

ISSN: 2664-1909 (Print)



НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 14

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ВИПУСК 31

ISSN 2664-1909 (Print)
doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова



Серія 14

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 31

КИЇВ
Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова
2024

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

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

ФАХОВЕ ВИДАННЯ – КАТЕГОРІЯ "Б"

(педагогічні науки – спеціальність 014)

наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2022 р. № 894 (додаток 2),
зі змінами від 20.12.23 р. №1543 (додаток 8).

Випускається двічі на рік

Web-архів: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/193>

Web-сайт видання: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

Рецензенти: *Шульгіна В. Д.* – доктор мистецтвознавства, професор. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтва.
Голова міжкафедрального теоретично-методичного семінару.
Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор; завідувач відділу науково-методичної роботи та професійної підготовки працівників закладів сфери культури, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Редакційна рада:

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

Редакційна колегія:

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

Н 34

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць] / гол. ред. кол. О. П. Щолокова – Вип. 31. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. – 174 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 галузі мистецької освіти.

УДК 37.01:7(06)

Схвалено Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова. Протокол № 10 від 31.05.2024 р.

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.01
УДК 378.13.2:78

Новосадова А. А.¹

Жанрово-стильова парадигма як музикознавчо-педагогічна проблема

Проаналізовано музикознавчі та педагогічні дослідження щодо жанру та стилю. Зазначено, що жанрово-стильова парадигма є явищем, яка об'єднує жанрові та стильові особливості композиторської та виконавської творчості, сукупність знань щодо їх специфіки та типових рис. Визначено, що музичні стилі та жанри досліджуються у якості музикознавчого та педагогічного феноменів, відображаючи культурно-творчий розвиток тієї чи іншої епохи. Зазначено, що дослідження жанру та стилю знаходять вагомий відгук у педагогічних працях. Наголошується важливе значення жанру та стилю у виконавському розвитку студентів; виділяються три етапи вивчення жанрово-стильових категорій (ознайомливо-перцептивний, атрибутивно-аналітичний, творчий); обґрунтовується важливість цілісного аналізу музичного твору, його виразових засобів як основних характеристик певного жанру та стилю. Визначено, що розуміння жанру та стилю є однією із базових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, які необхідні для передачі образно-художнього змісту музичного твору, орієнтації в історико-культурному просторі, виконавському відображенні композиторського задуму.

Ключові слова: жанр; стиль; жанрово-стильова парадигма; музикознавство; педагогіка; майбутні вчителі музичного мистецтва

Вступ. Композиторська поетика сучасності представлена широкою жанрово-стильовою палітрою, і пов'язана з авторськими втіленнями у музичному мистецтві. Така ситуація потребує чіткого розуміння жанрово-стильових особливостей, маркерів композиторського доробку, авторської мови як ХХІ ст., так і досягнень минулих епох. Сказане декларує актуальність дослідження жанру та стилю як музикознавчого, так і педагогічного феномену.

Зазначимо, що у науковій думці сучасності все частіше підіймаються суперечливі питання, які стосуються жанру та стилю і відображають змінний історично-мистецький процес. На шляху до розуміння визначених проблем необхідно розглянути наукові праці в галузі музикознавства, культурології, педагогіки, філософії та ін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню жанру та стилю присвячені ґрунтовні роботи як вітчизняних (А. Каленіченко, І. Коханик, О. Лігус, В. Москаленко, С. Шипа та інших), так і зарубіжних дослідників (Л. В. Елфсена, А. Моора, Ф. Фаббріо та інших). Теоретичні рефлексії жанрово-стильового підходу в педагогіці відзначаємо у працях В. Смородського, Г. Побережної, Т. Щериці та інших. Не дивлячись на багатоаспектні розвідки, які стосуються жанру та стилю у сфері музикознавства і педагогіки, дана проблема потребує додаткового вивчення.

Мета статті – розглянути підходи до визначення жанру та стилю як музикознавчо-педагогічних феноменів.

¹ Новосадова Анна Анатоліївна, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.
<https://orcid.org/0000-0002-6215-5759>

Виклад основного матеріалу.

Музичні стилі та жанри – історичні явища, які характеризують духовний розвиток тієї чи іншої епохи, її трансформації та еволюційність композиторських пошуків. Музичні жанри і стилі відображають хронологічну цілісність і відтворюють особливості музичної мови та форми в контексті історичної еволюції. Дослідження жанру та стилю пов'язано з вивченням їх семантики, адже той чи інший музичний твір розглядається як проєкція часу, семіотичні символи якого є проявами законів жанру та стилю.

Як зазначають сучасні науковці, «онтологічне значення термінів «жанр» та «стиль» передбачає категоріальні відмінності» [17, с. 57]. Зокрема, аналіз художніх композицій з позицій втілення жанрово-стильових засад доводить їх різні ієрархічні рівні, що виявляються у втіленні тематичного змісту, виразових засобів. Разом з тим, важливо сказати про взаємозалежність жанру та стилю у розкритті авторського задуму. Адже, жанр та стиль є не просто теоретичними термінами, а засобами ідентифікації композиторської творчості, виявлення відмінностей музичних композицій. Тож є не дивним множинність підходів до визначення жанру та стилю у різних наукових галузях.

Жанр та стиль тісно пов'язані з тими або іншими історичними періодами, соціальними ідеями, моральними нормами часу. Вони розглядаються як динамічні явища, що трансформують свої родові риси, художні прийоми. Сказане обумовлює термінологічні відмінності музикознавчих підходів до їх розуміння. Н. Савицька, розмірковуючи над визначенням стилю, наголошує на наступному: «стиль можна вважати художньою універсалією, якій підвладне відображення своєрідних рис мистецької особистості, її темпераменту, характеру, зовнішньої поведінки, способу життя» [9 с. 327]. За визначенням дослідниці стиль є «формою світоглядної позиції та способу художнього мислення у певному часовому та національно-культурному просторі» [9 с. 327]. Цікавим є погляд А. Каленіченко, який вважає, що «одним з найважливіших атрибутів стилю є наявність незмінної сукупності значної кількості самобутніх неповторних ознак, що дозволяє легко його розпізнавати, позаяк менша їх кількість засвідчує тільки творчу манеру чи почерк» [1, с. 107]. Натомість С. Шип визначає музичний стиль як «системну єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження» [12, с. 323].

Важливо відзначити історичний характер стилю. Зокрема, дане явища трансформуючись у часовому просторі, відображує риси епохи, напряду, творчості. Л. Мейер справедливо визначає музичний стиль як «відтворення шаблонів, чи то в людській поведінці, чи в артефактах, створених людською поведінкою, що є результатом ряду виборів» [15, с. 3].

Музичне мистецтво, як і інші види художньої творчості, багате жанровими утвореннями. Музичні жанри виконують дві важливі функції, а саме: структуротворчу, яка пов'язна безпосередньо з будовою композиції, її формою, а також семантичну, яка визначається втіленням неповторного змісту. В. Москаленко під музичними жанрами розуміє «історично сформовані типи музичних творів, які визначаються соціальним замовленням та відповідними способами його втілення в музичному матеріалі та музичному виконанні» [7, с. 200]. Ф. Фаббрі зазначає, що жанр визначається соціальною, економічною, семіотичною сферою як «набір музичних подій», що регулюється певним набором

соціально прийнятих правил» [13]. На думку автора, жанр є допоміжним компонентом розкриття стильової барви. Подібною є позиція Ф. Тагга, який визначає стиль похідною сферою жанру [18].

Як зазначають музикознавці, категорії жанру та стилю знаходяться у постійній взаємодії. Зокрема, вітчизняний музикознавець С. Шип поєднує визначення музичних жанрів з розумінням стилю. За його словами, «музичні жанри – 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 формальновиразних особливостей)» [13, с. 347]. Справедливим є зауваження А. Моора, який зазначає, що музичний твір виникає на перетині жанру та стилю [17, с.434]. Дослідниця О. Лігус наголошує на діалектичному поєднанні жанру та стилю, феномені «жанрового стилю» [4, с. 130].

Відзначимо, що шляхи пізнання стилю та жанру в усій їх множинності знаходять вагомий відгук у педагогічних працях. Свідченням актуальності жанрово-стильового континууму є численні розвідки, спрямовані на аналітичне осягнення, передачу іманентних рис музичної творчості. Зазначимо, що розуміння жанрово-стильового контексту здобувачами освіти актуалізує положення щодо передачі змісту музичного мистецтва. Як сьогодні, так і у минулі епохи питання підготовки кваліфікованих музикантів є затребуваним запитом. Педагоги наголошували з одного боку, на розвитку технічних якостей учнів, а з іншого боку – майстерності передачі жанру та стилю. Відтак, К. Черні визначав взаємозалежність інтерпретації музичних творів та стильових особливостей. «Зокрема, він виділив шість різних творчих напрямків, які мали відмінні способи виконання [2, с.45].

Жанрово-стильова парадигма – це поняття, яке стосується аналізу різних музичних стилів та жанрів. Вона включає в себе знання їх типових рис, стилів виконання, технічних особливостей. Розуміння жанру та стилю є одним із базових навиків здобувачів мистецької освіти, необхідних для передачі художнього змісту, орієнтації студента в історико-культурній ситуації, головних аспектах композиторської творчості, прояві своєї особистості. Адже, у професійній підготовці майбутні учителі мають оволодіти виконавською майстерністю музичних творів, розумінням художньої ідеї композицій, знаннями музично-теоретичних дисциплін, комплексом педагогічних умінь і знань.

Зокрема, О. Ростовський зазначає, що усвідомлене пізнання музики можливе тоді, коли студент розуміє жанрово-стильові, виразові засоби у беззаперечній єдності [8, с. 25]. Комплекс виразових засобів, відображаючи жанрово-стильову специфіку музичного тексту, потребує від музикантів розуміння образних та зображальних особливостей музичних композицій.

Цікавим є дослідження Л. Елфсена, в якому автор аналізує теоретичний та аналітичний потенціал концепції жанру. В його основі лежить анкетування групи DYNAMUS. У реалізації проєкту взяли участь вчителі норвезької обов'язкової музичної освіти в 1–10 класах. Їм потрібно було описати урок музики. У анкеті не використовувалося поняття жанру, однак вчителі використовували жанрову термінологію. Цей процес дослідник визначив як «жанрування». Він відноситься до продуктивних дій тимчасової інтерпретації та позначення, в яких існуючі системи класифікації та жанрові категорії обговорюються по-новому. Проведене

дослідження ще раз довело, що музично-професійна діяльність не можлива поза опанування жанрово-стильової системи [14].

В. Смородський також наголошує на важливому визначенні жанру у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Автор зазначає: для того, аби вивчити музичний твір, потрібно розглянути його жанрові особливості, адже, жанр містить стильові цінності. В. Смородський виділяє три етапи вивчення жанрових категорій:

- ознайомливо-перцептивний, який полягає у первинному ознайомленні з жанровими особливостями та формуванні музично-слухових уявлень;
- атрибутивно-аналітичний, який передбачає формування жанрових уявлень під час аналітичної та слухової діяльності;
- творчий, метою якого є застосування жанрових та стильових рис у виконавській діяльності [10].

Дослідниці Г. Побережна та Т. Щериця також зазначають, що учитель музичного мистецтва повинен приділяти належну увагу жанру і стилю у роботі з учнями. Для цього педагог повинен володіти ґрунтовним музикознавчим апаратом, бути обізнаним в особливостях сприйняття музики. Належну увагу жанру та стилю, на думку вчених, слід приділяти під час аналізу музичних творів різних епох, оперувати класифікацією жанрів та стилів, володіти навиками гармонічного аналізу та його ролі у розкритті художнього змісту, визначати ті чи інші виразові засоби, які характерні для певного жанру та стилю [11].

Варто наголосити, що майбутні учителі музичного мистецтва повинні володіти методами аналізу музичних творів, розуміти елементи музичної мови та їх зв'язок зі змістом композиції. Зокрема, як зазначають О. Верещагіна-Білявська та Т. Маринчук «при здійсненні аналізу конкретного музичного твору необхідно визначити його належність до певного жанру та стильової школи, охарактеризувати його засоби виразності та їх роль у процесі формотворення, визначити його форму та усвідомити зміст» [5, с. 35].

Значну частину серед методів аналізу музичних творів займає жанрово-стильовий аналіз. Він полягає у «розумінні особливостей жанру та стилю, до яких належить творчість композитора, визначенні типових рис творчого почерку автора; розумінні деталей нотного тексту, визначенні виразових засобів твору у їх відповідності жанровим та стильовим втіленням [6, с. 71]. Жанрово-стильовий аналіз допоможе майбутнім учителям сформулювати поняттєву жанрово-стильову базу та використовувати здобуті знання у інтерпретації музичних композицій.

Висновки.

Підсумовуючи аналіз музикознавчих і педагогічних досліджень, зазначимо, що жанр і стиль трактується дослідниками як ієрархічна система, що пов'язана з тими чи іншими історичними періодами, системами виразових засобів. Розуміння особливостей жанру і стилю, їх типологічних рис має теоретико-методологічне значення для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Комплекс засобів музичної виразності, які характеризують жанрово-стильову специфіку музичного тексту, потребують від музикантів розуміння образних та зображальних особливостей музичних композицій. До подальших напрямів досліджень відносимо теоретичне обґрунтування жанрово-стильової парадигми в контексті педагогіки мистецтва. Окрім цього важливо розвивати практичні

методики вивчення жанру і стилю для забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

Література:

1. Каленіченко А. Напрями, стилі, течії та естетичні ситуації в українській музиці. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії : зб. наук. пр. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України*, 2006. С. 106–113.
2. Коханик І. Музичний стиль як сфера комунікації композитора, виконавця, музикознавця. *Київське музикознавство*. 2017. Вип. 55. С. 70-81.
3. Лігус О. Теоретичні аспекти співвідношення музичного стилю і жанру. *Вісник КНУКІМ*. 2016. Вип. 35. С. 129–137.
4. Маринчук Т., Верещагіна-Білявська О. Оволодіння навичками семантичного і художньо-педагогічного аналізу як необхідна складова фахової підготовки педагога-музиканта. *The 3rd International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science»*. 2019. С.34-41
5. Мозгальова Н., Сушицький М., Новосадова А. Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. 2022. Вип. 28. С. 69-75
6. Москаленко В. *Лекції з музичної інтерпретації*. Київ: НМАУ ім. П. Чайковського. 2013. 134 с.
7. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
8. Савицька Н. Пізній композиторський стиль-досвід дефеніції. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 98. 2011. С. 325–339.
9. Смородський В. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.
10. Побережна Г., Щериця Т. Теорія музики: питання методики: монографія. Кіровоград. 2016. 303 с.
11. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник. Київ: Заповіт. 368 с.
12. Fabbri, F., Theory of Musical Genres: Two Applications, in Popular Music Perspective esd. 1982, pp.52-81.
13. ELLEFSEN L. Inland Norway University of Applied Sciences. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2022. 21 (1). P. 56–79
14. Meyer B. Style and Music: Theory, History and Ideology, *Philadelphia*. 1989. p.3.
15. Moore, A., Categorical Conventions in Music Discourse: Style and Genre. *Music & Letters*. 2001. 8, 3. P. 432-442
16. Mozgalova, N., & Novosadova, A. GENRE-STYLE INNOVATIONS IN THE OEUVRE OF MODERN UKRAINIAN COMPOSERS. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 4. 2022. P. 56-63. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2022-4-7>
17. Tagg, P., (1992). Towards a Sign Typology of Music in Secondo convegno europeo di analisi musicale, eds. Rosanna Dalmonte & Mario Baroni, Trent, 369-378

NOVOSADOVA Anna.

Genre-style paradigm as a musicological and pedagogical problem.

The article analyzes musicological and pedagogical studies of genre and style. It is noted that the genre-style paradigm is a complex and multifaceted phenomenon that combines genre and style features of musical creativity. It is established that a full-fledged study of genre and style is possible on the basis of determining the unity of their typological features. The purpose of the article is to consider significant approaches to the definition of genre and style as musicological and pedagogical categories. It was determined that the genre-style paradigm is a concept related to the analysis of various musical styles and genres, including knowledge of their typical features. It is emphasized that the genre-style paradigm helps students to better understand musical art. It was determined that the understanding of genre and style is

one of the basic skills of students of art education. They are necessary for the transfer of artistic content, the student's orientation in the historical and cultural situation, the main aspects of the composer's creativity, and the manifestation of one's personality. It should also be noted that the understanding of genre and style is necessary for the teacher to solve educational tasks during the educational process with students and transfer this knowledge to students. The complex of expressive means reflecting the genre-stylistic specificity of the musical text requires musicians and choreographers to understand the figurative and pictorial features of musical compositions.

Keywords: genre; style; genre-style concept; musicology; pedagogy; future teachers of musical art.

References:

1. Kalenichenko, A. (2009). Napriamy, styli, techii ta estetychni sytuatsii v ukrainskii muzytsi. *Ukrainske mystetstvoznavstvo: materialy, doslidzhennia, retsenzii: zb. nauk. pr.* Kyiv : IMFE im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy, 9, 106–113
2. Kokhanyk, I. (2017). Muzychnyi styl yak sfera komunikatsii kompozytora, vykonavtsia, muzykoznavtsia. *Kyivske muzykoznavstvo*, 55, 70-81
3. Lihus, O. (2016). Teoretychni aspekty spivvidnoshennia muzychnoho stylu i zhanru. *Visnyk KNUKIM*, 2016, 35, 129–137
4. Marynychuk, T., Vereshchahina-Biliavska, O. (2019). Ovolodinnia navychkamy semantynoho i khudozhno-pedahohichnoho analizu yak neobkhdna skladova fakhovoi pidhotovky pedahoha-muzykanta. *The 3rd International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science»*, 34-41
5. Mozghalova, N., Sushytskyi M., Novosadova A. (2022) Spetsyfika pidhotovky vchyteliv muzychnoho mystetstva i khoreohrafii do zhanrovo-stylovoho analizu *Naukovyi chasopys NPU im. M. Dragomanova*, 14, 69-75
6. Moskalenko, V. (2013). *Lektsii z muzychnoi interpretatsii*. Kyiv
7. Rostovskyi, O. (1997). Pedahohika muzychnoho spryimannia. Kyiv: IZMN
8. Savytska, N. (2011). Piznii kompozytorskyi styl-dosvid defenitsii. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho*, 98, 325–339 [in Ukrainian].
9. Poberezhna, H., Shcherytsia, T., (2016), *Teoriia muzyky: pytannia metodyky* [Music theory: methodological issues]: monohrafiia. Kirovohrad. [in Ukrainian].
10. Smorodskyi, V. (2015). Formuvannia vykonavskykh navychok hry na fortepiano v uchniv dytiachykh muzychnykh shkil na zasadakh zhanrovoho pidkhotovu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Nats. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. Kyiv
11. Shyp, S. (1998). *Muzychna forma vid zvuku do stylu* : navchalnyi posibnyk. Kyiv, Zapovit
12. Fabbri, F., Theory of Musical Genres: Two Applications, in *Popular Music Perspective* esd. 1982, pp.52-81
13. ELLEFSEN, L. Inland Norway University of Applied Sciences (2022). *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21 (1): 56–79
14. Meyer B., (1989). *Style and Music: Theory, History and Ideology*, Philadelphia, 3
15. Moore, A., (2001). Categorical Conventions in Music Discourse: Style and Genre. *Music & Letters*, 8, 3, 432-442
16. Mozgalova, N., & Novosadova, A. (2023). GENRE-STYLE INNOVATIONS IN THE OEUVRE OF MODERN UKRAINIAN COMPOSERS. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, (4), 56-63. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2022-4-7>
17. Tagg, P., (1992). Towards a Sign Typology of Music in *Secondo convegno europeo di analisi musicale*, eds. Rosanna Dalmonte & Mario Baroni, Trent, 369-378

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.02

УДК 373.5.016:78045

*Шетеля Н. І.*¹

Формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва

Конструктивно-структурний аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалавра та магістра галузі знань «Культура та мистецтво», спеціальності 025 «Музичне мистецтво» та 024 «Хореографічне мистецтво» переконує у необхідності висвітлення наступних методологічних підходів: компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців культури та мистецтва сприяє формуванню ініціативності, дисциплінованості, креативності, почуття відповідальності та колективізму, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, майбутні фахівці культури і мистецтва, методологічні підходи: компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний.

Вступ. Модернізація системи мистецької освіти в Україні багато в чому залежить від підготовки майбутніх фахівців культури та мистецтва до художньо-творчої і соціокультурної діяльності, їхнього професійного становлення і готовності до нововведень. Перехід мистецької освіти на якісно новий рівень пов'язаний із суттєвою зміною функцій професійної підготовки майбутніх фахівців культури та мистецтва, а також потребою у формуванні нових професійних компетенцій і якостей для участі у різних видах художньо-творчої і соціокультурної діяльності. За такого підходу вивчення та узагальнення можливих підходів формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі проблема формування готовності студентів закладів вищої освіти до самостійної роботи досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Для нашого дослідження цікавими є низка публікацій, у яких розглядаються ті чи інші аспекти зазначеної проблематики. Так, розвиток самостійності у пізнавальній діяльності, методи та прийоми досліджено В. Мадзігоном, А. Макаренком, О. Савченко, В. Сухомлинським; конструктивно-структурна модель самостійної роботи обґрунтована у наукових працях А. Кузьмінського, О. Сисоєвої, Л. Суходольської, Л. Товажнянського, Т. Тхоржевської, М. Фіцули; готовність до самоосвіти і самостійної роботи досліджували С. Боровська, І. Зязюн, С. Іванов, П. Підкасистий, Л. М. Фрідман; практичну спрямованість самостійної роботи та її вплив на якість навчання вивчали А. Алексюк, О. Вербицький, М. Євтух, У. Кілпатрік; особистісні якості, необхідні для успішного виконання самостійної роботи досліджували Є. Зайко, Ю. Жук, В. Козаков, В. Кравець, С. Кульневич, А. Туренко та ін. Зазначена проблема була досліджена в працях вітчизняних науковців в галузі музично-педагогічної освіти, як-от: А. Болгарський, А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський,

¹ Шетеля Наталія Ігорівна, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (м. Ужгород). <https://orcid.org/0000-0001-8810-4805>

О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Черкасов, О. Щолокова та ін. Разом з тим, проблемі готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва у наукових дослідженнях приділяється недостатньо уваги.

Мета статті – дослідити формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність акумулює єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Самостійну навчальну діяльність студентів М. Фіцула потрактовує як «різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [12, с. 148].

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність є завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які ставляться і вирішуються на лекціях, семінарах, практичних, лабораторних та індивідуальних заняттях. «Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові і практичні зусилля» [12, с. 148] – наголошує М. Фіцула.

Вельми цінним в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності є постановка завдань, що спонукають до подальшої дії, а в процесі самостійної роботи, спираючись на набуті знання відбувається оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками. Тільки на основі системи навчально-пізнавальних завдань, які детерміновані дидактичною метою, можлива організація самостійної роботи майбутніх фахівців культури та мистецтва без безпосередньої участі викладача, але під його контролем. Такий підхід уможливує реалізувати опосередковане управління навчально-пізнавальною діяльністю, індивідуалізувати темп навчання, а за певної структури навчально-пізнавальних завдань – і шлях студента до дидактичної мети.

Модернізація системи вищої освіти України, яка пов'язана із запровадженням кредитно-модульної системи навчання, суттєво вплинула на зміст і організацію самостійної роботи студентів. Стало можливим збільшити частку кредитів на опанування навчальним матеріалом майбутніми фахівцями культури та мистецтва, запроваджувати нові форми роботи, які б дозволили найбільш раціонально використати відведений для неї час та забезпечили свідоме сприйняття студентами змісту навчального матеріалу, як засобу самостійного отримання знань, умінь і навичок, опанування спеціальностями за напрямками: музичне мистецтво, хореографія, менеджер соціокультурної діяльності, сценічне мистецтво, інформаційна бібліотечна та архівна справа, аудіовізуальне мистецтво та виробництво.

Отже, самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців культури та мистецтва сприяє формуванню ініціативності, дисциплінованості, креативності, почуття відповідальності та колективізму, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Конструктивно-структурний аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалавра та магістра галузі знань «Культура та мистецтво», спеціальності 025 «Музичне мистецтво» та 024 «Хореографічне мистецтво» переконує у необхідності висвітлення таких важливих підходів, котрі становлять теоретичний і практичний базис формування готовності до самостійної навчально-

пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва. Виходячи з цього, у формуванні готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва ми використовували наступні методологічні підходи: *компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний*.

Формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва має місце у контексті *компетентнісного підходу*. Компетентність (competentia) – це коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентнісний підхід – це спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування соціокультурної компетентності людини як її інтегрованої характеристики [6].

Компетентність відображає потреби успішно виконувати завдання художньо-творчого та соціокультурного характеру, базується на єдності знань, практичних умінь та навичок, ставлень та професійно важливих якостей фахівця. Для майбутніх фахівців культури та мистецтва компетентність – це вмотивованість, креативність, емоційність, виразність, комунікабельність, наполегливість, сумлінність, самостійність, впевненість у собі тощо.

Компетентнісний підхід у формуванні готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва передбачає: спрямування на розвиток здатності розширення знань та оволодіння навичками інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичних творів; виявлення музично-стильових характеристик творів музичного мистецтва та сценічно-виконавських особливостей хореографічних композицій; демонстрацію власної творчої концепції музичних творів; організацію культурно-мистецьких заходів спрямованих на формування духовних цінностей; застосування професійних знань в контексті не лише сольного та камерно-інструментального виконання, а й педагогічної діяльності в умовах організації освітнього процесу в закладах вищої освіти та дитячо-юнацьких закладах позашкільної освіти, і перш за все, дитячих музичних школах та школах мистецтв.

Тож цілком закономірно, що формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва зумовлено рівнем предметної компетентності, що ґрунтується на основі оволодіння змістовим, процесуальним і аксіологічним складниками соціокультурної діяльності.

До елементів предметної компетентності належать: художньо-творча компетентність, тобто вміння орієнтуватися в різних жанрах музичного мистецтва; сценічно-виконавська компетентність – вміння орієнтуватися в умовах концертного залу та слухацького простору; інформаційна компетентність – вміння працювати над творами композиторів різних історичних епох, інтерпретувати їхній зміст; логічна компетентність – вміння визначати та застосовувати теоретичні знання для аналізу й інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичних творів, подій та явищ; аксіологічна компетентність – вміння формулювати оцінку музичним творам та творчості композиторів, суголосну цінностям та уявленням відповідного часу та відповідної групи людей.

Таким чином, компетентнісний підхід спрямовує майбутніх фахівців культури та мистецтва на здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої професійні здібності та професійні компетентності з метою

формування й розвитку ключових і предметних компетентностей особистості. Власно кажучи, освіта, зорієнтована на формування предметних компетентностей, вимагає докорінно нових підходів до навчання, адже успішне виховання майбутніх фахівців культури та мистецтва вимагає не лише знань, а й критичного розуміння себе і світу.

