, виділяємо принципи формування творчого потенціалу викладача мистецьких дисциплін, зокрема, хореографії: інтегративної спрямованості навчання, гуманізації освітнього процесу, залучення учасників навчального процесу до використання сучасних мультимедійних технологій навчання.

Інтегроване навчання в своїй основі має спрямування на розвиток системного мислення і цілісного сприйняття, а відтак, і інтерпретації мистецьких явищ у їх художньо-естетичній цілісності і цінності. Для майбутніх викладачів-хореографів воно полягає, перш за все, в інтеграції мистецьких знань в аспектах теоретичної, хореографічно-виконавської, методичної підготовки.

Набуті мистецькі знання разом з накопиченим практичним досвідом їх застосування дозволять майбутнім фахівцям реалізовувати інтегроване навчання учнів: формувати в них цілісне уявлення про світ, вивчаючи окремі явища різнобічно, застосовуючи знання з різних навчальних предметів при виконанні творчих завдань та розв'язуючи життєві проблеми. Таке поєднання знань, побудованих на інтеграційній основі, веде до їх узагальнення, систематизації та ефективного застосування в нових життєвих ситуаціях. Тому творчий розвиток особистості на сучасному етапі освіти студенту факультету мистецтв педагогічного вишу потрібно розуміти «як створення можливостей для осягнення навколишнього світу, індивідуального ставлення до власного життя та діяльності» і «вибудувати свої стосунки з учнями, орієнтуючись на гуманістичні цінності» [12, с. 148].

Дотримання принципу гуманізації освітнього процесу визначає парадигма особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на особистість здобувача знань, на його потреби, його особистісний розвиток, реалізацію його можливостей у досягненні поставленої мети. Концепція гуманістичної освіти орієнтована на освоєння кожним індивідом «культури і загальнолюдських цінностей, відповідного досвіду, що передбачає максимальне розкриття творчого потенціалу» [5, с. 56].

Тому гуманна педагогіка у вищій школі, яка передбачає підготовку педагога-творця, включає зміст та організацію навчання «на основі особистісно орієнтованого підходу до студента з утвердженням його в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, в якому його особистість розвивається з урахуванням індивідуальних здібностей» [15, с. 126]. У цьому контексті особливого значення, на думку О. Галян, набуває «дослідження суб'єктності особистості як провідного орієнтиру сучасної освіти – між освітою та розвитком особистості» [3, с. 60], що розуміється нами як максимальне сприяння освітньої діяльності розвитку її (особистості) творчих можливостей, ураховуючи її неповторність, та спираючись на її суб'єктний досвід.

Ефективність формування творчого потенціалу забезпечує ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що є однією з умов реалізації гуманно орієнтованого напрямку підготовки студентів мистецьких спеціальностей, зокрема, майбутніх викладачів хореографії, до майбутньої педагогічної діяльності. Проте, цей напрямок передбачає не просто демократизацію взаємин між викладачем і студентом, а партнерство, творчу взаємодію з посиленням

«суб'єктивних функцій» студента, активізацією його ролі в розвитку власних професійних здібностей і особистісних якостей (О. Чепка).

Проведене дослідження та аналіз наукових джерел, в яких піднімаються питання якості підготовки студентів факультетів мистецтв, актуалізує впровадження в означений процес мультимедійних технологій. Незважаючи на те, що доцільність використання мультимедійних технологій у мистецькій освіті на сучасному етапі доведена, значна частина викладачів на сьогоднішній день має «досить обмежене» або «однобоке» уявлення щодо можливостей їх застосування [11]. Між тим, сучасні мультимедійні програмні засоби «імітують складні реальні процеси, ситуації, візуалізують абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів, демонстрації фрагментів передач, віртуальних екскурсій тощо» [8].

Використання засобів мультимедіа у процесі формування творчого потенціалу майбутніх викладачів-хореографів у процесі фахової підготовки сприяє розширенню їх теоретичних знань, усвідомленню, узагальненню та інтерпретації мистецьких явищ, відкриває нові можливості для створення творчого продукту (в тому числі, візуального оформлення вистав, концертних номерів, сценографії сучасних хореографічних постановок). Дотримання принципу залучення учасників освітнього процесу до використання сучасних мультимедійних технологій навчання продиктовано вимогами часу, зумовлене соціальними процесами та технологічними досягненнями, які впливають на життя сучасного суспільства.

Висновки. Отже, у процесі формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті їх фахової підготовки важливе місце посідає компетентнісна складова. Застосування компетентнісного підходу до формування творчого потенціалу студентів, опора на принципи інтегративної спрямованості навчання, гуманізації освітнього процесу, залучення учасників навчального процесу до використання сучасних мультимедійних технологій навчання акцентується нами у зв'язку з потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем культурного і творчого досвіду, духовного розвитку, особистісно активних, самобутніх, здатних до власної інтерпретації та узагальнення мистецьких явищ.

Література:

1. Болгарський А. Г. Компетентнісний підхід до музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 жовтня 2014 р., Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 572–580.
2. Дун Цзяньбін. Проблема формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у сучасних наукових дослідженнях. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1 (50). С.94–97. DOI:10.24144/2524-0609.2022.50.94-97
3. Галян О. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. Психологія особистості: науковий журнал. Івано-Франківськ, 2017 8(1). С. 59–67. DOI:10.15330/ps.8.1.59-67
4. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2010. 24 с.
5. Горбенко С. С. Крос-культурна домінанта в гуманістичному вихованні особистості засобами музики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Житомир, 2016. Вип. 4(86). С. 56-60.
6. Кабріль К. В. До проблеми формування ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С. 84–87.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін.; за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.

8. Мартинюк І. В. Особливості використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи <https://genezum.org/library/osoblyvosti-vykorystannya-ikt-v-osvitnomu-procesi-pochatkovoi-shkoly>
9. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
10. Сідельник Н. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя історії як педагогічна проблема. Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. № 1. С. 32–37.
11. Степанов В. А. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування: мотиваційний аспект. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. Вип. 151. В 2-х томах. Т.2 Чернігів: ЧНПУ, 2018. С. 232–235.
12. Степанова Л. П. Драматизація як метод музично-педагогічної взаємодії в процесі творчого розвитку учнів мистецьких шкіл. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. Вип. 12(168). Чернігів: НУЧК, 2021. С.147–151. DOI:10.5281/zenodo.4769381
13. Твердохліб С. С. Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії: 011 – освітні, педагогічні науки. Кропивницький, 2021. 288 с.
14. Теловата М.Т. Компетентнісний підхід та його впровадження в освіті. Управління в освіті: зб. Матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конференції 14-16 квітня 2011. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011.С. 303–305.
15. Шабанова Ю. О., Осипов А. О., Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2014. № 2(8). С. 123–130.

Про авторів:

Степанова Людмила Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент. Доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-9364-2373>

Дун Цзяньбін, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-7074-2080>

Stepanova Liudmyla, Dong Jianbing

Competence-personal component of the formation of the creative potential of arts faculty students in the context of professional training

The article highlights the problem of forming the creative potential of students of arts faculties in the process of preparing for future pedagogical activity in the context of rethinking the nature of its focus on the development of a creative personality in the conditions of reforming education from the standpoint of competence approach. The importance of the competence-personal component of the formation of the creative potential of students – future teachers of art disciplines – in the process of professional training based on the specified priority scientific approaches has been actualized. As a result of the research of scientific and methodical literature and the analysis of practical experience, the reliance on the principles of humanization of the educational process, the integrative orientation of teaching, and the involvement of participants in the educational process in the use of modern multimedia technologies have been determined and substantiated. The application of the principle of humanization of the educational process involves the interaction of learning subjects in the process of active artistic activity in the conditions of an emotionally colored, relaxed atmosphere. Relying on the principle of integrative orientation of education ensures generalization, systematization and effective application of knowledge in new life situations. The principle of involving participants of the educational process in the use of modern multimedia technologies is based on the opportunities provided by them for obtaining and presenting a creative product as a result of active independent cognitive work. The importance of determining the methodological principles of the formation of the creative potential of the individual in the context of the professional training of students of the faculties of arts is emphasized.

Keywords: educational process, scientific approaches, principles, creative development, artistic activity.

References:

1. Bolharskyi A. G. (2014). A competent approach to the musical performance training of the future music teacher. Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century: materials of the International science and practice conf. October 16–17, 2014, Kyiv. Pp. 572–580.
2. Dong Jianbing (2022). Formation of creative potential of students of faculties of arts in modern scientific research. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work». Vol. 1(50). Pp. 94–97. DOI:10.24144/2524-0609.2022.50.94-97
3. Halian O. (2017). Agency of personality: retrospective views and perspectives of implementation in the pedagogical process. Personality psychology: a scientific journal. Ivano-Frankivsk, Vol. 8(1). Pp. 59–67. DOI:10.15330/ps.8.1.59-67
4. Horbenko O. B. (2010). Formation of musical performance competence of the future music teacher in the process of professional training. Extended abstract of candidate's thesis. Kirovohrad.
5. Gorbenko S. S. (2016). Cross-Cultural Dominant of the Personality in Humanistic Education by the Means of Music. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical sciences. Zhytomyr. Vol.4(86). Pp. 56-60.
6. Kabryl K. V. (2011). До проблеми формування ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики. Naukovyi chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and method of art education. Vol. 11. Pp. 84–87.
7. Ovcharuk O. V. (Ed.). (2004). Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy. Kyiv. 112 s.
8. Martyniuk I. V. Peculiarities of the use of ICT in the educational process of primary school URL: <https://genezum.org/library/osoblyvosti-vykorystannya-ikt-v-osvitnomu-procesi-pochatkovoi-shkoly>
9. Bibik N. M. (Ed.). (2018). New Ukrainian school: a teacher's guide. Kyiv. 160 s.
10. Sidelnyk N. V. (2011). Professional competence of the future history teacher as a pedagogical problem. *Theory and teaching methods of social sciences: scientific and pedagogical journal. Sumy* Vol. 1. Pp. 32–37.
11. Stepanov V. A. (2018). Training of future teachers of music of multimedia arrangement: motivational aspects. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko. Pedagogical sciences*. Vol. 151. T. 2. Chernihiv: ChNPU. Pp. 232–235.
12. Stepanova L. (2021). Dramatization as a method of music-pedagogical interaction in the process of creative development of students of art schools. *Bulletin of T. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium». Pedagogical sciences*. Vol. 12(168). Chernihiv : NUCHK, Pp. 147–151. DOI:10.5281/zenodo.4769381
13. Tverdokhlib S. S. (2021). Forming of the interpretive competence of future choreography teachers in the process of professional training. Ph.D's thesis. Kropyvnytskyi. Volodymyr Vynnychenko CPSU.
14. Telovata M. T. (2011). Competency approach and its implementation in education. Management in education: materials of the International science and practice conf. April 14-16. Lviv : Lviv Polytechnic Publishing House. Pp. 303–305.
15. Shabanova Yu. O., Osypov A. O. (2014). The essence and principles of humane pedagogy of higher education. *Bulletin of the Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology series. Pedagogical sciences*. Dnipropetrovsk. Vol. 2(8). Pp. 123–130.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.20>

УДК: 378.2 : 37.011.3-051 : 78

Верещагіна-Білявська О. Є.,
Французжан О. В.

Сучасна українська фортепіанна музика як складова педагогічного репертуару (на прикладі творчості композиторів Поділля)

У статті розкрито художньо-педагогічний потенціал фортепіанної музики подільських композиторів Г. Куркова та О. Резцова. З цією метою було здійснено комплексний аналіз фортепіанних циклів «Катрусин зошит» Г. Куркова та «Жираф-пустун» і «Паперовий кораблик» О.Резцова. Визначено стилеві особливості їх музики, дидактичні і виховні завдання, досягти яких дозволяє робота над творами цих композиторів у класі фортепіано. Так, «Катрусин зошит» сприяє знайомству учнів з типовими ознаками і засобами виразності первинних жанрів; налаштуванню їх слуху на сприйняття сучасних гармонічних звучань та ускладнених ритмів; розвитку ладового чуття; опануванню різними штрихами і різною силою звучності; формуванню репетиційної техніки. Робота над творами О.Резцова, окрім формування й розвитку різноманітних технічних навичок, здатна значно розширити музичний кругозір та асоціативне мислення юного піаніста. Методичні коментарі, якими композитор супроводжує усі п'єси, не лише пояснюють зміст самої музики, але й надають викладачу допомогу у підборі прийомів для формування певних виконавських навичок.

Ключові слова: художньо-дидактичний репертуар, фортепіанний цикл для дітей, подільські композитори, сучасна музика, первинні жанри, асоціативність мислення.

Вступ. Сучасні реалії культурно-суспільного життя України потребують більш розлогого та інтенсивного дослідження національної культурної спадщини, популяризації найкращих зразків мистецтва з метою виховання у підростаючого покоління почуття співпричетності до надбань національної культури, формування почуття національної гідності та усвідомлення необхідності збереження й збагачення національного культурного коду. Мистецька освіта у цій місії відіграє особливу роль, адже через емоційний вплив мистецтва на особистість можна розвивати не лише її естетичний смак, але й патріотичні почуття, необхідні для формування власної громадянської позиції. Тому вибір музичного репертуару для слухання і виконання потребує особливо ретельного підходу, співрозмірності залучення зразків світової і національної спадщини, класичних і сучасних музичних творів.

Формуючи репертуар для піаністів у закладах позашкільної і професійної мистецької освіти, педагоги-музиканти все більше й частіше залучають п'єси українських композиторів. Особливого значення у класі фортепіано набуває використання музики ХХ ст., коли інтенсивно відбувалося становлення усіх її форм і жанрів, а також новітніх зразків ХХІ ст., в яких композитори сміливо експериментують з різними сучасними стилями. У контексті вище зазначеного актуальності набуває й дослідження сучасної української фортепіанної музики з позицій її потенціалу для використання в освітньому процесі мистецької школи. Творчість М.Скорика, В. Бібика, Л. Грабовського, Г. Саська, М. Кармінського, В. Кирейка, Ж. Колодуб, Л. Колодуба, М. Сильванського, М. Степаненка, Б. Фільц, Ю. Щуровського, В. Скуратовського, Н.Боевої, В. Мартинюк, О. Нежигая, І. Павлик, В. Маника та багатьох інших сучасних українських митців у галузі створення художньо-дидактичного фортепіанного репертуару часто базується на їх власному педагогічному досвіді та усвідомленні необхідності формування у піаністів-початківців не лише базових технічних навичок, але й розвитку їх естетичних смаків,

широкого музичного кругозору, готовності до сприймання й виконання музики різних стилів.

Окрему увагу у навчально-виховному процесі у класі фортепіано слід приділяти музиці композиторів, чиє творче життя безпосередньо пов'язане з регіоном, в якому розташований заклад позашкільної мистецької освіти. Так, якщо мистецька школа знаходиться на Вінниччині, то слід брати до уваги те, що на теренах Подільського краю у XIX ст. творили композитори Безуглий, А. Коціпінський, В. Завадський, В. Заремба, чия музику доцільно використовувати у формуванні педагогічного репертуару. Фортепіанні п'єси цих композиторів часто побудовані на народнопісенних інтонаціях та є доступними у технічному плані, що спрощує процес усвідомлення їх змісту та виконання юними музикантами. Музика сучасних митців, що нині проживають на Поділлі – зокрема Г. Куркова та О. Резцова – розвиває у виконавців на різних етапах навчання не лише певні технічні навички, але й налаштовує їх на сучасне ладове мислення, розуміння особливостей сучасних жанрів та розвиває їх гармонічний слух.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фортепіанна музика українських композиторів неодноразово була у центрі наукових інтересів музикознавців, проте питанням визначення її виховного потенціалу присвячені лише окремі наукові розвідки. Так, з позицій вивчення стильових тенденцій українську фортепіанну музику першої половини XX ст. вивчали Н. Довгаленко [1], А. Калашникова [2], Л. Кияновська [4], О. Лігус [5], Н. Пастеляк [7], Р. Стельмашук [11], О. Фрайт [12], З. Юзюк [13] та інші музикознавці. Окремих питань, пов'язаних з методичними аспектами використання фортепіанної музики, торкаються у своїх працях Н. Кашкадамова [3], І. Новосядла [6] та ін. Проте, лише у дослідженні Ю. Портного [8] знаходимо деякі зауваження щодо фортепіанної музики сучасних композиторів Поділля, зокрема О. Резцова. Тому вивчення художньо-педагогічного потенціалу української фортепіанної музики у регіональному контексті залишається одним з актуальних завдань сучасного музикознавства.

Метою статті є розкриття художньо-педагогічного потенціалу творів подільських митців Георгія Куркова та Олега Резцова як представників сучасної української фортепіанної школи. Застосувавши комплексно-інтеграційний і системний підходи, автори роблять спробу окреслити специфічні особливості музики подільських композиторів та популяризувати її в середовищі музикантів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. На початковому етапі навчання гри на фортепіано важливим постає питання формування стійкого інтересу учнів до інструментального музикування. Зацікавленості учнів сприятиме ретельно добраний педагогічний репертуар, який охоплюватиме різнобарвну палітру жанрів і стилів. Завдяки різноманітності репертуару, окрім формування інтересу до занять, поступово буде розвиватися також і «стильовий слух» маленького піаніста, що дозволить йому в майбутньому сприймати й розуміти не лише класичну і романтичну, але й музику авангардну, джазову тощо. Тому вже з перших кроків маленького піаніста його слід долучати й до світу сучасної музики, знайомити зі специфікою її музичної мови, що можна здійснювати на матеріалі дитячих п'єс Георгія Куркова. Заслужений діяч мистецтв України та заслужений діяч культури Польщі Г. Курков, окрім багаторічної виконавської практики, володіє значним педагогічним досвідом, наслідком якого і стало створення фортепіанних п'єс для дітей.

Ефективним художньо-дидактичним матеріалом може слугувати його фортепіанний цикл «Катрусин зошит», п'єси якого розраховані на виконання наприкінці першого – початку другого року навчання маленького піаніста. Жанровий обсяг циклу дозволяє, окрім формування базових піаністичних навичок і художнього смаку, ще й ознайомити учнів з первинними музичними жанрами – маршем і танцем. Оформлення збірки також вартує окремої уваги, адже кожна п'єсу автор коментує власними віршем і малюнком, який потрібно розфарбувати. Такий підхід дозволяє викликати у дитини інтерес до самої музики та бажання її виконати.