Вельми цінним з наукової точки зору стосовно формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва вважається *культурологічний підхід*. Культурологія (лат. *cultura* – «обробіток», «обробляти») – потрактовується як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Культура – це те, що формує народ як націю, це звичаї і традиції, історія і духовність, це надбання держави.

Культура презентується як історично набутий набір правил у середині суспільства для його збереження та гармонізації. Культура презентується як програма діяльності, поведінки та спілкування людей, котрі й надають можливість відтворювати та змінювати суспільне життя. Ця програма забезпечується ідеалами, віруваннями, ціннісними орієнтирами, соціальними цілями, зразками діяльності та поведінки, ідеями, гіпотезами, знаннями тощо.

Науковці та педагоги акцентують увагу на соціальних та індивідуальних аспектах вияву культури, зокрема, сутність окресленого поняття розкривається як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [3, с. 182] – наголошує С. Гончаренко. При цьому в соціальному ракурсі культура відображає духовне життя соціуму, а в індивідуальному – рівень освіченості й вихованості людей та володіння ними певною сферою знань у різних видах діяльності.

З позицій організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва культурологічний підхід орієнтує суб'єктів освітнього процесу на оволодіння полікультурними знаннями, що віддзеркалюють унікальність культурної спадщини кожного етносу, його світобачення, традицій, результатів соціальної практики й різних видів діяльності.

Відповідно до окресленого вище, самостійна навчально-пізнавальної діяльність майбутніх фахівців культури та мистецтва має передбачати виховання культурного плюралізму, формування широкої системи знань про досягнення різних народів у галузі музичного і хореографічного мистецтва, оволодіння вмінням інтерпретувати музичні твори та твори хореографічного мистецтва. До того ж культурологічний підхід вимагає вміння вивчати самостійно культурну спадщину людства та доносити ці знання до конкретної аудиторії, виявляючи педагогічну майстерність та професіоналізм.

Доречно наголосити, що культурологічний підхід має місце у формуванні нового типу культурної взаємодії, що включає відмову від спрощених раціональних схем вирішення культурних проблем. Сьогодні усе більшого значення набувають здатності до розуміння інших культур і точок зору, критичний аналіз власних дій, визнання іншої культурної самобутності й іншої істини, вміння включати їх у свою позицію і визнання правомірності існування багатьох істин, вміння будувати діалогічні відносини й іти на компроміс. Новий тип соціальної дії усе більше має

потребу в культурних складових і повинен підкорятися логіці культурної комунікації.

Отже, культурологічний підхід спрямовує майбутніх фахівців культури та мистецтва насамперед на самостійне оволодіння знаннями про досягнення різних країн в галузі музики і хореографії, навичками майстерно виконувати твори різних жанрів, інтерпретувати різні хореографічні композиції та передавати отримані знання й вміння молодому поколінню, виховуючи в ньому любов до мистецтва, повагу до традицій та здобутків різних етносів.

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва є *особистісно-діяльнісний підхід*. О. Пехота та В. Будак визначили поняття особистісно-діяльнісного підходу як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії» [10, с. 243].

Особистісно-діяльнісний підхід сприяє ефективному вивченню й усвідомленню закономірностей, функціонування та розвитку психолого-педагогічних явищ і процесів в галузі культури та мистецтва. Змістовність особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на засадах формування особистості як продукту соціально-історичного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної й моральної свободи, права на повагу. Запровадження особистісно-діяльнісного підходу під час художньо-творчої та соціокультурної діяльності сприяє розвитку механізмів особистісних новоутворень, які формуються під впливом багатьох чинників і призводять до змін в життєдіяльності індивіда. Тож цілком закономірно, що зазначений підхід орієнтований на природний процес розвитку і саморозвитку особистісних властивостей, професійних здібностей індивіда в процесі активної художньо-творчої діяльності й залежить від певних умов.

Цілком імовірно, що особистісно-діяльнісний підхід доцільно розглядати як важливий методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, конструктивних засобів, які забезпечують більш глибоке та цілісне розуміння і пізнання особистості студента [5]. У межах даного підходу майбутні фахівці культури та мистецтва виступають рівноправними суб'єктами культурно-освітньої взаємодії. За такого підходу освітній процес в мистецькому закладі повинен орієнтуватися не тільки на дисципліни, що вивчаються згідно навчального плану, але й на особистість майбутніх фахівців культури та мистецтва, їхні індивідуальні здібності, потреби та інтереси.

Особистісно-діяльнісний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва і дозволяє оптимізувати способи і прийоми її формування, визначати шляхи її практичної реалізації та вдосконалення. Такий підхід дозволяє:

- вивчити специфічні особливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- поглибити художньо-творчі та соціокультурні здібності шляхом проєктування освітньої діяльності в аспекті вивчення фахових дисциплін;

- визначити складові самостійної навчально-пізнавальної діяльності в професійній підготовці майбутніх фахівців культури та мистецтва;
- мотивувати майбутніх фахівців культури та мистецтва на художньо-творчу та соціокультурну діяльність як важливий фактор особистісного розвитку;
- вибудувати педагогічну систему та відповідні педагогічні технології формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності у відповідності з компонентами художньо-творчої і соціокультурної діяльності.

Важливим чинником особистісно-діяльнісного підходу є комунікаційна складова, що сприяє утвердженню людської гідності та професійної довіри. У процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності створюється атмосфера прояву індивідуальної творчості як домінуючої форми професійного становлення і самовдосконалення. Комунікація за результатами самостійної навчально-пізнавальної діяльності спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. Таким чином, в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на перевагу творчої ініціативи, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження.

Слід зауважити, що згідно з означеним алгоритмом застосування особистісно-діяльнісного підходу формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва відбувається збагачення інтелектуально-творчого потенціалу особистості, що уможлиблює мотивацію до подальшого творчого зростання, самовдосконалення в тих чи тих видах діяльності.

Отже, загально визначена складова особистісно-діяльнісного підходу передбачає врахування у процесі формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва їхніх індивідуально-психологічних особливостей, якостей, самосвідомості і відповідальності суб'єкта власного розвитку і суб'єкта взаємодії, індивідуальної траєкторії означеного розвитку.

Висновки.

Враховуючи, що формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва відбувається у процесі різноманітних форм художньо-творчої і соціокультурної діяльності, важливого значення набуває запровадження наступних методологічних підходів, а саме: компетентнісного, культурологічного та особистісно-діяльнісного, основною яких є активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу в різних видах художньо-творчої та соціокультурної діяльності, під час якої суб'єкти діяльності свідомо і цілеспрямовано змінюють світ і самих себе.

Перспективи подальших наукових пошуків можуть бути зосереджені на обґрунтуванні структурних компонентів самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва та запровадженню педагогічних умов, які б сприяли найбільш ефективному формуванню зазначеного явища.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісноорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех, ред. О. І. Цибульська. К. : Либідь, 2003. 280 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 401 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25–306.
5. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
7. Мрачковська М. М. Культуротворче середовище як фактор формування готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх менеджерів. Теоретичні питання культури, освіти та виховання. К. : 2014. Вип. 49. С. 130–134.
8. Орлов В. Ф. Методологічні проблеми художньо-педагогічної освіти. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. праць. Київ, 2008. Вип. 3. С. 108–128.
9. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
10. Пехота О. М., Будак В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будак. К. : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
11. Савченко О. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. Наука і освіта. К. : № 8. 2012. С. 146–148.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. К. : «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
13. Щолокова О. П. Мистецько-педагогічне проєктування як засіб удосконалення фахової підготовки вчителя музики. Collection of scientific articles. Volume 2. Edizioni Magi. Roma, Italy, 2016, 265–268 s.

SHETELYA Nataliia.

Formation of readiness for independent educational and cognitive activity of future culture and art specialists.

The article substantiates methodological approaches to the formation of readiness for independent educational and cognitive activity of future specialists in culture and art. The structural and structural analysis of the educational and professional training program for the Bachelor and Master in the field of knowledge «Culture and Art», majors 025 «Musical Art» and 024 «Choreographic Art» convinces of the need to highlight such important approaches, which constitute the theoretical and practical basis for the formation of readiness for independent educational and cognitive activities of future specialists in culture and art. Taking into account that the formation of readiness for independent educational and cognitive activity of future culture and art specialists takes place in the process of various forms of artistic, creative and socio-cultural activity, the introduction of the following methodological approaches becomes important, namely: competence, cultural and personal-activity, the main of which are active interaction of the subjects of the educational process in various types of artistic, creative and socio-cultural activities, during which the subjects of the activity consciously and purposefully change the world and themselves.

Keywords: independent educational and cognitive activity, future specialists of culture and art, methodological approaches: competence-based, cultural, personal-active.

References:

1. Beh I. D. Personality education: in 2 books. Book 1: Personal-oriented approach: theoretical and technological foundations / Ivan Dmytrovych Beh, editor. O. I. Tsybul'ska. K. : Lybid, 2003. 280 p.
2. Vitvytska S. S. Basics of higher education pedagogy: textbook. according to the modular rating system of training. Kyiv: Center for Educational Literature, 2006. 401 p.
3. Honcharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p.
4. Dubasenyuk O. A. Acmeological approach as a strategic reference point for personally-oriented pedagogical education. Problems of education: a collection of scientific papers. Vol. 84. Zhytomyr-Kyiv, 2015. P. 25–306.

5. Dubasenyuk O. A., Voznyuk O. V. Conceptual approaches to the professional and pedagogical training of a modern teacher. Zhytomyr: Department of the State University named after I. Franka, 2011. 114 p.
6. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy / Under general. ed. O. V. Ovcharuk. K. : «K.I.S.», 2004. 112 p.
7. Mrachkovska M. M. Cultural environment as a factor in the formation of readiness for intercultural communication among future managers. Theoretical issues of culture, education and upbringing. K. : 2014. Issue 49. P. 130–134.
8. Orlov V. F. Methodological problems of artistic and pedagogical education. Art education: content, technologies, management: coll. of science works Kyiv, 2008. Vol. 3. P. 108–128.
9. Orlynskyi V. L. Pedagogy of the higher school: teaching. manual Kyiv: Center for Educational Literature, 2009. 472 p.
10. Pehota O. M., Budak V. D. Preparation of the future teacher for the implementation of pedagogical technologies / O. M. Pehota, V. D. Budak. K. : A.S.K. Publishing House, 2003. 240 p.
11. Savchenko O. Cultural approach to the training of future teachers. Science and education. K. : No. 8. 2012. P. 146–148.
12. Fitzula M. M. Pedagogy of the higher school: Education. manual K. : «Akademvydav», 2006. 352 p. (Alma mater).
13. Shchokolova O. P. Artistic and pedagogical design as a means of improving the professional training of music teachers. Collection of scientific articles. Volume 2. Edizioni Magi. Roma, Italy, 2016, pp. 265–268.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.03

УДК 784:616.89

Кравцова Н. Є.¹, Швець І. Б.², Василевська-Скупа Л. П.³

Особливості корекції психофізіологічного стану та соматичного здоров'я людини засобами вокалотерапії

Проблеми, пов'язані зі зростанням стресогенних факторів у сучасному суспільстві, викликають психологічну нестабільність, дезорганізацію, що призводить до невротизації як дітей, так і дорослих. Актуальним для вчених різних наукових галузей є удосконалення прийомів і методів корекції психофізіологічного стану та соматичного здоров'я людини, зокрема, психофізіологічного впливу музики на людину. Особливе місце відведено корекційним можливостям вокалотерапії як одній із форм активної музикотерапії, адже спів позитивно впливає на настрій людини, спрямовує функціональну активність, працездатність. Метод колективного співу розглядається як один із засобів зняття напруження і гармонізації особистості, орієнтує людину на спілкування, дає змогу встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації. Подано комплекс вокально-тренувальних вправ, серед яких дихальна гімнастика, артикуляційна гімнастика, вправи для формування основних вокальних навичок.

Ключові слова: вокалотерапія, музика, корекція, психологічна реабілітація, гармонізація, психофізіологічний стан, соматичне здоров'я людини.

Постановка проблеми. Музика традиційно вважається одним із найпотужніших засобів емоційного регулювання психічної діяльності людини. Зростання стресогенних факторів у суспільстві, що викликають психологічну нестабільність та дезорганізацію, призводить до невротизації як дітей, так і дорослих. Наслідком цього стають зниження імунітету, зростання різноманітних психосоматичних захворювань. Розробка прийомів боротьби з цими негативними явищами серед дітей, і дорослих – важливе та актуальне завдання як практичних психологів, так і вчителів музичного мистецтва в закладах середньої освіти.

Численні медичні дослідження доводять, що в основі кожної хвороби лежить специфічний внутрішній конфлікт, який призводить до захворювання різних органів і систем організму. Усунувши причини конфлікту, що викликає захворювання, можна позбутися не лише його симптомів, але й самої хвороби. Одним із ефективних методів лікування психосоматичних захворювань є музикотерапія.

Музикотерапія як психотерапевтичний метод, в якому музика застосовується в якості лікувального засобу, в умовах сьогодення є особливо актуальним і потребує спеціального педагогічного дослідження. Вона розвивається як інтегративна дисципліна на стику медицини, психології, музичної психології, музикознавства та інших наук про людину і все більше утверджується в статусі універсальної виховної системи, спрямованої на оптимізацію процесу

¹ **Кравцова Наталія Євгенівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-3528-4547>

² **Швець Ірина Борисівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0003-3803-9683>

³ **Василевська-Скупа Людмила Павлівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-1989-7175>

особистісного розвитку людини в умовах сучасного суспільного життя. [5, с. 89]. Дослідження в даній області спрямовані на вивчення можливості впливу на особистість людини засобом поєднання медичних, педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним впливом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові досягнення європейських учених у галузі музикотерапії пов'язані з іманентними музичними факторами та їхнього впливу на фізичний, психологічний та духовний рівень досвіду людини (Decker-Voigt 2001; Dyregrov Atle 2002; Pavlicevic & Ansdell, 2004). Отримали визнання європейські арт-терапевтичні підходи в роботі з травмованими дітьми та підлітками (Schmidt & Timmermann, 2013; Gitman, 2010; Yule William & Dyregrov Atle 2002). Широкого огляду набули питання використання музикотерапії в шкільному контексті (Wöfl, 2014; Holzwarth, 2017; Steiner, 2018).

Проблему використання музико-терапевтичних технологій досліджували вчені: Ю. В. Бекетова, А. М. Гельбак, В. Гриньова, Г. Г. Декер-Фойгт, Н. Квітка, І. А. Малашевська, Л. М. Масол, В. М. Міщанчук, Дж. Морено, Н. Павленко, Г. Побережна та інші.

У наукових дослідженнях в якості проявів лікувального і корекційного впливу музикотерапії виділяються наступні:

- корекція різноманітних психоемоційних розладів і відхилень у поведінці, страхів тощо;
- регулювання психо-вегетативних процесів, фізіологічних функцій організму;
- психологічна реабілітація, профілактика, гармонізація психічного життя, підвищення резервних можливостей організму;
- підвищення соціальної активності, оволодіння новими засобами емоційної експресії;
- полегшення засвоєння нових позитивних установок і форм поведінки, корекція комунікативної функції;
- оптимізація творчих сил і педагогічно-виховної роботи.

Стосовно впливу занять співом на фізичний і психічний стан людини, на розвиток співочого голосу, на вокальне виховання дітей та дорослих пишуть вчені: К. Дьомін, А. Душний, Н. Герман, М. Крет, Е. Куцин, Н. Левчук, В. Салій, О. Стахевич, О. С. Стеценко та інші.

Вищезгадані медичні, психологічні та педагогічні дослідження підтверджують, що людський голос і музика взагалі можуть бути причиною стабілізації або дестабілізації психофізіологічних процесів людини. Гармонізацію психофізіологічного та соматичного здоров'я людини здатні викликати спів, гра на музичних інструментах, рух під музику. У процесі музикування активізується творча активність та самостійність людини, значно пожвавлюється сфера емоційних переживань. Це сприяє поліпшенню її психічного самопочуття: відволіканню, розвагам, вивільненню від внутрішньої напруги та тривоги; досягненню емоційної розрядки та духовного очищення. Психолого-педагогічні, логопедичні та клінічні сурдологічні дослідження вказують, що під час прослуховування співаків з гарним голосом у людини виникає здатність легко та вільно говорити, легше виникають нові асоціації, покращується здатність до вирішення складних завдань.

Мета і завдання статті – розкрити історичний аспект розвитку вокалотерапії як однієї з форм активної музикотерапії; дослідити особливості використання вокалотерапії як корекційного методу гармонізації психофізіологічного стану та соматичного здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу.

Маючи давню історію, музика є потужним засобом впливу на духовну сутність людини. Таку саму історію має практика лікування засобами музики. В античних джерелах збереглися міфи, легенди та свідчення чудового зцілення завдяки впливу музики. Проте практика стародавнього лікування не поділяла духовне та фізичне у здоров'ї людини. Вплив музики спрямовувався, перш за все, на гармонізацію особистості, і все лікування було орієнтоване на психофізіологічний вплив. Відомо, що у давнину спів вважалася досить ефективним засобом лікування.

Завдяки володінню величезною силою безпосереднього впливу музика сприяє підвищенню продуктивності в будь-якій сфері діяльності людини і набуває все більшого значення впливу на психофізичне здоров'я людини, гармонізуючи його фізичну і духовну сфери. Проблеми, пов'язані з психофізіологічним впливом музики на людину, залишаються і сьогодні актуальними для вчених різних наукових галузей. Музична терапія належить до інноваційних технологій, що підвищують резервні духовні і фізіологічні можливості організму людини. Аналіз наукових праць засвідчує, що не існує єдиного визначення й тлумачення поняття «музична терапія». Сам термін має греко-латинське походження й у перекладі означає «зцілення музикою».

Зважаючи на це, Манфред Спітцер визначає музичну терапію як систематичний процес втручання, в якому терапевт допомагає клієнту зміцнювати здоров'я за допомогою використання пов'язаних із музикою переживань та відносин, здатних розвиватися [6, с. 420]. Викликає також інтерес думка Мері Прістлі, яка вважає, що «музична терапія означає відкриття та чудеса, гнів і радість, але вона завжди стосується музики і людей. Її мета – зцілювати!» [7, с.12]. Отже, науковцями доведено, що спів є потужним оздоровчим фактором організму людини, яка співає, і людини, яка слухає спів.

Вокалотерапія як одна із форм активної музикотерапії має давню історію. Вона як засіб гармонізації особистості широко використовувалася у древній Індії та Китаї. В основі гармонізації людини була закладена ідея єдності Всесвіту та закону ритму, що впливають на духовну сутність людини. Видатний індійський філософ і музикант Хазрат Інайят Хан, розкриваючи механізм взаємодії ритму і Всесвіту, зазначав: все, що звучить у природі, узгоджується і гармонізується з людиною, її тілом і душею [1, с. 26].

Художній спів, який існував ще до нашої ери в Єгипті, Південно-Східній Азії, Стародавній Греції, а далі в різні історичні епохи, мав здатність відображати різні почуття та емоції людини. Вважалося, що властивість голосу виражати почуття та емоції найкраще проявляється у мистецтві співу. Саме тому в індійській музикотерапії особливе місце у впливі на людину займає спів.

Дія співу на людину ще в давнину використовувалася у багатьох народів для лікування найрізноманітніших хвороб. Про фонopedичний метод знав Демокрит. Він звеличував спів як специфічний засіб для лікування деяких видів сказу. Аристотель і Піфагор рекомендували спів при лікуванні душевних хвороб і

божевілля. Відомо, що у Стародавньому Єгипті за допомогою хорového співу лікували від безсоння.

Вокалотерапія ґрунтується на оздоровчих властивостях класичного співу і включає вправи з акустичної стимуляції життєво важливих органів, а також вправи, що підвищують адаптаційні та інтелектуально-естетичні здібності людини. Особливо ефективною виявляється вокалотерапія для лікування хронічних бронхолегеневих та серцево-судинних захворювань, для зниження імунітету та загальної опірності організму, для зняття стресу та підвищення емоційного тону.

Спів є унікальною дихальною гімнастикою, яка допомагає налагодити правильне дихання. Він виступає свого роду дихальним тренінгом, масажем гортані, у процесі якого тренується дихальна мускулатура, діафрагмальне дихання, покращується дренаж бронхів, збільшується життєвий об'єм легень). Правильне дихання є запорукою правильної життєдіяльності всього організму. Вокальне дихання є саме таким референтним прийомом комфортного, вітального процесу.

Спів – це не тільки дихання в біологічно заданому ритмі, він благотворно позначається на роботі багатьох систем організму. Метод індивідуального (колективного) лікувального співу (вокалу) полягає в тому, що з хворим розучуються вокальні вправи, хоріві партії, улюблені пісні, згадуються «старі мелодії». Через вибір пісні часто з'ясовується внутрішній конфлікт пацієнта, що ідентифікує себе з ліричним героєм пісні. Під впливом занять співом у пацієнтів виникають асоціації, які поживляють позитивні, а нерідко і негативні спогади минулого.

Важливо з'ясувати характер емоційно-значущих зв'язків, що зумовлюють вплив вокальних творів і дозволяють уникати їх негативного впливу на особистість пацієнта (хворого). Для досягнення психотерапевтичного ефекту особлива увага приділяється тому, щоб у співі отримували художнє вираження лише позитивні емоції хворого. Вони стимулюють процес закріплення необхідних співочих навичок, прискорюють освоєння навчального матеріалу, допомагають співакам позбутися м'язової і психологічної напруженості, підіймають тонус голосових зв'язок та емоційність виконання, покращують якість звуку, призводять до станів підвищеного настрою, працездатності й творчості.

Груповий спів передбачає анонімність співака, тому він є дієвим засобом зняття напруження й гармонізації особистості; він орієнтує людину на колективне спілкування, дає змогу їй приєднатися до групи, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації. З цього приводу Сандра Лутц Хохройтнер зазначає, що саме природній колективний спів ідеально підходить для вираження почуттів, але він може спрацювати тільки в тому випадку, якщо людина почуває себе комфортно [8, с. 177].

Груповий спів можна комбінувати із сольним в іграх, коли кожен співає один із куплетів. Ігри та музичні загадки застосовують для осіб із психічними та соматичними відхиленнями. Вокальний елемент музикотерапії допомагає зайняти активну позицію у груповій діяльності та за допомогою відтворення обраної пісні приводить людину до внутрішньої конфронтації з власним невротичним станом. Це допомагає долати психологічні бар'єри, перелаштувати особистість і займати в колективі безпечну та стабільну позицію. Почуття успіху під час групового співу відіграє значну роль, особливо в осіб із соціальними відхиленнями. Це допомагає

об'єднати й активізувати колектив людей. Дієвою є також гра на музичних інструментах, що поєднується зі співом.

Рекомендується використовувати пісні, які можна драматизувати або інсценізувати. Вони мають бути емоційними, цікавими, мати просту і приємну мелодію, жвавий темп, зручну для виконання тональність. Найбільш виразними є народні пісні з привабливою мелодійною лінією.

Педагогічний досвід доводить, що спів українських народних пісень позитивно впливає на настрій людини, викликає творче натхнення, стабілізує психічний стан, активізує інтелект, а також сприяє розвитку емоційності та естетичних смаків, збагаченню духовної культури [3, с. 100]. Ефективним методом є поєднання співу з рухом. Одночасний рух голосу й тіла підвищує розвиток творчого потенціалу, активізує пам'ять, стабілізує психіку, що є важливим для кожної людини.

Для активізації психофізіологічного стану апатичних і млявих хворих доцільно використовувати наступний комплекс вокально-тренувальних вправ:

- 1) дихальна гімнастика, що сприяє розвитку нижньо-реберно-діафрагмального дихання та розвитку чуття опори голосу [4, с. 29];
- 2) артикуляційна гімнастика, що активізує м'язи губ, язика, гортані, що сприяє утворенню «напів-позіхання» під час співу;
- 3) поза звукові вправи для досягнення стійкого, заниженого положення гортані;
- 4) вправи для озвучування резонаторів сонорними звуками;
- 5) формування основних вокальних навичок на матеріалі вокальних вправ у рамках традиційної методики навчання сольного співу.

Під час складання репертуару слід враховувати особливості сприйняття музики хворими, їх культурний досвід. Кожний вокальний твір має володіти безумовним позитивним емоційним впливом на всіх членів групи. У репертуар включаються пісні переважно життєрадісного характеру, але також і такі, що спонукають до певного роздуму. Драматичних музичних творів слід або уникати, або використовувати лише у певних випадках на групових заняттях.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Під час аналітичної роботи було з'ясовано, що виклики сьогодення ставлять завдання удосконалення прийомів і методів корекції психофізіологічного стану та соматичного здоров'я людини.

У цьому контексті музична терапія є важливим ресурсом для збереження та відновлення здоров'я людини. Можливості адекватного впливу вокалотерапії на стабілізацію функціонального стану людини та гармонізацію особистості пов'язані із психоемоційною її природою, яка має здатність відображати різні людські почуття та емоції. Автори дійшли висновку, що індивідуальний і груповий спів є ефективним методом активної музикотерапії, у процесі якого нормалізуються й активізуються всі найважливіші психофізіологічні й соматичні системи людини.

Музична терапія в Україні перебуває ще в процесі свого становлення і потребує комплексного вивчення та подальшої розробки методів, здатних позитивно впливати на емоційно-почуттєву сферу, інтелектуальні здібності, психологічний і фізіологічний стани людини. Перспективи подальших досліджень убачаємо в активному впровадженні музико-терапевтичних технологій у систему освіти та виховання молоді, у роботу з людьми із особливими потребами тощо.

Література:

1. Батищева Г.О. Музикотерапія як метод психокорекції . *Психолог*. 2005. №14. С. 25-32.
2. Василевська-Скупа Л. П., Швець І. Б., Остапчук Л. О. Шляхи формування національної самосвідомості підрастаючого покоління засобами українського музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 204. С. 99-103.
3. Драганчук В.М. Музична психологія і терапія: навчальний посібник [Електронний ресурс]: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016. 230с. Режим доступу: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9393/1/Drahanchuk_Muzychna_psyhohihiya_terapiya_Posibnyk.pdf
4. Карпенко О.О. Здоров'язбережувальні технології у вокальній практиці: методичний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 59 с.
5. Побережна Г. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Вища освіта України*. 3 (2010). С. 87-97
6. Spitzer, M. Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer; 10., Ndr. 2012 d. 1. Auflage 2005. 480 pages.
7. Priestley, Mary. Music Therapy in Action. New York: St. Martin's Press, 1975. 274 pages.
8. Hochreutener, S. L. Spiel – Musik – Therapie: Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen (Praxis der Musiktherapie). Göttingen: Hogrefe Verlag, 1. Auflage 2009. 315 pages.

KRAVTSOVA Nataliia, SHVETS Iryna, VASYLEVSKA-SKUPA Liudmyla.
Features of the correction of the psycho physiological state and somatic health
of a person using the means of vocal therapy.

The article is devoted to the corrective possibilities of vocal therapy as one of the forms of active music therapy.