Назву першої п'єси «Чудернацький марш» можна зрозуміти після прочитання вірша: *Ми били бубна – йшли в похід/та маршів не чували,/тому в три чверті, слід у слід,/завзято крокували.* Отже, «чудернацтво» маршу полягає у нетиповому для цього жанру розмірі $\frac{3}{4}$. Від викладача потребується пояснення жанру маршу та типових його ознак. Окрім того, що розмір цієї п'єси $\frac{3}{4}$, за іншими ознаками це – типовий марш: пунктирний маршовий ритм, маршовий темп *alla Marcia*, фразове угруповання, штрихи, маршова фактура. Чудернацький у цій п'єсі лише розмір. Усі інші засоби виразності відповідають типовим ознакам жанру. Дидактична мета маршу полягає в опануванні штрихом *nonlegato*, формуванні початкових навичок репетиції у правій руці і чіткого виконання гармонічних інтервалів лівою рукою. Музична мова маршу насичена внутрішньо ладовими альтераціями, що дозволяє початківцю виходити за межі мислення натурального ладу і призвичаює їх до сучасної музичної мови.

Класичні танці у «Катрусиному зошиті» представлені полькою і мазуркою, а сучасний танець – диско. П'єса «Полька» - радісного характеру: *Сьогодні свято для усіх –/ в Катрусі іменини, і будуть танці, ігри, сміх, цукерки цитрини.* Танець відповідає усім типовим для нього жанровим ознакам: розмір $\frac{2}{4}$, прозора фактура. Головна технічна складність для маленького піаніста – контраст штрихів: права рука часто виконує мелодію на *legato*, а супровід у лівій руці – на *staccato*. Музика польки виразна, яскрава, з опорою на сучасне ладо-гармонічне мислення. Полька Г.Куркова, окрім формування необхідних технічних навичок, залучає учнів до сприйняття сучасних засобів виразності і, водночас, формує поняття про цей танцювальний жанр.

Мазурка також написана з типовими для цього жанру засобами музичної виразності: розмір $\frac{3}{4}$, ямбічний мотив, пунктирний ритм у затакті. Характер мазурки – жартівливий: *Один зеленкуватий апельсинчик / відкрив з нудьги музичний магазинчик, / а там він ледве не позбувся шкурки... / Ой, довелося ж танцювати мазурки.* При знайомстві з цією п'єсою педагогу слід звернути особливу увагу на типові риси мазурки, які в музиці Г.Куркова представлені досить яскраво. Складністю для початківця може виступати синкопований ритм у шостому-сьомому тактах. Проте, композитор використовує специфічний прийом для здолання цієї складності: спочатку у другому-третьому тактах ця ж сама мелодія проводиться з подвоєнням звуків без синкопи. Тобто учень спочатку повторює на кожній сильній долі такту попередній звук, а при другому проведенні заліковує ці два звуки.

П'єса «Сутінки» супроводжується наступним віршем: *Кульгає страх на трьох ногах. / потворний страх при двох рогах... / Тремтить малюк, шепоче «Ах!» / і бачить страх по всіх кутках.* Композитор використовує тут ефект просторовості звучання: партії обох рук охоплюють крайні регістри інструменту. Цей твір спрямовано на опанування репетиціями у правій руці, гру на *PP* та опануванням гучності *sfP*. Мелодична лінія п'єси звивиста, насичена хроматичними збільшеними

та зменшеними інтервалами, що також призвичаює дитячий слух до гострих звучань сучасної музики.

Завершує збірку Г. Куркова «Катрусин зошит» п'єса «Диско». Типовими жанровими рисами тут виступають певна механічність цієї музики, постійний синкопований ритм з різними штрихами, гострі гармонічні сполучення. Диско має веселий, бадьорий характер і виконується у швидкому, енергійному темпі: *Ми сміємося до скону, /а підлога аж курить -/ми не хочемо «чакону» - / слухать навіть мимохідь,/ а в юрбі, під сильним тиском / ми собі танцюєм «диско»/ й кричимо, що всі – «редиски»./ хто не любить стилю «диско!»*. Для кращого усвідомлення ознак диско учню перед початком розучування твору можна запропонувати послухати інші зразки музики цього жанру.

Загалом, робота над циклом «Катрусин зошит» та іншими дитячими п'єсами Г.Куркова дозволяє розв'язати низку дидактичних і виховних завдань, зокрема, знайомство учнів з типовими ознаками і засобами виразності первинних жанрів; налаштування їх слуху на сприйняття сучасних гармонічних звучань та ускладнених ритмів; розвиток ладового чуття маленьких піаністів на основі чіткого розмежування мажору й мінору; опанування різними штрихами і різною силою звучності; початок формування репетиційної техніки.

«Катрусин зошит» Г.Куркова створено з урахуванням особливостей дитячого сприймання та чітко визначеною дидактичною метою закладання базису піаністичної техніки на основі ладо-гармонічних і ритмічних властивостей сучасної музики. Розвиваючи європейські та вітчизняні традиції музики для дітей, вінницький композитор створює власне бачення сучасного педагогічного репертуару піаніста-початківця.

У творчому доробку піаніста і композитора Олега Резцова фортепіанні твори складають найбільшу частку. Значну частину з них призначено для роботи з піаністами на різних етапах навчання. Вони згруповані у збірки «Зорепад», «Жираф-пустун», «Паперовий кораблик», «Чарівні двері», які розраховані на піаністів молодших і середніх класів закладів спеціалізованої мистецької освіти. Так, збірка «Жираф-пустун» призначена, загалом, для учнів-піаністів молодших класів, «Паперовий кораблик» – для старших. Серед творів композитора представлені й такі, що можуть бути використані у навчальному репертуарі студентів музичного коледжу.

Фортепіанна музика О. Резцова засвідчує його прагнення рухатися переважно у межах стильового поля неоромантизму. Від романтизму походить бажання витлумачити образ твору через програмність. Посилання на певний вербально визначений образ дозволяє виконавцю налаштуватись та відтворити конкретний образно-емоційний стан. Від романтичної музики походить і значний ліризм музичного висловлювання, звернення до психології музичних образів.

Кожну збірку О. Резцов супроводжує методичними коментарями та рекомендаціями, в яких розкриває зміст образів, пов'язує їх з життєвими ситуаціями чи конкретними героями, надає поради щодо виконання певних штрихів тощо.

Збірка «Жираф-пустун» містить одинадцять п'єс для інструмента соло та п'ять творів для фортепіано у чотири руки. Більшість п'єс мають програмні назви (Колискова, Марш мишенят, Ельф під дощем, Веселий домовойчик, Жираф-пустун, Весняна пісня, Слони танцюють, Дресировані собачки, Вчений бегемот, Трое поросят), проте наявні також і твори із загальними жанровими назвами (Пастораль, Екосез, Балада, Вальс). Вони також розраховані на початківців, проте, враховують

вже художні запити дорослих людей, які опановують гру на фортепіано. Ці п'єси створені у рідній традиції романтичного домашнього музикування.

Однією з особливостей збірок О. Резцова є те, що досить часто у своїх методичних рекомендаціях до творів автор вказує стилеві та образні орієнтири музики, спонукаючи як учнів, такі педагогів до розширення власного музичного досвіду. Так, у збірці «Жираф-пустун» композитор вказує, що прообразом п'єси «Веселий домовийчик» слугувало Скерцо з Сонати для фортепіано Р. Штрауса, «Маршу мишенят» - Марш С. Прокоф'єва оп.12.

«Ельф під дощем» знайомить юних піаністів з основами джазового мислення, адже п'єса створена у стилі джазового вальсу. Композитор радить викладачу звернути особливу увагу на партію супроводу, яку слід виконувати штрихом *staccato* з дотриманням синкопованого ритму у лівій руці. Як і в мініатюрі «Веселий домовийчик», особливої уваги потребує робота над різноспрямованими стрибками в партіях обох рук. Для доведення точності цих стрибків до автоматизму О. Резцов радить працювати над ними окремо, та ще й у темпі, набагато швидшому, ніж темп п'єси. Таким чином буде досягнуто блискавичності і точності рухів. Також композитор пропонує наступний прийом: швидкий перенос руки на потрібну клавішу стрибка, але не натискати її, а просто ніби зависнути над клавішою, зафіксувати миттєво над нею руку. Таким чином, на думку автора п'єси, відпрацьовуються потрібні виконавські рухи.

До складу збірки «Жираф-пустун» увійшов також міні-цикл п'єс для фортепіано у чотири руки «Циркова сюїта», який охоплює три твори – «Слони танцюють», «Дресировані собачки», «Вчений бегемот». Обидві партії однакової складності, тому їх можуть виконувати самі учні.

Прообразом ансамблю «Слони танцюють» стала п'єса І. Стравінського «Циркус-полька (для слоненят)». До всіх творів цього циклу композитор пропонує своєрідний «сюжет». Так, автор констатує, що замість польки у нього вийшов важкий повільний канкан. Тему канкану, в основу якого покладено пунктирний ритм, проводить друга партія у лівій руці. О.Резцов вказує, що її треба виконувати «дуже голосно, м'яко і з відтягуванням, імітуючи валторну (як найбільш «слоновий» за звучанням інструмент)»[10, с.43].

Окремою сюжетною сценкою постає ансамбль «Дресировані собачки». О. Резцов супроводжує музику програмою-сценарієм, яка фактично керує виконанням кожної ноти. Головні героїні твору – циркові собачки-болонки, одягнені у спіднички та жилетки. Перші три такти – вони стрімко вибігають на манеж. Починаючи з четвертого такту, за сигналом дресирувальниці вони швидко стають парами і починають танець (тт. 8-13). Такт чотирнадцятий – вони починають пустувати, а в наступному такті дресирувальниця погрожує їм пальцем. Тому вони знову починають танцювати (тт. 16-21), але з двадцять третього такту і до кінця п'єси знову не слухаються дресирувальницю і тікають за куліси. У тт. 24-25 звучать три акорди, що зображають три вигуки дресирувальниці, на які собачки не реагують. Такий детальний сюжет дозволяє маленьким піаністам усвідомити засоби музичної виразності та краще розкрити музичні образи. Технічна складність ансамблю відповідає середнім класам мистецької школи.

Конкретний сюжет розгортається і в ансамблі «Вчений бегемот». Автор формулює програму твору наступним чином: «У першому такті він, тяжко ступаючи своїми товстими колоноподібними ногами, з'являється на манежі. Акорд з форшлагом, що таємниче зависає у високому регістрі, посилює екзотичність усього,

що відбувається... У третьому такті бегемот потягується та позіхає (акорд з ферматами). У четвертому такті група мавпочок-пустунок передражнює його. Він, не звертаючи на них уваги, плавно занурюється у приготовлений для нього розкішний басейн та із задоволенням у ньому вовтузиться (тт. 5-6). В басейні у нього народжуються ніжні почуття та він починає співати щось на кшталт знаменитої арії Чіо-Чіо-Сан з опери Пучіні (т.7). Мавпочки застигають від жаху (т.8). І надалі не звертаючи на них увагу, бегемот з достоїнством йде геть (т.9). Його велетенський зад з маленьким хвостиком застряг у проході і на ньому з'являється намальований крейдою мавпочкою-пустункою знак питання... (т.10)»[там само].

Досить незвичний розмір цієї п'єси – 10/4. Композитор жартівливо пояснює його тим, що у такти меншого розміру туша бегемота просто не здатна поміститися. Тяжку ходу бегемота втілюють гостро дисонуючі акорди в обох партіях.

Для візуалізації образів цих двох ансамблевих творів доречним буде запропонувати учням створити ілюстрації до різних моментів п'єси. Якщо Г. Курков вже пропонує піаністам-початківцям картинку для розмальовки, то О. Резцов, спонукаючи фантазію учнів, пропонує створити картинку у власній уяві, а педагог може запропонувати створити власні ілюстрації до музичних «сюжетів».

Якщо збірка «Жираф-пустун» адресована, здебільше, учням молодших класів, то збірка «Паперовий кораблик» О. Резцова розрахована на учнів середніх і старших класів, а також на рівень піаністів у музичному коледжі. Об'єднуючим чинником збірки стала стильова спрямованість на романтичну музику з її емоційністю та експресивністю образів. Працюючи у класі над п'єсами збірки, можна не лише розв'язувати питання подолання технічних складностей, але й виховати розуміння особливостей музики різних історичних стилів. Зокрема, перша п'єса «Пісня», як вказує сам композитор, постає конгломератом стилів, вільною варіацією на теми інвенцій Й.С. Баха, баркароли Р.Шумана, менуетів В.-А. Моцарта і повільних частин концертів А.Вівальді.

Фортепіанні твори О. Резцова часто містять посилання на відомі музичні зразки. Так, витоки мініатюри «Сильфіди» слід шукати у «Піснях без слів» Ф. Мендельсона-Бартольді, а сама вона ніби продовжує ідею «Дюймовочки» С. Слонимського. Тут композитор використовує прийом гри у три руки (або ж двох клавіатур), який можна спостерігати також у фортепіанних творах К. Дебюссі.

Романтична стилістика яскраво відчутна у «Маленькому романсі», де композитор використовує прийому цитування – перші чотири звуки мелодії запозичені з середньої частини Інтермецо Й. Брамса оп. 119 №2 мі мінор. Щоб зрозуміти це, варто разом з учнем прослухати цей твір німецького романтика. Розширить музичний кругозір піаніста і прослуховування Вальсу Ф. Шопена №9 Ля бемоль мажор, адже на межі 21-22-го тактів можна почути його відгомін.

У збірці «Паперовий кораблик» містяться і твори крупної форми. Так, «Маленька чакона» написана у типовій для жанру формі варіацій. Композитор пропонує виконання цього варіаційного циклу у двох варіантах: як тему і вісім варіацій для учнів-початківців та як тему і дев'ять варіацій для учнів середніх і старших класів.

Назва маленького диптиху «Паперовий кораблик», який власне й дав назву усій збірці, потребує пояснення. Для композитора крихка паперова іграшка постає символом дитинства. «Сумні звуки першої частини покликані передати похмурі думки автора про роль творів мистецтва у нашому житті, які здаються некорисними. З паперового листочка, на якому написані ноти, можна змайструвати паперовий

кораблик і відправити його у плавання якоюсь калюжею.... Закони життя і закони мистецтва знаходяться у різних вимірах. Проте, іноді буває, що кораблику поетичної мрії вдається пробитися у справжнє плавання, і він, яка бридке каченя в лебедя, перетворюється на величезний фрегат, що несе хороброго мандрівника у захмарні далі... Про це йдеться у другій частині п'єси» [11, с.62]. Така програма є зрозумілою для юних виконавців і дозволяє їм наблизитися до втілення музичного змісту, адекватного задуму композитора. За технічною складністю диптих розрахований на учнів старших класів.

Слід також зазначити, що, надаючи своїм творам такого конкретного програмного тлумачення, О. Резцов не наполягає виключно на такому розумінні їх образів.

Окрім творів, розрахованих на виконання учнями закладів початкової мистецької освіти, у доробку О. Резцова є й п'єси для концертного і навчального репертуару музичних коледжів. Зокрема, композитор створив цикл концертних етюдів, що значно розширює традиційний репертуар і доповнює його музикою сучасного стилю. Розвиваючи традиції, започатковані ще у середині XIX ст. Ф. Лістом, сучасний подільський композитор надає кожному етуду програмну назву, допомагаючи зрозуміти й втілити його художній образ («Інтермецо», «До нових берегів», «Метелик», «Тіні минулого», «Експромт-ретро», «Уві сні», «Мрії біля лісового струмка», «Токатина» та ін.).

На розвиток мілкої техніки під час навчання у коледжі спрямований концертний етюд під назвою «Токатина», в якому традиційне для жанру моторне токатне начало отримує яскраву мелодичну лінію. Тут композитор у межах сучасного гармонічного мислення використовує традиції Ф. Шопена, який часто мелодизує фактуру. У О. Резцова мелодія часто виникає з репетицій та арпеджованих пасажів. Стрімкий рух, токатне начало створює відчуття сильної емоційної напруги або ж навіть картини бурі.

Присутні у доробку композитора й твори у формі сонатного циклу. Зокрема, «Новорічна сонатина», написана у традиційній для цього циклу тричастинній формі, може як увійти до педагогічного репертуару музичного коледжу, так і отримати концертне виконання.

Яскрава образність, наявність різного рівня складності, апеляція до різних стильових епох постають тими привабливими чинниками, які стимулюють викладачів-піаністів до залучення творів О. Резцова у педагогічний і концертний репертуар.

У результаті комплексного аналізу фортепіанних циклів Г. Куркова та О. Резцова можна дійти **висновків** про те, що використання їх творів у навчально-виховному процесі у класі фортепіано може дати плідні результати. Обидва митці мають значний виконавський та педагогічний досвід, тому їх фортепіанні п'єси чітко спрямовані на розвиток певних виконавських навичок у поєднанні з формуванням уявлень про музичні жанри та стилі. Так, «Катрусин зошит» Г. Куркова створено з урахуванням особливостей дитячого сприймання та чітко визначеною дидактичною метою закладання базису піаністичної техніки на основі ладо-гармонічних і ритмічних властивостей сучасної музики. Фортепіанні твори О. Резцова характеризуються яскравою образністю, наявністю різних ступенів складності, апеляцією до різних стильових епох.

Окрім вивчення і популяризації фортепіанних творів сучасних митців, свого дослідження та впровадження у репертуар мистецьких закладів освіти потребує й

музика подільських композиторів XIX ст. – Т. Безуглого, А. Коціпінського, В. Завадського, В. Заремби. Її залучення у педагогічний репертуар дозволить не лише розширити музичний кругозір піаністів, але й сприятиме патріотичному вихованню юнацтва, що є одним із нагальних завдань сучасної мистецької освіти.