The authors note that the problems related to the psychophysiological impact of music on a person remain relevant even today for scientists of various scientific fields. The increase in stressogenic factors in modern society causes psychological instability and disorganization, leads to neuroticism in both children and adults. The consequence of this is a decrease in immunity, the growth of various psychosomatic diseases. Today's challenges require the improvement of techniques and methods of correction of the psychophysiological state and somatic health of a person.

One of the effective methods of treatment of psychosomatic diseases is music therapy. The article highlights the historical aspect of the development of vocal therapy, its essence, role and influence on the harmonization of psychophysiological and somatic human health. It has been established that singing has always had a positive effect on a person's mood, functional activity and work capacity, and his entire spiritual world.

The considered works and researches of scientists and psychologists who studied the problem of using music therapy technologies and means of combining medical, pedagogical, psychotherapeutic methods with controlled musical influence.

Effective methods and ways of correcting the psychophysiological state and somatic health of a person with the help of vocals are analyzed. The effectiveness of the method of therapeutic collective singing as a means of relieving tension and harmonizing the personality is indicated. This method orients a person to collective communication, enables him to join a group, establish social contact, and evokes a sense of secure self-realization.

The article also examines the therapeutic properties of a complex of vocal training exercises: respiratory gymnastics, articulation gymnastics, exercises for the formation of basic vocal skills. The authors conclude that vocal therapy is an effective method of active music therapy, in the process of which all the most important psychophysiological and somatic systems of a person are normalized and activated.

Keywords: vocal therapy, music, correction, psychological rehabilitation, harmonization, psychophysiological state, human somatic health.

References:

1. Batyshcheva H.O. Muzykoterapiya yak metod psykhokorektsiyi. [Music therapy as a method of psychocorrection]. *Psykhologh*. 2005. №14. S. 25-32 [in Ukrainian]
2. Vasylevska-Skupa L.P. Shvets I.B., Ostapchuk L.O. Shlyakhy formuvannya natsional'noyi samosvidomosti pidrostayuchoho pokolinnya zasobamy ukrayins'koho muzychnoho mystetstva. [Ways of forming the national self-awareness of the younger generation by means of Ukrainian musical art]. *Naukovi zapysky Tsentral'noukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Seriya: Pedahohichni nauky. 2022. Vyp. 204. S. 99-103 [in Ukrainian]
3. Drahanchuk V.M. Muzychna psykhologhiya i terapiya: navchal'nyy posibnyk [Music psychology and therapy: a study guide] [Elektronnyy resurs]: Skhidnoyevropeys'kyy natsional'nyy universytet imeni Lesi Ukrayinky, 2016. 230 s. Rezhym dostupu: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9393/1/Drahanchuk_Muzychna_psykhologhiya_terapiya_Posibnyk.pdf [in Ukrainian]
4. Karpenko O.O. Zdorov'yazberezhual'ni tekhnolohiyi u vokal'nyy praktytsi: metodychnyy posibnyk [Health-saving technologies in vocal practice: methodical guide]. Slov'yans'k: Vyd-vo B. I. Matorina, 2020. 59 s. [in Ukrainian]
5. Poberezhna H. Muzykoterapiya yak innovatsiyna tekhnolohiya osobystisnoho rozvytku [Music therapy as an innovative technology of personal development]. *Vyshcha osvita Ukrayiny* 3 (2010). S. 87-97 [in Ukrainian]
6. Spitzer, M. Music in the head: listening, making music, understanding and experiencing in the neural network. Schattauer; 10, No. 2012 d. 1st edition 2005. 480 pages. [in German]
7. Priestley, Mary. Music Therapy in Action. New York: St. Martin's Press, 1975. 274 pages.
8. Hochreutener, S. L. Game – Music – Therapy: Methods of music therapy with children and young people (practice of music therapy). Göttingen: Hogrefe Verlag, 1st edition 2009. 315 pages. [in German]

Зміст поняття «творча індивідуальність особистості» у зарубіжній літературі

Дослідження поняття «творча індивідуальність особистості» зумовлено розвитком сучасних парадигм ідентичності та самовираження. Зарубіжний досвід допомагає розкрити психологічні аспекти творчого процесу, вплив культури на індивідуальне вираження творчості та педагогічні аспекти розвитку креативності та інноваційного мислення в освіті. Важливість теми для самоідентифікації українців полягає в розкритті внутрішніх проявів творчого процесу особистості з точки зору вивчення творчої індивідуальності в зарубіжній літературі в різних аспектах філософії, психології, освіти та сучасних педагогічних досліджень, присвячених ідентичності особистості.

Ключові слова: творчість, уява, творча індивідуальність, творчий процес, соціум.

Актуальність. Дослідження змісту поняття «творча індивідуальність особистості» у зарубіжній літературі має великий потенціал для вивчення у вітчизняному науково-освітньому середовищі з кількох ключових аспектів. Це важливо для розуміння того, як творчість формує ідентичність особистості, що необхідно враховувати у контексті сучасних парадигм самовираження та самореалізації майбутнього фахівця у галузі музичної освіти.

Аналіз іноземного досвіду допомагає розширити уявлення стосовно психологічних аспектів творчого процесу митця, такі як уява, асоціативне мислення та вплив на них у процесі розвитку особистості. Крім того, вивчення цієї проблематики розкриває міжкультурні взаємозв'язки та індивідуальне вираження творчості особистістю. Це також набуває значущості з точки зору педагогічної перспективи, оскільки розуміння творчої індивідуальності є ключем до розвитку креативності, критичного мислення та інноваційних підходів в освіті. Нарешті, дослідження культурної диверсифікації дозволяє виявити спільні риси та відмінності в сприйнятті та вираженні творчості особистості за допомогою сучасних наукових підходів, в різних культурах.

Аналіз останніх публікацій. Зміст поняття «творча індивідуальність особистості» у зарубіжній літературі розкриває психологічні аспекти творчого процесу, вплив різних культур на індивідуальне вираження творчості та педагогічні аспекти розвитку креативності особистості. У роботах Ліан Габори і Пітера Каррутерса досліджується роль уяви в творчості та її зв'язок з дитячою уявною грою, розглядається відмінність між історичною та особистісною творчістю, роль уяви в утворенні зв'язків між різними сферами діяльності людини. Натомість Дж. С. Кауфман проводив дослідження, в яких вивчав взаємозв'язок між особистісними рисами людини та її творчістю. У роботі М. Крофорд «Шлях до творчої індивідуальності» [1] досліджувала, як життєвий досвід та спадщина формують унікальну творчу ідентичність особистості, наголошуючи на самопізнанні, винахідливості та мужності. Вчені Б. Едвардс і Керолін Дікон у книзі «Нова філософія креативності» [2] розглядали творчу індивідуальність крізь призму

¹ Бутрей Дмитро Ігоревич, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.
<https://orcid.org/0009-0009-2345-8376>

гуманістичної психології, пов'язуючи творчість з потребою в самоактуалізації. Отже, останні публікації різнобічно висвітлюють творчу індивідуальність особистості з філософських, психологічних, педагогічних позицій, висвітлюючи вплив соціокультурного досвіду, гуманістичного підходу в освіті, роль вчителя у формуванні майбутнього музиканта.

Метою дослідження є розкриття зарубіжного досвіду у галузі творчості людини та її впливу на формування творчої індивідуальності особистості.

Виклад основного матеріалу.

Британський дослідник Б. Гаут звертається до вирішення важливих питань філософії творчості. Він стверджує, що творчість виходить за межі мистецтва та стосується всіх аспектів життя людини. Вчений розглядає такі проблеми як визначення сутності поняття творчості, розкриває важливість психології творчості в житті людини, її раціональність і відношення до національних традицій, естетичну цінність. У статті також обговорюється зв'язок між творчістю та уявою, телеологічний характер творчості та роль гри у підвищенні творчості. Б. Гаут підкреслює необхідність філософського аналізу творчості, критики її психологічних теорій та зростаючий інтерес до творчості як галузі досліджень у межах філософії. Загалом, дослідник наголошує на необхідності міждисциплінарного спілкування з багатою психологічною літературою у напрямку творчості.

Зв'язок між творчістю та уявою людини Б. Гаут вважає центральною темою філософії творчості. Художньо-образна уява виникає процесі творчої діяльності. На думку вченого існує розрізнення: під час пасивної творчості ідеї виникають мимовільно, а активна творчість відбувається у процесі випробування різних підходів до розв'язання проблеми або завдання. Ключову роль в активній творчості відіграє уява, що дозволяє людям уявляти різні стани справ без прив'язування до їх правдивості або можливого втілення, що дозволяє їм випробовувати різні варіанти дій. У свою чергу творча уява передбачає встановлення зв'язків між різними сферами діяльності людини [6, с. 1342-1344].

У науковому середовищі здатність до творчості автор розглядає як телеологічну, тобто наперед визначену. Разом з тим, вона передбачає широкий спектр знань та навичок, які до певної міри можна розвинути [4].

Сучасна науковиця Л. Габора досліджує багатогранну природу творчості з психологічної точки зору. Вона визначає креативність як виразну людську здатність уявляти та створювати щось нове. Вона наголошує на оригінальності та доцільності визначення ключових критеріїв оцінки рівня креативності. Авторка обговорює чотири аспекти творчості, які включають творчу індивідуальність, процес творчості, кінцевий продукт творчої діяльності і соціокультурне середовище, приписуючи творчість певним рисам особистості та конкретним етапам проведення творчого процесу. На думку авторки, творча особистість має власні характерні риси, а творчий процес передбачає динамічність, гнучкість, здатність особистості аналізувати, синтезувати та реорганізувати інформацію.

У процесі творчості особистості притаманна гнучкість для вирішення проблемних задач; вона може швидко аналізувати та синтезувати інформацію для створення нових смислів. Творчий продукт, створений людиною, є результатом її творчого процесу, а сприятливі для творчості умови створюються соціумом і мають важливе місце у творчому процесі особистості та окреслюються місцем її перебування. Останній з чотирьох аспектів, соціум, залежить від умов середовища,

сприятливих для творчості. Такі фактори, як освіта, навчання, зразки для наслідування та наставники, економічні умови та навіть дитяча травма можуть впливати на творчі здібності людини. Крім того, контекст навколишнього середовища, включаючи фізичне та соціальне оточення, може впливати на творчий процес і отримані продукти.

Крім того, Л. Габора розглядає відмінності між такими поняттями як творчість, відкриття і винахідництво, причому кожна з цих дефініцій передбачає створення чогось нового різними способами. Дослідниця наголошує на відносності впливу досвіду, випадковості (удачі) та інтуїції на творчий процес [5, с. 1517].

Сутність креативності Л. Габора визначає як унікальну особистісну рису, яка дозволяє людям за допомогою уяви створювати щось нове, тим самим змінюючи світ. Конструкт креативності характеризується оригінальністю або новизною, а також відповідністю або адаптивністю з несподіваністю та високою якістю. Креативність також включає когнітивні та особистісні здібності, зокрема такі як чутливість до проблем, гнучкість у їх вирішенні і дивергентне мислення.

Л. Габора розрізняє історичну творчість (H-Creativity) та особистісну творчість (P-Creativity). Результатом історичної творчості є продукт, який є новим для всього людства та який має вплив на розвиток цивілізації, тоді як наслідком особистісної творчості є продукт, який є новим для самого творця, але може не мати впливу на цивілізацію загалом [5, с. 1516]. Отже, чотири аспекти творчості, а саме людина, процес, продукт і соціум, відіграють значну роль у психології творчості особистості.

Для творчої особистості характерні такі специфічні риси як: незалежність суджень, впевненість у собі, потяг до вирішення складних завдань, естетична орієнтація, схильність до ризику, відкритість до нового досвіду, толерантність до плюралізму, імпульсивність, енергійність. Ці риси пов'язані з креативністю і можуть впливати на творчий результат людини.

Творчий процес включає серію етапів, такі як підготовка, інкубація, висвітлення та перевірка. Цей процес має вирішальне значення для розвитку творчих ідей особистості, він часто передбачає несвідоме опрацювання проблеми, після чого настає раптова мить прозріння або просвітлення. Творчий продукт може мати різні форми, такі як фізичний об'єкт, поведінковий акт або ідея, теорія чи план дій. Результатом творчого процесу стає виявлення творчих ідей особистості, що може мати значний вплив на суспільство та культуру [5, с. 1515-1516].

На думку Л. Габора, дискусія щодо того, чи є творчість предметно-специфічною чи загальною областю, є складною для вирішення. Психологи, які наголошують на ролі нового досвіду, схильні розглядати креативність як предметну специфіку, припускаючи, що знання в одній галузі не обов'язково посилюють креативність в іншій. Вони стверджують, що експертність в одному творчому починанні рідко асоціюється з експертністю в іншому.

З іншого боку, психологи, які наголошують на інтуїції та асоціативних процесах мислення, схильні розглядати творчість як щось загальне. Вони стверджують, що асоціативне мислення може призвести до метафор, які поєднують знання з різних сфер, а дослідження, що включають шкали самооцінки та контрольні списки креативності, як правило, підтримують точку зору, що креативність є загальною областю. Істина, швидше за все, лежить десь між цими крайнощами. Це вказує на те, що креативність в одній області може допомогти, але

не гарантувати креативного підходу в іншій, а також свідчить про те, що креативність не можна розглядати лише як предметну або загальну. Вони підкреслюють необхідність розгляду внутрішніх проявів творчого процесу особистості, менш помітних, але не менш важливих ніж зовнішні. В той же час вони наголошують на важливості враховувати результати творчості, а не зосереджуватися на творчому процесі, що може призвести до недооцінки інших аспектів творчості, через які творчість розглядається як предметно-специфічна [3].

Функціональна гіпотеза дослідження ролі дитячої уявної гри в підвищенні творчості дорослих була запропонована П.Каррутерсом. Він стверджує, що уявна гра, в практичній діяльності покращує характерні для дорослих поведінкові моделі. Натомість П. Каррутерс вважає, що дитяча уявна гра зрештою підвищує рівень творчості дорослих [2, с. 235]. Ця гіпотеза підтверджується емпіричними доказами з дослідження дітей з особливими освітніми потребами, які показали, що діти, які беруть участь у активних видах ігрової діяльності, більш творчі, ніж контрольні групи, які займалися імітаційною діяльністю або структурованим розв'язанням проблем. Таким чином, підтверджено причинну залежність між уявою та творчістю, що водночас не ставить між ними знаку рівності. Тобто, в ході творчості активно використовується уява, але не будь-яке застосування уяви є творчим [2, с. 243].

Модель творчої уяви, запропонована М. Біні, вказує на те, що творчість включає в себе встановлення зв'язків між різними галузями за допомогою уяви, наприклад, у створенні метафор або створенні доказів у евклідовій геометрії. Модель зв'язку М. Біні є валідною, якщо сприймати її як твердження стосовно того, як уява функціонує у творчій діяльності; але є проблематичною, якщо сприймати цю інформацію як твердження того, як працюють усі творчі способи використання уяви. Наприклад, художник, скульптор або композитор можуть бути дуже творчими у створенні красивих та оригінальних творів, але їм не обов'язково створювати зв'язки між різними сферами; іноді вони можуть бути дуже креативним у роз'єднанні речей; філософи можуть бути креативними у розрізненні понять, які раніше збігалися. Тож важливо зауважити, що встановлення зв'язків є лише одним із способів бути творчим [1, с. 232].

У дослідженнях Тессі Т. Пумаккауа, Раяна Е. Холта та Джеймса С. Кауфмана розглядається взаємозв'язок між особистісними рисами, творчістю та освітніми спеціальностями за тестом RIASEC (Реалістичні, Дослідницькі, Художні, Соціальні та Підприємницькі). Учасники (3295 студентів) оцінювалися за особистісними рисами, самооцінкою творчості та творчими завданнями [7, с. 914].

Результати показали, що студенти дослідницьких та художніх спеціальностей мали вищі показники відкритості та самооцінки творчості порівняно з іншими. Студенти дослідницьких спеціальностей також відзначалися високою приязністю. Виявлені значні відмінності в особистісних рисах та творчості студентів різних спеціальностей, зокрема вищі рівні відкритості, приязності, самооцінки творчості та творчості виявлені у дослідницьких спеціальностях, особливо соціальних науках [7, с. 916].

Висновки.

Отже, у дослідженнях зарубіжних авторів підкреслюється важливість вивчення творчої індивідуальності особистості з психологічної, філософської та педагогічної перспектив. Дослідження змісту цього поняття відкриває важливі аспекти, такі як вплив творчості на формування особистісної ідентичності,

взаємозв'язки між культурою та індивідуальним вираженням творчості, а також ключову роль уяви в творчому процесі. Дослідження також підкреслюють важливість розуміння творчої індивідуальності для розвитку креативності та інноваційного мислення в освіті.

Психологічне дослідження творчості — це сфера, яка об'єднує багато різних галузей. Минулі та поточні суперечки стосуються відносного внеску досвіду, випадковості та інтуїції. Автори з'ясовують, чи потрібно робити наголос на процесі або на продукті, чи є креативність предметно-специфічною або загальною областю. Ми показали, що існує широкий спектр питань, які можна поставити щодо творчості, питань, які виходять за межі її ролі в естетиці. Більшість із цих питань не досліджувалися належним чином, а обширна психологічна література, яка їх стосується, надто часто ігнорувалася. Але існує також кількість філософських праць, які розглядають ці питання, і разом із психологічною літературою формує основу, на якій можна будувати дослідження у галузі музичної педагогіки.

Творчість, яка перетинає межі різних галузей, відкриває нові перспективи для дослідження. Вона вимагає врахування як процесу, так і продукту, а також розуміння її предметно-специфічних та загальних аспектів.

Література:

1. Beaney M. *Imagination and Creativity*. Milton Keynes : Open UP. 2005. PP. 230-235.
2. Carruthers P. *Human Creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution and its Connections with Childhood Pretence*. *British Journal for the Philosophy of Science*. 2002. № 53.2. PP. 225–249.
3. Crawford M. *The Path of Creative Individuality*. New York City : Rosetta Books, 2009.
4. Edwards B., Deacon C. *A New Philosophy of Creativity*. 2011. PP. 85-88.
5. Gabora L. *Psychology of Creativity*. *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship* / за ред. Elias G. Carayannis. 2013. PP. 1515-1520.
6. Gaut B. *The philosophy of creativity*. *Philosophy Compass*. 2010. № 5. PP. 1034-1046.
7. Kaufman J. C., Pumacahua T. T., Holt R. E. *Personality and creativity in realistic, investigative, artistic, social, and enterprising college majors*. *Personality and Individual Differences*. 2013. № 54. PP. 913-917.

BUTREI Dmytro.

Content of the concept of «creative individuality of a person» in foreign literature.

The need to study the content of the concept of «creative individuality of a person» in foreign literature in Ukraine is defined by the need for the development of creative individuality in the context of modern paradigms of identity and self-expression. The study of foreign experience helps to reveal the psychological aspects of the creative process, the influence of culture on the individual expression of creativity, and pedagogical aspects of the development of creativity and innovative thinking in education. The importance of raising this topic for the self-identification of Ukrainians lies in the disclosure of internal, less visible, but no less important than external manifestations of the creative process of the individual, which contributes to the formation of a unique cultural identity. The study of cultural diversification allows us to identify common features and differences in the perception and expression of creativity in different cultures and different scientific approaches, which contributes to the development of tolerance and understanding of diversity. Thus, the study of creative individuality in foreign literature becomes important from almost all aspects of philosophy, psychology, education, and modern research on personal identity.

Keywords: creativity, imagination, creative individuality, creative process, society.

References:

1. Beaney M. *Imagination and Creativity*. Milton Keynes: Open UP, 2005.

-
2. Carruthers P. Human Creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution and its Connections with Childhood Pretence. *British Journal for the Philosophy of Science* 53.2 (2002): 225–249.
 3. Crawford, M. (2009). *The Path of Creative Individuality*. Rosetta Books.
 4. Edwards, B., Deacon, C. (2011). *A New Philosophy of Creativity*. Cambridge University Press.
 5. Gabora, L. (2013). Psychology of Creativity. In Elias G. Carayannis (Ed.) *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship* (pp. 1515-1520). New Delhi, India: Springer.
 6. Gaut. B. The philosophy of creativity. *Philosophy Compass*, 5 (2010), pp. 1034-1046
 7. Kaufman J. C., Pumacahua T. T., Holt R. E. Personality and creativity in realistic, investigative, artistic, social, and enterprising college majors. *Personality and Individual Differences: Elsevier*, June 2013.

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

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.05
УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:7:316.77

*Зайцева А. В.*¹

Формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Актуалізовано проблему підвищення якості підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти. На основі методів теоретичного аналізу, узагальнення, абстрагування обґрунтовано авторську позицію щодо реалізації культурної ідентичності студентів у процесі мистецького спілкування з представниками інших культур.

Ключові слова: сучасна мистецька освіта, майбутній вчитель музики, фахова підготовка, досвід, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, міжкультурний діалог, художньо-етнічна співтворчість.

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку вищої мистецької освіти є пошук нових підходів до підвищення рівня її відповідності викликам сьогодення. Очевидним є те, що міжкультурна комунікація, як феномен глобалізованого світу, стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань. Наявні соціальні умови висувають нові вимоги щодо орієнтації системи мистецької освіти на культуровідповідний образ фахівця третього тисячоліття. Економічні й соціокультурні процеси інтеграції, глобалізації та інформатизації освіти сприяють збільшенню професійних контактів між представниками різних культур і країн, розширенню міжнародної співпраці й мобільності. Міжкультурний діалог наразі стає більш необхідним для соціальної інтеграції, взаєморозуміння й миру у всьому світі.

У силу назрілих соціальних задач все більшу гостроту і актуальність набуває формування досвіду міжкультурної комунікації, що створює основу для адаптації майбутнього вчителя музики до динамічно мінливих умов життя, виступає механізмом переходу об'єктивного змісту їх соціального досвіду в особистісний зміст, уможливорює більш успішне формування атмосфери взаємодовіри, співробітництва, толерантності, діалогічності. Отже, метою статті є спроба підкреслити інноваційний контекст формування означеного феномена у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як системоутворюючого компоненту їх загальної та професійно-педагогічної культури.

До дефініції «комунікація» як універсального виду людської діяльності звертаються науковці різних галузей гуманітарного знання. У міждисциплінарному вимірі знаходимо тлумачення цієї категорії як «полікультурно окресленого і

¹ **Зайцева Алла Віталіївна**, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0003-0986-6284>

ментально визначеного уособлення духовного буття людини і суспільства» [1, с.12]. Теоретичний аналіз та узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових праць (О. Вишняк, Є. Головаха, Ф. Стродбек, Е. Стюарт, Н. Костенко, М. Шульга, І. Лоценова, М. Беннетт, А. Солодка та ін.) дозволяє дійти висновку, що міжкультурна комунікація відкриває можливості для особистісної ініціативи студента, осмислення індивідуального художньо-естетичного досвіду, створення власних артефактів, зразків і творчих продуктів діяльності на основі засвоєних культурних норм, гуманістичних цінностей в діяльності. Принагідно зазначимо, що феномен комунікації має особливе змістове навантаження у мистецькій освіті, оскільки знаходиться у діалектичному взаємозв'язку з музично-педагогічною діяльністю майбутнього вчителя музики, має суттєвий вплив на процеси інтеграції українського музичного мистецтва у світову художню культуру.

У зв'язку з тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства комунікація все більшою мірою пов'язується з деградацією ціннісних орієнтацій та культурних норм, супроводжується виникненням загрози неприйняття та неповаги до загальнолюдських цінностей, все більшу гостроту і актуальність набуває проблема формування досвіду міжкультурної комунікації, що створює основу для адаптації особистості до динамічно мінливих умов життя, розширює можливості її реалізації в контексті різних культур. Саме на перетині різних культур відбувається розвиток інтелектуальних, моральних та етичних зразків поведінки й діяльності, які особистість засвоює і які трансформуються в неповторні індивідуальні образи її власного світу.

У культурологічному контексті міжкультурна комунікація зумовлює досягнення гармонії особистості із собою та «іншим»; вона є сукупністю норм, способів і форм взаємодії і вбирає у себе кращі зразки і цінності поведінки особистості [4]. У працях фундатора музично-педагогічної освіти Г. Падалки акцентується увага на визнанні самоцінності своєї культури в мистецькій освіті, що має йти поруч із оцінюванням достоїнств і переваг іншої. «Входячи в діалог з іншими, національна культура виступає основою художнього розвитку особистості. При цьому слід враховувати, що національна культура висвітлює такі аспекти мистецтва, повз які може пройти естетична свідомість особистості. Таким чином, національна культура відіграє роль своєрідного засобу пізнання іншої. Рівнозначно і чужа культура виступає стимулятором глибшого пізнання своєї» [7].

Нам імпонує думка сучасної вченої Л.Кондрацької стосовно того, що «художня дійсність, як відображення перетвореної у художній творчості дійсності, є енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття...; в процесі такої взаємодії відбувається усвідомлене прагнення вийти за межі ролевих відносин на духовний вимір спів-буття у художньо-комунікативному процесі» [6; 7-11]. Зокрема, академік І.Зязюн наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім через почуття і переживання особистості, дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей [5].

Підтримуючи думку цих вчених, вважаємо, що гармонізація процесів міжкультурної комунікації як форма організації спілкування суб'єктів художньо-освітнього процесу є одним з найважливіших елементів гуманістичної та

гуманітарної парадигм мистецької освіти, оскільки виявляється унікальним способом існування культури і людини в культурі, середовищем для пошуку смислу цінностей, накопичення в цьому процесі духовно-особистісного і професійного досвіду етнопедagogічного спрямування, обумовлюючи специфіку міжкультурних переконань студентів. Міжкультурна комунікація відбувається за умов змін у культурних смислових структурах свідомості тих особистостей, які спілкуються: саме зверненість один до одного на духовному, енергетичному рівні, комунікативна спрямованість на «розуміння іншого» дозволяє особистості «...побачити власне відображення у свідомості інших людей» [4].

На думку дослідниці А.Солодкої, у процесі міжкультурної комунікації майбутній фахівець не лише збагачує, а й перебудовує мотиваційно-ціннісне ставлення до міжкультурного діалогу, здобутих полікультурних знань, накопичує досвід, «...в якому завжди взаємопов'язані реальне (що слід змінити) та ідеальне (плани щодо перетворення)» [10].

За нашими переконаннями, досвід міжкультурної комунікації є інтегрованою якістю, що обумовлює вектор спрямованості майбутнього вчителя музики на ціннісне самовизначення, характеризує його здатність до ціннісної інтеракції міжкультурного контексту. Досвід особистості не можна розглядати поза його зв'язком із культурою, оскільки він інтегрує культуру (як практику минулого, сьогодення, майбутнього) й особистість. Утворюючи в процесі вивчення фахових дисциплін систему ціннісно-орієнтаційних координат, у студентів на рівні особистісної свідомості поступово формується досвід міжкультурної комунікації, який акумулює в собі ідеї, погляди, міркування, позиції, оцінки щодо сутності, ролі та місця культури спілкування з представниками інших культур. Усвідомлене набуття досвіду міжкультурного спілкування стає здійсненим лише завдяки включенню майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у діяльність, пов'язану з об'єктивізацією притаманних їй засобів, методів, технологій, осягненням логіки організації художньо-освітнього процесу як способу інтерпретації соціокультурного досвіду. Це уможлиблює їх перетворення у власні конструктивні варіанти здійснення цієї діяльності. Досвід дає підстави на основі рефлексії, без якої неможливо проектувати міжкультурний діалог, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, поки що не усвідомленими майбутніми вчителями.

Звичайно, оволодівати досвідом міжкультурної комунікації неможливо поза вивченням передового досвіду провідних вчителів музичного мистецтва. Рефлексивне заглиблення в аналіз результатів їх діяльності сприяє отриманню як раціонально виважених висновків, так і емоційному осягненню художньо-виховних здобутків. Завдяки усвідомленню нових зв'язків у музично-педагогічній діяльності як результату осмислення та інтерпретації соціального досвіду, виникає якісно новий особистісний досвід, основною складовою якого є сенс. Оскільки соціальні смисли здатні розширювати особистісний досвід, виникає спроможність обирати напрями для його здобуття. Саме досвід, у якому містяться потенціали для постійного розвитку та саморозвитку особистості, розкриває справжнє значення та якість набутих комунікативних знань і вмінь полікультурного спрямування, здійснює їх інтеграцію, ініціює здатність майбутнього викладача мистецьких дисциплін впевнено їх застосовувати для розв'язання ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з представниками інших культур.

За твердженням учених Л. Воротняк і Н. Гузій, «..полікультурна компетентність педагога входить до структури його професійної компетентності...Вона вбирає: полікультурну грамотність; уміння використовувати знання полікультурного спрямування в педагогічній діяльності [2; 3]. Серед професійно важливих якостей полікультурно компетентного вчителя дослідники виокремлюють: гнучкість (уміння адаптуватися до змінних умов педагогічної взаємодії); комунікабельність (уміння будувати діалог із представниками різних етнічних груп); здатність до співпраці (відкритість та готовність до міжкультурного діалогу); емпатійність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми партнера по взаємодії); толерантність (уміння поважати думки і переконання «Іншого») тощо [2; 3]. Такий ракурс осягнення міжкультурного діалогу дозволяє студентам не тільки сформувати національну свідомість і відчуття причетності до своєї національної культури, а й усвідомити її зв'язок із світовими культурними досягненнями.

Отже, в умовах динамічних глобальних процесів етнокультурна парадигма у змісті мистецької освіти є інтелектуальним, духовним, ментальним механізмом, що сприяє розширенню сфери власної творчості майбутнього фахівця у площину багатонаціонального музичного мистецтва, формуванню досвіду художньо-етнічної співтворчості. Підготовка викладача мистецьких дисциплін до майбутньої фахової діяльності, пізнання її сутності, особливостей, структури, рівнів і перспектив розвитку має відбуватися у процесі збагачення досвіду міжнародного співробітництва, усвідомлення майбутньої професійної діяльності у період педагогічної практики, навчальних практичних занять, самостійної роботи, за рахунок здатності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів створювати мистецькі проекти, створювати культурні цінності в галузі музичного мистецтва міжетнічного спрямування, формувати у себе якості арт-менеджера тощо.

У висновках доцільно зазначити, що опанувати культуру художньо-педагогічної взаємодії з представниками інших культур можливо завдяки аналізу цінностей мистецтва й культури інших народів у процесі організації власної художньо-комунікативної діяльності. У цьому процесі важливим є врахування емоційно-почуттєвого, пережитого та рефлексивно зафіксованого досвіду майбутніх фахівців, їх уміння планувати, оцінювати та реалізувати міжкультурний діалог; здатність до культурної ідентифікації; уміння артистично оперувати комунікативним тезаурусом; встановлювати рівноправний мистецький діалог полікультурного контексту. Згідно з авторською позицією, сучасна модель міжкультурного діалогу має ґрунтуватися на національній українській спадщині в галузі музичного мистецтва, наукових надбаннях мистецької освіти, що дозволяє студентам не тільки сформувати національну свідомість і відчуття причетності до своєї національної культури, а й усвідомити її зв'язок із світовими культурними досягненнями, осмислити необхідність толерантного ставлення до представників інших культур.

Література:

1. Аксіологія освіти в сфері комунікативної культури: ціннісні акценти; комунікативні тенденції; дистанційний формат: Навчально-методичний посібник. За загальною редакцією С. Хрипка. Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова, (2011), С.7-14.

2. Гузій Н.В. (2014). Сучасні проблеми гуманітаризації професійної підготовки майбутніх учителів: Матеріали Українського наук.-метод. семінару. Умань: ФОП Жовтий О.О. 73-76 с.
3. Воротняк Л. І. (2008). Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 20 с.
4. Зайцева А. В. (2017) Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 255 с.
5. Зязюн І. А. (2008) Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 608 с.
6. Кондрацька Л. К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва. Мистецтво та освіта. 2003. № 8. С. 7-11.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
8. Радчук Г.К. Ціннісні виміри підготовки фахівців гуманітарного профілю Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні. Збірник матеріалів Другої Міжнародної науково-практичної конференції. Дрогобич, «Коло» 2005. С. 230-232.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. К., 2002. 270 с.
10. Солодка А.К. (2009). Використання сучасних методів у навчанні міжкультурної комунікації. Миколаїв: МДАУ. С.6 -8.

ZAITSEVA Alla.

**Formation of intercultural communication experience of students
of faculties of arts of teaching universities.**

The article presents the problem of improving the quality of training of future teachers of art disciplines in the context of paradigmatic changes in the system of modern art education. The article presents the phenomenology of communication in the artistic and educational perspective as a vector of humanistic orientation of the subjects of interaction with art to the awareness and correction of their own subjective development. The worldview positions of researchers related to the ontological content of intercultural communication on the basis of art comprehension are highlighted. It is emphasised that it is possible to master the culture of artistic and pedagogical interaction with representatives of other cultures through the analysis of the experience of applying the current pedagogical knowledge about the value of art and culture of other peoples in the process of initiating one's own artistic and communicative activities.

It is important for the formation of the experience of intercultural communication of the future music teacher to take into account their own emotional and sensory, lived and reflectively recorded experience, the ability to plan, evaluate and implement intercultural dialogue; the ability to identify culturally; the ability to artfully operate with the communicative thesaurus in the process of intercultural communication; the ability to establish an equal artistic dialogue in an intercultural context.

The author's vision of the formation of this phenomenon is presented. According to the author's position, intercultural communication as a form of cultural activity of students of art faculties involves taking into account individual, personal, socio-cultural characteristics and the real state of formation of the future music teacher's intercultural communication experience.

The phenomenon of intercultural communication in a multicultural artistic and educational space is interpreted as a pedagogical process that is a structural component of the holistic, systematic professional training of future specialists. This process is aimed at understanding the importance of constructing a multicultural educational space of higher art education institutions on the basis of ethnic tolerance, the ability to implement culturally relevant means of teaching art; development of personal qualities and artistic values of students as mediators of dialogue of cultures.

The multicultural educational space is characterised as a spatial and subject area of interaction between the subjects of the educational process, which is constructed taking into account the invariance of universal (planetary) values in combination with the variability of cultural intentions (ethno cultural worldview, culturally determined interpersonal patterns).

The author's position is substantiated that the modern model of intercultural dialogue should be based on the national Ukrainian heritage in the field of musical art, scientific achievements of art education, which allows students not only to form a national consciousness and a sense of belonging to their national culture, but also to understand its connection with world cultural achievements, to comprehend the need for tolerant attitude towards representatives of other cultures.

Keywords: modern art education; future music teacher; professional training; experience; intercultural communication; intercultural competence; intercultural dialogue; artistic and ethnic co-creation.

References:

1. Axiology of education in the field of communicative culture: value accents; communicative tendencies; distance format: Educational and methodological guide. Kyiv. NPU im. M.P.Dragomanova, S.7-14. [in Ukrainian]
2. Guziy N.V. (2014). Modern Problems of the Humanitarisation of Future Teachers Professional Training: Materials of Ukrainian Science-method Seminar. Uman`: FOP Zhovtiy OO. p. 73-76. [in Ukrainian]
3. Vorotnyak L. I. Pedagogical technology of formation of multicultural competence of masters in higher pedagogical educational institutions: autoref. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: spec. 13.00.04 "Theory and methodology of professional education". Khmelnytskyi, 2008. 20 p. [in Ukrainian]
4. Zaitseva A.V. (2017). Artistic and communicative culture of the future teacher of music art: theory, methodology, methodical aspects: monograph. Kyiv [in Ukrainian]
5. Zyazun I.A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [monograph] Cherkasy: [in Ukrainian]
6. Kondratska L. K. (2003). [Suchasni tekhnolohii pidhotovky maibutnoho uchytelia mystetstva] Art and education. Vol. 8. [in Ukrainian]
7. Padalka G.M. (2008). Pedalogy of the Arts (Theory and Methods of Teaching the Arts). Kyiv (p.274). [in Ukrainian]
8. Radchuk H.K. (2005). Tsinnisni vymiry pidhotovky fakhivtsiv humanitarnoho profilu Osobystist u rozbudovi vidkrytoho demokratychnoho suspilstva v Ukraini. Zbirnyk materialiv Druhoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Drohobych, «Kolo». S. 230-232. [in Ukrainian]
9. Rudnitska O.P. (2002). Pedagogika: zagalna i mistetska: navch. posib. K., 270 s. [in Ukrainian]
10. Solodka A.K. (2009). Vykorystannia suchasnykh metodiv u navchanni mizhkulturnoi komunikatsii. Mykolaiv: MDAU, 6-8. [in Ukrainian]

Історія музики як навчальна дисципліна в контексті антропологічного підходу

Актуальність антропологічного підходу у викладанні історії музики обґрунтована необхідністю підготовки нового типу музиканта-фахівця, здатного у кожному музичному творі віднайти віддзеркалення уявлень митця стосовно моделі світу і моделі людини, притаманній певній історичній і національній культурі. Застосування аналітичного, історичного, культурологічного, компаративного методів дозволило проаналізувати антропологічний зміст головних етапів еволюції європейської музики від античності до музики XIX ст.; виділити головні антропологічні дефініції, необхідні для розуміння сенсу музики та особливостей втілення у ній концепції світу й людини; окреслити коло проблем, які варто розкрити для створення антропологічного бачення музичної культури на певному історичному етапі її еволюції. Здійснено теоретичне узагальнення проявів антропологічного мислення в європейському музичному мистецтві та сформульовано практичні рекомендації щодо використання антропологічного підходу у викладанні навчальної дисципліни історія музики.

Ключові слова: антропологічний підхід, історія музики, модель світу, модель людини, меса, сонатно-симфонічний цикл.

Постановка наукової проблеми. Сучасні соціокультурні реалії висувують низку нових вимог до фахівців у галузі культури, музики і мистецької освіти. Так, сучасний музикант повинен володіти не лише високим рівнем виконавських навичок, але й гнучким мисленням, здатністю до дослідницької роботи, широким загальнокультурним кругозором, а головне – мати чітку громадянську позицію, що ґрунтується на патріотизмі, усвідомленні ментальних цінностей своєї нації та їх поширенні у соціумі.

На сьогодні у професійній діяльності виконавців і музикантів-педагогів вже недостатнім є просто розуміння змісту музики та здатність донести його до слухача через виконання або через художнє слово. Важливим постає розуміння того, як в кожному окремому творі втілюється уявлення митця про модель світу та модель людини. Авторка статті відштовхується від тези, що навіть поза бажанням митця в його творінні першочергово віддзеркалюються дух епохи, національної культури, творчої школи, а вже потім – його власний життєвий і художній досвід. Це спонукає до використання принципів антропологічного підходу як для усвідомлення особливостей музично-еволюційних процесів, так і для підготовки музикантів-виконавців й педагогів-музикантів.

Науковий погляд на процеси музичного мистецтва формується під час вивчення майбутніми фахівцями-музикантами історії музики, під час викладання якої доцільно спиратися на основні положення музично антропології. Загальновідомо, що музична антропологія пов'язана з психологічними, національними та соціальними особливостями людини у певному соціокультурному просторі. Ще засновники музичної антропології Стів Фелд та Ентоні Сігер продемонстрували зосередження цієї науки саме на соціокультурних, людських та особистісних чинниках.

¹ **Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-4559-0230>

Американські дослідники акцентують увагу на тому, що варто вивчати постать музиканта, *homo musicus* як носія певного світогляду.

Відтак музикант-виконавець і музикант-педагог у своїй професійній діяльності, аналізуючи музичні явища, мають сприймати їх у контексті процесів, що відбуваються у сфері духовного існування суспільства певного історичного періоду, певної національної традиції та його представників. Саме тому антропологічний підхід до розуміння музичного явища постає стрижнем мистецьких, культурних, філософських досліджень, а також і праць у галузі мистецької освіти. Такий підхід варто використовувати для викладання низки музично-теоретичних навчальних дисциплін, поміж яких виділяємо історію музики. Усе зазначене актуалізує погляд на її вивчення у контексті антропологічного підходу.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Якщо антропологічний підхід до музичної культури вже сформований у межах загальних антропологічних досліджень, то у процесі вивчення історії музики і формування музиканта-фахівця ця галузь знаходиться на стадії своєї розробки. В українському музикознавстві необхідність залучення антропології музики до сфери наукових інтересів обґрунтовує Л. Кияновська. Дослідниця наголошує на інтеграції музичної соціології та музичної антропології, адже на рівні останньої відбувається «осмислення як самого музичного тексту, так і всього його широкого соціокультурного контексту» [5, с.232]. Антропологічний підхід у дослідженні окремих музичних явищ та еволюції музичного мистецтва загалом в усій повноті представлений у монографії Ю. Чекана, який через узагальнюючу метакатегорію «інтонаційний образ світу» інтегрує історичне музикознавство «до кола гуманітарних дисциплін» [10, с.8]. Принципи антропологічного підходу реалізуються у статтях І. Коханик [7], О. Котляревської [6], О. Капічиної [4] та працях зарубіжних дослідників – М. Беррі [11], Д.Фейге [12], М. Вальчинського і П. Гжибали [13].

Антропологічні засади фахової підготовки викладачів мистецької підготовки розкривають Г. Ніколаї та Бянь Наньнань [8]. У педагогічних дослідженнях під час використання антропологічного підходу особистість майбутнього педагога-музиканта сприймають як суб'єкт професійного саморозвитку. Частиною такого підходу постає антропоцентризм, який, згідно В. Фрицюк, базується на філософській, психологічній та педагогічній антропології. Цей підхід у педагогіці підкреслює значимість індивідуальної системи цінностей у житті людини. Вона сама для себе вибудовує систему орієнтирів, цілей, ідеалів, що визначають логіку й динаміку її життєвого шляху, тому людина є відповідальною за вибір власної долі, свого місця у світі [9].

Обґрунтовуючи необхідність створення системи інтегративного навчання майбутніх педагогів-музикантів, Т. Грінченко вказує на те, що з його застосуванням стає можливим «навчити студентів ставленню до спілкування з творами мистецтва з позицій різних галузей знань, формувати у них уміння й навички здійснення власних творчих проєктів» [3, с.301]. Такий підхід до підготовки фахівця також потребує залучення антропологічного знання.

Мета статті. На основі застосування низки загальнонаукових методів пізнання (аналітичного, історичного, культурологічного, компаративного) та власного педагогічного досвіду автор ставить за мету теоретично узагальнити прояви антропологічного мислення у музичному мистецтві та сформулювати

практичні рекомендації щодо використання антропологічного підходу у викладанні історії музики.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історії музики закладає підґрунтя для подальшої професійної діяльності музиканта. Знання особливостей музичного мистецтва певної періоду і національної школи є необхідним не тільки у виконавській, а й у педагогічній роботі. Переконливість виконавської інтерпретації базується не лише на відмінних технічних навичках музиканта, але й на знанні принципів музичної драматургії, особливостей змісту і стилю музики певної історичної доби і певного автора тощо. Саме таке розуміння закладається під час застосування антропологічного підходу до вивчення історії музики. Варто також зазначити принципову різницю між викладанням музичної літератури та історії музики. Навчальна дисципліна «Музична література» здебільше акцентує увагу на окремих творчих постатях та артефактах і передбачає безпосереднє знання музики. Історія музики, на основі вже отриманих знань з музичної літератури у часі попередньої підготовки здобувачів, покликана формувати й розвивати контекстне й антропологічне мислення, за яким кожний окремий твір сприймається втіленням уявлень про модель світу і модель людини у певній історичній та національній культурі. Тому для змістового наповнення цієї навчальної дисципліни необхідно враховувати історичний і соціокультурний контексти музичних явищ і творів. З цих міркувань вважаємо за доцільне маркувати питання, необхідні для використання антропологічного підходу під час викладання історії музики.

Найперше висуваємо тезу стосовно того, що на початку вивчення кожної великої теми необхідно виділити принципові культурологічні поняття, необхідні для усвідомлення антропологічних сенсів музичного мистецтва. Так, вивчаючи античну музичну культуру, варто здійснити аналіз дефініцій синкретизм, космоцентризм, антропоморфізм, агональність, катарсис. Саме їх прояви можна віднайти у багатьох галузях мистецького життя та артефактах цієї доби.

Антропологічний підхід передбачає аналіз не лише музики безпосередньо, але й поза музичних явищ. Для цього можна запропонувати здобувачам прочитати міфи Стародавньої Греції, в яких є згадки про музикантів («Аполлон і Музи», «Пан», «Пан і Сіринга», «Змагання Пана з Аполлоном», «Орфей і Евридіка», «Смерть Орфея») та зробити антропологічні висновки. Обговорення результатів аналізу змісту міфів можна здійснити у вигляді відповідей на спонукальні запитання на кшталт:

- Які висновки щодо музичного мистецтва можна зробити з переліку муз та об'єктів їх покровительства?

- Які функції, на думку давніх греків, виконувала музика у житті богів та античного суспільства?

- Чи був у давніх греків розподіл музики на професійну і народну? Яким чином це відображено у міфах?

- Які музичні інструменти були у Стародавній Греції?

У процесі діалогу і дискусії здобувачі розвивають свої когнітивні навички та *soft skills*, а «можливість впровадження різних форм діалогічної взаємодії в контексті інтеграційних процесів зумовлює творчу активність викладачів і студентів у навчальній діяльності, дозволяє врахувати їх особистісні уподобання та визначити перспективні цілі, які гармонізують соціальне й особистісне, романтичне й прагматичне» [1, с.11].

Так, вивчаючи давньогрецьку трагедію, яка через дві тисячі років стала прообразом європейської опери, варто торкнутися проблем її впливу на формування суспільної моралі. Знайомство з античними музичними ладами доцільно розглядати у контексті пайдейї, де музика отримувала важливу роль у процесі формування громадянина.

Вивчення музичної культури доби середньовіччя потребує оперування термінами монотеїзм, теоцентризм, дихотомічність, аскетизм, секуляризація. В окресленні світоглядних засад цієї доби, що вплинули на процеси музичної еволюції, звертаємо увагу на перемогу нового світогляду – християнства. Із його запровадженням відбулася переорієнтація суспільної свідомості зі світу матеріального, чуттєвого (що було притаманним античному світогляду) на світ ідеальний, надчуттєвий, духовний. Теоцентризм як концепція середньовічної світомоделі обґрунтовує провідну роль духовної музики та нове розуміння її функцій: замість виховної, як у Стародавній Греції, чи розважальної, як у Стародавньому Римі, її призначенням стає служіння Богу. Тому керує логікою музики молитовне слово, а сама музика радше стає омузиченою молитвою. Мелодичну строгість григоріанського хоралу пов'язуємо з середньовічним культом аскетизму, а його панівне значення – із символічністю середньовічної культури.

У застосуванні антропологічного підходу появу багатоголосся можна обґрунтувати світоглядними змінами, що відбулися у західноєвропейській свідомості у XIII-XIV століттях. Розвиток європейських міст, становлення ремісничих цехів, позбавлення обмежувальної влади феодалного сеньйора закладає підвалини секуляризації культури. Навіть готичний храм, в якому вперше зазвучало багатоголосся, вже втілює дух вільного ремісництва, хоча й обмеженого церковними канонами. «Готика як художнє світовідчуття, що відображає панування трансцендентного світу, стимулювала нове сприйняття церковного мистецтва. Велетенські готичні храми з їх каркасною будовою, світловими ефектами вітражів створювали у людини відчуття своєї мізерності, загубленості у цьому трансцендентному просторі. Музика ж повинна була підсилити це відчуття» [2, с.259]. Велетенські розміри храму, який тепер повинен був вмістити усе населення міста, потребували й нового музичного наповнення. «Багатоголосний спів спочатку не був санкціонований вищою церковною владою, проте був вживаним у храмах. Така «самодіяльність» ченців-музикантів може бути пояснена розвитком середньовічної самосвідомості, зародженням у готичних містах духу вільного підприємництва, індивідуальності і самостійності. Музика значною мірою стала відображенням гуманістичної свідомості і в межах богослужбового ритуалу починає відстоювати свою незалежність, дбаючи не лише про супровід Меси, але й про естетичне задоволення слухачів» [Там само].

Маркерами антропологічного підходу під час вивчення музичної культури доби Відродження слугують поняття антропоцентризму, ренесансного гуманізму, ренесансного імморалізму, гедонізму, Реформації та Контрреформації. Для глибинного усвідомлення специфіки мистецтва на цьому історичному етапі розвитку європейської культури можна запропонувати для прочитання фрагмент з роману Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель», а саме лист велетня Гаргантюа до свого сина Пантагрюеля. Обговорення змісту уривка можна стимулювати навідними питаннями на кшталт:

- Чи відчутно у змісті уривка різницю між середньовічним і ренесансним

світоглядом та уявленнями про людину?

- Якою бачить ренесансну людину Ф. Рабле?

- Чи є релігійною ренесансна особистість у концепції Ф. Рабле?

- Який порядок опанування знаннями пропонує Гаргантюа? Чим він обґрунтований?

Бурхливий розвиток світського музикування у добу Відродження безпосередньо пов'язаний з антропоцентризмом як концепцією світомоделі, який спонукав до вивчення людини в усіх її проявах (*studia humana*) та остаточно визнав за нею право не лише на духовні, а й на світські почуття, що призвело до активних процесів секуляризації культури. Тому розгляд розвитку жанрів світської музики та зародження опери варто розглядати саме у контексті цих ренесансних світоглядних принципів.

На втіленні антиномічної моделі світу та образу людини як загубленої у безодні Всесвіту, немічної і безпорадної, акцентуємо увагу під час вивчення барокової музики. Постаті Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя доцільно розглядати у контексті тенденцій двох історичних епох – бароко та Просвітництва, звернувши також увагу й на особливості протестантського мислення. Опора на мелодику протестантського хоралу ще не дає композитору повністю розірвати зв'язки з роботою за моделлю, як і остаточно звільнитися від релігійного мислення.

Бароковий пафос часто знаходить своє втілення у розумінні музики як ораторського, зокрема проповідницького, мистецтва і використання музично-риторичних фігур, що слугують містком для розуміння сенсу музики. «Висока Меса» Й.С. Баха слугує яскравим прикладом несвідомої спроби митця вийти за межі виключно релігійного мислення. З одного боку, концепція меси як музичного жанру полягає у втіленні ідеї Бога, здатного помилувати (молитовний зміст *Kyrie eleison* та *Agnus Dei*), якого треба прославляти (гімнічний характер *Gloria*, *Sanctus* і *Benedictus*) і в якого треба беззаперечно вірити (*Credo*). З іншого – у музичній інтерпретації жанру меси Й.С. Бахом людина ніби дозволяє собі висловлювати власні емоції, сила втілення яких виходить за межі виключно прикладного розуміння жанру.

Антропологічний погляд на музичне мистецтво епохи класицизму дозволяє здобувачам глибше зрозуміти і зміст творчості віденських класиків, і місію, яку вони виконали у загальній еволюції музичного мистецтва. Становлення і розвиток сонатно-симфонічного циклу, закріплення постійного складу симфонічного оркестру, широка популярність світських форм музикування стали наслідком раціональної картини світу, в якому особистість постає суспільним діячем незалежно від її станового походження. Саме такими світ і людина постають у творчості віденських класиків, які продемонстрували новий рівень володіння композиторськими техніками.

На прикладі аналізу побудови сонатно-симфонічного циклу можна продемонструвати антропологічний зміст симфоній, сонат, інструментальних концертів і кuartетів віденських класиків. Саме в їх творчості спостерігаємо нове втілення ідеї природної досконалості та досконалої природи людини як Божого образу. Семантичне наповнення чотиричастинного сонатно-симфонічного циклу, на думку деяких дослідників, представляє чотири види проявів людської природи: *homo agens* (людина, що діє), *homo sapiens* (людина, що мислить), *homo ludens* (людина, що грається), *homo communis* (людина суспільна).

Людина у втіленні віденських класиків є особистістю, яка реалізовує власну когнітивну стратегію. Таке розуміння людини спонукає композиторів цієї доби відмовитись від використання музично-риторичних фігур та шукати новий інтонаційний матеріал. Селекція інтонацій, мотивів і тем, здатних до симфонічного розвитку, призвела до закріплення індивідуальності тематизму у сонатно-симфонічному циклі. За твердженням М. Вальчинського і П. Гжибали, композитор-класик постає вже самодостатнім автором власної теми, характеризується почуттям власної гідності, наміром пізнання істини, здатністю органічно поєднувати вражаючу новизну індивідуального сенсорного музичного вираження з відомими методами, раціонально організованими на той час [13]. Тому антропологію сонатно-симфонічного циклу можна тлумачити як духовне звільнення особистості від пут релігійного мислення. Індивідуальні властивості кожної конкретної частини утворюють тематичну єдність композиції як прояв загальної єдності людської природи та розуміння особистої природи.

З позицій втілення нового типу особистості у музиці розглядаємо творчість композиторів-романтиків, які у різний спосіб втілюють суперечність прагнення особистості до абсолютної свободи і неможливості її досягнення у межах недосконалого світу. Саме це прагнення й спричиняє бажання подолати правила, установлені їх попередниками. Водночас антропологічний підхід у вивченні романтичної доби в музиці передбачає й занурення у соціокультурну ситуацію, згадку про французьку буржуазну революцію та її наслідки, низку повстань народів Європи, що підтверджують концепції окреслених вище моделей світу і людини.

Антропологічний контекст дозволяє усвідомити й суперечливість музичного романтизму. З одного боку, він є спробою втілити реальне життя, а з іншого – поринає у мрії і навіть у містику. Романтизм створює своє бачення релігії, яке дослідники називають світським християнством. Його апологети вважали, що Бог їм довірив недосконалий світ. Такий підхід до християнства, на думку М. Беррі, призвів до різноманітних експериментів з демонічним, інфернальним [11], що дозволило визначити романтичну культуру як «фаустіанську». Такий кут зору на романтизм спрощує розуміння творчості багатьох композиторів, зокрема Ф. Ліста, Г. Берліоза та ін.