Література:

1. Довгаленко Н. (2020), Український музичний авангард у контексті стильових пошуків XX сторіччя. Збірник наукових праць. Матеріали до українського мистецтвознавства. Київ : ІМФЕ імені М.Т. Рильського. С. 19-21.
2. Калашникова А. І. (2020), Стильові параметри формування української фортепіанної музики малих форм першої третини XX ст.: дисертація ... кандидата мистецтвознавства (доктора філософії): 17.00.03. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 225 с.
3. Кашкадамова Н. (1998), Про інтерпретацію фортепіанних творів В. Барвінського. Статті та матеріали. В. Барвінський і українська музична культура. Тернопіль. С.108-116.
4. Кияновська Л. (1998), Творчість В. Барвінського і художні стилі XX століття. Статті та матеріали. В. Барвінський і українська музична культура. Тернопіль. С.117-124.
5. Лігус О.М. (2017), Українська фортепіанна музика XIX – початку XX ст. у контексті європейського романтизму (жанрово-стильова динаміка): монографія. Київ: Видавництво Ліра. 224 с.
6. Новосядла І. С. (2011), Сучасні тенденції формування українського фортепіанного репертуару для дітей (кінець XX - початок XXI ст.): автореф. дис.... канд. мистецтвознав.: 17.00.03. К.:НАН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського. 20 с.
7. Пастеляк, Н. В. (2009), Поємність в українській фортепіанній музиці першої половини XX ст. як принцип художнього мислення: автореф. дис. ...канд. мистецтвознавства:17.00.03. Львів: Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка. 21 с.
8. Портний Ю.Л. (2021), Шляхи професіоналізації фортепіанного виконавства на Поділлі: дис. кандидата мистецтвознавства (доктора філософії): 17.00.03. Харків: Харківський національний університет мистецтв імені І.П.Котляревського. 297 с.
9. Резцов О.(2005). Жираф-озорник: Альбом пьес для фортепиано. Бишкек. 44 с.
10. Резцов О.(2005). Бумажный кораблик: Альбом пьес для фортепиано. Бишкек. 63 с.
11. Стельмашук Р. С. (2003), Модерністичні тенденції у творчості українських композиторів Львова 20-х – 30-х рр. XX ст.: естетичні та стильові ознаки в контексті епохи: дис. ... канд. мист.: спец. 17.00.03. Київ: Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України. 216 с.
12. Фрайт О. (2013), Фортепіанні альбоми та цикли українських композиторів для дітей: історія і сучасність: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 100 с.
13. Юзюк З. І. (2012), Естетико-психологічні засади фортепіанної творчості для дітей українських піаністів-педагогів XX століття: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Львів: Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка. 16 с.

Про авторів:

Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-4559-0230>

Французжан Олесья Володимирівна, магістр музичного мистецтва, заступник директора з виховної роботи Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М.Д. Леонтовича. <https://orcid.org/0000-0002-7213-9488>

Vereshchahina-Biliavska O. Y., Frantsuzhan O. V.

**Contemporary Ukrainian piano music as a component of the pedagogical repertoire
(on the example of the Podillia composers' works)**

Forming a piano repertoire by music teachers in postgraduate education includes pieces by Ukrainian composers. The use of piano music of the 20th century, as well as the latest samples, is of particular importance. In this context, the study of modern Ukrainian piano music becomes relevant. This is necessary from the point of view of revealing the potential of the music and its use in the educational process in music pedagogy. The article reveals artistic and pedagogical potential of the piano music from Podillya composers as H. Kurkov and O. Rieztsov. For this purpose, a comprehensive analysis of the piano cycles "Katrusia's notebook" by H. Kurkov and "Giraffe-prankster" and "Paper boat" by O. Rieztsov were carried out. The stylistic features of their music, didactic and educational tasks, which are facilitated by working on the works of these composers in the piano class, are determined. Thus, "Katrusia's notebook" helps students to get acquainted with the typical features and means of expression of primary genres; adjusting their hearing to perceive modern harmonic sounds and complicated rhythms. It develops their sense of tone while mastering different strokes and different strength of sonority and forms a rehearsal technique. Studying the works of O. Rieztsov, in addition to the formation and development of various technical skills, can significantly expand the musical horizons and associative thinking of a young pianist. Composer's methodical comments which accompany all the pieces, not only explain the meaning of the music itself, but also help the teacher in selecting techniques for the formation of certain performing skills.

Keywords: artistic and didactic repertoire, piano cycle for children, Podil composers, modern music, primary genres, associative thinking.

References:

1. Dovhalenko N. (2020), Ukrainian musical avant-garde in the context of stylistic searches of the 20th century. Collection of scientific works. Materials for Ukrainian art history. Kyiv: IMFE named after M.T. of Rila. P. 19-21.
2. Kalashnikova A. I. (2020), Stylistic parameters of the formation of Ukrainian piano music of small forms of the first third of the 20th century: dissertation ... candidate of art history (doctor of philosophy): 17.00.03. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. 225 p.
3. Kashkadamova N. (1998), About the interpretation of piano works by V. Barvinskyi. Articles and materials. V. Barvinskyi and Ukrainian musical culture. Ternopil, 1998. P.108-116.
4. Kyianovska L. (1998), Creativity of V. Barvinskyi and artistic styles of the 20th century. Articles and materials. V. Barvinskyi and Ukrainian musical culture. Ternopil P.117-124.
5. Ligus O.M. (2017), Ukrainian piano music of the 19th and early 20th centuries. in the context of European romanticism (genre-stylistic dynamics): monograph. Kyiv: Lira Publishing House. 224 p.
6. Novosiadla I. S.(2011), Modern trends in the formation of the Ukrainian piano repertoire for children (end of the 20th - beginning of the 21st century): abstract. thesis... candidate art critic: 17.00.03. K.: National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Art History, Folklore and Ethnology named after M.T. of Rila. 20 c.
7. Pasteliak, N. V. (2009), Poetry in Ukrainian piano music of the first half of the 20th century. as a principle of artistic thinking: abstract. thesis ... candidate of art studies: 17.00.03. Lviv: Lviv National Academy of Music named after M. V. Lysenko. 21 p.
8. Portnyi Y.L. (2021), Ways of professionalizing piano performance in Podillia: diss. Candidate of Art Studies (Doctor of Philosophy): 17.00.03. Kharkiv: Kharkiv National University of Arts named after I.P. Kotliarevskyi. 297 p.
9. Reztsov O. (2005). The giraffe-prankster: Album of pieces for piano. Bishkek. 44 p.
10. Rieztsov O. (2005). Paper boat: Album of pieces for piano. Bishkek. 63 p.
11. Stelmashchuk R.S. (2003), Modernist trends in the work of Ukrainian composers of Lviv in the 20s-30s of the 20th century: aesthetic and stylistic features in the context of the era: diss. ... candidate art.: spec. 17.00.03. Kyiv: M. T. Rylskyi Institute of Art History, Folklore and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine. 216 p.
12. Frait O. (2013), Piano albums and cycles of Ukrainian composers for children: history and modernity: educational and methodological guide. Drohobych: Editorial and publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. 100 p.
13. Yuziuk Z. I. (2012), Aesthetic and psychological principles of piano creativity for children of Ukrainian pianists-pedagogues of the 20th century: abstract. thesis ... candidate of art studies: 17.00.03. Lviv: Lviv National Academy of Music named after M. V. Lysenko. 16 p.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.21>
УДК: 78378.637:016:78

Вей Лімін

Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності

Стаття розкриває специфіку впровадження педагогічних умов формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності. Розглянуто значення запровадження педагогічних умов для успішного здійснення продуктивної діяльності. Визначено педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорового навчання, а саме: створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення.

Ключові слова: магістранти музичного мистецтва, педагогічні умови, формування здатності до творчої самореалізації, практична діяльність.

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

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему творчої самореалізації особистості розглянуто в багатьох працях з екзистенціально-гуманістичної філософії (В.Андрущенко, М.Бахтін, М.Бердяєв, Г.Волинка, А.Камю, В.Лутай, Ж.Сартр, В.Шинкарук та ін.); гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт та ін.); у наукових роботах відомих психологів і педагогів (В.Андрєєв, А.Алексюк, О.Баришева, І.Бех, Г.Волинка, Г.Волкова, Р.Гуревич, С.Занюк, Г.Костюк, О.Киричук, В.Клочко, А.Ковальова, Е.Керрол, Н.Кузьміна, Л.Левченко, Л.Левчук, В.Малахов, О.Матвієнко, В.Муляр, М.Недашківська, В.Радул, С.Рубінштейн, П.Сенж, С.Сисоєва, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, Є.Федосенко, В.Цветкова, О.Цокур, Г.Чернявська та ін.). У дослідженнях цих науковців зосереджено увагу на умовах формування таких важливих складників творчої самореалізації майбутніх фахівців, як активність, самостійність, ініціативність, пізнавальний інтерес, творчі здібності, самовдосконалення, тощо [2; 3; 4; 8; 13; 14].

З процесами творення себе, стосовно ціннісного відношення, як суб'єкта творчості до реалізації власного потенціалу розглядають творчу самореалізацію В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, К.Завалко, Є.Ісаєв, А.Ковальов, Г.Костюк, С.Мельничук, С.Мусатов, О.Отич та ін.). У загальнопедагогічному аспекті категорія самореалізація майбутнього вчителя розглядається вченими у взаємозв'язку з його особистісним та професійним розвитком, формуванням педагогічної творчості та майстерності (І.Бех, О.Бодальов, Н.Гузій, І.Зязюн, В.Кан-Калик, О.Киричук, Н.Кічук, А.Маслоу, Л.Мітіна, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Танько, О.Цокур та ін.). Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали А.Болгарський, А.Зайцева, А.Козир, О.Кузнецова, Л.Куненко, В.Лабунець, Л.Масол, О.Михайліченко, І.Мостова, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Теплова, М.Ткач, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін. [3; 5; 7; 9; 12; 13; 14; 15].

Аналіз робіт свідчить про наявність наукового підґрунтя для формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовдосконалення у процесі фахового навчання (А.Авдієвський, Л.Арчажникова, О.Єременко, К.Завалко, А.Зайцева, М.Канерштейн, М.Колесса, О.Олексюк, Г.Падалка, А.Пазовський, К.Пігров, К.Птиця, О.Рудницька та ін.) та розробки методик вокально-хорового навчання майбутніх фахівців (В.Антонюк, А.Болгарський, Д.Бондаренко, І.Гавран, Н.Голубицька, Н.Гребенюк, В.Живов, Л.Зінов'єва, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, О.Коренюк, А.Лашенко, А.Мартинюк, І.Топчієва, Л.Хлебнікова, О.Хоружа та ін.) [1; 3; 6; 7; 9; 11; 12; 15].

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов, прийомів та засобів творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій діяльності. Адже формування здатності до творчої самореалізації становить усвідомлений процес та осмислений результат розкриття творчого потенціалу, актуалізації здібностей та можливостей особистості в прагненні самоідентифікувати себе у фаховій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Процес формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва є досить складним та довготривалим. Виходячи з цього, необхідно розробляти та запровадити педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі фахової діяльності. З цього приводу доцільно розглянути розуміння поняття «умови», яке існує у філософії, а саме: умови - це те, від «чого залежить щось інше (що обумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища» [13]. У руслі нашого дослідження це значить, що при наявності певних педагогічних умов, створюваних для розвитку самореалізації особистості, їх практичне запровадження обумовлює ефективність означеного процесу. Слід підкреслити, що найчастіше умови розглядаються як щось «зовнішнє для явища, на відміну від більш широкого поняття причини, що включає як зовнішні, так і внутрішні фактори. За логікою об'єктивного відношення між умовою й тим, що обумовлюється, відбито у формі відносини між умовою і наслідком...» [13].

Таким чином, будучи однією з філософських категорій, саме умови виражають відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. З різноманіття об'єктивного світу, щодо зовнішнього предмету, до умов відносяться ті обставини, які забезпечують виникнення, існування, розвиток явища або процесу. Як

методологічна основа виявлення й створення умов відзначається необхідність пізнання закономірностей самого предмета, явища, визначення сприятливих і несприятливих факторів його існування.

У психолого-педагогічній літературі, під умовами розуміють ті відносини предмета до навколишніх його явищ, без яких він виникнути й існувати не можуть. Педагогічні умови визначаються як обставини процесу навчання й виховання, які забезпечують (обумовлюють) досягнення поставлених педагогічних цілей. При цьому зовнішні умови, впливаючи на процес становлення й розвитку тих або інших структур особистості, переломлюються через її внутрішній зміст [7].

Розробляючи педагогічні умови формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі фахової діяльності необхідно враховувати ті обставини, що виникають у навчально-виховному процесі. Так, на думку О.Цокур, дослідження проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі магістерського рівня уможлиблює визначення провідних умов функціонування цього процесу, серед них: забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації магістрантів при прогнозуванні та реалізації ними проєктів свого особистісно-професійного зросту [14, 71].

Виходячи з вищезазначеного, педагогічними умови формування готовності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності нами визначено: *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення.*

Педагогічна умова *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища* передбачає такі взаємовідносини, які не лише покращують фізичне і психічне здоров'я студентів факультетів мистецтв, а й дозволяють створити творчий інтелектуально-емоційний фон, що впливає на актуалізацію творчого потенціалу магістрантів музичного мистецтва. У цьому процесі важливим є той гедоністичний ефект, який вони отримують від навчального процесу, адже це сприяє появі натхнення у майбутній професійній діяльності, знижуючи несприятливий вплив зовнішніх чинників. На це вказує Е.Керролл, підкреслюючи, що інтерес до виконання запропонованих різновидів фахової роботи у поєднанні з отриманим гедоністичним ефектом складатиме ту мотиваційну основу, яка створює необхідну основу для творчої роботи, коли радість «виникає спонтанно, коли людина досягає певної мети, домагається якого-небудь важливого для себе результату» [8, 155].

Втілення педагогічної умови *створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища* базується на повазі до особистості майбутнього фахівця, двосторонній довірі й готовності отримувати задоволення від навчального процесу. Важливість цієї педагогічної умови полягає в тому, що широко застосовуючи її магістранти музичного мистецтва вчаться легко переключатися з одного виду роботи на інший, імпровізувати в залежності від обставин, що виникають, виробляти вміння відмовлятися від запланованого на користь пропозицій від учнів без труднощів, заохочуючи тим самим їхню ініціативу. При цьому, визначаючи освітньо-творче розвиваюче мистецьке середовище як широке поняття, доцільно зазначити, що

організоване таким чином середовище охоплює широкий художньо-виховний простір.

Організація освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища визнається дослідниками[3; 6; 7; 9; 11; 14] важливішим фактором творчого розвитку особистості, що дозволяє опосередковано управляти навчально-виховним процесом. Основними складовими елементами даного процесу виступають: *поведінкове та предметно-просторове оточення*(навчальне середовище як характеристика поведінки особистості, за рахунок домінування тих або інших поведінкових форм, тощо); *подвійне оточення* середовища як сукупності подій, що попадають у поле сприйняття особистості, які служать предметом оцінювання, приводом до роздуму, підставою для життєвих висновків; насиченість та цінність *інформаційного забезпечення* суб'єктів музично-педагогічної взаємодії.

Доцільно зазначити, що створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища є вкрай важливим для підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями. Адже стрижневою позицією цієї педагогічної умови має стати наявність беззаперечної довіри, що й породжує творче спрямування, яке виявляється у фізіологічній (відсутності зайвої м'язової скутості), психологічній (відчуття комфортності, зручності навчального процесу, усвідомлення достатності власної фахової підготовки тощо) і креативній свободі, що утворює сприятливий психологічний мікроклімат в процесі вокально-хорового навчання. М'язова напруга є тим руйнівним фактором, що свідчить про наявність несвідомого контролю зі сторони психіки над утриманням невідреагованих афектів [1].

Панування позитивної атмосфери у навчально-виконавському середовищі гарантуватиме духовну гармонію, співдружність викладача зі студентом на основі ціннісно-орієнтаційної єдності, співтовариства, взаємоповаги. Лише за цієї умови можливо планувати і досягати небувалих височінь, на які спроможний майбутній фахівець. Як стверджує Г.Ципін, завдання педагога не в тому, щоб «досягти якогось розвиваючого ефекту, а в тому, щоб цей ефект був максимально високим» [15, 4]. Відтак, для створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища вчитель має бути сповненим доброзичливості, активним у бажанні навчити і допомогти, вірити в сили і позитивно дивитися на розвиток потенційних можливостей в учнів, дещо підносячи їх.

Отже, педагогічна умова створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища забезпечує створення такого орієнтаційного поля особистісного розвитку, що охоплює спектр творчих взаємовідносин, які допомагають майбутнім фахівцям не лише усвідомлювати значення ситуативного вибору, але й визначити особистісний зміст фіксованих подій і явищ. Загалом, вищезазначена умова охоплює: перехід до особистісно-орієнтованого принципу навчання; безперервність і наступність освітнього процесу за змістом, погодженість технологій, форм і методів мистецького навчання; врахування специфіки мистецького навчання з використанням проблемно-діалогових технологій, що реалізуються в умовах партнерської моделі організації навчально-виховного процесу; надання студентам свободи вибору власної освітньої траєкторії розвитку.

Педагогічна умова *забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації* дозволяє реалізувати таку педагогічну підтримку, яка є способом організації творчої взаємодії учасників навчального процесу, заснованої на принципах гуманізму й обумовленої поєднанням професійних, поведінкових і

творчих особистісних якостей магістрантів музичного мистецтва, що дозволяє реалізувати їх власний потенціал. Ця педагогічна умова охоплює надання такого психолого-педагогічного супроводу, що здійснюється через комплекс дій викладачів факультету мистецтв з метою набуття магістрантами музичного мистецтва повної самостійності у навчально-виконавській діяльності та досягнення творчої самореалізації на практиці.