Антропологічний погляд на музичне мистецтво ХХ – початку ХХІ ст. потребує окремого дослідження. Саме через складність і різноманітних світоглядних систем модерну, модернізму і постмодернізму, які призвели до антропологічної кризи, новаторство у засобах музичної виразності та інші чинники вивчення цього періоду в історії музичної культури іноді виокремлюється в окрему навчальну дисципліну. Втілення у музиці образу *homo simpissimus* (людини, що прагне максимального задоволення за докладання мінімальних зусиль) ще потребує наукової інтерпретації. Знищення людини як особистості породжує її зникнення з мистецтва, що у музиці втілюється в атональному мисленні, акустичних експериментах, пошуках у галузі комп'ютерної музики тощо.

Висновки. Отже, антропологічний підхід до вивчення історії музики є складовою антропологічного підходу до формування музиканта-професіонала, який виступає виконавцем, педагогом і науковцем. Усвідомлення того, як у музичному творі проявляється уявлення його автора про світо модель і модель людини дозволить зрозуміти загальну концепцію музики певної історичної доби і національної школи, адже сам композитор є віддзеркалення провідних ідей своєї культури і доби.

Розуміння основних принципів музичної антропології та їх втілення у конкретних артефактах, що відтворюють парадигму духовного світу людини, є надзвичайно важливим для комфортної адаптації музиканта-фахівця в сучасному глобалізованому звуковому просторі. Також у процесі вивчення історії музики в межах антропологічного підходу доцільним є й розкриття механізмів впливу музики на людину та суспільство, адже шляхом її емоційного переживання особистість здатна засвоїти суспільні цінності. Загалом, формування знань не лише змісту головних етапів еволюції музичного мистецтва, але й загальних законів розвитку особистості та людства, які віддзеркалюються у музиці, повинно бути пріоритетним напрямом підготовки музиканта-професіонала.

Література:

1. Барановська, І.Г., Мозгальова Н.Г. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 26. Ч. 2. С. 9-16.
2. Верещагіна-Білявська, О.Є. (2017). Становлення і розвиток passionmusic як відображення релігійних і мистецьких процесів в європейській культурі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Історія. Вип.25. С.257-263.
3. Грінченко, Т. (2011). Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики як необхідна умова удосконалення мистецької освіти. *Наукові записки*. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені М. Гоголя. Вип. 6. С. 301 -306
4. Капічіна, О. О. (2013). Музичний твір і текст у контексті семіотичного аналізу. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 1. С. 6–10.
5. Кияновська, Л. (2019). Музична антропологія і її перспективи в сучасній гуманітарній науці. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 1'2019. С.231-235
6. Котляревська, О.(1999). Біфункціональність музичного тексту у процесі пізнання художньої картини світу. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Мистецтвознавство. №2 (3). С. 5–9.
7. Коханик, І. (2001). Інтертекстуальність та проблема стильової єдності музичного тексту. *Текст музичного твору: практика і теорія*. Вип. 7. С. 90–95.
8. Ніколаї, Г.Ю., Бянь Наньнань (2023). Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (3). С.82-88
9. Фрицюк, В. А., Вовк, Л.П. (2016) Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка і психологія. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вип. 47. С. 68-72.
10. Чекан, Ю. І. (2009). Інтонаційний образ світу: Монографія. 227 с.
11. Berry, M. (2016). Composing the Canon in the German Democratic Republic: Narratives of Nineteenth-Century Music. By Elaine Kelly. *Music and Letters*. 97(3), 524–527.
12. Feige, D.M. (2020). Human nature and art-musical sense. *Allgemeine Zeitschrift fur Philosophie*. 45(1), 69-83.
13. Walczynski M., Grzybala, P. (2020). Selected methods of parametrization in problem of automatic classification classical music from the Renaissance era against the classical works from other eras. *Signal Processing – Algorithms, Architectures, Arrangements, and Applications Conference*. Poznan: Proceedings.

VERESHCHAHINA-BILIAVSKA Olena.

Music history as an academic discipline in the context of an anthropological approach.

The relevance of the topic is determined by the fact that in the professional activity of musicians it is not enough to simply understand the content of music and interpret it. It is important to understand how

each individual work embodies a world model and a human model. The author of the article starts from the thesis that musical works primarily reflect the spirit of the era, national culture, and creative school, and only then - the composer's own life and artistic experience. It encourages the usage of the principles of an anthropological approach in the training of musicians. The anthropological approach to understanding music becomes the basis for artistic, cultural, philosophical, and pedagogical research. This approach should be used in teaching a number of music-theoretical disciplines, including music history.

The anthropological approach to musical culture has already been formed within the framework of general anthropological research, and there is still a lack of scientific works on its usage in the study of the history of music. Based on the analysis of the latest scientific research by L. Kyianovska, Y. Chekan, I. Kohanyk, O. Kotliarevska, O. Kapichyna and other scholars, the author of the article draws conclusions about the level of study of the stated problem. Based on the application of a number of general scientific methods of cognition (analytical, historical, cultural, comparative) and the author's own pedagogical experience, the author aims to theoretically generalise the manifestations of anthropological thinking in the art of music and formulate practical recommendations for the usage of the anthropological approach in teaching music history.

The anthropological approach to the study of music history involves the identification of fundamental cultural concepts necessary for understanding the content of musical art. The article presents anthropological concepts for each section of the history of music from the ancient times to the nineteenth century, which allows us to understand the essence of its main processes.

It is concluded that understanding the basic principles of musical anthropology and their embodiment in specific artifacts that reproduce the paradigm of the human spiritual world is important for comfortable adaptation in the modern globalised sound space. The formation of knowledge about the main stages of the evolution of musical art in the context of the anthropological approach should be a priority for the training of a professional musician.

Keywords: anthropological approach; history of music; a world model; a human model; a mass; sonata-symphonic cycle.

References:

1. Baranovska, I.H., Mozghalova N.H. (2019). Polikhudozhnia osvita maibutnikh vchyteliv mystetskykh dystsyplin: problemy i perspektyvy [*Polyartistic Education of Future Art Teachers: Problems and Prospects*]. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. Series 14: Theory and Methods of Art Education. Issue 26. P. 2. P. 9-16 [in Ukrainian]
2. Vereshchagina-Bilyavska, O.Ye. (2017). Stanovlennia i rozvytok rassionmusic yak vidobrazhennia relihiinykh i mystetskykh protsesiv v yevropeiskii kulturi. [*Formation and Development of Religious Music as a Reflection of Religious and Artistic Processes in European Culture*]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*. Series: History. P. 25. P.257-263 [in Ukrainian].
3. Hrinchenko, T. (2011). Formuvannia mystetskoho dosvidu maibutnoho vchytelia muzyky yak neobkhidna umova udoskonalennia mystetskoi osvity [*Formation of the future music teacher's artistic experience as a prerequisite for improving art education*]. *Scientific notes*. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. Nizhyn Gogol State University. P. 6. P. 301-306 [in Ukrainian].
4. Kapichina, O. O. (2013). Muzychnyi tvir i tekst u konteksti semiotychnoho analizu [*Musical work and text in the context of semiotic analysis*]. *Bulletin of the State Academy of Management Personnel of Culture and Arts*. № 1. C. 6-10 [in Ukrainian].
5. Kyianovska, L. (2019). Muzychna antropolohiia i yii perspektyvy v suchasni humanitarnii nautsi [*Musical Anthropology and its Prospects in the Modern Humanities*]. *Bulletin of the National Academy of Management Personnel of Culture and Arts*. № 1'2019. P.231-235 [in Ukrainian].
6. Kotliarevska, O.(1999). Bifunktionalnist muzychnoho tekstu u protsesi piznannia khudozhnoi kartyny svitu [*Bifunctionality of the musical text in the process of cognition of the artistic picture of the world*]. *Scientific Notes of Ternopil V. Hnatiuk Pedagogical University*. Series: Art History. №2 (3). P. 5-9 [in Ukrainian].
7. Kokhanyk, I. (2001). Intertekstualnist ta problema stylovoi yednosti muzychnoho tekstu [*Intertextuality and the problem of stylistic unity of the musical text*]. *The text of a musical work: practice and theory*. P. 7. P. 90-95 [in Ukrainian].
8. Nikolai, H.Iu., Bian Nannan (2023). Antropolohichni zasady pidhotovky vykladachiv

mystetskoho profilu [*Anthropological foundations of training art teachers*]. *Actual problems of art pedagogy*. P. 2 (3). P.82-88 [in Ukrainian].

9. Frytsiuk, V. A., Vovk, L.P. (2016) Akmeolohichniy pidkhid do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [*Acmeological approach to the study of the problem of professional self-development of future teachers*]. *Scientific notes*. Series: Pedagogy and Psychology. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. P. 47. P. 68-72 [in Ukrainian].

10. Chekan, Yu. I. (2009). Intonatsiyniy obraz svitu [*The intonational image of the world*]. 227 p. [in Ukrainian].

11. Berry, M. (2016). Composing the Canon in the German Democratic Republic: Narratives of Nineteenth-Century Music. By Elaine Kelly. *Music and Letters*. 97(3), 524–527 [in English].

12. Feige, D.M. (2020). Human nature and art-musical sense. *Allgemeine Zeitschrift fur Philosophie*. 45(1), 69-83 [in English].

13. Walczynski M., Grzybala, P. (2020). Selected methods of parametrization in problem of automatic classification classical music from the Renaissance era against the classical works from other eras. *Signal Processing – Algorithms, Architectures, Arrangements, and Applications Conference*. Poznan: Proceedings [in English].

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.07
УДК 378.091.3:373.011.3-51:78]:004

Бордюк О. М.¹

Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій

Дослідження спрямоване на аналіз трансверсального підходу в системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій та його вплив на формування професійних навичок студентів. Важливим елементом є опис функціональних можливостей зазначених технологій як засобу оптимізації освітнього процесу в мистецьких ЗВО. Авторське формулювання поняття «трансверсальний підхід» охарактеризовано як методологічну основу сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це дозволяє аналізувати можливості описаного підходу для формування професійних компетентностей студентів засобами цифрових технологій, адекватно його застосовуючи.

Ключові слова: імерсивний освітній простір, Інтернет речей, музичне мистецтво, трансверсальний підхід, хмарні технології, цифрові технології, штучний інтелект.

Постановка проблеми. Сучасні реалії вимагають від здобувачів вищої освіти не лише глибоких спеціальних знань, а й широкого кругозору, здатності до критичного мислення та творчого вирішення проблем. Ці якості є запорукою успішної кар'єри в будь-якій галузі, зокрема й у мистецтві.

У контексті фахової підготовки студентів мистецьких дисциплін засобами цифрових технологій трансверсальність постає важливим трендом, що набирає популярності на світових освітніх теренах. Він (тренд) відображає необхідність розвитку трансверсальних (наскрізних) навичок, оскільки дозволяє майбутнім фахівцям мистецького спрямування адаптуватися до змін та знаходити нові вирішення поставлених цілей за допомогою інтеграції цифрових технологій у мистецьку галузь. Важливо підкреслити, що сучасні випускники факультетів мистецтв мають бути ознайомленими з сучасними тенденціями у мистецтві, культурі та процесах цифрової трансформації в сфері освіти.

Загальновідомо, що у цифрову епоху студенти мають вирізнятися адаптивністю, цікавістю та креативністю. Педагог повинен бути готовим до «цифрового» стрибка в Україні, адже цей феномен має потенціал кардинально змінити не лише спосіб надання та здобуття освіти, а й фахову діяльність взагалі, що вимагатиме не тільки глибоких знань у певній галузі мистецтва, а й здатності застосовувати ці знання в нових реаліях на якісно іншому рівні та з іншим підходом. Цифрові технології можуть стати ефективним інструментом для розвитку трансверсальних навичок у мистецькій освіті, що дозволить студентам отримувати доступ до інформації з різних джерел, спілкуватися з іншими фахівцями та самостійно навчатись.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасних інноваційних дослідженнях науковці все активніше висвітлюють проблему інтеграції цифрових технологій в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

¹ Бордюк Олександр Миколайович, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0003-0729-2571>

Науково-педагогічна література надає широкий спектр алгоритмів застосування як комп'ютерних технологій так і телекомунікацій.

Проблема підготовки педагогічних кадрів до використання цифрових технологій в мистецькій освіті активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній освіті, зокрема: Т. Базичеллі, І. Барановська, Г. Біста, Л. Варнава, Л. Гаврілова, Ю. Дворник, Н. Мозгальова, Е. Навас, Ю. Олійник, Д. Осберг, П. Сіллерс та інш.

Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес, підкреслюючи унікальний потенціал трансверсальних підходів для розвитку професійних здібностей та компетенцій, які виходять за межі суто фахових дисциплін, була предметом інтересу вчених Джоді Бейкера та Хайді Мей [9].

Варто відмітити й не менш важливі напрацювання Моніки Тілеа, Оані-Адріани Дути, які досліджували інтеграцію розвитку трансверсальних навичок у сучасні методики навчання [11].

Проблемою розвитку творчості, критичного мислення та інших трансверсальних навичок у студентів музичних факультетів також займалась професор музики в Університеті Південної Каліфорнії, США Сюзанн Морган і Кріс Сміт, професор музики в Університеті Північної Кароліни в Чапел-Хілл, США.

Сутність поняття “трансверсальність” представлено у наукових доробках: Дж. Балкар В. Безугла, М. Галіван, С. Гібб, В. Петренко, Н. Ткаченко, Ю. Татур та інші.

Мета статті – охарактеризувати трансверсальний підхід як методологічну основу сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що дозволить проаналізувати можливості цього підходу для формування професійних компетентностей студентів засобами цифрових технологій, а отже й адекватне його застосування зацікавленими викладачами ЗВО у галузі мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу.

Проблема оновлення сучасного змісту освітніх програм з урахуванням соціальних, гуманітарних та економічних чинників вимагає нових підходів до модернізації освітнього процесу. Відповідно, система закладів вищої освіти покликана створити умови для підготовки фахівців інноваційного типу, які володіють трансверсальними компетентностями, що здатні забезпечити особистісну трансверсальність – нову історичну форму універсальності в межах глобального суспільства [3].

Сам термін “трансверсальність” походить від латинського слова “transversus”, що означає “поперечний”, і тривалий час його вживали переважно математики та геологи. Трансверсальна лінія – це діагональний перетин решітки горизонтальних і вертикальних координат, зигзаг, що перериває ланцюг монотонних змін, лінія прогинання горизонтальних порід [2, с. 94].

З часом “трансверсальність” набуває поліфункціонального значення і використовується в різних контекстах, окрім первинного. Зокрема, у філософії трансверсальність використовується для вивчення різних філософських концепцій та підходів які можна розділити на дві групи:

- представники однієї групи (Мартін Бубер, Ханна Арндт, Мішель Фуко, Жак Дерріда) розглядають трансверсальність як здатність мислити поза межами традиційних парадигм або підходів і часто критикують традиційні філософські системи за їх обмеженість та упередженість. Зазначені філософи

вважають, що трансверсальність необхідна для створення більш справедливого та інклюзивного суспільства;

- інші (Мартін Хайдеггер, Жан-Поль Сартр, Карл Поппер, Юрген Хабермас, Ніклас Луман) – тлумачать трансверсальність як здатність переходити між різними сферами або рівнями. Ці філософи часто вивчають взаємодію між різними галузями знань, такими як філософія, наука, мистецтво та релігія. Вони вважають, що трансверсальність необхідна для створення більш цілісного і всебічного розуміння світу.

У культурології трансверсальність означає здатність цінувати різні культурні традиції. Зазвичай культурологи використовують цей термін для порівняльного вивчення різних культур. На нашу думку, варті на увагу праці вітчизняних науковців у даній галузі; зокрема:

Український культуролог Ігор Супруненко розглядає трансверсальність як процес, що сприяє розвитку нових культурних форм. Він стверджує, що трансверсальна взаємодія може призвести до виникнення гібридних культур, які поєднують в собі елементи різних культур. [6, с. 126-133].

Жанна Кулик досліджувала трансверсальність у контексті української культури. Вона стверджує, що трансверсальність є важливою частиною української культурної традиції, яка характеризується відкритістю до інших культур [7].

В умовах динамічного розвитку освітньої галузі, де все більшу роль відіграють інноваційні методи й технології, виникає потреба у виокремленні та розвитку трансверсальних навичок, які є ключовими для успішної педагогічної діяльності. Дахал описує трансверсальні навички, які він розвивав у своїй власній педагогічній діяльності, включаючи самоаналіз, відстеження власного прогресу та отримання відгуків від колег. До них він, зокрема, відносить:

- ✓ критичне мислення – вчителі повинні критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення;
- ✓ комунікація – дана навичка вимагає ефективного спілкування з різними аудиторіями, включаючи учнів, колег і батьків;
- ✓ кооперація – необхідність співпрацювати з іншими, щоб досягти спільних цілей;
- ✓ саморегуляція – вчителі повинні бути в змозі керувати своїми емоціями та поведінкою.

Аналіз наукових надбань з даної проблеми показали, що цифрові технології широко застосовуються в освітньому процесі, але сучасні реалії потребують нових шляхів підвищення якості подання навчального матеріалу, що дозволило б викладачу впроваджувати трансверсальні підходи у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти мистецького спрямування. До кола науковців, які досліджували трансверсальні підходи у навчанні, слід віднести непальського вченого Раджендра Дахал. У роботі «Автоетнографічні роздуми про розширення можливостей трансверсальних навичок вчителів» він зазначає, що відповідно до Національної навчальної програми шкільної освіти вчителі повинні допомагати учням таким чином, щоб сприяти розвитку їх (учнів) трансверсальних навичок. На його думку, вчителі здебільшого нехтують навичками учнів. Але без розвитку трансверсальних навичок вчителів не можливо розвинути ці навички в учнів. Саме ця проблема спонукала його до впровадження мультипарадигмального проєкту, розширення програм досліджень за допомогою автоетнографії [8, с. 68 - 83].

Розглядаючи трансверсальний підхід у контексті музичної освіти, пропонуємо застосовувати його для взаємозв'язку та взаємодії різних видів мистецтва, жанрів, стилів і галузей знань. Адже домінуючою тенденцією сучасного етапу інформатизації мистецької освіти постає необхідність інтеграції різноманітних комп'ютерних засобів у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій, які знаходять своє практичне застосування у трансверсальному (наскрізному) підході.

Підсумовуючи вище викладене, можемо дійти висновку, що трансверсальний підхід – це методологічна основа сучасної фахової підготовки студентів мистецьких дисциплін засобами цифрових технологій, яка передбачає інтеграцію знань, умінь та навичок з різних галузей знань, а також формування у студентів здатності самостійно мислити, генерувати нові ідеї та креативно вирішувати проблеми.

На сучасному етапі мистецька галузь накопичила значний інноваційний потенціал, що стало логічним результатом еволюції комп'ютеризації освіти, де окрім використання прикладних програмних засобів спеціального призначення з'явилася можливість використання цифрових технологій.

Згідно з аналітичними звітами Давоського економічного форуму цифрові технології – це Інтернет речей (IoT), роботизація та кіберсистеми, штучний інтелект, великі дані, безпаперові технології, адитивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні та мобільні технології, біометричні технології, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн тощо [5, с. 388-389].

Інтеграція зазначених технологій та проведене моделювання освітнього процесу у цифровому середовищі дало змогу структурувати етапи його реалізації з притаманними відповідними складовими та інструментами. За результатами проведеного моніторингу онлайн ресурсів виявлено цифрові інструменти, що дозволяють реалізувати сучасні педагогічні технології навчання на більш високому рівні, забезпечуючи вдосконалення методичних засад. Розглянемо їх докладніше:

Інтернет речей (Internet of Things, IoT) – це глобальна мережа підключених до Інтернету речей – пристроїв, оснащених сенсорами, датчиками, засобами передавання сигналів. [4, с.32]. Таким чином, визначальною ознакою інтернету речей на нинішньому етапі розвитку цифрових технологій постає здатність управління багатьма процесами без участі людини.

Впровадження IoT в мистецьку освіту хоч і знаходиться на початковому етапі, але завдяки високому рівню адаптивності та ефективності несе значний потенціал для трансформації методів навчання та естетичного сприйняття, зокрема покращення інтерактивності й доступності. Дана технологія постає каталізатором у процесі переходу від традиційних методів навчання до цифрових. Наприклад, IoT може використовуватися для моніторингу та збору даних про рівень виконання студентами навчальних завдань і на підставі цих даних адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб.

Інтернет речей може використовуватися для трансляції мистецьких заходів в реальному часі, а також для створення віртуальних музеїв та галерей. Окрім цього, цей інструмент доречно залучати для створення нових форм мистецтва. Наприклад, музичні інструменти, які підключаються до Інтернету, можуть генерувати нові звуки та мелодії.

Логічним продовженням впровадження цифрових технологій в освітній процес є *Штучний інтелект* (ШІ), який спроможний генерувати музику, живопис,

скульптуру та інші форми мистецтва. Дана технологія відкриває нові можливості як для викладачів, так і для студентів. За допомогою методів штучного інтелекту учасники можуть експериментувати з різними типами, техніками та засобами, не потребуючи достатніх навичок чи знань. Така демократизація художньої творчості дозволяє залучити до творчого процесу людей із різним рівнем майстерності та досвіду. Окрім того, мистецькі доробки, які створені за допомогою *ШІ*, можуть стати мотиваційним джерелом натхнення, оскільки студентам відкривається доступ до нових творчих ідей та концепцій.

Алгоритми *ШІ*, навчені на великих масивах музичних даних, здатні створювати, виконувати та “розуміти музику” у спосіб, не відомий дотепер. Системи штучного інтелекту, такі як MuseNet, розроблені Google AI, можуть генерувати музику у різних жанрах, відтворюючи характерні особливості класичних оркестрових композицій, сучасних поп-хітів або навіть імпровізаційні мотиви джазу. Втім, вплив штучного інтелекту розповсюджується не лише на процес створення музики, а й на світ музичного виконання. Тепер системи, що базуються на штучному інтелекті, мають можливість аналізувати та відтворювати унікальні стилі гри музикантів-віртуозів. Наприклад, дослідники розробили моделі штучного інтелекту, які можуть імітувати гру на фортепіано, подібну до гри Фредеріка Шопена та інших видатних виконавців. Тож, алгоритми штучного інтелекту спроможні аналізувати значну кількість творів мистецтва різних жанрів і часових періодів, об'єднуючи цю інформацію для створення унікальних робіт. Таке знайомство з різноманітними стилями та формами мистецької творчості сприятиме розширенню горизонтів студентів і стимулюватиме розвиток нестандартного мислення, особливо якщо мова йде про їхні природні творчі прагнення.

Сьогодні особлива увага в галузі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва приділяється метасуб'єктивним результатам освітньої діяльності, що передбачають формування та розвиток особистісних якостей і загальної культури учасників, розуміння цінності освіти, внутрішньої мотивації та відповідальності. Одним із найсучасніших способів виконання такого завдання доречно вважати цілеспрямоване використання хмарних технологій [10, с. 52-56.]

Хмарні технології представляють собою модель надання обчислювальних ресурсів через мережу, завдяки чому користувачу надається доступ до великої кількості ресурсів і матеріалів для навчання. Завдяки широкому спектру надання навчальних послуг даний сервіс може використовуватися як:

Віртуальні класи. Цей інструмент необхідний під час організації онлайн-занять, і дає можливість студентам з різних куточків світу навчатися разом. При використанні цього підходу студент має цілодобовий доступ до архівних записів занять, онлайн-бібліотек з нотами та необхідних методичних матеріалів.

Інтерактивні навчальні ресурси. Хмарні сервери дають можливість створювати та використовувати інтерактивні музичні симулятори та візуалізації. Опановувавши роботу з такими ресурсами, студенти мають численні переваги у порівнянні з традиційними засобами навчання, оскільки можуть практикуватися у створенні композиції, аранжуванні та диригуванні за допомогою онлайн-інструментів. Для вивчення та аналізу навчального матеріалу на кшталт записи виступів відомих музикантів тощо стануть у нагоді мультимедійні ресурси.

Співпраця та спілкування. Хмарні платформи надають інструменти для спільної роботи над музичними проектами. Форуми та онлайн-спільноти дають

можливість спілкуватися з фахівцями та обговорювати актуальні питання музичної освіти, студенти можуть спілкуватися та обмінюватися ідеями з однокурсниками та викладачами онлайн.

Персоналізація навчання дозволяє адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб та стилю навчання кожного студента. Система відстежує прогрес студентів і надає їм зворотний зв'язок.

Професійний розвиток. Зазначені платформи пропонують онлайн-курси та вебінари для підвищення кваліфікації вчителів музики, окрім цього доступ до онлайн-бібліотек з методичними матеріалами та науковими дослідженнями. Члени віртуальних спільнот мають можливість ділитися досвідом та кращими практиками з колегами.

У контексті розгляду інтеграції цифрових технологій в музичну освіту також необхідно виділити *імерсивні технології*. Їх вплив на процес навчання може призвести до переломного моменту в навчальному процесі, адже вони мають унікальну здатність занурювати студентів у віртуальний світ звуків та мелодій, відкриваючи безмежні можливості для розвитку музичних здібностей та глибинного розуміння мистецтва.

Розглядаючи імерсивний освітній простір через призму інноваційного підходу, доцільно виокремити VR, AR, MR та 3D технології. Зазначені напрямки призначені розширювати та трансформувати сприйняття реальності користувача. Кожен з них має свої особливості, зокрема:

Віртуальна реальність (VR) створює повністю штучне середовище, в яке користувач занурюється за допомогою імерсивних пристроїв (наприклад, спеціальні окуляри, навушники, сенсорні системи тощо) і використовується для ігор, симуляцій, освітніх програм, терапії та інших цілей.

VR-симуляції надають студентам можливість підчас вивчення музичного твору змінювати темп, мелодію, гармонію та інші параметри, а технологія Haptic feedback (тактильний зворотний зв'язок) дозволить виконавцям відчувати вібрації музичних інструментів, роблячи процес навчання більш інтерактивним. За допомогою віртуальної реальності легше зрозуміти структуру музики, відчувати емоції, які вона передає, і дослідити різні музичні стилі та інструменти.

Доповнена реальність (AR) набуває різних цифрових форм, які можуть бути двовимірними. Це чудово підходить для роботи з навчальною інформацією й у 3D-форматі, щоб підвищити зацікавленість та зосередженість студентів. AR технологія здатна накладати віртуальні зображення на реальні об'єкти, щоб допомогти краще зрозуміти музичні концепції, такі, наприклад, як ноти, ритм, гармонія, мелодія, візуалізувати ноти та акорди, роблячи їх більш зрозумілими для користувача.

Технологія доповненої реальності дозволяє грати на віртуальних інструментах, виконувати музичні твори разом з іншими виконавцями, навіть якщо вони географічно знаходяться в різних місцях. Окрім цього, віртуально відвідати концерти та вистави, які вони не можуть побачити в реальному житті, познайомитися з різними музичними культурами та виконавцями.