Доречно підкреслити, що вищезазначена педагогічна умова сприяє не лише виявленню творчих інтересів, виконавських можливостей, інтенсифікації професійних планів магістрантів музичного мистецтва, а й дозволяє їм здійснювати комунікацію з учнями засобами створення наявних цінностей оптимальної психолого-педагогічної атмосфери вокально-хорового навчання, що передбачає ставлення до учнів як до ініціативних, здатних до самостійної пізнавальної співацької роботи, цілепокладання і самореалізації в практичній діяльності. З цієї позиції магістрант музичного мистецтва набуває ролі «організатора», «партнера», «наставника», що відповідає сучасній парадигмі мистецької освіти і водночас спонукає до набуття ним певної мистецької зрілості, що виявляється в критичному оцінюванні власної диригентсько-хорової діяльності в процесі організації творчої взаємодії з учнями.

Педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва також передбачає повноцінну реалізацію їх творчого потенціалу як структурного елементу особистості й задоволення фахової потреби, як суб'єктів вокально-хорової діяльності, що спрямована на досягнення готовності до творчої самореалізації в продуктивній діяльності через знаходження власної «Я-концепції». Адже побудова особистістю власної стратегії життя здійснюється шляхом її узагальнення, виокремлення найзначиміших життєвих принципів і способів їх творчої реалізації [9]. При цьому слід зауважити, що стратегія розвитку здатності до самореалізації магістрантів музичного мистецтва залежить не лише від змісту вирішуваних завдань, а від притаманного їм способу цілеутворення.

Отже, педагогічна умова забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації спроектована на всі види фахової діяльності магістранта музичного мистецтва, а саме: викладацьку, виконавську, науково-методичну, соціально-педагогічну, художньо-виховну, культурно-просвітительську, коригувально-розвивальну, управлінську. Векторність спрямованості розробленої педагогічної умови на здійснення продуктивної діяльності за рахунок особистісного й творчого складників професійно-творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва зумовлена самою природою означеного феномена, що передбачає гармонійне поєднання суб'єктних особливостей майбутнього фахівця з його професійними компетентностями, які забезпечують результативність творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва, що спрямовано на творчу організацію вокально-хорової діяльності учнів.

Педагогічна умова поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення уможливорює успішність здійснення практичної вокально-хорової роботи з учнями. Для того, щоб ефективно підходити до вибору художньо-виконавських засобів, магістрант музичного мистецтва має усвідомити закономірності художньої взаємодії музичної мови, що є загальними, та при цьому необхідно досягнути, що

композитор і виконавець (хормейстер) у своєму розпорядженні використовують різне коло виражальних музичних засобів. Поряд із кропіткою роботою теоретичного осягнення всіх елементів твору з наступним їх синтезуванням в єдиний художньо-музичний образ, який поступово складається у свідомості магістранта музичного мистецтва, доцільно враховувати безпосереднє практичне слухове сприйняття вокально-хорового твору в «живому виконанні» учнями і вірно спланувати керівництво цим процесом.

Одним із важливих завдань фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва до професійної діяльності з учнями постає забезпечення оптимального інформаційного оточення. Магістрант музичного мистецтва має знати сучасні освітні технології та вміти використовувати їх у подальшому в роботі з учнями. Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва здійснює музично-педагогічну діяльність не лише в навчальний час, а і залучає учнів до позаурочної навчальної діяльності, де він повинен уміти представити учням шкільну пісню, зацікавити їх процесом навчальної роботи над піснею, що значною мірою залежить від його здатності ефективно використовувати сучасні музичні комп'ютерні технології. Використання цих технологій під час диригентсько-хорового навчання магістрантів музичного мистецтва сприяє активізації їх творчого потенціалу під час співацької діяльності, а також дозволяє успішно вирішувати завдання щодо їхнього музичного розвитку, набуття диригентсько-хорових умінь, розвитку їх творчих здібностей, тощо. Саме тому, організація оптимального інформаційного оточення магістрантам музичного мистецтва на сьогодні набуває значної актуальності.

Завдяки інформаційному забезпеченню теоретичний досвід магістрантів музичного мистецтва уможлиблює пізнання необхідних засобів музичної виразності через вивчення хорової партитури, особливо до початку репетиційних занять, а в процесі здійснення вокально-хорової роботи пізнавати можливості шкільного колективу, активно розвивати слуховий контроль і миттєву реакцію на покращення звучання, проектувати зростання і розширення виконавського потенціалу учнів. Формування творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва завдяки організації оптимального інформаційного оточення уможлиблює успішне впровадження розробленої авторської методики, до складу якої включено навчальні методи, що передбачають використання можливостей сучасних комп'ютерних технологій, а саме: метод фрагментарної обробки даних; метод «Емоційні віражі»; проблемний метод; метод професійно-проблемного рефлексування; метод цілеспрямованого впливу на процес сприйняття учнями вокально-хорових творів; метод «Творчий пошук»; метод вирішення творчих співацьких завдань; метод комплексного використання сучасних комп'ютерних технологій.

У **висновках** доцільно зазначити, що вищезазначені педагогічні умови (створення освітньо-творчого розвиваючого мистецького середовища; забезпечення тьюторського супроводу вокально-хорової діяльності магістрантів музичного мистецтва спрямованого на досягнення готовності до самореалізації; поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів факультетів мистецтв для організації оптимального інформаційного оточення) дозволяють успішно моделювати навчально-виховний процес та дають можливість обирати і конструювати процес творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

Література:

1. Авдієвський А.Т. (1996), Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб. ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ. Вип. I. С. 80-83.

2. Гуревич Р.С. (2012), Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 348с.
3. Зайцева А.В. (2005), Педагогічні умови реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. Науковий часопис. НПУ ім. М.П.Драгоманова, серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Випуск 4(14). К., с.153-158.
4. Занюк С.С. (2002), Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь. 304с.
5. Ковалева А.В. (2002), Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. Вип. 17. С. 43-47.
6. Ковалик П.А. (2008), Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя. С.32-40.
7. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 380 с.
8. Кэррол Э.И. (2002), Психология эмоций. С-Пб: Питер. 460 с.
9. Олексюк О.М., Ткач М.М. (2004), Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України. 264 с.
10. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг. ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка. 262с.
11. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Г.М. Падалка. К.: Освіта України. 274 с.
12. Рудницька О.П. (2002), Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К. 270 с.
13. Філософський словник (1986), / за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов.ред. УРЕ. 800 с.
14. Цокур О.С. (2002), Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Од.: ОНЮА. Основи науково-педагогічних досліджень. Вип. I. 84 с.
15. Цыпин Г.М. (1994), Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. «Муз. образование». М.: Инпретпракс. 373с.
16. Liming W. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social / Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. Pp. 370-377.
17. Edukacja doroslych. (2000), Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin. 413 s.

Про автора:

Вей Лімін, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-4219-278X>

Wei Liming

Pedagogical conditions for the formation of the ability of master students of musical art to creative self-realization in practical activities

The article reveals the specifics of the implementation of pedagogical conditions for the formation of the ability of master students of musical art to creative self-realization in practical activities. The significance of the introduction of pedagogical conditions for the successful implementation of productive activity is considered. Pedagogical conditions for the formation of the ability of master's students of musical art to creative self-realization in the process of vocal and choral training are defined, namely: creation of an educational and creative developing artistic environment; provision of tutor support for vocal and choral activities of master's students of musical art aimed at achieving readiness for self-realization; combination of theoretical and practical experience of students of the faculties of arts for the organization of an optimal information environment.

The purpose of the publication is the theoretical substantiation of pedagogical conditions, methods and means of creative self-realization of masters of musical art in vocal and choral activities. The formation of the ability of music teachers for creative self-realization is a conscious process and a meaningful result of

the disclosure of creative potential, actualization of the abilities and possibilities of the individual in the pursuit of self-identification in professional activity.

One of the effective tools is the purposeful formation of the ability of students of art faculties of higher musical and pedagogical educational institutions to creative self-realization. The formation of the ability for creative self-realization becomes even more relevant when it comes to the personality of the future teacher. Creative self-realization and a sign of self-improvement can contribute to the emergence of motivated specialists in art education, as well as ensure the success of the future music teacher's entry into the world of dialogic pedagogical activity.

Keywords: masters of musical art, pedagogical conditions, formation of the ability to creative self-realization, practical activity.

References:

1. Avdievskiy A.T. (1996), The formation of personality on the basis of national and cultural revival. Art at school: collection of art, emphasis. I.M. Gadalov. K.: UDPU. Vol. IS 80-83.
2. Gurevich R.S. (2012), Information technologies of education: an innovative approach: education. manual. R.S. Gurevich, M.Yu. Kademiya, L.S. Shevchenko; under the editorship Gurevich R.S. Vinnytsia: "Planer" LLC. 348p.
3. Zaitseva A.V. (2005), Pedagogical conditions for realizing the creative potential of future music teachers in the process of performance. Scientific journal. NPU named after M.P. Dragomanova, series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice. Issue 4(14). K., 2005, pp. 153-158.
4. Zanyuk S.S. (2002), Psychology of motivation: teaching. manual. K.: Lybid. 304p.
5. Kovaleva A.V. (2002), The problem of self-realization of the individual in the system of human sciences. Means of educational and research work: coll. of science pr. Issue 17. C. 43-47.
6. Kovalik P.A. (2008), Pedagogical principles of the conductor's creative interaction with the educational choir. Problems of art education: Coll. science and method. Vol. 3. Ans. ed. O. Ya. Rostov. Nizhin: M.Gogol NSU Publishing House. P.32-40.
7. Kozyr A.V. (2008), Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: monograph. K.: Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanov, 2008. 380 p.
8. Carroll E.I. (2002), Psychology of emotions. S-Pb: Peter. 460 p.
9. Oleksyuk O.M., Tkach M.M. (2004), Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the sphere of musical art. K.: Knowledge of Ukraine. 264 p.
10. Orlov V.F. (2003), Professional formation of future teachers of art disciplines: Monograph. According to general ed. I.A. Zyazyuna K.: Naukova dumka. 262p.
11. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy: theory and methods of teaching art disciplines. AHM. The carrion K.: Education of Ukraine. 274 p.
12. Rudnytska O.P. (2002), Pedagogy: general and artistic. Education manual. K. 270 p.
13. Philosophical dictionary (1986), / edited by V.I. Shinkaruk 2 species break and additional K.: Chairman. ed. URE. 800 p.
14. Tsokur O.S. (2002), Higher school pedagogy: teaching method. Manual. Unit: ONYUA. Fundamentals of scientific and pedagogical research. Vol. I. 84 p.
15. Tsyplin H.M. (1994), Psychology of musical activity: problems, judgments, opinions: help for students university, teacher by special "Muse. education". M.: Inrerpraks. 373p.
16. LimingW. (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. A.Kozyr, V.Labynets, L.Pankiv, W.Liming, Zh.Geyang. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social / Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. pp. 370-377.
17. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. (2000), Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.22>
УДК 378.015.31:[780.616.432:7.035.071.1]:001.82

Ма Сіньюань

Методологічні засади формування емоційно-стильового відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків

Представлено авторське бачення проблеми формування емоційно-стильового відчуття піаністами романтичної музики. Мета роботи полягає в розкритті сутності поняття «емоційно-стильове відчуття» як психологічної категорії, його змістові характеристики та особливості методичних підходів до виконавського відтворення піаністами фортепіанних творів композиторів-романтиків у методологічній парадигмі. Надане власне розуміння цього поняття для представлення піаністами персоніфікованих моделей свого емоційно-стильового відчуття музики композиторів-романтиків. Досягнення поставленої мети визначено основними науковими позиціями для усвідомлення теоретичного і практичного значення обраної категорії. Методологічними засадами визначено науково-теоретичне розкриття відповідних психофізіологічних процесів, надання стильової концепції романтизму та презентація визначених стилістичних особливостей романтичної музики. Наукова новизна роботи полягає у визначенні сутності основного поняття, яким є індивідуально-неповторний емоційний відгук кожного піаніста на музичне інформаційно-стильове повідомлення, закодоване у фортепіанних творах композиторів-романтиків, яке він презентує у власному відтворенні з розкриттям особливостей емоційного відчуття характерних засобів музичної виразності. У висновку визначено основні науково-теоретичні позиції, розкрито теоретичне значення категорії «емоційно-стильове відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків» та пріоритетні особливості функціонування на пропонуваніх науково-теоретичних засадах. Теоретичні та практичні перспективи обраної теми полягають в подальшому осмисленні, науково-теоретичному обґрунтуванні емоційно-стильового відчуття музичних творів різних стильових спрямувань.

Ключові слова: емоційно-стильові відчуття, фортепіанна музика, романтизм.

Відчуття творів музичного мистецтва є складним психічним процесом, який утворюється із множинних складових. Його протікання стає сумою декількох важливих реакцій людини, відгуком на різні подразники та їх результатом. Одним із проявів відчуття музики взагалі є емоційне відчуття фортепіанних творів, зокрема написаних композиторами-романтиками, тобто творів, стиль яких визначений мистецтвознавцями як романтичний.

Аксіоматичним є факт, що музичні твори, які відтворюються будь-якими музикантами, не можуть бути ними презентовані слухачам без їх власної активної емоційної позиції. Це характеризує і виконавську діяльність піаністів. Проблема полягає лише в тому, які саме емоції (адекватні чи неадекватні, артистично виправдані чи надумані неприродні, перебільшені) стосовно композиторського задуму демонструє музикант. Зрозуміло, що відтворенню певних почуттів під час виконання фортепіанних творів передують відповідне усвідомлення тих особливостей, які характерні з точки зору музикознавства тому чи іншому композиторському стилю створення музики, зокрема фортепіанної.

Над проблемою розкриття емоційного сприйняття фортепіанної музики, стильових ознак упродовж історії її вивчення музикознавством працювали Н. Горюхіна, С. Коробецька, Т. Чернова, С. Шип, інші, які визначали історико-культурне та музично-естетичне значення романтичного стилю; дослідженню психологічних особливостей музичного й когнітивно-емоційного сприйняття здобувачами музичної освіти присвятили свої роботи О. Костюк, О. Ростовський,

О. Рудницька, Тань Сяю, ін. Серед молодих учених, які розкривали процеси створення музично-образної драматургії музичного твору та образно-інтонаційних навичок: Лю Кешуан, О. Козій, Т. Чернова, формування музично-імпровізаційних умінь, виконавського інтересу до класичного мистецтва розкривали Мен Мен, Чжоу Мін, ін; особливості поліфонічно-виконавських умінь, чуттєво-емоційного відгуку на музичні твори, які виконуються піаністами та проблеми емоційно-образного мислення, звуко-тембральних уявлень, (О. Полатайко, Бай Бін, Хань Ле, Ван Кань); шляхи набуття художньо-стильової компетентності (Чай Пенчен).

Зацікавлення питаннями безпосередньо емоційного відгуку на музичні твори, а також дотичні психолого-педагогічні проблеми неодноразово ставали предметом розгляду окремих дослідників. Науково-теоретична глибина бінарної сутності емоційно-стильового відчуття музики, а саме – фортепіанної творчості композиторів-романтиків, можливість багатовекторного її дослідження обумовило наш інтерес до цієї проблеми.

Мета представленої роботи полягає в розкритті сутності поняття «емоційно-стильове відчуття» як психологічної категорії, його змістові характеристики та особливості методичних підходів у контексті процесу розкодування та виконавського відтворення піаністами творчого задуму фортепіанної музики композиторів-романтиків у методологічній парадигмі.

Для розкриття теми та досягнення поставленої мети було вирішено визначити та представити основні наукові позиції, розкриття яких уможливило усвідомлення теоретичного та практичного значення обраної категорії – «емоційно-стильового відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків».

Методологічними засадами в нашій роботі представлено науково-теоретичні відправні позиції, в контексті яких розкриваються сутнісні та змістові положення обраного феномена. До методологічних засад ми відносимо в представленому дослідженні такі положення: науково-теоретичне розкриття відповідних *психофізіологічних процесів, надання стильової концепції романтизму та презентація визначених (закодованих у нотному тексті). стилістичних особливостей романтичної музики.*

Розглянемо базове методологічне положення, *психофізіологічні процеси.* Відчуття – психічний процес відображення окремих елементарних властивостей дійсності, що безпосередньо впливають на наші органи почуттів. На відчуттях засновані більш складні пізнавальні процеси: сприйняття, представлення, пам'ять, мислення, уява. Відчуття є начебто «воротами» нашого пізнання.

Сприйняття і представлення людини, що виникли на основі відчуття, опосередковані її знаннями, тобто суспільно-історичним досвідом людства та пов'язані із знаннями, які узагальнені досвідом індивіда. Відчуття – це акт перетворення енергії зовнішнього впливу в акт свідомості.

Характеризуючи відчуття як науково-теоретичне поняття неможливо оминати розуміння його видів, властивостей, можливого розвитку. Відчуття характеризують інтенсивність (кількісна характеристика відчуттів, яка визначається силою діючого подразника й функціональним станом рецептора); тривалість (той інтервал часу, протягом якого виникає, розвивається й зникає відчуття, тобто тривалість його існування).

Процес відчуття – це не одноактне пасивне відображення тієї чи іншої властивості, а активний процес, складна діяльність аналізатора, що має визначену структуру. Діяльність різних аналізаторів взаємозалежна, їх сукупність є сенсорною

сферою психіки людини. Відчуття не лише несуть інформацію про окремі властивості явищ та предметів, але й функцію, що активує мозок (тобто якщо якийсь орган відчуттів перестає діяти, мозок засинає).

Відчуття мають певну класифікацію. Для нашого дослідження важливо те, що дві з трьох груп його рецепторів мають безпосереднє відношення до музичної діяльності, слухової та рухової. До першої групи відносяться відчуття, що зв'язані з рецепторами, які є на поверхні тіла: зорові, слухові смакові... Це екстероцептивні відчуття. До третьої групи відносяться кінестетичні (рухові) і статичні відчуття, рецептори яких знаходяться в м'язах, зв'язках і сухожиллях – проприорецептивні відчуття (від лат. «proprio» – власний). (До другої групи відносяться інтерорецептивні відчуття, що зв'язані з рецепторами, які знаходяться у внутрішніх органах, які не мають безпосереднього відношення до розкриття нашої теми, тому ми їх оминаємо). У залежності від модальності аналізатора розрізняються наступні види відчуття: статичні (від грец. *statos* – стоячий, нерухомий), зорові, слухові, кінестетичні, інші. Розрізняються також контактні та дистантні відчуття [1].

Під час впливу подразника на орган чуття відчуття виникає не відразу, а через деякий час, який називається латентним періодом відчуття (зауважимо, що латентний період для різних відчуттів неоднаковий (тактильні виникають через 130 мілісекунд, больові – 370 мілісекунд). Виникає і зникає відчуття неодноразово, з припиненням дії останнього.

Загальними властивостями відчуттів, незалежно від того, якими подразниками вони зумовлюються і за участі яких аналізаторів виникають, є такі: якість – це основна властивість відчуття, що відрізняє його від інших відчуттів (для нашого дослідження мають значення слухові відчуття, які відрізняються за висотою, тембром, гучністю).

Органи почуттів нерозривно зв'язані з органами руху (наприклад, у процесі зорових відчуттів, око робить беззупинні рухи, наче «обмацуючи предмет», нерухоме око практично сліпе).

Щодо слухових відчуттів зазначимо, що звукові хвилі, що діють на слухові рецептори, є згущенням та розрідженням повітря, в результаті коливання предметів, які видають звуки. (нагадаємо, що ці коливання концентруються зовнішнім вухом і через слуховий прохід впливають на барабанну перетинку). Слухові відчуття відбивають висоту, силу і тембр звуку. Висота звуку визначається числом коливань джерела звуку в 1 секунду (вимірюється в Гц. Ми свідомо опускаємо фізичні характеристики звуку та їх відчуття, що не є безпосереднім предметом нашого розгляду). Натомість відмітимо, що існують пороги розрізнення звуків по їхній висоті, які складають 1/20 півтони. Тобто, розрізняються до 20 проміжних ступенів між звуками, які видаються двома сусідніми клавішами фортепіано, рояля. Інтенсивність слухового відчуття – голосність – це є залежність від інтенсивності звуку, тобто від амплітуди коливання джерела звуку і від його висоти. Цікаво, що поріг слухового відчуття окремої людини, у тому числі музиканта, значно змінюється в залежності від різних обставин протягом невеликого проміжку часу (наприклад, з віком відбувається зниження чутливості до звуків високої частоти).

Розкриваючи *стильову концепцію романтизму* в нашому дослідженні вважаємо за доцільне звернутися до романтичного стилю безпосередньо в фортепіанній музиці, яка створювалась композиторами-романтиками.

Із довідкової літератури дізнаємось, що романтизм (фр. *romantisme*) – це напрям у мистецтві кінця 19 століття, в якому заперечувались канони класицизму та

відбивалось прагнення передавати внутрішній світ ідеальних героїв-образів, підкреслювати зображення пристрастей, емоційну напруженість сюжетів або ідеалізацію дійсності, мрійливу споглядальність [4, 538]. Романтик (оскільки йдеться про композиторів-романтиків, які писали твори для фортепіано) – (фр. *romantique*) розглядається науковою літературою як прихильник романтизму, як той, хто схильний до мрійливості, ідеалізації людей та життя. Відповідно романтичне (романтика, як течія або філософська ідея) це є відчуття незвичності, невідомості будь-чого, що й «викликає емоційні, піднесені почуття» [там само].

Під час опанування фортепіанної музики композиторів-романтиків багато залежить від вибору репертуару для виконання. Йдеться про використання для засвоєння високохудожніх зразків фортепіанної музики, які пройшли перевірку не лише часом, а й виконавською практикою багатьох всесвітньо відомих піаністів.

Торкаючись проблеми емоційно-стильового відчуття піаністами романтичної музики як засобу розкриття її художньої образності, необхідно звернутись до тих історично усталених постатей, які своєю творчістю, власним емоційно-стильовим відчуттям через віки (даруючи історичним артефактам та сучасним відео- та аудіозаписам) збагатили наше уявлення та розуміння романтичної музики, слугували мотиваторами її сприйняття, зробили її бажаною у виконавському репертуарі не лише концертуючих піаністів, а й тих, хто навчається гри на фортепіано в різних закладах музичної освіти, у тому числі студентів і магістрантів мистецьких відділень закладів вищої освіти України.

Композитори-романтики, серед яких наведемо К. Вебера, Ф. Ліста, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Шуберта, ін. у своїй творчості приділили багато уваги створенню яскравої, цікавої, індивідуально неповторної, з різнобарвною гармонією та різноманітною фактурою фортепіанної музики, в якій особливу увагу приділяли душевному світу людини. Це спонукало розвиток лірики, розкриття повноти та правди почуттів й визначало реалістичність творчості визначних представників цього музичного стилю. До групи композиторів-романтиків можна віднести і тих, хто в своїй композиторській творчості презентував окремі романтичні твори. Серед них можна згадати, наприклад, М. Лисенка з його Елегією (жанр «Елегія» (от греческого *elegos* – жалоба), пьесою сумного характеру, зворушливо-ліричного емоційного стану, який відображав нерозділене але палке кохання). Приклади Елегій створили і Г. Перселл, Л. Бетховен, І. Стравинський, П. Чайковський (композитори, творчість яких за їх загальними творчими стилістичними характеристиками винятково романтиками у мистецтвознавстві не визначаються).

Стилістична концепція романтизму розкривається: у невичерпній інтонаційній щедрості та привабливості, наприклад, Ноктюрнів, Балад, інших творів Ф. Шопена; яскравій чуттєво-збуджуючій, емоційно насиченій мелодиці музики Новелет та інших фортепіанних творів Р. Шумана; вишуканості, примхливості музичної мови Експромтів Ф. Шуберта; емоційній напруженості мелодики Сонетів Петрарки Ф. Ліста та інших фортепіанних творів, які не випадково складають улюблений та бажаний репертуар для виконання піаністів різних країн та різного віку [7].

Так, орієнтуючись на науково-теоретичне розкриття відповідних психофізіологічних процесів та стильової концепції романтизму стосовно його формування, ми розуміємо емоційно-стильове відчуття піаністів романтичної фортепіанної музики, як набуті піаністом під час вивчення та виконання фортепіанної музики композиторів-романтиків емоційні асоціації, чуттєвий досвід,

піаністичні виконавські дії, які дозволяють виявляти його здатність і спроможність визначати музично-стильові особливості, специфічні художньо-образні характеристики, логіку розгортання інтонаційного змісту відповідної музичної мови, розпізнавати зовнішні емоційні прояви стильових ознак фортепіанних творів композиторів-романтиків, тобто «розкодовувати» їх у власному емоційно-чуттєвому відгуку в процесі їх опанування та у концертному виконанні.

Практичною складовою стосовно формування емоційно-стильового відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків є методичний комплекс, що має будуватись на науково-теоретичному обґрунтуванні цього педагогічного процесу. Зауважимо, що згадана та окреслена структура рецепторів стосовно народження та прояву відчуття є пластичною, рухливою, тобто постійно змінюється, пристосовується до найкращого виконання даної рецепторної функції. Разом із рецепторами й невідривно від них відповідно до нових умов і вимог практичної діяльності людини, у нашому випадку навчальної та виконавської творчості здобувачів вищої музичної освіти, перебудовується й структура аналізатора в цілому. Отже «відчуття» можна розвивати та удосконалювати, що є відправною методологічною та методичною позицією для їх практичного визначення.

Знання закономірностей змін чутливості органів чуття уможливають деякі шляхи застосування спеціально підібраних подразників для підвищення чутливості рецепторів, щоб сенсibiliзувати (від лат. *sensibilis*-чуттєвий) його. Сенсibiliзація може бути досягнута і в результаті вправ, наприклад, розвиток звуковисотного слуху у тих осіб, які займаються музикою. Тобто однією із складових методичного комплексу є *сенсibiliзаційна активність* рецепторів музиканта.

Свідченням постійного взаємозв'язку аналізаторних систем людського організму, цілісності чуттєвого відображення об'єктивного світу є явище *синестезії* – виникнення під впливом подразника одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Так, людина відчуває зорово-слухові синестезії, коли при дії звукових подразників виникають зорові образи. Наприклад, стосовно нашого дослідження зауважимо, що здатність відчувати *музику в кольорі* мали видатні, відомі в світі композитори – М. Римський-Корсаков, О. Скрибін.

Важливою складовою методичного комплексу формування емоційно-стильового відчуття є *адаптація*. Чутливість аналізаторів змінюється під впливом низки фізіологічних і психологічних умов, серед яких особливе місце займає явище адаптації (від лат. *adaptatio* – пристосування), яке розуміється як зміна чутливості органів чуття під впливом дії подразника [4, 19]. Це явище має безпосереднє значення для виникнення адаптивності, здатності організму до адаптації, тобто пристосування (у нашому випадку фізіологічне) аналізаторів як зміна їх чутливості [там само].

В музичній педагогіці розглядається слухова адаптація, яка вказує на можливі зміни у слуховій чуттєвості, а також можуть змінюватись і показники слухового сприйняття (аналіз гучності, висоти, частоти, довжини, інтенсивності звуку). Зауважимо, що механізми слухової адаптації недостатньо вивчені, «на розвиток адаптації слуху впливають процеси, що відбуваються у вищих відділеннях центральної нервової системи» [3, 13]. Адаптивність людини ми можемо розглядати на рівні уроджено-набутої здібності пристосування до множинності світу у будь-яких умовах. Рівень адаптивності людини змінюється «під впливом виховання, навчання, образу життя» [3, 13-14]. Ми скористаємось теоретичними висновками стосовно змінюваності відчуттів людини і збагачуючи піаністів досвідом опанування творами

композиторів-романтиків зможемо посприяти формуванню емоційно-стильового відчуття музики цих авторів.

Складовою методичного комплексу формування на практиці емоційно-стильового відчуття є *використання знань про відчуття*.

Необхідно враховувати, що формування конкретних відчуттів залежить від низки факторів: а) тривалість перебування у відповідній обстановці (у нашому випадку кількість творів романтичного стилю, їх складність, різноманітність жанрів та форм); б) впливу низки подразників (у нашому випадку приклади цікавого виконання, різноманітного індивідуально-неповторного прочитання романтичних творів); в) залежність від досвіду людини та її фізіологічного стану (досвід слухового сприймання виконання великої кількості різних романтичних творів іншими піаністами, досвід власного виконання творів композиторів-романтиків).

Важливою складовою формування означених відчуттів є і врахування їх фізіології. Наприклад, рухові відчуття є дуже точні, на їх основі відбувається постійна нервова регуляція м'язів у кожний момент здійснення рухів; якщо рухові рецептори порушуються, то людина не може здійснити рух без зорового контролю (в піаністичній діяльності може бути рухова помилка у грі складного технічного елемента або складного великого епізоду, із-за неякісного вивчення пасажу, наприклад, тобто порушення зв'язку між реакцією рецепторів, може викликати зупинку в грі, або потребуватиме дуже уважного зорового контролю піаніста, який іноді відволікає від виконавського відчуття).

У корі головного мозку найбільш широко представлені рецептори пальців рук (це пов'язано зі значенням рук у праці людини). Тактильні відчуття (відчуття дотику і тиску) відносяться до шкірних відчуттів. Всі вони мають свої рецептори. Тактильні найбільш численні є і на кінчиках пальців.

Іноді відчуття одного виду можуть викликати додаткові відчуття. Наприклад, звуки можуть викликати колірні відчуття. Такі явища називаються синестезією.

Важливо піаністам знати, що різні аналізатори мають різну швидкість і різний діапазон адаптації. Більш швидко відбувається адаптація нюхових та тактильних аналізаторів. Одним із проявів взаємодії відчуттів є їх контраст.

Спрямовуючим методичним шляхом до розуміння романтичного стилю та формування відповідного емоційно-стильового відчуття є основні формотворчі та жанрові особливості романтичних творів, які розкриваються у теорії музики, музикознавстві. Відомі праці (Р. Біркан, Н. Горюхіна, Л. Мазель, ін.), в яких були поставлені та вирішені питання стосовно будови музичних творів романтичного стилю, аналізу їх музичних форм, досвіду зближення теоретичного музикознавства та естетики, інші. Натомість, у цих дослідженнях не розкривались питання стосовно особливостей емоційного сприйняття романтичного стилю в контексті творчості композиторів-романтиків, наприклад, Й. Брамса та його специфіки, що яскраво проявився у творчому перетворенні складових елементів саме сонат, співвідношенні гармонічної мови, структурних змін музичної форми тощо, творів інших композиторів-романтиків [5].

Цікаво знати, що згідно зі спостереженнями Н. Горюхіної, в сонатних формах композиторів-романтиків переважає тенденція епічної оповідності та ліризму, а не драматизму і конфліктності, як це було притаманне сонатам Л. Бетховена [2].

Цим пояснюється те, що розділи сонатної форми романтичного стилю не несуть у собі внутрішнього конфлікту і не здійснюють функцію драматичного розвитку музичної ідеї. Музичний матеріал найчастіше розкривається (або

залишається) в експозиційному вигляді. Другою важливою особливістю сонатної форми у композиторів-романтиків є досконала художньо-образна емоційно піднесена завершеність тематизму. Головні теми сонат композиторів-романтиків – це готовий, що не вимагає значного за часом розвитку, закінчений художній образ.

Основу тематизму романтичної сонати складають баладні, новельні, пісенні та скерцозні інтонації, що стало поштовхом для визначення відповідних методів музичного мислення композиторів-романтиків, таких як «пісенний симфонізм», що полягає в пануванні ліризму, пісенності мелодій, та яке передбачає зіставлення основних партій сонатної форми, не як їх тематичний контраст і конфлікт, як це було характерним для сонатної форми класиків.

Виходячи з викладеного, стає зрозумілим і певний метод розвитку музичного матеріалу. Задумана автором завершеність образу і загалом тематики твору призводять до того, що основним засобом розвитку стає переосмислення і варіювання образного змісту, так звана трансформація образів, інтелектуально-емоційне перетворення тематизму. Такий композиторський метод відбувається в будь-якому розділі форми, і навіть у великому обсязі матеріалу та слугує деякому відокремленню як невеликих структурних складових, так і великих розділів, що необхідно враховувати у створенні піаністом свого емоційно-стильового плану відчуття.

Подібно будь-якому новому періоду в історії розвитку мистецтва, романтична епоха привнесла в музику деякі зміни в успадковані традиційні форми, а також створила нові.

Також у першій половині 19 століття поширення набувають «бравурні» і «блискучі» варіації, як приклади романтичного настрою. Особливою популярністю користуються варіації та фантазії на теми з опер, для яких є характерним злиття варіаційного циклу з фантазією та значна різноманітність фактури. Такі романтичні варіації засновані на різноманітних віртуозних прийомах фортепіанної техніки та колористичних ефектах, що вимагає від піаніста не лише віртуозності виконання фактури, а й особливого, емоційно-стильового відчуття музики. Такі твори вимагають ширості, довершеності артистичного прояву власних романтичних почуттів виконавців для того, щоб переконати публіку та спонукати її до пригадування романтичних відчуттів у своїх емоційних проявах.

Згадаємо, що у першій половині 19 століття жанр варіацій пройшов значну емоційно-стильову еволюцію. Варіації почали розвиватися як концертний жанр, у якому широко використовуються технічні можливості інструменту; варіації стають масштабнішими, емоційно наповненішими. Найбільш значний розвиток жанру варіацій у період романтизму спостерігається у творчості Р. Шумана та Й. Брамса.

Треба відзначити, що музичне життя, наприклад, Німеччини на той час вирувало, мабуть саме тому і в музиці відображались з винятковою повнотою епос та історія, природа і філософія, збагачене романтичними емоційно-стильовими відчуттями. Творчість Баха і Шютца, Бетховена і Шумана, Брамса й Вагнера об'єднує відображення корінної властивості нації, яку Томас Манн називає «самозаглибленням». Він же розкриває інші властивості: «З цим поняттям пов'язані ніжність, глибина душевного життя, відсутність суєтності, побожне ставлення до природи, нехитра чесність думки і совісті, - коротше кажучи, всі риси ліризму». Саме цим характеризується і найпрекрасніше, що є у німецькій романтичній музиці. Але, за зауваженням того ж Томаса Манна, німецький романтизм це ще й «глибина, яка відчуває себе силою і повнотою» [6, 184].

Зі зазначеного можна зробити висновок, що романтизм став своєрідною відповіддю Просвітництву, його культу раціоналізму. Для романтичного світогляду був характерний внутрішній конфлікт між мрією і дійсністю. Романтизм протиставляв життєвій прозі ідеальне царство духу. Саме музика в епоху романтизму зайняла одне з провідних місць у мистецтві. Сформований на початку 19 століття романтизм у музиці розвивався в тісному зв'язку з іншими течіями в живопису, літературі, театрі. Сублімація всіх видів мистецтв у цей період наклала безсумнівний відбиток і на розвиток музичних форм у фортепіанній музичній літературі.

Романтичній музиці був притаманний глибокий інтерес до особистості людини, її емоційно-чуттєвого життя. Це знайшло вираження в розкритті особистого драматизму, який у композиторів-романтиків мав ще й відтінок автобіографічності. Посилена увага композиторів-романтиків до людських почуттів привела до зміни образів і жанрів. Лірика отримала панівне значення, образи любові стали переважати.

Ідея синтезу мистецтв у період романтизму стала основною в естетиці творів цього періоду та яскраво проявилась у всіх існуючих мистецьких творах того часу. Перспективи вивчення, осягнення та аналізу означених позицій може створити умови не лише для теоретичного обґрунтування нових способів реформування музичних жанрів, як це сталось з романтичною сонатою, варіаціями, а й усвідомлення можливих шляхів відтворення нових варіантів особистісного розуміння сучасної музики у фортепіанному мистецтві.

Так, виявляються певні особливості емоційно-стильового відчуття музики композиторів-романтиків: апріорі – потреба у презентації своїх емоцій більше ніж інтелектуального рівня; сама романтична музика своїм змістом, емоційно-стильовим посилом нашоухує на розкриття, активізацію, насичення розмаїттям емоційно-чуттєвого відгуку піаніста; збагачення музичного репертуару сприяє розкриттю емоційної палітри піаніста, а опосередковано – розширенню його емоційно-стильового досвіду; набуття досвіду застосування емоційно-стильового відгуку на музичні твори композиторів-романтиків під час їх вивчення та виконання безпосередньо впливають на опанування особливостей саме цього мистецького стилю, романтичного.