Змішана реальність (MR). У наш час під змішаною реальністю розуміють динамічне середовище, де віртуальні й реальні об'єкти та персонажі співіснують і взаємодіють у реальному часі, себто поєднують в собі AR та VR технології. Завдяки цій технології користувачі MR мають можливість вступати в активну взаємодію як з реальними, так і з віртуальними компонентами, створюючи унікальний та

трансформаційний досвід. Застосовуючи MR-гарнітуру (шоломи віртуальної реальності, що обладнані камерами, які постійно проєктують середовище, у якому знаходиться користувач). 3D-технології можуть використовуватися для створення віртуальних оркестрів та хорів, де учасники навчального процесу можуть "грати" разом з іншими музикантами, при цьому персонажі будуть знаходитись на сцені реального фізичного світу. 3D-звук дозволить учасникам відчувати себе оточеними музикою, роблячи прослуховування музичних творів більш емоційним та захоплюючим.

Таким чином, імерсивний освітній простір обумовлений прагненням збагатити навчальний процес, зробити його більш ефективним і привабливим для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Орієнтація на творчість — головна умова підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Втім, важливо зазначити, що імерсивні технології не повинні повністю замінювати традиційні методи навчання музиці. Їх слід використовувати як доповнення до традиційних методів, щоб зробити процес навчання більш різноманітним та ефективним.

На основі викладеного вище зазначимо, що трансверсальність є важливим компонентом успіху в будь-якій галузі, у тому числі в мистецтві. Розвиток трансверсальності у студентів музичного мистецтва допоможе їм стати більш творчими, здатними вирішувати фахові проблеми на якісно іншому рівні. Наприклад, трансверсальні навички здатні допомогти студентам краще розуміти матеріал, який вони вивчають, і застосовувати його в сучасних реаліях. Розглянемо кілька прикладів того, як трансверсальний підхід може реалізуватись на факультетах мистецтв:

Інтегрований підхід до навчання. Факультети мистецтв можуть розробити навчальні програми, які інтегрують різногалузеві предмети, такі як цифрові технології, музична інформатика, мультимедійні технології навчання. Це забезпечить ефективність здобуття знань та умінь у застосовуванні засобів цифрових технологій не лише мистецького спрямування, а й допоможе майбутнім учителя музичного мистецтва розвинути критичне мислення і розуміння того, як ці технології можуть бути використані для вираження своїх ідей.

Міждисциплінарні майстер-класи та колаборації. Даний підхід потребує співпраці з іншими студентами або навіть з представниками інших галузей, таких як театр, візуальне мистецтво, цифрова звукорежисура, хореографія тощо, для обміну досвідом в інших галузях та застосування їх у музичній діяльності. Це допоможе розвивати навички комунікації, творчого мислення та адаптації.

Корисно заохочувати студентів до самостійного навчання (автономне навчання). Завдяки такій організації навчального процесу студенти зможуть за допомогою цифрових інструментів самостійно шукати інформацію та знання, які стануть корисні для їхньої творчої діяльності.

Існує широкий спектр цифрових ресурсів, доступних для автономного навчання, таких як онлайн-курси, відеоуроки, навчальні програми, інтерактивні вправи та віртуальні бібліотеки. Цифрові ресурси доступні цілодобово, що робить навчання більш доступним та комфортним, оскільки наприклад, під час вивчення музичного твору студент має змогу його виконувати в доступному темпі та в зручний для себе час.

За допомогою цифрових інструментів та програмного забезпечення для запису та обробки музики на кшталт, *Ableton Live, Pro Tools, Logic Pro* або *FL Studio*, є можливість експериментувати та вдосконалювати фахові навички без прямого доступу до студій.

Автономне навчання дає студентам можливість самостійно вивчати музику за допомогою цифрових інструментів, воно стає все більш популярним і дозволяє обирати теми, якими цікавиться здобувач, та зосередитися на своїх індивідуальних потребах.

Таким чином, трансверсальний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій реалізується за допомогою наступних методів і прийомів навчання:

- ✓ міждисциплінарні курси, які охоплюють матеріал з різних галузей знань;
- ✓ проєктно-орієнтоване навчання, що передбачає розв'язання практичних задач, які вимагають інтеграції знань з різних предметів;
- ✓ проблемне навчання, що стимулює студентів до самостійного пошуку знань і рішень;
- ✓ творчі завдання, які розвивають у студентів творче мислення та креативність.

Трансверсальність є відносно новим поняттям в освіті, її значення та роль у навчальному процесі продовжують вивчатися. До перспектив розвитку трансверсальності в мистецькій освіті можуть бути включені різні методи навчання, а не лише традиційні лекції та семінари.

Важливо підкреслити, що трансверсальний підхід не має жорсткої регламентації та не зобов'язує повністю відмовлятися від традиційних форм. Він гнучкий та адаптивний, що дозволяє модифікувати його методи та інструменти відповідно до конкретних потреб і завдань, поєднуючи їх з новими ідеями.

Цифрові інструменти можуть бути потужним доповненням до традиційного навчання музиці, але вони не повинні повністю замінювати його. Важливо знайти баланс між використанням технологій та збереженням цінності традиційних музичних навичок та керівництва вчителями.

При впровадженні трансверсального підходу рівень та якість викладання освітніх дисциплін буде залежати, у першу чергу, від особистості викладача і арсеналу навчальних засобів, які він використовує, а можливості використання потенціалу цифрових технологій, зокрема вільний доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, мобільність, інтерактивність, можливість формування соціальних освітніх мереж, моделювання та анімації різних процесів і явищ, дозволить досягати нового педагогічного ефекту [1, с. 81-82].

Надмірна залежність від технологій може мати ряд негативних наслідків: зниження когнітивних здібностей, проблеми з фізичним та психічним здоров'ям, зниження фізичної активності, зниження соціальних навичок, а перенасичення інформацією може призвести до емоційної десенсибілізації та зниження емпатії. Тому ефективна інтеграція цифрових інструментів вимагає ретельного планування та врахування педагогічних цілей.

Висновки. З огляду на вищезазначене та зважаючи на стійкі тенденції діджиталізації сучасного освітнього простору, можемо дійти висновку, що трансверсальний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій дозволяє студентам глибше досліджувати

музичні концепції за допомогою інтерактивних інструментів і ресурсів, оволодіти сучасними цифровими технологіями, розвинути творчі здібності та навички, навчитися самостійно мислити та вирішувати фахові проблеми. У розвинених зарубіжних країнах таких, Канада, Велика Британія, Японія, Південна Корея, США, Китай цифрові технології активно впроваджуються в освітній процес, в Україні ж вони знаходяться на етапі свого становлення. Перешкодами можна вважати проблеми розробки адаптованих освітніх застосунків, апробації методичних розробок, а також інертність самих вчителів у оволодінні інноваційними технологіями навчання.

Кластерний аналіз вищезгаданого підходу дав змогу з'ясувати, трансверсальні компетенції, які культивуються за допомогою цифрових технологій і є вирішальними для успіху не тільки в сучасній мистецькій освіті, а й в музичній галузі в цілому.

Підготовка до цифрового майбутнього, а саме розвиток навичок третього тисячоліття гарантує, що майбутні вчителі музичного мистецтва оволодіють необхідними навичками, щоб орієнтуватися в мінливому середовищі музичної освіти, де технології відіграють усе більш помітну роль.

Література:

1. Бордюк О.М. Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін [Текст] дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бордюк Олександр Миколайович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2013.
2. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Л.Горбунова // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2. – С. 92-110.
3. Петренко В.О. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти / В. О. Петренко, І. В. Безугла // Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 29–30 бер. 2018 р. – Х.: Вид-во “НТМТ”, 2018. – С. 290–293.
4. Ривкінд Й.Я. Інформатика (рівень стандарту): підруч. Для 10-го (11-го) кл. закл. заг. серед. освіти / Й. Я. Ривкінд, Т.І. Лисенко, Л.А. Чернікова, В.В. Шакоцько.– Київ: Генеза, 2018. – 144 с.
5. Скоробогатова Н.Є. Концептуальні засади формування сталого розвитку суспільства в контексті Індустрії 4.0. Економічний вісник НТУУ “КПІ”. 2019. С. 388–400.
6. Супруненко І. В. Трансверсальність як методологічний підхід до дослідження культурної взаємодії // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: Зб. наук. праць: наук. зап. Рівненського державного гуманітарного університету. У 2-х т. – Вип. 18. – Рівне: РДГУ, 2012. – Т. 2. – 284 с.
7. Трансверсальність у професійній підготовці майбутнього фахівця: глобальний, європейський та національний контексти [Текст] : колект. монографія / [М. Бойченко та ін. ; за заг. ред. М. Бойченко] ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. - Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. - 333 с. : рис., табл. - Текст укр., англ. - Бібліогр. в кінці ст. - 100 прим. - ISBN 978-966-698-248-6.
8. Dahal, R. (2023). Autoethnographic Reflections on Navigating the Path to Empower Teachers' Transversal Skills. *Journal of Transformative Praxis*, 4(1), 68–83. [Режим доступу] <https://doi.org/10.51474/jrtp.v4i1.670>
9. Heidi May, Jody Baker. Opening up to a Digital Space of Emergence in Art Pedagogy *Journal of the New Media Caucus FALL 2011: V.07 N.02: CAA Conference Edition 2011*.
10. Hussein, N.H., & Khalid, A. (2016). A survey of cloud computing security challenges and solutions. *International Journal of Computer Science and Information Security*, 14(1), 52–56.
11. Transversal skills development in modern teaching practice : a good practice guide / Monica Tilea, Oana-Adriana Dută, Jón Freyr Johansson, Patrick Murphy (ed.). București: Pro Universitaria. 2015 – 213 pages ISBN: 978606-26-0371-7.

BORDYUK Oleksandr.
**Transversal approach in the system of professional training
of future music teachers using digital technologies.**

The article deals with the concept, essence and characteristics of digital technologies, their role in enhancing the creative potential and competence of future specialists, prospects and possibilities of their effective use in the system of professional training of music teachers. An important element is the description of the functionality of these technologies as a means of optimizing the educational process in artistic higher education institutions.

The author's own formulation of the concept of "transversal approach" is presented, and the methodological basis of modern professional training of future music teachers is characterized, which allows analyzing the possibilities of this approach for the formation of students' professional competencies by means of digital technologies, and therefore its adequate application by interested teachers of higher education institutions in the field of art education.

In the context of music education, the transversal approach is proposed to be used to interconnect and interact with different types of art, genres, styles and fields of knowledge. After all, the dominant trend of the current stage of informatization of art education is the need to integrate various computer tools into the process of training future music teachers using digital technologies that find their practical application in the transversal approach

Keywords: immersive educational space, Internet of Things, musical art, transversal approach, cloud technologies, digital technologies, artificial intelligence.

References:

1. Bordiuk O. M. *Metodychni zasady zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi vchytelia mystetskykh dystsyplin* [Tekst] dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Bordiuk Oleksandr Mykolaiovych ; Nats. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. - K., 2013.
2. Horbunova L. *Myslennia u sviti pliuralnosti: proekt transversalnogo rozumu V. Velsha / L.Horbunova // Filosofiia osvity. – 2012. – № 1-2. – S. 92-110.*
3. Petrenko V. O. *Formuvannya transversalnykh kompetentnosti v umovakh zakladu vyshchoi osvity / V. O. Petrenko, I. V. Bezuhla // Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia ta praktyka: mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 29–30 ber. 2018 r. – Kh.: Vyd-vo “NTMT”, 2018. – S. 290–293.*
4. Ryvkind Y. Ya. *Informatyka (riven standartu): pidruch. dlia 10-ho (11-ho) kl. zakl. zah. sered. Osvity / Y. Ya. Ryvkind, T.I. Lysenko, L.A. Chernikova, V.V. Shakotko.– Kyiv: Heneza, 2018. – 144 s.*
5. Skorobohatova N. Ie. *Kontseptualni zasady formuvannya staloho rozvytku suspilstva v konteksti Industrii 4.0. Ekonomichniy visnyk NTUU “KPI”. 2019. S. 388–400.*
6. Suprunenko I. V. *Transversalnist yak metodolohichniy pidkhid do doslidzhennia kulturnoi vzaiemodii // Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku: Zb. nauk. prats: nauk. zap. Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. U 2-kh t. – Vyp. 18. – Rivne: RDHU, 2012. – T. 2. – 284 s.*
7. *Transversalnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi konteksty [Tekst] : kolekt. monohrafiia / [M. Boichenko ta in. ; za zah. red. M. Boichenko] ; Sum. derzh. ped. un-t im. A.S. Makarenka. - Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2023. - 333 s. : rys., tabl. - Tekst ukr., anhl. - Bibliohr. v kintsi st. - 100 prym. - ISBN 978-966-698-248-6.*
8. Dahal, R. (2023). *Autoethnographic Reflections on Navigating the Path to Empower Teachers’ Transversal Skills. Journal of Transformative Praxis, 4(1), 68–83. [Режим доступу] <https://doi.org/10.51474/jrtp.v4i1.670>*
9. Heidi May, Jody Baker. *Opening up to a Digital Space of Emergence in Art Pedagogy Journal of the New Media Caucus FALL 2011: V.07 N.02: CAA Conference Edition 2011.*
10. Hussein, N.H., & Khalid, A. (2016). *A survey of cloud computing security challenges and solutions. International Journal of Computer Science and Information Security, 14(1), 52–56.*
11. *Transversal skills development in modern teaching practice : a good practice guide / Monica Tilea, Oana-Adriana Dută, Jón Freyr Johansson, Patrick Murphy (ed.). București: Pro Universitaria. 2015 – 213 pages ISBN: 978606-26-0371-7.*

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.08

УДК 378.637:016:78

Вей Лімін¹

Методика формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи

Методика формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової діяльності охоплює наступні етапи педагогічної роботи: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний, креативно-прогностичний. Діагностично-пошуковий та проблемно-інформаційний етапи націлюють студентів на виявлення вміння використовувати креативне мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами. Комплексно-моделюючий та аналітико-оцінний етапи спрямовані на орієнтацію студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації у практичній діяльності. Креативно-прогностичний етап націлений на формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проектування власної творчо-самостійної діяльності.

Ключові слова: студенти факультету мистецтв, творча самореалізація, практична діяльність, методика формувального експерименту, засоби мультимедіа, мистецьке навчання.

Вступ. Підготовка магістрантів музичного мистецтва охоплює різні види надання освітніх послуг мистецько-педагогічними закладами вищої освіти, що включають культурно-освітні, мистецько-фахові, наукові центри та виконавські навчальні колективи. Структурна унікальність навчальних програм таких навчальних закладів дозволяє їм не лише транслювати, пропагувати і відтворювати традиційні та сучасні мистецько-естетичні цінності, але й досліджувати формування здатності до творчої самореалізації у магістрантів музичного мистецтва з урахуванням особливостей подальшої професійної вокально-хорової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему творчої самореалізації особистості у процесі професійної діяльності розглянуто в багатьох працях відомих українських учених (В. Андрущенко, І. Бех, В. Муляр, В. Радул, Г. Волкова, В. Демиденко, Н. Комісаренко, О. Киричук, А. Ковальова, В. Семиченко та ін.). У загальнопедагогічному аспекті категорія «самореалізація» майбутнього вчителя розглядається вченими у взаємозв'язку з його особистісним розвитком, формуванням педагогічної творчості та майстерності (І. Бех, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Киричук, Н. Кічук, А. Маслоу, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Танько та ін.). Проблемою розробки сутнісних характеристик самореалізації майбутніх учителів опікувалися Ю. Афанасьєв, Н. Бібік, Б. Вульф, К. Завалко, А. Зайцева, Ю. Калугін, В. Орлов, О. Прокопова, Н. Сегеда, П. Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали А. Авдієвський, А. Болгарський, Н. Гуральник, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Л. Масол, О. Михайліченко, І. Мостова, С. Науменко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Пляченко, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.

¹ Вей Лімін (Wei Liming), факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. <https://orcid.org/0000-0002-4219-278X>

Метою статті є розкриття методики, спрямованої на формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва з визначенням етапів послідовної роботи у практичній діяльності. Діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінний та креативно-прогностичний етапи формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації дозволяють розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії власного творчо-самостійного розвитку в мистецькій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розробка методики формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності охоплює наступні етапи педагогічної роботи, а саме: діагностично-пошуковий, проблемно-інформаційний, комплексно-моделюючий, аналітико-оцінювальний, креативно-прогностичний.

Діагностично-пошуковий етап спрямовує магістрантів музичного мистецтва на виявлення вміння використовувати креативне мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, що пов'язані з вокально-хоровим розвитком школярів, визначати концептуальні засади теорії та методики музичної освіти. Педагогічним інструментарієм діагностично-пошукового етапу слугує сукупність навчально-мотиваційних методів, поєднаних із інноваційними, інтерактивними, евристичними завданнями.

На діагностично-пошуковому етапі викладач спрямовує студентів до виявлення вміння використовувати креативне мислення під час підготовки до проведення вокально-хорової роботи зі школярами, вміння ставити навчальну мету й завдання, пов'язані з вокально-хоровим розвитком учнів певного шкільного віку, знати концептуальні засади з теорії та методики музичної освіти. Педагогічним інструментарієм на цьому етапі слугувала сукупність навчальних методів, поєднаних із мотивацією навчання, інтерактивними, евристичними завданнями.

Здійснюючи діагностично-пошукову навчальну діяльність, студенти факультету мистецтв самостійно виробляють способи практичного застосування набутих знань. Викладач спонукає магістрантів музичного мистецтва до навчальної діяльності, використовуючи різні форми навчання й посилюючи мотиви орієнтації на творчу самореалізацію.

На цьому етапі здійснювалася актуалізація різноманітного спектру пізнавальних мотивів, що забезпечують сформованість власної позиції магістранта музичного мистецтва як педагога і музиканта, розширення обсягу знань щодо вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку, методики вокально-хорової роботи над вокально-хоровими творами, використання засобів мультимедіа, мультимедійного середовища, а також сучасних комп'ютерних технологій, що посилює інтерес магістрантів до різноманітних явищ музичного мистецтва. Основними методами даного етапу були: методи активного пошуку даних, метод «Інформаційне поле», метод евристичного пошуку, метод самостійного опрацювання вокально-хорової літератури для школярів, метод фрагментарної обробки даних, метод розширення обізнаності в галузі хорового мистецтва, метод активного соціально-психологічного навчання, метод професійно-проблемного рефлексування тощо.

Проблемно-інформаційний етап націлений на поглиблення знань магістрантів музичного мистецтва щодо творчої самореалізації в практичній діяльності, відпрацювання їхніх умінь щодо використання фахових знань у вокально-хоровій роботі з учнями загальноосвітньої школи, оволодіння навичками для вирішення проблемних навчальних ситуацій зі спрямуванням учнів до музично-творчої діяльності та її практичного застосування внаслідок упровадження таких методів: формування емоційної виразності хорового диригування, свідомого контролю над співацькими діями, застосування відео-матеріалів, метод «створення творчої атмосфери» тощо.

Здатність магістранта музичного мистецтва не тільки поставити навчальну проблему, але й вирішити її, оперуючи набутими знаннями в процесі диригентсько-хорового навчання, засвідчує не тільки вміння здійснювати пошук та оперування необхідними даними, але й готовність до творчого самовиявлення у навчальній діяльності, для чого власне і слугує методика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання.

Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на даному етапі, спрямовуються на розвиток готовності магістрантів музичного мистецтва до формування в учнів художньо-естетичних вражень під час вокально-хорової роботи над музичним твором. Духовно-емоційній насиченості цього процесу художнього пізнання сприяє навчальна робота з високо-художніми музичними творами, а також формування емпатійного стилю стосунків між студентами.

Здатність магістрантів музичного мистецтва до регулювання власного емоційного стану спрямована на усвідомлення навчальних дій за формами творчого самовираження решти студентів. Збагачення емоційної сфери магістрантів музичного мистецтва здійснюється з використанням їх умінь рефлексивного слухання музичних творів, а також використовувати диригентський апарат, обираючи доцільні диригентські засоби емоційного вираження змісту музичного твору. У цьому процесі магістранти музичного мистецтва оволодівають вмінням відчувати емоційно-вольові стани учасників навчально-творчого процесу для того, щоб застосувати їх під час вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Метою комплексно-моделюючого етапу розробленої авторської методики є формування готовності магістрантів музичного мистецтва до здійснення комунікативно-конструктивної вокально-хорової діяльності з учнями, формування фахових знань, умінь та навичок щодо особливостей творчого оперування даними для застосування їх під час диригентсько-хорового навчання. На даному етапі здійснювалося впровадження таких основних методів: метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації вокально-хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування магістрантів до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану, інтерактивні методи, проблемні дискусії, тощо.

До основних складових комплексно-моделюючого етапу доцільно віднести: інтерес до використання засобів мультимедіа під час здійснення навчальної роботи над хоровим твором; установку на значущість міжособистісного спілкування як засобу взаємозбагачення творчими ідеями та знаннями. Такі способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток умінь магістрантів музичного мистецтва використовувати можливості засобів мультимедіа в процесі самостійної творчо-пошукової діяльності. На цьому етапі студенти також залучаються до активних

форм навчальної роботи, що передбачають залучення їх комунікативних умінь під час художньо-інтерпретаційного оперування даними. Це передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до евристичного навчання і сприяє виробленню їх здатності до художньо-інтерпретаційного переосмислення вихідних даних.

Аналітично-оцінювальний етап розробленої методики націлений на формування здатності до методичної творчості, що включає вміння доцільно визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчально-пошукових методів під час організації музично-творчої діяльності школярів. На даному етапі здійснювалося впровадження таких методів: «взаємний контроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей, аналітико-синтетичний метод, тренінги, тощо.

Впровадження даного етапу відбувалось з урахуванням особливостей рефлексійного навчання, що передбачає спонукання магістрантів музичного мистецтва осмислювати власні навчальні дії на рівні індивідуального розвитку творчої самореалізації. Цей етап передбачає формування здатності до методичної творчості, яка включає вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, вільне оперування музичним матеріалом, а також застосування певних навчальних методів під час організації музично-творчої діяльності школярів.

Проведення аналітично-оцінного етапу спрямовувалося на залучення студентів до евристичної навчальної діяльності з використанням інтерактивних навчальних форм, які передбачають обов'язкове включення всіх учасників навчальної діяльності до загального обговорення. Під час таких обговорювань вони висловлюють свої думки і знання, демонструють набуті вміння. З метою формування умінь щодо організації вокально-хорової роботи на даному етапі застосовувались навчальні методи, що передбачали опрацювання студентами різних етапів проведення вокально-хорової роботи з учнями, а також використання хорової літератури й поданням цікавих відомостей. У процесі аналізу навчального результату учасників інших груп, студенти обговорювали питання щодо зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою, якісного колективного співу, засобів активізації школярів під час вокально-хорової роботи.

Креативно-прогностичний етап був спрямований на формування готовності магістрантів музичного мистецтва на орієнтацію до творчої самореалізації у практичній діяльності, що дозволяє розв'язувати завдання побудови особистісної стратегії проєктування власної творчо-самостійної діяльності. На даному етапі здійснювалося впровадження таких методів: креативні, евристичні методи, метод фокальних об'єктів, «творчий пошук», метод поліваріантного вирішення творчих навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища тощо.

Завданнями цього етапу визначено: стимуляція креативних здібностей магістрантів музичного мистецтва; спонукання їх до виявлення оригінальності під час залучення до творчої імпровізації; вироблення здатності до новаторських пошуків для винайдення нових вокально-хорових вправ, спрямованих на формування в учнів вокально-хорових умінь, а також розроблення музично-творчих завдань.

Креативно-прогностичний етап підготовки магістрантів музичного мистецтва до творчого самовиявлення під час диригентсько-хорового навчання

характеризується умінням інноваційно проектувати вокально-хорову діяльність із учнями шкільного віку. Це передбачало їх спрямування на усвідомлення важливості використання набутих знань та вмінь для творчої самореалізації і орієнтування у перспективах їх застосування у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Під час занять на цьому етапі магістранти музичного мистецтва залучалися до самостійної навчальної діяльності, спрямованої на творчу самореалізацію. Вони зіставляли музичні явища з метою варіативного виконання навчальних завдань; аналізували педагогічні ситуації, що виникають під час вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями; вибирали відповідні інноваційні педагогічні технології; практично опрацьовували інноваційні педагогічні технології для творчого вирішення навчальних завдань.

Крім того, на цьому етапі приділялася особлива увага практичним заняттям евристичного характеру із використанням творчих навчальних вправі рольових ігор, в яких у процесі спонукання магістрантів музичного мистецтва до особистісної взаємодії удосконалювалися їх особистісно-професійні якості.

Це передбачало використання в контексті методичної моделі інтерактивних форм і методів навчання: дискусійних форм навчання (інтерактивна лекція, евристичний діалог, проблемна дискусія, розбір ситуацій із практичної діяльності, дебати тощо); ігрові форми навчання (ділові, рольові, організаційно-діяльнісні тощо); тренінгові форми навчання (комунікативні, особистісного зростання, професійні, тощо). Ці форми й методи актуалізували потребу в самореалізації, ініціювали соціальну зрілість, сприяли формуванню активності та готовності до дії, дозволяли виробити готовність проявляти себе в різноманітних сферах професійної й особистісно значимої творчої діяльності.

За допомогою виділених форм і методів ефективно розвивалися значимі для магістрантів музичного мистецтва вміння самостійно ставити та вирішувати проблемні завдання, шукати необхідну інформацію для їх творчого здійснення. Здійснення організації узагальнюючого етапу експерименту передбачало проведення порівняння вихідних і підсумкових результатів, що уможливило обґрунтувати ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Порівняння результатів вимірювань показників пізнавально-мотиваційного, гностично-цільового, комунікативно-конструктивного, технічно-проектного, творчо-орієнтованого компонентів творчої самореалізації магістрантів експериментальної групи дало можливість виявити значну динаміку позитивних змін за всіма рівнями. Високий рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації зріс від 15,6% до 34,3%. Динаміка середнього рівня значно зросла, а саме показники зросли на 12,5 % і склали 50%. Позитивний характер динаміки низького рівня був виражений суттєвим зниженням із 46,8% на початку експерименту, до 15,6 % після формувального експерименту.

У висновках доцільно зазначити, що в цілому використанні нами методи у процесі формувального експерименту (евристичного пошуку, «інформаційне поле», метод активного пошуку, фрагментарна обробка даних, метод розширення обізнаності в галузі вокально-хорового мистецтва, метод професійно-проблемного рефлексування, метод формування емоційної виразності диригування, метод свідомого контролю над диригентськими діями, відео-метод, «творча атмосфера», метод порівняльного аналізу, метод аналізу конкретних ситуацій, метод планування інсценізації хорових творів для учнів шкільного віку, метод спрямування студентів

до пошуку додаткової пояснювальної інформації про об'єкт з екрану, аналітичний метод, метод «взаємоконтроль у парах», метод аналогії і контрасту, метод вирішення проблемних ситуацій, метод доведення і спростування ідей, метод фокальних об'єктів, «творчий пошук», поліваріантного вирішення навчальних завдань, метод створення екранно-звукового видовища) дозволили сформувати здатність до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у вокально-хоровій роботі.