Аналіз науково-теоретичної літератури дає нам підстави усвідомити власне розуміння цього поняття для представлення піаністами персоніфікованих моделей свого емоційно-стильового відчуття музики композиторів-романтиків. Результатом представленого матеріалу ми надаємо своє бачення означеного феномена як *індивідуально-неповторний емоційний відгук кожного піаніста на музичне інформаційно-стильове повідомлення, закодоване в фортепіанних творах композиторів-романтиків, яке він презентує у власному їх відтворенні з урахуванням отриманих культурно-історичних знань, набутого колективного історичного виконавського досвіду та творчого розкодування особливостей емоційного відчуття характерних засобів музичної виразності фортепіанних творів романтичного стилю.*

Фортепіанні твори романтичного стилю – це музичні твори, що можуть бути виконані на фортепіано, та спеціально написані для фортепіано композиторами-романтиками, які відрізняються характерними особливостями образного змісту, музичної форми, темброво-гармонічним звучанням, артикуляційно-агогічними прийомами їх відтворення на фортепіано та відповідають традиційно усталеним уявленням та емоційним відчуттям романтичного стилю музикантів-виконавців.

Висновуючи, зазначимо, що визначені основні науково-теоретичні позиції, розкриті в наданому матеріалі, уможливили усвідомити теоретичне значення категорії «емоційно-стильове відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків», усвідомити пріоритетні особливості його функціонування на таких пропозованих основних науково-теоретичних засадах: розкриття відповідних *психологічних процесів, надання стильової концепції романтизму, презентація визначених стилістичних особливостей романтичної музики, закодованих у нотному тексті.*

Теоретичні та практичні перспективи розгляду обраної проблеми розкриваються у подальших дослідженнях науковців, осмисленні, науково-теоретичному обґрунтуванні ними емоційно-стильового відчуття музичних творів різних стильових спрямувань та наданні нових шляхів їх творчого відтворення різними музикантами.

Література:

1. Відчуття як психічний процес – Освіта.UA. (2010). URL : <https://osvita.ua> (дата звернення: 01.12.2022).
2. Горюхина Н. Еволюція сонатної форми. Київ : Музична Україна. 1970. 317 с.
3. Педагогика : большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн. : Современ. слово. 2005. 720 с.
4. Романтизм. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень /Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; за ред. Л.І. Шевченко. Київ : АПІЙ, 2008. С. 538.
5. Мазель Л. А. Строеие музыкальных произведений. М. : Музыка, 1986. 362 с.
6. Манн Т. Из дневников / пер. с нем.; предисл. и коммент. И. Эбонаидзе // *Новый мир*. 1996. №1. С.184.
7. Ма Сіньюань. Романтичний стиль у музиці та його відображення у фортепіанній творчості Й. Брамса // *Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент : зб. наук. праць*. Київ : ТОНАР, 2020. Вип. 15. С. 231-246. *Серія : Педагогічні науки*. URL : <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-16>

Про автора:

Ма Сіньюань, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0003-2937-4199>

Ma Xinyuan

**Methodological principles of shaping emotional and stylistic perception
of romanticism composers' piano music**

In this article the authors' vision of the formation of an emotionally stylistic feeling by pianists of romantic music is presented. The purpose of the work is to reveal the essence of the concept of emotional and style feeling as a psychological category, its content characteristics and peculiarities of methodical approaches and performance reproduction of piano works by pianists of romanticism composers in the methodological paradigm.

Provided own understanding of this concept for presentation by pianists of personified models of their emotional and style feeling romanticism composers' music.

Achievement of the set goal is determined by the main scientific positions to understand the theoretical and practical significance of the chosen category. Scientific and theoretical disclosure of relevant psychological processes is defined as methodological principles providing a stylistic concept of romanticism and presentation of certain stylistic features of romantic music.

The scientific novelty of the presents work consists in defining the essence of the main concept, what is individual and unique emotional each pianist response to an musical informational and stylistic message. It is encoded in the piano works of Romanticism composers', which he presents in his own

reproduction of them with the disclosure of the features of the emotional feeling of the characteristic means of their musical expressiveness.

The main scientific and theoretical positions are defined in the conclusion, the theoretical meaning of the category emotional and stylistic feeling of piano music by Romantic composes and priority features of its functioning on the proposed main scientific and theoretical foundations.

Theoretical and practical perspectives of consideration of the selected problem may occur in further research by scientists, understanding and scientific-theoretical substation of their emotional and stylistic feeling of musical works of different stylistic directions and providing new ways of their creative reproduction by various musicians.

Keywords: emotional and stylistic feeling, piano music, romanticism.

References:

1. Emotion as a mental process. – Education. UA. (2010). URL : <https://osvita.ua> (date: 01.12.2020).
2. Goryukhina N. (1970). *Evolution sonata form*. Kyiv. 317.
3. Pedagogy : big contemporary encyclopedia (2005). Comp. By E.S. Rapatsevich. Mn. : Contemp. word. 720.
4. Romanticism. (2008). *New dictionary of foreign words : about 40 000 words and phrases / L.I. Shevchenko, O.I. Nika, O.I. Khom`ak, A.A. Dem`anyuk*. Kyiv. 538.
5. Mazel L.A. (1986). *The structure of musical works*. Moscow. 362.
6. Mann, T. (1996). From diaries. *New World*. # 1. 184.
7. Ma Xinyuan. (2020) Romantic style in music and its reflection in J. Brahms`s piano creative works // *Art education : content, technology, management* : col. scient. wor. Kyiv : TONAR. 15. 231-246. URL : <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-16>

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.23>
УДК: 378.016:78

Янь Інши

Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату

У статті висвітлено актуальну проблему сучасної мистецької педагогіки – формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, значущої складової підготовки фахівців нового формату. Автором проаналізовано значний масив досліджень вітчизняних науковців з означеної проблеми, наведено різні визначення професійної компетентності майбутніх музикантів-педагогів. Акцентовано увагу на тлумаченнях означеного феномена. Розглянуто різні наукові погляди на специфіку і складники вокального виконавства та відповідно виявлено ряд значущих чинників формування компетентності у обраному напрямку підготовки фахівців нового формату. Виявлено групи професійних компетенцій: особистісні, професійно-педагогічні й функціональні професійні компетенції; проаналізовано тлумачення музично-виконавської компетентності; проаналізовано авторські моделі формування компетентностей спеціалістів мистецької сфери, виокремлено ключові чинники вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; науковий пошук у визначенні тлумачення вокально-виконавської компетентності дозволив виокремити наступні компоненти структури формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: мотиваційно-спрямований; знаннєво-іноваційний; виконавсько-креативний.

Ключові слова: музична компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, вокально-виконавська компетентність, структура, компоненти.

Вступ. Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – значуща складова підготовки фахівців нового формату, додаткова можливість знайдення нових шляхів фахового удосконалення в умовах глобалізаційних змін в освіті. Якщо зосереджено виокремити науковий погляд на освіту як на процес навчання, виховання та розвитку особистості то можна виділити певні стійкі тенденції та особливості освіти: випереджувальний характер освіти; навчання упродовж життя; широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання; орієнтація освіти на саморозвиток особистості (особистісно-орієнтована освіта); гуманізація, гуманітаризація вищої професійної освіти; діяльнісна спрямованість, цілісність освіти тощо. Якщо розглянути освіту як результат навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, можна виокремити тенденції щодо підвищення освітнього рівня населення і значущості освіти, адже освіта стає пріоритетною цінністю особистості.

На сьогодні спостерігається підвищення потреб соціуму до отримання вищої освіти, тому головним завданням всіх національних освітніх систем, зокрема вищої освіти в Україні, є надання освітніх послуг всім, хто цього прагне, без виключення. Набуття особистістю, що прагне розвиватись та самостверджуватись, таких компетентностей, які допоможуть ефективніше проявитися у професійній сфері. Вони стануть фундаментом, з яким випускник ЗВО вийде у реальне життя з подальшою розбудовою власного успішного професійного шляху. До важливих складових професійної компетентності віднесено: соціальну (здатність людини вибудувувати стратегії взаємодії з людьми); інформаційну (здатність аналізувати, обробляти й передавати інформацію безпосередньо та за допомогою сучасних інформаційних технологій) і презентаційну (здатність успішно представляти (репрезентувати) результати своєї професійної діяльності).

У значущих для нашого дослідження публікаціях ми знаходимо наступну акцентуацію щодо необхідності розвитку комунікативно-успішної особистості в професійній сфері [2]. Зокрема, це навички та уміння проведення вокально-виконавської іміджевої самопрезентації, тому важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є сформованість уміння наближеного до професійного, або ж професійного володіння власним голосом, набуття достатнього для подальшої публічно-виконавської практики вокального репертуару.

Окрім того, вплетіння елементів концертно-освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (за Т. Жигінас), значно збагатить вокально-концертну програму, запропоновану до прослуховування. Адже завчасна підготовка сценаріїв до вокальних концертних програм, це досить значущі вміння – вокально-виконавські та просвітницько-презентаційні, що значно збагачують концертну програму нашого вокаліста-випускника елементами іміджевого конферансу, роблять неповторною вокальну концертно-виконавську програму та виступають значущими вокально-виконавськими компетенціями фахівця.

Окрім того, студенти, що прагнуть поєднати педагогічну та вокально-виконавську складові професійної самореалізації упродовж усього терміну навчання, повинні створити неповторний виконавський імідж, бути артистичними, володіти сценічно-технічними прийомами для подальшої публічно-виконавської діяльності, що входить за ознаками в коло презентаційних умінь комплексу вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Закріплення поняття «компетентності» як результату навчання створює умови для подальшого успішного здійснення професійної діяльності та продовження навчання упродовж життя, актуалізує особливі співвіднесені з набутим фахом, компетентності.

На думку провідних науковців, підготовка компетентних фахівців, педагогів-музикантів знаходиться у прямій залежності від засвоєного у роки навчання комплексу мистецтв в інтегративному поєднанні всіх його видів. У циклі навчальних дисциплін поєднано ознайомлення студентів з різними художніми явищами, що утворює унікальний тезаурус ціннісного бачення та цілісного сприймання художньої культури. Слід зазначити, що незважаючи на плідне поле наукових досліджень в обраному напрямку, ми й до сьогодні відчуваємо потребу в розкритті різноманітних граней компетентності як поняття. Наразі, поняття професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає глибокого осмислення специфіки і змістовного наповнення відповідних освітніх програм, що мають відповідати вимогам Болонської угоди та європейським стандартам якості. Узагальнено можна виявити спільність у тлумаченнях даного поняття зокрема, пов'язаних з готовністю студентів до здійснення професійної музично-педагогічної діяльності в шкільному та позашкільному середовищі, та співвіднесених зі здатністю до успішної фахової самореалізації, творчим розвитком та відповідними творчими виявами особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій за обраною тематикою. Теоретико-методичні положення компетентнісного підходу розкриті в працях Н. Бібік, І. Булах, В. Краєвського, Н. Кузнецової, О. Пометун, С. Сисоєвої, А. Хуторського та ін. Концептуальним основи вище зазначеного підходу у галузі психології та педагогіки представили у наступних ґрунтовних авторських працях (І. Зимня, І. Зязюн, О. Савченко, О. Овчарук та ін.).

Формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва стало предметом досліджень багатьох провідних науковців: Л. Василенко, Н. Гузій, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, Є. Проворової, О. Ростовського, Р. Савченко, Я. Сверлюк, О. Хижної, Н. Цюлюпи, О. Щолокової, В. Шульгіної та ін. Різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено вітчизняними та зарубіжними дослідниками: Л. Гаврілова, О. Горбенко, О. Єременко, Т. Карпенко, Л. Козирєва, М. Михаськова, І. Полубоярина, Є. Проворова, А. Растригіна та ін. Вони розглядають музичне виконавство майбутнього вчителя музики, виходячи з його специфіки та враховуючи засоби виконавства, інструментальне або ж вокальне (зрідка, опрацьовується ідея вокально-виконавського характеру діяльності), яке трактується в основному як вагома частка, або компонент у структурі професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відзначимо й плідні наукові розробки х питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які висвітлено в наукових дослідженнях Л. Гусейнової, А. Зайцевої, Н. Згурської, В. Крицького, Т. Пляченко, Г. Саїк, О. Щербініної, Т. Юник та ін. Досвід формування й розвитку виконавських умінь студентів мистецьких факультетів ЗВО України опрацьовано у наукових роботах Б. Бриліна, В. Воєводіна, М. Гуральник, О. Ільченко, М. Канерштейна, В. Кучерук, Н. Кучерук, І. Мариніна, В. Федоришина та ін. Лише нещодавно дослідники та науковці почали ґрунтовніше опрацьовувати саме виконавську складову (В. Бурназова, О. Бурська, О. Горбенко, Н. Мосенко, І. Мостова, Т. Підварко, Т. Пляченко та ін.), натомість, вокально-виконавська складова ще не стала об'єктом ґрунтовних досліджень за обраним напрямом. Наразі, у наукових роботах виявлено уважність до набуття майбутніми педагогами-музикантами виконавських умінь і навичок (технічних і художніх навичок), адже випускник повинен знати форми і методи роботи з підростаючим поколінням, студентством та ін., вміти організувати навчальну, виховну, творчу та концертну роботу; критично осмислювати духовно-культурні реалізації, художньо інтерпретувати музичні твори; добирати, аналізувати та систематизувати навчальний і концертний репертуар, необхідний для виконання функціональних обов'язків майбутнього вчителя музичного мистецтва, вокаліста-виконавця.

Проте, виявлено роботи в яких досліджувались аспекти, суголосні нашому спрямуванню, зокрема, поняття «вокальна компетентність» майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке тлумачиться, як здатність до самостійно-творчої, художньо-інтерпретаційної та вокально-педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення процесу музично-виконавської та методичної підготовки (С. Гмиріна, Н. Косінська, Н. Овчаренко, В. Черкасов, Лі Чуньпен, А. Шпирка). Також можна виокремити узагальнене поняття вокальної компетентності як результату професійного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу, здатності студентів до втілення художньо-образного змісту вокального твору на основі опанування і вдосконалення комплексу вокально-виконавських, вокально-технічних знань, умінь, навичок, надбань у галузі вокального мистецтва [5, с. 114].

Метою даного дослідження є визначення структурних компонентів вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні вокальна підготовка проходить у індивідуальній формі роботи зі студентами з дисциплін «Вокал», «Постановка голосу», що складає унікальне явище індивідуального підбору ціннісного вокального

репертуару. Саме індивідуальна форма підготовки передбачає особистісно-орієнтований підхід у доборі вокального репертуару відповідно до рівня вокальних здібностей, творчих можливостей, навчальних можливостей та ін. Цей процес є довготривалим, що підтримано й науковою думкою (В. Антонюк, Н. Гребенюк, С. Гмиріної, Лі Чуньпен). Зазвичай, він відбувається за встановленими етапами. Так дослідницею В. Кузмічовою [6] запропоновано поетапне формування вокальної компетентності: початковий (інформаційний), комплексний (операційний), рефлексивно-продуктивний етапи. На початковому, інформаційно-організаційному етапі заняття «кваліфікований викладач складає план роботи базуючись на природних даних співака, допомагає сформуванню та оволодіти вокальними вміннями та навичками: вокальним диханням, способами звуковедення, звукоутворенням (обмежена ділянка діапазону), співочою поставою, опорою та атакою звуку, вірною співацькою позицією, вокальною дикцією та артикуляцією; розвинути почуття смаку та артистизм. На даному етапі бажано націлювати здобувачів на стимулювання творчо-пізнавальної активності в процесі вокально-виконавської діяльності. На другому операційно-комплексному етапі поступово формується повноцінний тембральний діапазон, засвоюються основні види звуковедення та елементи вокальної техніки, розвивається вокальний слух, співацька дикція та артикуляція; проявляються педагогічна ерудованість та аналітичні вміння, щодо оволодіння сучасними технологіями вокального навчання. На завершальному, продуктивно-рефлексивному етапі формування вокальної компетентності удосконалюються набуті знання, уміння та навички у комплексі з вирішенням художньо-естетичних та виконавських завдань спрямованих на виховання творчої особистості; проявляється рівень сформованості набутої вокально-педагогічної ерудованості та саморегуляції, рефлексивне осмислення специфіки майбутньої вокально-педагогічної діяльності. Захопленість творчим характером професії, ціннісне ставлення до вокального мистецтва, осмислений науковий підхід до процесу навчання здобувачів дають змогу впливати на процес формування вокальної компетентності».

У процесі формування вокально-виконавської компетентності важливого значення слід надавати й методичному забезпеченню, яке спрямоване на підвищення якості навчання, підсилення мотивації щодо обраного фаху та включає також володіння спеціальними вокальними методиками, до яких ми відносимо методику підготовки до публічно-виконавської діяльності (участі в концертах, вокальних конкурсах та фестивалях тощо). Загалом відомі такі методи вокальної підготовки: опанування музично-теоретичними знаннями, самостійна робота над вправами (дихальні, дикційні, артикуляційні, розспівування), творчі (інсценізація вокальних творів, виконавський показ, драматизація, ілюстрування, особистісна креативність), фонетичний (робота з літературним текстом), концентричний, порівняльний аналіз, пояснювально-ілюстративний, та інші [2, с. 27].

У практиці академічного вокального співу активно використовуються вокальні твори різними мовами, тому цілком органічним вважаємо уведення методу орфоепічного методу, в практиці активно застосовується фонетичний метод. Вокальні вправи та вокалізи, як засіб розвитку співацького голосу, сприяють подальшому досягненню необхідного технічного рівня у виконанні різножанрових вокальних творів [7].

Згідно аналізу наукових джерел у практиці вітчизняного вокального виховання використовується принцип опори на українську класику, використання українських співацьких традицій (балади, народні пісні, колядки, щедрівки, романси),

використання кращих вокальних методик вітчизняних педагогів-вокалістів (П. Голубєва; М. Микиша, О. Мишуга, О. Муравйова, М. Донець-Тессейер та ін.), формування стилю «українського бельканто» з опорою на досягнення зарубіжних педагогів-вокалістів (Дж. Барра, М. Гарсія, М. Глінка, М. Маркезі, Ф. Ламперти, Дж. Лаурі-Вольпі та ін).

Дослідники вказують на значимість творчого підходу, адже формування вокально-виконавської компетентності сприяють творчі контакти, творча атмосфера, в якій формується зазначена ціннісна якість, «творчий підхід здобувача до навчального процесу, що реалізується за наступними напрямками: свідомою роботою над недоліками звукоутворення та високою співацькою формантою; самостійне прослуховування вокальних творів у виконанні всевітньовідомих вітчизняних і зарубіжних оперних та камерних співаків; відвідування міських мистецьких заходів (оперний театр, театр оперети, філармонія, концертні заходи за участю провідних майстрів вокального мистецтва); відео-перегляд в internet-ресурсах, відвідування та аналіз майстер-класів провідних педагогів минулого та сучасності; самостійний добір навчального вокального репертуару та пісень шкільного репертуару [9].

Окрім того, слід зосередити увагу на уведення аксіологічно-когнітивного підходу щодо індивідуальної вокально-виконавської траєкторії розвитку співака та формування вокально-виконавської компетентності. З одного боку атмосфера творчості в оточенні студента, спрямованого на саморозвиток та самовдосконалення, сприяє налаштованості на творчий акт. З іншого індивідуальний підбір вокального репертуару підтримується особистісно-орієнтованим підходом до стратегії розвитку вокаліста-виконавця, в майбутньому. Аксіологічно-когнітивний підхід підтримується ідеєю набуття ціннісного репертуару студентом та отриманням ефекту задоволення результатом передачі вокальних цінностей засобами вокального виконавства при безпосередньому творчому контакті з аудиторією слухачів. На сьогодні, вкрай значущим аспектом є використання інноваційних технологій у навчанні та творчості, адже викладені досконалі вокальні твори у мережу інтернет сприятимуть просуванню молодого співака, допоможуть створити порт-фоліо та встановлювати контакти зі слухачами у віртуальному просторі. Використання інноваційних технологій майбутніми вчителями музичного мистецтва не вичерпується наведеним з практики прикладом, а висуває на перші шпальта проблему використання інтернет-ресурсів для створення творчих платформ, які можуть поєднувати навчально-виховну та виконавську складові, збирати коло прихильників вокального мистецтва, допоможуть створювати віртуальне освітнє середовище компетентному вокалісту-виконавцю, здатному проводити й педагогічно-доцільну (в межах інтернет-простору) працю.

Окрім того, ефективність формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва підтримується ідеєю їх участі в концертно-виконавській та конкурсно-фестивальній діяльності, оскільки така форма роботи передбачає публічне виконання вокальних творів, що сприятиме придбання додаткових компетентностей молодим співакам (самовдосконалюватись, набувати публічно-виконавського досвіду, демонструвати свої співацькі здібності, отримувати нагороди, відзнаки, розкривати потаємні підвалини власного емоційно-чуттєвого та вокально-виконавського досвіду тощо).

Особливу увагу ми звертаємо на створення творчого іміджу співака, адже формування вокально-виконавської компетентності передбачає успішну вокально-виконавську діяльність у середовищі однодумців, творчих особистостей, молоді, яка

прагне до співацького саморозвитку. Тому, окрім професійного оволодіння власним голосом, набуттям доцільного та ціннісного вокального репертуару, підготовка фахівця має підтримуватися ще й вокально-виконавським іміджем педагога вокаліста-виконавця, новатора.

Специфіка формування вокально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в роботі над постійним самовдосконаленням та розширенні горизонтів щодо передбачення майбутнього в сфері мистецької фахової реалізації, адже вокально-виконавська компетентність відображає якість фахової підготовки та надає додаткові можливості реалізації у подальшій педагогічній діяльності: навчально-виховній, науково-практичній, методичній, вокально-виконавській. Суспільство очікує оновлення в освітній сфері, а молодь очікує здібних та палких у творчості педагогів-новаторів зі сформованою вокально-виконавською компетентністю, інтегрованою професійно-особистісною якістю – набувати, вдосконалювати і транслювати цінності вокального мистецтва. Це підтримується й одним із влучних визначень феномена професійної (фахової) компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (за М. Михаськовою), та виявляється як спроможність (здатність) до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва [8].

Для виявлення компонентної структури формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва наводимо деякі слушні, з нашої позиції, моделі, в яких виявлені наступні структурні компоненти. Так, дослідниця О. Горбенко виокремлює музично-виконавську компетентність як базову, ключову в системі професійної підготовки вчителя музики та інтерпретує її як інтегровану професійно значущу особистісну якість, що виявляється в здатності вчителя музики до художньої інтерпретації й творчого самовираження в різних видах музично-виконавської діяльності [1, с. 9-10]. Особисто ціннісним вкладом автора є проголошення основоположного значення музично-виконавської діяльності в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Заслужують наукової уваги наступні структурні компоненти: когнітивний (фахові знання, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя), практично-творчий (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності) та ціннісно-орієнтаційний компонент (ціннісні орієнтири особистості в галузі мистецтв) представлені в моделі формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики [8]. Вітчизняними дослідниками розроблено оригінальні методики, зокрема, Т. Пляченко, розроблено компетентнісну модель учителя музики як керівника учнівського колективу [10], в якому виокремлено групи професійних компетенцій: особистісні, професійно-педагогічні та функціональні. Підкреслюються фахово необхідні якості особистості, що визначають траєкторію подальшого саморозвитку фахівця: «особистісні якості, здібності, індивідуальні психологічні особливості, стиль роботи, творчий імідж»; окрім того «професійно-педагогічні, які трактуються як «аксіологічні настанови», «фахово необхідні знання, уміння і навички», «володіння фаховими методиками»; функціональні, що пов'язані з практичною діяльністю майбутнього музичного педагога-керівника творчих колективів, у змісті яких досвід роботи, організаційна, комунікативна, педагогічна, координаційна, інтерпретаційна спроможність, володіння різними видами діяльності тощо».

Будь-яка діяльність людини повинна бути осмисленою, тому вважаємо необхідним уведення такої важливої складової як рефлексивна, адже музично-виконавське мислення здійснює еволюційну місію, сприяє особистісному зростанню. Кожен фахівець у вокально-виконавській сфері проходить шлях пізнання музичних явищ, долає складність в осягненні сутності цих явищ, формує власне відношення до них та трансформує їх у власній свідомості, утворюючи неповторний світ глибоко осмислених явищ, що дає можливість висловити власні почуття у процесі вокального виконавства, ретранслюючи авторські ідеї як власний витвір художньо-озвученого унікального й неповторного творчо-комунікативного акту – виконання вокального твору.

Аналіз численних наукових джерел з проблеми дослідження, дозволяє зробити деякі узагальнення, а саме: вокально-виконавська компетентність – це інтегрована особистісна якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, що сприяє особистісному й фаховому зростанню, відкриває додаткові можливості до публічного виконавства та художньо-інтерпретаційної діяльності, готовності до проведення новаційної діяльності вчителю вокалісту виконавцю. Щодо структури вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, вважаємо доцільно виокремити такі компоненти: мотиваційно-спрямований; знаннево-іноваційний; виконавсько-креативний. Мотиваційно-спрямований компонент співвідноситься з критерієм: міра фахової вмотивованості до вокально-виконавської діяльності та показниками: наявність потреби до вокального виконавства; здатність до фахової самореалізації та використання засобів вокального виконавства. Знаннево-іноваційний компонент, критерій – ступінь фахової спрямованості у сфері вокального мистецтва, показники: вільне володіння фаховим тезаурусом вокального виконавства; уміння ефективного застосування інформаційних технологій. Вокально-креативний компонент; критерій – міра усвідомлення значущості вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва, показники: вільне володіння мовленнево-виконавським апаратом; уміння імпровізаційного розкриття художнього образу вокального твору.

У **висновках** доцільно зазначити, що в наступних публікаціях будуть представлені наукові підходи дослідження: аксіологічно-когнітивний, особистісний, творчий, іноваційно-індивідуальний, які виявляють особливі ознаки діяльності вчителя музики-новатора, компетентного вокаліста-виконавця, здатного проводити іноваційну музично-педагогічну діяльність. Як зазначається у дослідженні К. Завалко: «сутність поняття «іноваційна діяльність» відображає особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики... органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Іноваційна діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій іноваційного навчання» [3, с.55]. Узагальнюючи деякі авторські визначення сутнісної характеристики іновації, вважаємо доречним підтримати наукову думку щодо *принципової новизни* іновації.

В дослідженнях сучасних науковців можна прослідкувати іновації, які, дозволяють будувати майбутнє у відповідності з існуючими тенденціями, а також, іновації, які збагачують практику, а також зазначається про необхідність «тиражування іновації – введення її в масову практику, в підготовку носіїв

інноваційної діяльності, що є підставою для створення мережі майданчиків експериментального типу... Де одним з організаційних механізмів моделі може стати процес «тиражування продуктів і підготовки нових носіїв інноваційної діяльності» [3, с. 61], що важливо для нашого дослідження під кутом зору проекції на результат сформованості вокально-виконавської компетентності у інноваційній діяльності вчителя-новатора здатного до ретрансляції культурних цінностей вокального мистецтва у освітній простір фахової самореалізації закладів середньої та спеціальної музичної освіти. Ми продовжуватимемо розробляти авторську модель формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, торуючи шлях студентам, магістрантам, аспірантам факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, до новацій у музичній педагогіці.

Література

1. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.04 / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2010. – 21 с.
2. Гмиріна С. Мережко Ю. Формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищій школі // Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 2. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. – 362 p., с.25-30.
3. Завалко К. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: [монографія] / К.В. Завалко: Друкарня "Черкаський ЦНП", - 2013. – 520 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01. 07. 2014 [Електронний ресурс] // Вища освіта : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном [сайт]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
5. Кузьмічова В.А. Особливості формування іміджу студентів факультету мистецтв народно-пісенної творчості. Педагогіка та психологія, 53, с.113–118.
6. Кузьмічова В. А. Компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «постановка голосу» / В. А. Кузьмічова // Professional Art Education. – 2021. – Vol. 2, № 1. – С. 28–34.
7. Лі Чуньпен. Особливості вокального розвитку майбутніх учителів музики у навчальній діяльності. /Лі Чуньпен // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Збірник наукових праць. – № 7-8. – Одеса: ГІНПУ імені К.Д. Ушинського, 2012. – 288 с.
8. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Михаськова. – К., 2007. – 228 с.
9. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: методологічний аспект / Н. А. Овчаренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 137. – С. 263-266. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_65
10. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Т. М. Пляченко. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.

Про автора:

Янь Інши, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0003-2196-9008>

Yang Yin Shi

Formation of vocal performance competence of future teachers of musical art, as a significant component of new format specialists' training

The article highlights the current problem of modern art pedagogy – the formation of vocal performance competence of future teachers of musical art, as a significant component of the training of specialists of the new format. Different scientific views on the specifics and components of vocal

performance were considered and, accordingly, a number of significant factors of competence formation in the chosen direction of training specialists of the new format were identified. Today, there is an increased demand of society for obtaining higher education, and therefore, the main task of all national education systems, in particular higher education in Ukraine, is to provide educational services to all who seek it, without exception. Acquiring competences by a person who seeks to develop and self-assert will help to prove oneself more effectively in the professional sphere. Important components of professional competence include: social (a person's ability to build strategies for interaction with people); informational (the ability to analyze, process and transmit information directly and with the help of modern information technologies) and presentational (the ability to successfully present (represent) the results of one's professional activity). Groups of professional competences have been identified personal, professional-pedagogical and functional professional competences. The interpretation of musical and performing competence is analyzed; the author's models of competence formation of specialists in the art sphere were analyzed. The key factors of vocal performance competence of future teachers of musical art were singled out; the scientific search for the definition of the interpretation of vocal-performance competence made it possible to single out the following components of the structure of the formation of vocal-performance competence of future music teachers: motivational-directed; knowledge and innovation; executive and creative.

Keywords: musical competence, future music teachers, vocal performance competence, structure, components.

References:

1. Horbenko O. B. Formation of musical and performing competence of the future music teacher in the process of professional training: autoref. thesis ... candidate ped. sciences; 13.00.04 / O. B. Horbenko. – Kirovohrad, 2010. – 21 p.
2. Hmyrina S. Merezko Yu. Formation of ethnocultural competence of the future music teacher in higher education //Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 2. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021. - 362 p., p. 25-30.
3. Zavalko K. Z 13 Pedagogical innovations in the theory and practice of music education: [monograph] / K.V. Zavalko: "Cherkasky TsNP" Printing House, - 2013. - 520 p.
4. Law of Ukraine "On Higher Education" No. 1556-VII dated July 1, 2014 [Electronic resource] // Higher education: information and analytical portal about higher education in Ukraine and abroad [site]. - Access mode:
<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
5. Kuzmichova V.A. Peculiarities of the formation of the image of students of the faculty of folk and song creativity. Pedagogy and psychology, 53, pp. 113–118.
6. Kuzmichova V. A. Competence of future teachers of musical art in the "voice production" class / V. A. Kuzmichova // Professional Art Education. - 2021. - Vol. 2, No. 1. - pp. 28–34.
7. Li Chunpeng. Peculiarities of vocal development of future music teachers in educational activities. /Li Chunpen // /Scientific Bulletin of the South Uray National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. - Collection of scientific works. – No. 7-8. – Odesa: State Technical University named after K.D. Ushinsky, 2012. – 288 p.
8. Mykhaskova M.A. Formation of the professional competence of the future music teacher: diss... candidate. ped. Sciences: 13.00.02 / M.A. Mykhaskova. - K., 2007. - 228 p.
9. Ovcharenko N.A. Professional training of future music teachers for vocal-pedagogical activity: methodological aspect / N. A. Ovcharenko // Herald of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – 2016. – Issue 137. - pp. 263-266.
Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_65
10. Plyachenko T. M. Competency model in the structure of professional training of a future music teacher [Electronic resource] / T. M. Plyachenko. – Mode
http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.24>

УДК 78.071(477):[37.035:172.15]

Василевич М. О.

Відродження маловідомих імен діячів української музичної культури як один з методів виховання національної свідомості мистецької молоді

У загальному процесі розвитку львівської школи скрипкового мистецтва розглядається життєвий і творчий шлях Івана Омеляновича Левицького – одного з перших українських професійних скрипалів-педагогів. Відомий організатор Шевченківських концертів, хормейстер, викладач по класу скрипки Музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові, автор підручників з історії музики та гармонії, з часом цей діяч був незаслужено забутий. Основна увага приділена скрипковій творчості І. Левицького, виконавській та викладацькій діяльності.

Ключові слова: Іван Омелянович Левицький; Львівська школа скрипкового виконавства; музичне виховання молоді; навчальні посібники для майбутніх музикантів; українські педагоги-скрипалі; твори для скрипки.

Політикою усіх імперій, до яких історично входила Україна, завжди було приниження або остаточне викорінення мови, культури, звичаїв; таким чином намагалися нівелювати українців як націю. У добу державної незалежності настала пора належної уваги та докладного вивчення історії свого народу, його культури, традицій та звичаїв. Дочекалися більш прискіпливої уваги і несправедливо забуті сторінки нашої музичної культури. А виклики сьогодення заставляють нас, педагогів, шукати нові, більш ефективні, шляхи у вихованні національної свідомості, прищеплюючи молодим музикантам розуміння того, що кожен, хоч і невеликий епізод нашої культурної спадщини, збагачує нашу національну музичну культуру, сприяє самоствердженню українців як нації. Саме тому варто віддати належне тим особистостям, які у більшій чи меншій мірі робили свій внесок у розбудову українського музичного мистецтва, зокрема і скрипкового.

Львівська школа скрипкового виконавства сягає своїм корінням у давні часи. У першій половині XIX ст. тут працював видатний скрипаль-віртуоз і композитор Кароль Ліпінський, який навіть свого часу мав у Європі репутацію серйозного суперника Паганіні. Постійно або епізодично у Львові працювали також інші видатні скрипалі: Ігнац Шуппанціг, французький скрипаль і композитор Жак-Фереоль Мазас, Йозеф Башні. Замінив Ліпінського на посаді концертмейстера львівського театру Станіслав Сервачинський, пізніше – вчитель Г. Венявського і Й. Йоахіма.

Львів завжди був багатонаціональним містом. Тож у створення музичної культури Львова, і львівської скрипкової школи зокрема, великий вклад внесли представники різних національних скрипкових шкіл – поляки, чехи, євреї. Проте поступово починає формуватися склад професійних педагогів-українців, які одержували свою освіту у різних вищих музичних закладах Європи. Цьому сприяло і відкриття 1903 року у Львові Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка. 1908 року саме тут почала викладацьку діяльність Єлисавета Щедрович-Ганкевичева (1885-1909) – надзвичайно талановита перша професійна українська віртуозна скрипалька і

композиторка, яка походила із Катеринославської губернії. Грі на скрипці вчилася з дитинства, маючи надзвичайні музичні здібності. Закінчила у Києві Музично-драматичну школу Миколи Лисенка, пізніше – Петербурзьку консерваторію в Леопольда Ауера, а вдосконалювала свій фах у Школі майстерності Празької консерваторії у Отакара Шевчика. На жаль, вона відійшла у вічність, маючи лише 24 роки. Далі справу Є. Щедрович-Ганкевичевої продовжив Євген Перфецький (1882–1936), який одержав вищу музичну освіту у Віденській консерваторії в О. Шевчика. У 1908–1936 роках він працював професором Вищого Музичного Інституту ім. М. Лисенка, був відомий як концертуючий соліст і ансамбліст, неодноразово мав концертні турне. У його класі навчалися такі визначні скрипалі, як Роман Криштальський та Роман Придаткевич.