Література:

1. Андрущенко В. П. (2004), Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 804, [3] с.
2. Гуревич Р. С. (2012), Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник. Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Гуревича Р. С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 348с.
3. Зайцева А. В. (2017), Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: К: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 255 с.
4. Зязюн І. А. (2003), Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. К.: КПЕК, 2003. 679 с.
5. Ковальова А. В. (2002), Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. Вип. 17. С. 43-47.
6. 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.
7. Моляко В. О. (1989), Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання», 1989. 48 с.
8. Олексюк О. М., Ткач М. М. (2004), Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України. 264 с.
9. Орлов В. Ф. (2003), Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І. А. Зязюна. К.: Наукова думка. 262с.
10. Падалка Г. М. (2008), Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Г.М. Падалка. К.: Освіта України. 274 с.
11. Рудницька О. П. (2002), Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К. 270 с.
12. Цокур О. С. (2002), Педагогіка вищої школи: навч.-метод. Посібник. Од.: ОНЮА. Основи науково-педагогічних досліджень. Вип. І. 84 с.
13. Федоришин В. І. (2012), Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник. А. Козир, В. Федоришин. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 263 с.
14. 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.
15. Edukacja doroslych. (2000), Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin. 413 s.
16. Navickienė L. (2001), Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
17. Ruskowski J., Gornics E. (2004), Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.
18. Senge P. (1990), The Fifth Discipline, New York, Doubleday. P. 95-146.

WEI LIMING.

Method of forming the capacity for creative self-realization of arts faculty students in the process of vocal and choral work.

The article reveals the method of formation of the ability to creative self-realization of master's students of musical art. The method of forming the ability of master's students of musical art to creative self-realization in the process of vocal and choral activity covers the following stages of pedagogical

work, namely: diagnostic-research, problem-informational, complex-modeling, analytical-evaluative, creative-prognostic. The diagnostic-research and problem-informational stages aim students at discovering the ability to use creative thinking during preparation for conducting vocal and choral work with schoolchildren. The complex-modeling and analytical-evaluation stages are aimed at orienting students of the faculties of arts to creative self-realization in practical activities, which allows solving the task of building a personal strategy for designing one's own creative and independent activities. The creative-prognostic stage is aimed at forming the ability of master's students of musical art to creative self-realization in practical activities, which allows solving the task of building a personal strategy for designing one's own creative and independent activities.

Keywords: students of the Faculty of Arts, creative self-realization, practical activity, method of formative experiment, multimedia tools, art education.

References:

1. Andrushchenko V.P. (2004), Reflections on Education: Articles, Essays, Interviews. K.: Knowledge of Ukraine, 804, [3] p.
2. Gurevich R.S. (2012), Information technologies of education: an innovative approach: education. manual. R.S. Gurevich, M.Yu. Kademiya, L.S. Shevchenko; under the editorship Gurevich R.S. Vinnytsia: "Planer" LLC. 348 p.
3. Zaitseva A.V. (2017), Artistic and communicative culture of the future teacher of musical art: K: edition of the NPU named after M.P. Dragomanova, 255 p.
4. Zyazyun I.A. (2003), Pedagogy and psychology of professional education: research results and perspectives: coll. of science works K.: KPEK, 2003. 679 p.
5. Kovaleva A.V. (2002), The problem of self-realization of the individual in the system of human sciences. Means of educational and research work: coll. of science Ave. Issue 17. C. 43-47.
6. Kozyr A.V. (2008), Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monograph. K.: Publishing house of M. P. Dragomanov NPU. 380 p.
7. Molyako V.O. (1989), Psychological readiness for creative work. K.: T-vo "Knowledge", 1989. 48 p.
8. 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.
9. Orlov V.F. (2003), Professional Development of Future Art Teachers: Monograph. According to general ed. I.A. Zyazyuna K.: Scientific opinion. 262 p.
10. Padalka H.M. (2008), Art Pedagogy: Theory and Methodology of Teaching Art Disciplines. AHM. The carrion K.: Education of Ukraine. 274 p.
11. Rudnytska O.P. (2002), Pedagogy: general and artistic. Education manual. K. 270 p.
12. Tsokur O.S. (2002), Higher school pedagogy: teaching method. Manual. Unit: ONYUA. Basics of scientific and pedagogical research. Vol. I. 84 p.
13. Fedoryshyn V.I. (2012), Introduction to acmeology of art education: educational and methodological guide. A. Kozyr, V. Fedoryshyn. K.: Publishing house of M. P. Dragomanov NPU. 263 p.
14. 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.
15. Edukacja doroslych. (2000), Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin. 413 s.
16. Navickienė L. (2001), Emocinio Imitavimo Metodai. Vilnius, 2001. 128 p.
17. Ruszkowski J., Gornics E. (2004), Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. 636 s.
18. Senge P. (1990), The Fifth Discipline, New York, Doubleday. P. 95-146.

Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів

Обґрунтовано структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів, уточнено зміст понять «модель» і «моделювання», визначено етапи реалізації технології моделювання професійної компетентності майбутніх хореографів. Ця структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів містить наступні блоки: методологічно-змістовий, суб'єкт-суб'єктний, процесуально-організаційний; контрольньо-результативний, які є взаємозумовленими та взаємозалежними, реалізуються через дотримання певних умов, що забезпечують ефективність функціонування моделі в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, професійна компетентність, майбутні хореографи.

Вступ. У сучасних умовах модернізації та реформування вітчизняної системи вищої освіти потребує переосмислення мета, зміст та організація художньо-творчого виховання майбутніх фахівців галузі «Культура та мистецтво». З огляду на зазначене, логічною та науково обґрунтованою постає потреба в підготовці нової генерації хореографів, готових і здатних до реалізації стратегічних освітніх і художньо-творчих завдань за умов суспільних змін.

За таким підходом особливого значення набуває розробка і обґрунтування структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх хореографів – керівників професійних та аматорських хореографічних колективів. Вона містить основні компоненти, спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності, а визначення етапів та рівнів розвитку досліджуваної компетентності є актуальною проблемою теорії і методики мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців присвятили свої наукові доробки багато українських науковців, з-поміж яких: В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Вітренко, М. Головань, С. Горбань, А. Грітченко, А. Гуржій, Л. Дибкова, Г. Євтушенко, О. Керницький, С. Котова, А. Кузьмінський, В. Курок, О. Литвин, Н. Литвинова, Л. Марцева, С. Мельничук, Л. Моторна, А. Нізовцев, В. Омеляненко, Л. Омельченко, С. Сисоєва, М. Чаплак та ін. Підготовку хореографів у закладах вищої освіти досліджували такі науковці та педагоги-практики: Л. Андрощук, В. Босий, Т. Благова, О. Голдрич, О. Олексійович, В. Косторовицька, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, В. Литвиненко, О. Мартиненко, І. Мурована, В. Нікітін, Г. Ніколаї, О. Плахотнюк, В. Похиленко, О. Реброва, О. Скрипник, С. Твердохліб, В. Черкасов та ін.

Метою статті є обґрунтування структурно-функціональної моделі, спрямованої на формування професійної компетентності майбутніх хореографів.

Виклад основного матеріалу. Студіювання науково-педагогічної літератури, обговорення актуальних питань організації освітнього процесу та

¹ Черкасов Володимир Федорович, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (м. Ужгород). <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>

освітньо-професійних програм бакалаврського та магістерського рівня вищої освіти галузі знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальності 024 «Хореографія», зумовили доцільність розробки структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх хореографів у фаховій підготовці.

Укладачі Філософського словника соціальних термінів трактують поняття «модель» як «схему, зображення, опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві, виробництві тощо»; «образ, аналог визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності» [11, с. 141]. І. Зязюн під моделлю розуміє «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» [4, с. 209].

«Модель» походить від латинського *modulus*, що означає «міра», «взірець», «норма». Модель – це матеріальний або уявлюваний аналог певного об'єкта, предмета, явища або процесу, який зберігає суттєві риси об'єкта і здатний замішувати його під час вивчення, дослідження або відтворення. Часто в ролі моделі виступає уявний об'єкт, що замінює в процесі дослідження об'єкт-оригінал. У найширшому сенсі під словом «модель» ми розуміємо умовний чи уявний образ об'єкта, який нас цікавить, або, навпаки – прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів.

Відтак «модель» є опис об'єкта, на будь-якій формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей. Такий опис особливо корисний у випадках, коли дослідження самого об'єкта ускладнене або фізично неможливе. Таким чином, процес створення моделі об'єкта називається моделюванням.

Виважений підхід до сутності поняття «моделювання» уможливило стверджувати, що укладачі «Енциклопедії освіти» інтерпретують зазначену дефініцію як «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і визначення їх моделей» [3, с. 535].

Під час проведення експериментальної роботи, укладання наукових проєктів і сценічно-концертних програм виникає необхідність будувати інформаційні моделі реальних об'єктів – прототипів моделі. Отже, моделювання – це дослідження об'єктів за допомогою побудови та вивчення їхніх моделей.

Таким чином, під структурно-функціональною моделлю формування професійної компетентності майбутніх хореографів ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурно-функціональних компонентів даного процесу.

Не викликає сумніву, що технологія моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх хореографів передбачає наступні етапи реалізації: формулювання мети та завдань дослідження; визначення предмету та об'єкту функціонування зазначеного феномена; ознайомлення з особливостями становлення та розвитку професійної компетентності майбутніх хореографів; проєктування основних структурно-функціональних особливостей моделі зазначеного явища; розробка педагогічної технології на теоретичному рівні та впровадження її в практику художньо-творчої діяльності; вивчення та аналіз результатів упровадження змодельованої технології в умовах репетиційної та концертно-сценічної діяльності; підведення підсумків і формулювання висновків стосовно ефективності запровадження змодельованої технології; розробка заходів

щодо коригування структурно-функціональної моделі з метою покращення ефективності її реалізації.

Розроблена нами структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів містить наступні блоки: *методологічно-змістовий, суб'єкт-суб'єктний, процесуально-організаційний; контрольньо-результативний.*

Методологічно-змістовий блок структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх хореографів охоплює мету та завдання, об'єкт і предмет дослідження, основні методологічні підходи та принципи їхнього запровадження. На сучасному етапі входження України до світового освітнього товариства ставляться нові вимоги щодо професійної підготовки і художньо-творчої діяльності майбутніх хореографів в тих чи тих професійних та аматорських хореографічних колективах. За такої ситуації мету формування професійної компетентності майбутніх хореографів ми вбачаємо у досягненні результату, який уможливило володіння сучасними інноваційними технологіями і інтерактивними методами організації репетиційного процесу і концертно-сценічної діяльності в професійних та аматорських хореографічних колективах. Зважаючи на актуальність зазначеної проблематики, сучасні заклади вищої освіти орієнтовані на такий рівень фахової підготовки, який забезпечить належну якість художньо-технічної та сценічно-виконавської підготовки і буде сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх хореографів.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: формування у майбутніх хореографів стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності в професійних та аматорських хореографічних колективах; оволодіння сучасними технологіями у галузі хореографічного мистецтва; формування умінь і навичок репетиційного і сценічного досвіду, здійснення художньо-творчої професійної діяльності відповідно до вимог сучасності хореографічної освіти; рефлексія, контроль і корекція отриманих результатів у процесі повсякденної художньо-творчої діяльності й концертно-сценічних виступів у контексті творчих проєктів, фестивалів, конкурсів, спільних концертних заходів, присвячених знаменним подіям у житті суспільства.

Моделювання процесу професійної компетентності майбутніх хореографів потребувало визначити методологічне підґрунтя, яке містить певну сукупність різноманітних засобів і прийомів й разом з тим у тій чи іншій ситуації ефективно впливають на формування умінь і навичок, необхідних для подальшої хореографічної діяльності.

Доречно наголосити на тому, що найбільш ефективними методологічними підходами у формуванні професійної компетентності майбутніх хореографів визначено підходи, які доповнюють та зумовлюють один одного і ефективно впливають на рівень художньо-творчої діяльності хореографічного колективу. До них належать: *системний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний.*

Системний підхід – це система, яка утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил та принципів теоретичного дослідження і виконує евристичну функцію в загальній концепції наукового пізнання. Тож системний підхід у методології наукового пізнання та хореографічній практиці є один із головних напрямів, мета і завдання якого полягають у дослідженні діяльності певних хореографічних колективів і хореографів у мистецькій галузі знань.

Системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у хореографічній освіті і вибору ефективних засобів їхнього вирішення.

Доцільно враховувати, що системний підхід містить у собі принципово нову головну установку, спрямовану в своїй основі на виявлення конкретних механізмів цілісності об'єкта і, при нагоді, повної типології його зв'язків. Загалом же системний підхід визначає необхідність розчленування досліджуваних багатокомпонентних об'єктів на основі найбільшої важливості зв'язків, не зважаючи на різноманіття їхніх типів у кожній конкретній складовій.

Системний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх хореографів передбачає опанування комплексом базових дисциплін під час навчання у закладі вищої освіти, виважений підхід до визначення та засвоєння вибіркового дисциплін, а також проходження різних видів практик у дитячих та молодіжних аматорських хореографічних колективах.

Компетентнісний підхід є основоположним у професійній підготовці майбутніх хореографів. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості і практичної готовності до хореографічної діяльності не визначається обсягом знань та їх енциклопедичністю, а здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Не викликає сумніву, що компетентнісний підхід не заперечує необхідність знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання.

Доречно наголосити, що промовистим свідченням результатів ґрунтовної хореографічної освіти є те, що компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а й формування у майбутніх хореографів професійної компетентності, спроможність адекватно вирішувати актуальні проблеми в галузі хореографічного мистецтва. Реалізація такого підходу передбачає використання новітніх освітніх технологій у навчанні, рефлексію майбутніх хореографів, самостійність та креативність застосування у майбутній хореографічній діяльності професійних умінь і навичок як у повсякденній роботі, так і під час концертно-сценічних виступів.

Не викликає сумніву, що компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх хореографів стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи хореографічної освіти, підсилює її практичну орієнтацію, зосереджує увагу на значенні досвіду, вмінь та навичок, які спираються на наукові знання та світовий досвід у галузі хореографічного мистецтва. У цьому контексті варто згадати, що визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з метою отримання конкретного результату в репетиційній та концертно-сценічній діяльності.

Діяльнісний підхід в хореографічній освіті представляє собою методологічний базис, на якому відбувається запровадження різних хореографічних концепцій з можливими конкретними інтерактивними технологіями, інноваційними прийомами і засобами навчання. У цьому контексті варто зазначити, що діяльнісний підхід є альтернативним методу трансляції знань та їх пасивного засвоєння, дозволяє досягти освітніх цілей, втілюючи потреби суспільства і держави.

Студіювання наукової літератури доводить, що діяльнісний підхід варто розглядати за трьома збалансованими напрямками: по-перше – активний, самостійний, перетворювальний характер зазначеного підходу; по-друге – особистісний розвиток майбутніх хореографів, який характеризує творче становлення особистості, її саморозвиток у процесі діяльності в хореографічному колективі, розвиток індивідуальних хореографічних здібностей і навичок колективної діяльності під час концертно-сценічних виступів; по-третє – особливості реалізації майбутніх хореографів, що передбачає цілеспрямованість, мотиваційну обумовленість, творчу взаємодію з учасниками інших колективів під час концертних виступів.

Не викликає сумніву, що використання діялісного підходу в освітньому процесі навчального закладу передбачає створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу. До того ж гуманітаризацію, демократизацію освітнього середовища, пріоритет загальнолюдських цінностей. Отже, діялісний підхід – це така організація художньо-творчого процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній діяльності майбутніх хореографів на основі засвоєння ними способів дій і хореографічних комбінацій.

Акмеологічний підхід є базовою методологічною основою, що зумовлює рух майбутніх хореографів до вершини професіоналізму, характеризує творчі можливості особистості й виступає головною умовою суб'єктної реалізації індивіда. Це можливість втілити свої художньо-творчі потенції, самовизначитися у подальшій художньо-творчій діяльності. Саме завдячуючи акмеологічному підходу відбувається відновлення цілісності особистості фахівця, який набуває досвід хореографічної майстерності, а його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діялісні якості уможливають піднятися на вищий щабель творчості.

Провідною ідеєю акмеологічного підходу в хореографічній освіті є забезпечення акмеологічного розвитку майбутніх хореографів, основними якостями якого є:

- ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення;
- максимальна включеність у діяльність;
- прагнення до саморегуляції, самоконтролю і самокорекції;
- постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення;
- прагнення до самореалізації і творчого пошуку;
- інтеграція свого професійного іміджу в колективну творчість;
- структурування і впорядкування власного хореографічного досвіду, вивчення досвіду провідних вітчизняних і зарубіжних хореографів.

До **суб'єкт-суб'єктного блоку** відносяться науково-педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти за бакалаврським та магістерським рівнями. З цієї позиції взаємодію суб'єктів освітнього процесу визначає суб'єкт-суб'єктний блок. На такій основі, у контексті проведеного дослідження проєктується педагогічна система, забезпечується спільна діяльність науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, реалізується принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

До структури **процесуально-організаційного блоку** входять:

- *етапи формування* професійної компетентності майбутніх хореографів, з-поміж яких: мотиваційно-діялісний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-результативний;

➤ *методи дослідження*: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, класифікація використаних наукових джерел, порівняльно-зіставний та проблемно-цільовий аналіз, діагностичний, праксиометричний, ретроспективний, прогностичний методи;

➤ *педагогічні технології освітнього процесу*: технологія традиційного навчання, технологія проблемного навчання, ігрові технології навчання, технологія особистісно-орієнтованого навчання, технологія розвивального навчання, технологія колективного способу навчання, технологія розвитку критичного мислення, технологія програмного навчання, технологія інтерактивного навчання, проєктна технологія, технологія модульного навчання, технологія колективного творчого виховання;

➤ *форми організації художньо-творчого процесу*: аудиторні та позааудиторні заняття; лекції та практичні заняття; групові та індивідуальні заняття; самостійна робота; інноваційні заняття – тренінг, ділові ігри, ситуаційні завдання, майстер-класи, проблемні заняття, тематичний диспут, дискусія, лекція-концерт, гра-казка, екскурсії, бліц-ринг;

➤ *засоби навчання*: інформаційні, інноваційні, контрольні.

Контрольно-результативний блок запропонованої моделі охоплює *критерії* – мотиваційно-ціннісний, інноваційно-когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний; *відповідні показники* – позитивна мотивація до оволодіння професійною компетентністю майбутніми хореографами, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, знання у галузі хореографічного мистецтва, знання технологій щодо проведення занять і організації сценічно-виконавської діяльності, комплекс умінь і практичних навичок професійної діяльності у галузі хореографії, володіння навичками застосування хореографічних технологій щодо проведення репетиційних занять і сценічно-концертних виступів, уміння здійснювати оцінювання власної діяльності та діяльності своїх колег, здатність до рефлексії та корекція отриманих результатів; *рівні* сформованості професійної компетентності майбутніх хореографів – високий, достатній, середній, низький; *діагностичний інструментарій* для їх визначення, а також результат художньо-творчого процесу, відтвореного в зазначеній моделі позитивною динамікою.

Висновки.

З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість даної проблематики варто зазначити, що нами уточнено зміст понять «модель» і «моделювання», модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів, визначено етапи реалізації технології моделювання професійної компетентності майбутніх хореографів. Доведено, що розроблена структурно-функціональна модель містить наступні блоки: методологічно-змістовий, суб'єкт-суб'єктний, процесуально-організаційний; контрольно-результативний, які є взаємозумовленими та взаємозалежними, реалізуються через дотримання певних умов, які забезпечують ефективність функціонування моделі в процесі фахової підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розробленні навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх хореографів.

Література:

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету, 2010. Вип. 50. Серія: Педагогічні науки. С. 72–76
2. Голдріч О. Хореографія : навч. посіб. Л. : Край, 2003. – 158 с.
3. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ: «Юрінком Інтер». 2008. 1040 с.
4. Зязюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-хч. Київ–Вінниця, 2002. Вип.2, Ч.1. С.10–16.
5. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Харків: ХДАК, 2004 86 с.
6. Кривохижа А. М. Роздуми про мистецтво танцю / А. М. Кривохижа. Кіровоград : Центральноукр. вид-во, 2012. 172 с.
7. Мартиненко О. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі. Вісник Луганськ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Луганськ, 2013. № 10 (2). С. 105–111.
8. Похиленко В. Ф. Танець між небом і землею / В. Похиленко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 351 с.
9. Реброва О. Є. Художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів хореографії як чинник формування фахових якостей. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 1. С. 50–55.
10. Ростовська Ю. О. Педагогічні проблеми формування професійних переконань майбутніх учителів хореографії. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 151 (2). С. 207–211.
11. Філософський словник соціальних термінів / ред. рада В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, В. Г. Кремень та ін. 3-тє вид., доп. Київ –Харків: Р.И.Ф., 2005. 670 с.
12. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручн. 2-е вид. К.: Альтерпрес, 2007. 324 с.

CHERKASOV Volodymyr.

Structural and functional model of formation of professional competence of future choreographers.

The article is devoted to the justification of the structural-functional model of the formation of professional competence of future choreographers, the meaning of the concepts «model» and «modeling» is clarified, the stages of implementation of the technology of modeling the professional competence of future choreographers are defined. It is proved that the developed structural-functional model of formation of professional competence of future choreographers contains the following blocks: methodological-content, subject-subject, procedural-organizational; control-resultative, which are mutually determined and interdependent, are implemented through compliance with certain conditions that ensure the effectiveness of the model in the process of professional training.

Keywords: structural-functional model, professional competence, future choreographers.

References:

1. Blahova T. O. Peculiarities of professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education. Bulletin of Zhytomyr State University, 2010. Issue. 50. Series: Pedagogical sciences. P. 72–76 [in Ukrainian].
2. Goldrych O. Choreography: teaching. manual. L.: Kray, 2003.158 p. [in Ukrainian].
3. Encyclopedia of education / edited by V. G. Kreminya. Kyiv: Yurinkom Inter. 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
4. Zyazyun I. A. Worldview priorities of pedagogy. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: coll. of science pr.: at 2-hch. Kyiv–Vinnytsia, 2002. Issue 2, Part 1. P.10–16. [in Ukrainian].
5. Kolnoguzenko B. M. Method of working with a choreographic team. Kharkiv: KhDAK, 2004, 86 p. [in Ukrainian].

6. Kryvokhizha A. M. Reflections on the art of dance / A. M. Kryvokhizha. Kirovohrad: Tsentralnoukr. edition, 2012. 172 p. [in Ukrainian].
7. Martynenko O. V. Professional training of a future choreography teacher to work in a children's dance team. Visnyk Luhansk. national University named after Taras Shevchenko. Ser.: Pedagogical Sciences. Luhansk, 2013. No. 10 (2). P. 105–111. [in Ukrainian].
8. Pokhilenko V. F. Dance between heaven and earth / V. Pokhilenko. Kirovohrad: Imex-LTD, 2012. 351 p. [in Ukrainian].
9. Rebrova O. E. Artistic and pedagogical mentality of future choreography teachers as a factor in the formation of professional qualities. Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Psychological and pedagogical sciences. 2015. No. 1. P. 50–55. [in Ukrainian].
10. Rostovska Yu. O. Pedagogical problems of forming professional beliefs of future teachers of choreography. Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. 2018. Issue 151 (2). P. 207–211. [in Ukrainian].
11. Philosophical dictionary of social terms / ed. board V. P. Andrushchenko, L. V. Huberskyi, V. G. Kremen and others. 3rd ed., add. Kyiv-Kharkiv: R.Y.F., 2005. 670 p. [in Ukrainian].
12. Tsvetkova L. Yu. Methodology of teaching classical dance. Manual 2nd edition Kyiv: Alterpress, 2007. 324 p.

Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва

Розкривається потенціал трансфесійно-комплексного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Основна увага привертається до практичного спрямування процесу навчання. Характерне для мистецької освіти широке охоплення різних галузей мистецтва створює сприятливі обставини впровадження цього підходу, який передбачає багатомірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх учителів до засвоєння і виконання широкого спектру різновидів діяльності, синтез знань з різних наукових галузей. Тому в мистецькій освіті трансфесійне оновлення системи підготовки студентів може стати вельми продуктивним. Застосування трансфесійно-комплексного підходу припускає паралельне впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; використання прийомів самозаглиблення і водночас досягнення комунікативної відкритості майбутніх учителів; забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань, застосування безпосередніх міжособистісних і електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами. Перспективними напрямками розвитку сучасної мистецької вітчизняної освіти визначається універсалізація знань, умінь та навичок студентів в галузі мистецтва, полікультурні вектори розвитку мистецької освіти, педагогічний інструментарій активізації в сучасних умовах становлення особистості засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: науковий підхід у педагогіці, трансфесійна підготовка, магістранти музичного мистецтва, фахова підготовка.

Вступ. Сучасний розвиток вітчизняної освіти вимагає глибокої методологічної підготовки від педагогів мистецьких дисциплін, що можна пояснити посиленням зв'язків педагогіки з різними науками, а також спрямованістю, інтеграцією всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину. З цієї позиції актуальними виступають основні методологічні підходи до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки вчителя, перспективність і значущість технологізації фахового навчання розкриваються в наукових працях В. Андрущенка, А. Алексюка, В. Бондаря, Р. Вернидуба, О. Дубасенюка, І. Зязюна, В. Кременя, І. Лернера, Н. Ничкало та ін. [1; 2; 3; 4]. Підвищенню якості фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів присвятили свої праці провідні дослідники в галузі музичної педагогіки та виконавства, методики музичного виховання: А. Болгарський, С. Горбенко, О. Еременко, А. Козир, Л. Куненко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. [5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13]. Разом з цим методичний аспект цієї проблеми залишає місце для подальших наукових досліджень. Таким чином, визначення і упровадження в систему фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва методологічних підходів, які відповідають реаліям сьогодення стає провідним завданням педагогіки музичного мистецтва.

¹ Глазунова Ірина Кимівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
<https://orcid.org/0000-0002-3852-7057>

Мета статті. Розкрити потенціал трансфесійно-комплексного підходу як методичного підґрунтя фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Науковий підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності. У педагогічному дослідженні науковий підхід передбачає наступне:

- визначення мети дослідження з урахуванням розвитку теорії науки, потреб практики, соціальної актуальності та реальних можливостей наукового колективу або вченого;
- вивчення педагогічних процесів, явищ у їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів впливу тощо;
- розгляд проблем навчання та виховання з позицій різних наук про людину: соціології, психології, антропології, фізіології, генетики, щоб мати можливість використовувати наукову інформацію про людину в інтересах розробки оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості;
- орієнтацію на системний розгляд питань структури, взаємозв'язку педагогічних елементів і явищ, їх підпорядкування, динаміки розвитку, тенденції, суті й особливостей, факторів й умов);
- виявлення й розв'язання суперечностей у процесі навчання й виховання, розвитку особистості;
- визначення відповідних методів дослідження тієї чи тієї теми;
- зв'язок теорії та практики, розробку шляхів його реалізації, орієнтацію на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення [15].