Цікава доля Романа Придаткевича (1895–1990) – відомого скрипаля-віртуоза, композитора, громадського діяча, педагога. Починав він свою музичну кар'єру в неповні 8 років як вундеркінд, концертуючи у Перемишлі та Львові, саме тоді його грою захоплювався Іван Франко. Пізніше вступив до Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка, де гру на скрипці вивчав у викладачів А. Должицького, Є. Щедрович-Ганкевичевої, Є. Перфецького, а теоретичні предмети у Ф. Колесси і С. Людкевича. Після закінчення продовжує навчання у Віденській музичній академії, де скрипку студіює у О. Шевчика і Ю. Свєртки, а композицію – у Й. Маркса і В. Штерна. Під час Першої світової війни як скрипаль потрапляє до лав Української Галицької Армії. Після війни вдосконалював гру на скрипці в Берліні у К. Флєша. 1923 р. емігрує до США, де активно концертує і отримує загальне визнання. У 1937–40 роках працює як концертмейстер Нью-Йорк Сіті Оркестра та у багатьох інших оркестрах США, а також викладає. Р. Придаткевич є автором понад 200 музичних творів для скрипки. Скрипаль багато концертував у Європі, кілька разів об'їхав із гастролями Канаду і США, виконуючи на концертах не лише твори Баха, Бетховена, Моцарта, Шуберта, але і композиції українських композиторів: М. Лисенка, М. Гайворонського, С. Людкевича, В. Барвінського, М. Вериківського, Д. Січинського, М. Фоменка. Як редактор Р. Придаткевич опрацював велику кількість творів С. Бібера, А. Кореллі, А. Вівальді та багатьох інших.

На такому підґрунті музичної культури у Галичині сформувалася особистість одного з перших професійних скрипалів-українців, які викладали у Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка, Івана Омеляновича Левицького. Народився він 1875 року у селі Мала Лука біля Скалата (нині це Чортківський район) на Тернопільщині, у сім'ї священика. Закінчив сільську школу, вступив до Тернопільської гімназії. І саме тут, співаючи у гімназійному хорі, виявив велике бажання вчитися професійно музиці, проте цьому перешкодила матеріальна скрута, тому після закінчення гімназії юнакові довелося працювати клерком у суді. Та все-таки потяг до музики переважає, і Левицький у 1903–1909 рр. викладає спів і музику в гімназії, керує учнівським струнним ансамблем, диригує Тернопільським "Бояном", тут серед його учнів був Мар'ян Крушельницький, пізніше – відомий український актор і театральний режисер. А 1910 року Левицький завершив навчання у Львівській консерваторії по класу скрипки у блискучого скрипаля та викладача, чеха Ю. Цетнера, (який, до речі, виховав цілу плеяду львівських скрипалів). Саме цей педагог дав йому добру фахову підготовку та розвинув музичний смак. Левицький успішно складає у Львові державні іспити на вчителя співу та музики при комісії, головою якої був Мечислав Солтис. Комісія відзначила виконавську технічність молодого музиканта, його широку обізнаність зі скрипковою літературою. Тоді ж він

одержав посаду викладача співу і гри на скрипці та диригента учнівського хору в Українській жіночій семінарії Товариства «Рідна школа», у школах сестер Василянок у Львові.

З початком Першої світової війни Іван Левицький був мобілізований до австрійської армії, але невдовзі через поранення його звільнили від військової служби. Музикант чотири роки жив у Відні, де мав можливість поглиблювати свої теоретичні знання в галузі гармонії та композиції у Р. Штера. Також у цей час викладав спів та гру на скрипці для військових переселенців, писав хоріві твори. Після закінчення війни Левицький повернувся до Львова і викладав в українській державній семінарії, зокрема – керував хором, ансамблем скрипалів, брав активну участь в організації та проведенні щорічних Шевченківських концертів, хоча на той час через утиски українців з боку польського уряду це було доволі складно. З 1921 року також вів клас скрипки у Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка, а серед його учнів був і Євген Цегельський, пізніше відомий український скрипаль і музикознавець. Учні та сучасники І. Левицького згадують, що основними рисами його характеру були внутрішнє тепло, доброта, м'який характер. І, разом з тим, глибокі знання, вимогливість до культури виконання, до точної і вдумливої інтерпретації – саме це викликало в оточуючих велику повагу до нього. А веселу вдачу, природній гумор, задушевність І. Левицького запам'ятали всі, хто хоч раз спілкувався з ним. Ще одним штрихом до особистості митця стало те, що всю свою надзвичайно об'ємну музичну бібліотеку, яку збирав упродовж цілого життя, І. Левицький заповів Товариству ім. М. Лисенка у Львові.

Крім викладацької роботи І. Левицький береться і до компонування музики. Як згадував його учень Є. Цегельський, І. Левицький, будучи надзвичайно скромною людиною, сам жартівливо відзивався про свою творчість, «називав її «забавкою» і казав, що «смарує» [тобто, пише – М.В.] для себе». У композиторському доробку І. Левицького вокальні, хоріві твори, але більшу частину творчості він приділяв саме творам для скрипки. Слід зазначити, що на той час було ще дуже мало саме української скрипкової літератури. Опираючись на класичні зразки – улюбленим композитором Левицького був Е. Гріг, а також на народнопісенні і танцювальні мелодії та ритми, Левицький пише такі п'єси для скрипки і фортепіано, як «Українська рапсодія», «Кавказ», «Балада», «Українська шумка», «Мережка», «Танок 1», «Танок 2», «Дума про Нечая» (перекладення фортепіанного твору Д. Січинського), Елегія, Пісня без слів, Романс, Ноктюрн, Балада. Частина цих скрипкових творів, зокрема «Українська рапсодія», «Дума про Нечая», виходили друком у видавництві «Музична Україна» і у наш час та входять у педагогічний і концертний репертуар скрипалів, деякі перекладені для інших інструментів – віолончелі, альту, баяна. Євген Цегельський, згадуючи свого викладача, зазначав, що «мелодика цих творів українська, стиль салонний, композиційна техніка стара», проте відчувається, що «автор любить звучанням скрипки».

Написану приблизно 1937 року сюїту «Мазепа» для скрипки і фортепіано композитор видати не встиг, вона так і залишалася в рукопису. Цей рукопису наш час віднайшов в архівах Львівської бібліотеки ім. В. Стефаника український скрипаль, багаторічний концертмейстер оркестру Варшавської філармонії, Петро Цегельський. Він виконав її разом з піаністкою Етеллою Чуприк у музеї Соломії Крушельницької у Львові та зробив запис. Планується відредагувати і видати цю сюїту.

Як виконавець, І. Левицький часто брав участь у різноманітних заходах. За спогадами сучасників, його виконанням були притаманні лірико-романтичні риси, а

до його репертуару входили твори Й.-С. Баха, Й. Брамса, Г. Венявського, П. Чайковського, Ф. Шопена, М. Лисенка, а також власні композиції.

Відчуваючи у своїй викладацькій роботі необхідність навчальних посібників українською мовою для музичного виховання молоді, І. Левицький пише такі підручники, як «Основи теорії музики» (1921); «Нарис історії музики» (Львів 1921 року), у цьому підручнику автор подав стислий огляд світової історії музики, починаючи від музики Давнього Єгипту і аж до західноукраїнської; «Популярна наука гармонії» (Жовква, 1929) і «Про так званий тон скрипки і його умови» (1930 р., Дрогобич). Вирішує справу друкування цих підручників, яка на той час було дуже коштовною і складною, сприяє їх розповсюдженню, завдяки чому на них виховувалося кілька поколінь музикантів. У рукопису залишились підручники з хорового, а також церковного співу, тож, можливо, прийде ще час і на їх видання.

Підсумовуючи таку доволі різнобічну діяльність І. Левицького – диригента, композитора, викладача, скрипаля-виконавця та організатора – треба підкреслити, що вся вона була цілеспрямованою і самовідданою працею на добро української музичної культури. Відроджуючи імена таких особистостей, як І. Левицький, ми тим самим навчаємо молодих музикантів з пошаною відноситися до рідної культури, а заодно і даємо певні навички дослідницької роботи у галузі мистецтвознавства.

Література:

1. Закопець Р. Л. «Вплив чеської педагогіки на становлення скрипкової школи в Галичині (XIX – початок XX століття)». / Р.Л. Закопець. Електронний ресурс: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19609/1/ZAKOPETS.pdf>
2. Лапсюк В. Джерела української скрипкової культури / В.М. Лапсюк. // Музика. – 1981. – №6. – С. 25–26.
3. Левицький Іван // Енциклопедія українознавства / ред. В. Кубійович. – Львів, 1994. – Т.4. – С. 1267.
4. Лисько З. Роман Придаткевич (до 100-річчя від дня народження). / З. Лисько. / Музика. – 1995. – №6. – С. 22.
5. Медведик П. Левицький Іван (16.11.1875-8.04.1938) // Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка: Праці Музикознавчої комісії. – Львів, 1993. – Т.СХХХУІ. – С. 419.
6. Муха А. І. Левицький Іван / А. І. Муха // Композитори України та української діаспори: довідник. – К.: Муз. Україна, 2004. – С.172.
7. Сидорчук Т. «Популярна наука гармонії» До 140-річчя від дня народження Івана Левицького, українського композитора, диригента і педагога. / Т. Сидорчук. Електронний ресурс: <http://ounb.km.ua/vistavki/levicki/index.php>
8. Цегельський Є. Іван Левицький (некролог) / Є. Цегельський / Українська музика. – 1938. – ч.6. – С.108.

Про автора:

Василевич Марта Олексіївна, викладач кафедри інструментально-виконавської майстерності Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського університету імені Бориса Грінченка. <https://orcid.org/0000-0002-2034-4228>

Vasylevych M. O.

Revival of little-known names of figures of Ukrainian musical culture as one of the methods of raising the national consciousness of artistic youth

The topic of the text is – the revival of little-known names of figures of Ukrainian musical culture as one of the methods of raising national consciousness among artistic youth. The challenges of our time show that without understanding of our own national culture we will not be able to raise full-fledged citizens. Teaching young Ukrainian musicians on the best examples of world music, teachers should at the same time give them knowledge about the achievements of Ukrainian composers, performers, teachers relying on the historical context and train them to explore the work of little-known artists. This article examines the life

and creative path of a representative of the professional Ukrainian violin school in Galicia, Ivan Levytskyi, a choirmaster, composer, violinist-performer, and author of several manuals on the history of music, harmony and violin teacher. He worked at the Musical M. Lysenko Institute in Lviv. His compositions for violin and piano published at different times are presented and analyzed, as well as his unknown work, which was found in the library's archive, and which is being prepared for publication yet. In general, Levytskyi's activities were aimed at the development of Ukrainian musical culture. It is important to revive the names of such personalities because this is how we teach young musicians to respect their native culture. At the same time, young people acquire the skills of research work in the field of art history.

Keywords: Ivan Levytskyi; Lviv violin performance school; musical education of Youth; training manuals for future musicians; Ukrainian violin teachers; Compositions for violin.

References:

1. Zakopets R. L. «Vplyv cheskoї pedahohiky na stanovlennia skrypkovoi shkoly v Halychyni (XIX – pochatok XX stolittia)». / R.L. Zakopets. Elektronnyi resurs: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19609/1/ZAKOPETS.pdf>
2. Lapsiuk V. Dzherela ukraïnskoï skrypkovoi kultury / V.M. Lapsiuk. // Muzyka. – 1981. – №6. – S. 25–26.
3. Levytskyi Ivan // Entsyklopediia ukraïnoznavstva / red. V. Kubiiovych. – Lviv, 1994. – T.4. – S. 1267.
4. Lysko Z. Roman Prydatkevych (do 100-rihchia vid dnia narodzhennia). / Z. Lysko. / Muzyka. – 1995. – №6. – S. 22.
5. Medvedyk P. Levytskyi Ivan (16.11.1875-8.04.1938) // Zapysky Naukovoho Tovarystva im. T. Shevchenka: Pratsi Muzykoznavchoi komisii. – Lviv, 1993. – T. CCXXVI. – S. 419.
6. Mukha A. I. Levytskyi Ivan / A. I. Mukha // Kompozytory Ukrainy ta ukraïnskoï diaspory: dovidnyk. – K.: Muz. Ukraina, 2004. – S.172.
7. Sydorhuk T. «Populiarna nauka harmonii» Do 140-rihchia vid dnia narodzhennia Ivana Levytskoho, ukraïnskoho kompozytora, dyryhenta i pedahoha. / T. Sydorhuk. Elektronnyi resurs: <http://ounb.km.ua/vistavki/levicki/index.php>
8. Tsehelskyi Ye. Ivan Levytskyi (nekroloh) / Ye. Tsehelskyi / Ukraïnska muzyka. – 1938. – ch.6. – S.108.

Наші автори

- Барановська Ірина Георгіївна**, кандидат пед. наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Барановський Дмитро Миколайович**, кандидат технічних наук, викладач інформатики. Відокремлений структурний підрозділ «Компаніївський фаховий коледж ветеринарної медицини Білоцерківського національного аграрного університету» (с. м. т. Компаніївка, Україна)
- Василевич Марта Олексіївна**, викладач кафедри інструментально-виконавської майстерності Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського університету імені Бориса Грінченка
- Вей Лімін**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
- Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Глазунова Ірина Кимівна**, кандидат пед. наук, доцент. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
- Дуб'юк Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, учитель музичного мистецтва Комунального закладу загальної середньої освіти «Луцький ліцей №4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради»
- Дун Цзяньбін**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
- Клим'юк Юрій-Станіслав Вячеславович**, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
- Козир Алла Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова
- Лі Еньхуй**, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
- Ліхіцька Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Лю Шуай**, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Ма Сіньюань**, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
- Мальов Сергій Васильович**, аспірант першого року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Мимрик Михайло Романович**, кандидат мистецтвознавства, професор Національної музичної академії України
- Мозгальова Наталія Георгіївна**, доктор педагогічних наук, професор. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського ; кафедра музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії

- Ніколаї Галина Юріївна**, доктор педагогічних наук, професор; професор кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
- Новосадова Анна Анатоліївна**, викладач. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського : кафедра музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
- Падалка Галина Микитівна**, доктор педагогічних наук, професор. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова / кафедра педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства
- Степанова Людмила Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент. Доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
- Сунь Жуй**, аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
- Сушицький Микола Іванович**, заслужений артист України, викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Тодосієнко Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Туровець Олена Василівна**, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Французжан Олеся Володимирівна**, магістр музичного мистецтва, заступник директора з виховної роботи Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М.Д. Леонтовича
- Хе Цзіні**, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса)
- Цюй Ге**, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Ю Юйхуй**, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ ім. М.П. Драгоманова
- Якименко Юлія Ігорівна**, асистент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського
- Янь Інши**, аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
- Яо Цицзянь**, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова
- Яо Цзялі**, аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>ПАДАЛКА Г. М.</i> Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти	3
<i>КОЗИР А. В., ДУБ'ЮК Н. М.</i> Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв	8
<i>ГЛАЗУНОВА І. К.</i> Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах	15
<i>ЛІХІЦЬКА Л. М.</i> Інтеграційно-аксіологічний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями	22
<i>ГОДОСІЄНКО Н. Л., МАЛЬОВ С. В.</i> Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування естетичної компетентності у молодших школярів	30
<i>МИМРИК М. Р.</i> Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін: акмеологічний вимір	37
<i>НИКОЛАЙ Г.Ю., СУНЬ ЖУЙ</i> Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс	45
<i>ХЕ ЦЗІНІ</i> Методологічні основи формування художньо-проектного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва	54
<i>КЛИМ'ЮК Ю.-С. В.</i> Аксіологізація хореографічно-педагогічної освіти як вимога часу	62

РОЗДІЛ 2.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

<i>МОЗГАЛЬОВА Н. Г., СУШИЦЬКИЙ М. І., НОВОСАДОВА А. А.</i> Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу	69
<i>БАРАНОВСЬКА І. Г., БАРАНОВСЬКИЙ Д. М., ЯКИМЕНКО Ю. І.</i> Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення	76
<i>ТУРОВЕЦЬ О. В.</i> Структурний аналіз методичної культури майбутнього викладача фортепіано	85
<i>ЛІ ЕНЬХУЙ</i> Методична спрямованість формування музично-слухових уявлень учнів в умовах фортепіанного навчання	93
<i>ЛЮ ШУАЙ</i> Педагогічні умови удосконалення інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв засобами асоціативного поєднання мистецької інформації	100
<i>ЦЮЙ ГЕ</i> Мотивація майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчально-виконавської діяльності: змістова структура	108
<i>Ю ЮЙХУЙ</i> Діагностичні методики перевірки сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі експерименту	116
<i>ЯО ЦЗИЦЗЯНЬ</i> Мистецько-рефлексивні уміння магістрантів музичного мистецтва: значення та педагогічний інструментарій	123

ЯО ЦЗЯЛІ

Готовність студентів-вокалістів до сценічної діяльності у контексті теорії психологічного стресу..... 130

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

СТЕПАНОВА Л. П., ДУН ЦЗЯНЬБІН

Компетентнісна складова формування творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у контексті фахової підготовки 138

ВЕРЕЩАГІНА-БЛЯВСЬКА О. Є., ФРАНЦУЖАН О. В.

Сучасна українська фортепіанна музика як складова педагогічного репертуару (на прикладі творчості композиторів Поділля) 146

ВЕЙ ЛІМІН

Педагогічні умови формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації в практичній діяльності..... 155

МА СІНЬЮАНЬ

Методологічні засади формування емоційно-стильового відчуття фортепіанної музики композиторів-романтиків..... 163

ЯНЬ ІНШИ

Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату 173

РОЗДІЛ 4.

ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

ВАСИЛЕВИЧ М. О.

Відродження маловідомих імен діячів української музичної культури як один з методів виховання національної свідомості мистецької молоді..... 182

***Наші автори*187**

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ імені М.П. ДРАГОМАНОВА
Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти

Випуск 28
Рік 2022

Головний редактор – О.П. Щолокова

Відповідальний секретар – М.В. Забара

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Матеріали подано мовою оригіналу.



Підписано до друку 28.12.2022 р. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Гарнітура Times.
Умов.друк.арк. 22,32. Облік.видав.арк. 16,39
Наклад 300 прим. Зам. № 100
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26.