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість наукових підходів, які представляють різні напрямки досліджень і відображають специфіку конкретної діяльності в галузі педагогіки.

На нашу думку, основним в сучасних умовах підготовки магістрантів музичного мистецтва, стає **трансфесійно-комплексний підхід** до цієї підготовки. Згідно думки Є. Зеєра: «Трансфесія – вид трудової активності, що реалізується на основі синтезу і конвергенції професійних компетенцій, які належать різним спеціалізованим галузям» [14]. Дослідження проблеми трансфесійної підготовки фахівців стає важливим напрямом модернізації мистецької освіти. Головне в цьому напрямку – увага, яка привертається до практичного спрямування освіти на основі паралельного впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; до досягнення комунікативної відкритості майбутніх учителів і водночас використання прийомів самозаглиблення магістрантів; до застосування міжособистісних і електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами; забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань [8]. Модель трансфесійної підготовки магістрантів музичного мистецтва включає розгалуження музично-педагогічної освіти на педагогічний, виконавський, науково-дослідницький, просвітницький напрями, висвітлює принципові засади і технологічне забезпечення трансфесіоналізації мистецької підготовки майбутніх фахівців, а також критерії та показники ефективності даної підготовки.

Як зазначає Г.М. Падалка: «Перспективний розвиток мистецької освіти має враховувати реалії соціальних перетворень у сучасному суспільстві. Підготовка

майбутніх фахівців не може не орієнтуватися на потреби розширення функціональних вимірів майбутньої діяльності студентів, здатних мобільно пристосовуватись до запитів сьогодення. Тож 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» [8].

У педагогічних дослідженнях останнім часом проблеми трансфесіоналізму знайшли певне відображення. Так, Зеер (2017); Ткаченко (2016), Кабрин (2019) – розглядають можливості трансфесії у формуванні лідерських якостей особистості. У дослідженнях Зеер (2019); Sleurs (2008) розглядається проблема цифрового контексту навчання, що на думку авторів суттєво розширює можливості трансфесійної освіти. Особливо цінним для нашого дослідження є роботи Зеер (2017); Roco and Bainbridge (2003), в яких увага приділяється індивідуалізації процесу трансфесійної підготовки студентів, а також роботи Виноградової (2016) і Дикова (2019), які особливого значення надають проблемам співвіднесення трансфесійних і творчих орієнтирів у розвитку системи вищої освіти.

Характерне для музично-педагогічної освіти широке охоплення різних галузей мистецтва створює сприятливі обставини для впровадження трансфесійного підходу, який передбачає багатовимірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх учителів до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності; синтез знань з різних наукових галузей. Тому саме в мистецькій освіті трансфесійне оновлення системи підготовки студентів може стати вельми продуктивним.

Наприклад, трансфесійні орієнтири в галузі художнього виконавства передбачають можливість виконавського розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва на достатньо високому рівні: випускник може зреалізувати себе в майбутній трудовій діяльності як виконавець – член ансамблю, або як концертмейстер тощо. Трансфесійні орієнтири педагогічного вектору мистецької освіти дають змогу студентам здобути педагогічні знання, розвинути готовність до кваліфікованого здійснення функцій вчителя музичного мистецтва, керівника мистецького колективу, організатора виховного процесу у позашкільних закладах мистецького навчання.

Науково-дослідницький вектор підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва завдяки трансфесійному підходу може реалізовуватися в галузі дослідження формування, розвитку необхідних умінь, навичок, якостей особистості вихованців, а також дослідженні мистецькознавської складової освітнього мистецького процесу. Просвітницький напрям трансфесійної підготовки – це підготовка студентів до впровадження духовних цінностей мистецтва в широкі маси учнівської молоді, розвиток здатності майбутніх учителів до розповсюдження кращих здобутків художньої культури серед своїх вихованців.

На нашу думку, принциповими засадами трансфесійної мистецької вищої освіти виступають наступні: забезпечення функціональної компетентності майбутніх фахівців; посилення аксіологічної спрямованості навчання; орієнтація студентів на саморозвиток, на самореалізацію, на досягнення самоефективності.

Так, забезпечення функціональної компетентності означає розвиток у студентів осягнення соціального призначення обраної професії, усвідомлення

особистісних потреб і можливостей у майбутній діяльності, інтересу до вирішення нагальних проблем майбутньої професійної діяльності, знаходження оптимальних способів їх розв'язання.

Посилення аксіологічної спрямованості навчання передбачає розвиток у майбутніх фахівців здатності до оцінювання життєвих та фахових проблем у різних сферах професійної діяльності. Серйозна увага приділяється спонуканню студентів до вибору продуктивних способів міжособистісного спілкування і оволодіння ними; формуванню у майбутніх фахівців умінь варіантного вирішення питань, що можуть виникнути у процесі майбутньої роботи.

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

Дані принципові засади передбачають широке впровадження інтегративних технологій навчання у їх практичну реалізацію, взаємодії стабільних і змінних умов навчальної діяльності. Тому ефективним в сучасних умовах навчання стає паралельне застосування безпосередніх, міжособистісних та електронних, дистанційних способів спілкування викладача зі студентами. Вважаємо, що одним із напрямів подальшого розвитку і модернізації вищої мистецької освіти є забезпечення трансфесійності підготовки студентів. Результативних наслідків у підготовці майбутніх фахівців музичного профілю можливо досягти на основі забезпечення взаємодії функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників навчання. Трансфесійна підготовка зумовлена взаємоузгодженим застосуванням стабільних і змінних умов навчання, що так характерно для сьогодення.

Друга складова визначеного нами трансфесійно-комплексного підходу – це його комплексна частина. Ця ідея є досить цікавою й для сучасної педагогічної науки, за якої навчальні дисципліни не вивчаються окремо, а об'єднуються в комплекси. Загальній темі навчального курсу підпорядковуються різні форми і методи навчання. Впровадження комплексної системи навчання – це побудова змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо єдиної стрижневої теми (наприклад, виконання практичних завдань тощо). Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку ХХ століття аналізувалася в працях Г. Васьковича, В. Липинського, О. Сухомлинської, С. Філоненка, Г. Черненко та ін. [16;17]. Розгляд змісту навчання як цілісної структури диктує необхідність комплексної організації навчального процесу, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських і практичних занять, поєднання навчальних занять та педагогічної практики.

Необхідність більш ефективного вирішення завдань за порівняно нетривалий проміжок часу вимагає сьогодні встановлення доцільного співвідношення різних форм навчальних занять з метою усунення непотрібного дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні педагогіки мистецтва. За такої організації вивчення кожної проблеми здійснюється комплексно, шляхом використання різних форм організації навчального процесу.

Однією з ознак комплексності є синтетичний характер змісту навчання, що узагальнює предметні знання й уміння з позицій єдності методів наукового пізнання природи і навчально-виховних завдань. Наприклад, у програмах з

предметів гуманітарного циклу особливу увагу приділяють розвитку змістового аналізу тексту, умінь усно та письмово викладати матеріал, тезисне викладати основні положення, конспектувати.

На лабораторно-практичних заняттях і практикумах організується діагностика рівня розвитку, вихованості та навченості конкретного вихованця. Така поетапна конкретизація фундаментальних педагогічних проблем сприяє, з одного боку, творчому осмисленню педагогічної теорії, оволодінню глибокими педагогічними знаннями, а з іншого – формуванню вміння застосовувати набуті знання на практиці. На лабораторно-практичних заняттях і під час практикуму в школі студенти розробляють та подають на обговорення опорний конспект лекції. Конспект лекції дає тільки основну частину інформації в її логічному зв'язку. Для успішної самостійної роботи цього замало. Розширити інформаційну насиченість можна додатковими джерелами, скориставшись довідково-методичними виданнями, що містять короткі, найважливіші відомості, необхідні для виконання завдань, вирішення педагогічних завдань, інструктивні матеріали з теми – все це вимагає комплексних знань та умінь студентів.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального курсу. Будучи великим розділом або темою курсу, модуль є фундаментальним поняттям курсу педагогіки – явищем, законом, структурним планом або групою взаємозалежних понять. Звичайно лекційний семестровий курс поділяють на декілька модулів аналогічно до прийнятого поділу курсу на ряд тем, за якими проводять колоквиуми. Модульний метод навчання передбачає читання проблемних і настановних лекцій, що дають узагальнену інформацію з вузлових питань курсу. Лекції будуються на методичних принципах розвивального навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів. Практичні заняття і лабораторні роботи модуля проробляють у комплексі з лекціями, доповнюючи їхній зміст вивченням нового матеріалу і набуттям певних практичних навичок.

Отже, єдність змісту і форми підвищує ефективність вирішення комплексу навчально-виховних завдань: системне вивчення об'єктів поєднується зі світоглядним узагальненням предметних знань, розвитком діалектичного мислення та пізнавально-ціннісного ставлення до узагальнених ідей. Крім того, розширюється спілкування, розвиваються співробітництво, взаємодопомога у процесі навчання.

Таким чином, зазначимо, що вимоги до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва зумовлюють пошук нових форм, підходів і методів навчання, які поєднують у собі багатомірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх учителів до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності; синтез знань з різних наукових галузей.

Література:

1. Андрущенко В.П. (2004). Про концептуальні засади філософії освіти. Нова парадигма: альманах наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 36. С. 8-20.
2. Алексюк А.М. (1998). Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. Київ: Либідь. 558 с.
3. Бондар В.І. (1996). Дидактика: ефективні технології навчання студентів Київ: Вересень. 129 с.

4. Кремень В., Ніколаєнко С, Степко М. та ін. (2004). Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. за ред. В.Кременя. Тернопіль: Богдан. 384 с.
5. 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.
6. Олексюк О.М., Ткач М.М. (2004). Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. Київ: Знання України. 264 с.
7. Орлов В.Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] Київ: Наукова думка. 262 с.
8. Падалка Г.М. (2004). Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 1 (6). С. 15-20.
9. Педагогічний словник /за ред. М.Д. Ярмаченка. (2001). Київ: Педагогічна думка. 344 с.
10. Рудницька О.П. (2002). Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ: Либідь. 270 с.
11. Федоришин В.І. (2012). Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. Посібник. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 263 с.
12. Шульгіна В.Д. (2004). Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 1(6). С. 21-25.
13. Щолокова О.П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 172 с.
14. Зеєр Є. Психологія професії. (2003). Київ: Освіта України. 336 с.
15. Золотухіна С.Т., Башкір О.І. (2016). Наукові підходи в педагогічних дослідженнях: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 33 с.
16. Васькович Г. (1996). Шкільництво в Україні. Київ: Освіта України. 359 с.
17. Черненко Г. (2005). Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні. Автореферат дисерт... канд. пед. наук. Київ: Либідь. 20 с.

HLAZUNOVA Iryna.

Transfessional and complex approach to the professional training of master's students in musical art.

The potential of a transprofessional and complex approach to the professional training of future music teachers is revealed as a methodical basis for this training. The main attention is drawn to the practical orientation of the entire learning process. Characteristic for art education, the broad coverage of various branches of art creates favorable circumstances for the implementation of this approach, which assumes multidimensionality, interdisciplinary, readiness of future teachers to learn and perform in the future a wide range of types of activities; synthesis of knowledge from various scientific fields. Therefore, it is precisely in art education that the transformational renewal of the student training system can become very productive. The application of the transfessional-complex approach implies the parallel implementation of informative and problem-solving methods of education; using techniques of self-immersion and at the same time achieving communicative openness of future teachers; ensuring freedom of choice and at the same time involving students in the performance of unified educational tasks, application of direct interpersonal and electronic remote methods of communication between the teacher and students. Prospective directions for the development of modern national art education are determined by the universalization of knowledge, abilities and skills of students in the field of art, multicultural vectors of the development of art education, pedagogical tools activation in modern conditions of personality formation by means of musical art.

Keywords: scientific approach in pedagogy, transdisciplinary training, master's students of musical art, professional training.

References:

1. Andrushchenko V.P. (2004). On the conceptual foundations of the philosophy of education. *New Paradigm: Science Almanac. works* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova. Vol. 36. P. 8-20.
2. Aleksyuk A.M. (1998). *Pedagogy of higher education of Ukraine. History. Theory: textbook for students. and off higher education closing* Kyiv: Lybid. 558.
3. Bondar V.I. (1996). *Didactics: effective technologies for teaching students* Kyiv: September. 129 p.
4. V. Kremen, S. Nikolayenko, M. Stepko, and others. (2004). *Higher education of Ukraine and the Bologna process: teaching. manual under the editorship V. Kremenya.* Ternopil: Bohdan. 384 p.
5. 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.P. Dragomanova. 378 p.
6. O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach (2004). *Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the sphere of musical art: education. manual.* Kyiv: Knowledge of Ukraine. 264 p.
7. Orlov V.F. (2003). *Professional development of art teachers: theory and technology: [monograph]* Kyiv: Naukova dumka. 262 p.
8. Padalka H.M. (2004). *Priority areas of development of modern art education. Theory and methods of art education: collection. of science pr.* Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov. Vol. 1 (6). P. 15-20.
9. *Pedagogical dictionary / edited by M.D. Yarmachenko.* (2001). Kyiv: Pedagogical thought. 344 p.
10. Rudnytska O.P. (2002). *Pedagogy: general and artistic: teaching. manual* Kyiv: Lybid. 270 p.
11. Fedoryshyn V.I. (2012). *Introduction to acmeology of art education: educational and methodological. Manual.* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov. 263 p.
12. Shulgina V.D. (2004). *National education in Ukraine in the context of the development of globalization processes. Science magazine of the M. P. Dragomanov NPU. Ser. 14: Theory and methods of art education: coll. of science pr.* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova. Vol. 1(6). P. 21-25.
13. O.P. Shcholokova (1996). *Basics of professional artistic and aesthetic training of the future teacher: [monograph].* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova. 172 p.
14. Zeer E. *Psychology of the profession.* (2003). Kyiv: Education of Ukraine. 336 p.
15. Zolotukhina S.T., Bashkir O.I. (2016). *Scientific approaches in pedagogical research: methodical recommendations.* Kharkiv: KhNPU named after H.S. Frying pans 33 p.
16. Vaskovych G. (1996). *Education in Ukraine.* Kyiv: Education of Ukraine. 359p.
17. Chernenko G. (2005). *Socio-pedagogical foundations of the development of primary education in Ukraine. Dissertation abstract... candidate. ped. of science* Kyiv: Lybid. 20 p.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.11

УДК 378.017.147:786.2

Заря Л. О.¹

Формування свідомого ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до занять на фортепіано

Головний акцент у розкритті можливостей свідомого відношення майбутніх учителів музичного мистецтва до занять на фортепіано робиться на філософсько-психологічній складовій. Узагальнено емпіричні і спеціальні дані щодо дослідження сутності свідомості (спрямованості психічної активності індивіда). Складовими структури формування свідомого ставлення здобувачів музичної освіти є інтереси до певних фортепіанних творів, уподобання рідних, друзів та знайомих. Послідовне формування свідомого ставлення до фортепіанних уроків здійснюється за допомогою педагогічного процесу у навчальних закладах, у сім'ї, і має значення сприйняття навколишньої музики. Свідоме ставлення здобувачів освіти до фортепіанних занять пов'язується з мотивацією, інтересом, бажанням та особистісними переконаннями. Допомогатиме впевненість у виконавських можливостях, з опорою на знання з методики. Свідомість студентів активізується, коли виникає бажання зіграти за фортепіано конкретний музичний твір.

Ключові слова: здобувач освіти, свідомість, фортепіанні уроки, формування, розвиток.

Зміни, що відбуваються в соціально-економічному житті та науці нашої держави, значною мірою торкаються системи музично-педагогічної освіти. З особливою гостротою постають питання фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка має спиратися на вітчизняну та світову музичну спадщину. Зміст музичної освіти в педагогічних закладах освіти зорієнтований на досягнення педагогічно доцільної системи музичних знань, умінь та навичок гри на фортепіано в єдності з досвідом музично-творчої діяльності; пізнання закономірностей розвитку музичного мистецтва на основі жанрової та стильової природи музики.

Сучасні науковці відмічають, що наразі актуальним є проблема формування свідомості людини, а в нашому дослідженні – здобувачів освіти щодо занять на фортепіано. Для професійної досконалості майбутнім учителям музичного мистецтва необхідні свідомі уміння, прийоми гри на фортепіано, за допомогою яких майбутні фахівці зможуть якісно проводити свої заняття.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомленої виконавської діяльності дуже важлива тому, що вона ідентично визначає якість подальшої професійної роботи. Свідоме ставлення до своєї самостійної роботи на фортепіано також допоможе зрозуміти напрям подальшої роботи. Завдяки сформованого свідомого ставлення до гри на фортепіано з'явиться змога напрацювати нові, ефективніші методи навчання і виховання своїх учнів.

Дослідження даної проблеми здійснено за допомогою вивчення науково-теоретичних джерел, методу теоретичного рівня: аналізу, синтезу поглядів, абстрагування (уявне виділення будь-яких істотних властивостей розглянутої проблеми), узагальнення (встановлення, об'єднання властивостей), індукції

¹ Заря Лариса Олександрівна, «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. <https://orcid.org/0000-0001-5316-463X>

(побудові загального висновку на основі певних наукових окремих фактів), використанні науково-популярної літератури.

Поняття свідомість виявляє спрямованість психічної активності індивіда. Будучи науковим інтересом, змістовність свідомості весь час розглядається різними науками, що породжує різноманітні тлумачення та різні погляди на їх аспекти. Це відбивається у філософській, психологічній, фізіологічній, психіатричній літературі, виданої у нашій країні і за кордоном. Сутнісна характеристика свідомості розчиняється у розмаїтті суперечливих моделей, методичних і теоретичних побудов.

Інтерес до проблем свідомості має досить поважну історію. Уперше об'єктом вивчення поняття «свідомість» відбувається у Новий час в концепціях філософів Р. Декарта, Б. Спінози, Д. Локка, Г. Лейбніца і Д. Юма. Так, Р. Декарт, зокрема, вважав, що кожен набуває свідомості, ґрунтуючись на досвіді свого власного існування. Г. Лейбніц трактував свідомість з огляду на її рефлексивну спрямованість на суб'єкт терміном «апперцепція», розуміючи його як усвідомлення людиною своїх відчуттів й прагнень. Рівні свідомості, локалізації психічних функцій в головному мозку в міру формування психічної зрілості людини, ступені психічного розвитку дитини досліджували психологи К. Бюлер, А. Валлон, А. Люблінська, В. Мухіна, Д. Ельконін.

Психологічна проблема виникнення свідомості розглядалася у працях психологів Е. Еріксона, О. Дусавицького (розвиток особистості). Аналіз наукових джерел показав, що проблема розвитку свідомості також представлена в працях учених Ж. Піаже (стадії розвитку дитини), А. Валлона, М. Кечкі (психічний розвиток дитини). Дослідниками пропонувалися різні шляхи розвитку свідомості: за допомогою мови (О. Потєбня, О. Спіркін, М. Кечкі), мови і мислення (Ж. Піаже), мотивації (У. Джеймс) с'їмі та педагогічного впливу (В. Сухомлинський, М. Савчин), за допомогою духовного життя (К. Гросс), рефлексивну спрямованість, усвідомлення своїх відчуттів й прагнень (Г. Лейбніц), закономірностей розвитку самосвідомості (М. Боришевський, П. Чамата та ін.). Основою дослідження науковців свідомості стали: стадії психічного розвитку особистості, усвідомлення своїх відчуттів й прагнень.

Незважаючи на досить великий дослідницький інтерес до проблеми свідомості, аспекти питання щодо свідомого ставлення здобувачів освіти до занять на фортепіано залишаються недостатньо вивченими та проаналізованими. У зв'язку з цим значно актуалізується потреба в дослідженні теорії і методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва (студентів-здобувачів освіти) свідомого ставлення до занять на фортепіано як важливого чинника розвитку особистості майбутнього професіонала. Актуальність даного дослідження обумовлена значущістю і недостатньою розробленістю зазначеної проблеми.

Розглянемо, що є важливим для формування свідомості здобувачів освіти відповідно до нашого дослідження. Різноманітність точок зору на природу свідомості, сформульованих дослідниками і вченими впродовж історичного розвитку дуже велика. Дослідження показало, що існує ряд наукових дисциплін, релевантних філософії свідомості. До таких дисциплін відносяться біологія, інформатика, кібернетика, лінгвістика, психологія і педагогіка. Уперше об'єктом вивчення свідомість постає в концепціях філософів Р. Декарта (1596-1650), Б. Спінози (1632-1677), Д. Локка (1632-1704), Г. Лейбніца (1646-1716), Д. Юма

(1711-1776). Для нашого дослідження цікавими є думки філософа Р. Декарта, який вважав, що кожен набуває свідомості, ґрунтуючись на досвіді свого власного існування. Німецький вчений В. Лейбніц характеризував свідомість з огляду на її рефлексивну спрямованість на суб'єкт і визначав терміном «апперцепція», котрий розумів як усвідомлення людиною своїх відчуттів й прагнень.

Вагомий внесок в філософію свідомості внесли вчені аналітичної філософії, головним чином в англійських країнах. Їх характерною особливістю була відмова від психофізичної проблеми як головного напрямку дослідження. Більшість з цих традицій, таких як феноменологія або екзистенціалізм, припускали безпосередній аналіз свідомості, оскільки вона дана нам у досвіді. Матеріалісти стверджують, що усе що існує – є фізичною реальністю. На думку матеріалістів, свідомість – це не що інакше як фізичні процеси у мозку людини. Такої думки дотримуються і деякі сучасні науковці (Д. Сепетій), зауважуючи, що свідомість – це процес відображення дійсності мозком людини, який охоплює всі форми психічної діяльності й зумовлює цілеспрямовану діяльність людини. Дуалісти вказують, що свідомість (дух) існує поряд з матеріальним світом. Вони стверджують, що свідомість – це щось нефізичне, тому називають душею. Також близькою є думка Д. Сепетія, стосовно того, що «розвиток свідомості виявляється процесом, який вимагає сторонньої допомоги» [11, с. 2-6, 15-16].

У ХХ столітті одним з головних представників екзистенціалізму був французький філософ Жан-Поль Сартр, який акцентував увагу на унікальних переживаннях, в які занурена людська особистість, і на тому, як свідомість оперує цими переживаннями.

В останні десятиліття з'являються теорії, які постулюють необхідність конвергенції (от лат. *convergo* «зближую») всіх основних традицій вивчення філософії свідомості. Визначається, що складовими внутрішньої структури повсякденної свідомості виступають щоденні потреби, інтереси, система цінностей. Вони мають конкретно-соціальні, сьогочасні витоки свого походження. «До свідомості належать такі норми та зразки поведінки, звичаї, традиції, що мають як історичні, так і соціальні корені» [13, с. 17].

Імпонує висловлювання сучасного американського дослідника Роберта Орнстейна, що та частина психіки, де сходяться різні рішення, називається свідомістю. «Свідомість підключається, коли необхідно довільне, а не автоматичне керування ситуацією або втручання в його хід» [10, с. 301 – 305]. Близькою є думка психолога С. Рубінштейна, який зазначав наступне: «по суті свідомість – завжди є усвідомлення людиною того, що знаходиться поза ним, яке в процесі усвідомлення трансформується і виступає у вигляді відчуття, думок, відношення суб'єкта до об'єктивної реальності. Свідомість завжди передбачає пізнавальне ставлення до предмету, що знаходиться поза свідомістю» [7, с. 48].

Погоджуємося з дослідником та філософом П. Шухланд, який стверджував, що «свідомість залежна від інтроспективних та фізичних станів мозку людини» [16, с. 125]. Психолог Д. Сепетій виділив три основні чинники, які утворюють свідомість: чуттєву тканину (як і що відчуває людина), значення в житті (усвідомлення свого буття) і сенс (підключення до важливості). Він вказав, що свідомість формується в результаті розв'язання двох задач рефлексивної роботи свідомості, спрямованої на життєвий світ. До них належать: відчуття, емоції,

мислення, бажання, усвідомлення, у звичайних смислах повсякденного мовлення – як особистого суб'єктивного «виміру» людини.

Сучасний австралійський філософ Д. Чалмерс вважає, що «складовими внутрішньої структури повсякденної свідомості виступають щоденні потреби, інтереси, система цінностей. Вони мають конкретно-соціальні, сьогочасні витoki свого походження. До свідомості належать такі норми та зразки поведінки, звичаї, традиції, що мають як історичні, так і соціальні корені» [17, с. 14-17].

У цьому плані цікавим є вислів вченої Н. Гузій щодо майбутнього вчителя музичного мистецтва (здобувача освіти). Вона вважає, що психолого-педагогічну підготовку вчителя потрібно розглядати у єдності професійних знань, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Особистість розглядається єдиним цілісним утворенням, в якому має значне мотивація, ідейна спрямованість (світогляд, соціальні потреби, моральні та ціннісні орієнтації); фахова, пізнавальна спрямованість (наукова ерудиція, духовні, насамперед, пізнавальні потреби та інтереси тощо). Треба додати, що «для здобувачів освіти мають бути необхідні і пізнавальні потреби вивчити (може підібрати улюблені дитячі пісні) та виконати музичні твори на фортепіано. Саме вміння добре виконувати музичні твори і є педагогічною технікою» [2, с. 150]. Безумовно, складовими структури формування свідомого ставлення здобувачів освіти до занять на фортепіано весь час виступають інтереси до певних музичних творів, які засновані на уподобаннях рідних, друзів та знайомих. Тобто, інтерес виникає передусім до тієї музики, яка подобається оточуючим.

Потрібно додати, що науковці виявили, що у людини є здатність сприймати саме ту музику, яка їм емоційно співзвучна. Тому у здобувачів освіти може бути вибірково інтерес до окремої музики. При планомірному формуванні інтересу до музики емоційно-пізнавальне переживання (загальний епізодичний інтерес) може перейти у стадію емоційно-пізнавального ставлення (стійкого інтересу), допитливості, яке пов'язане з позитивними емоціями. У такому разі з'являється емоційно-пізнавальне ставлення до музики, бажання вивчити або підібрати цей твір на фортепіано. «Розвиток активного, творчого мислення здобувачів освіти пов'язано з умінням орієнтуватися на інструменті, з тим, як він стежить за грою на фортепіано, а після натиснення клавіші прислуховується до звучання інструмента» [5 с. 84].

Можна також відзначити, що багаторазово почута музика мимоволі запам'ятовується, а потім природним чином викликає інтерес і бажання виконати її для рідних, друзів і близьких людей. Справедливо відзначила А. Сівцова, що «існує багато жанрів, видів музики, кожний слухач обирає свій, котрий підходить до стану душі. Хтось для себе обрав класику, а хтось – фолк або джаз і так далі. Всі ми різні, скільки людей на Землі – стільки і смаків. Деякі вчені довели, якщо мати в час вагітності буде слухати класичну музику, дитина буде спокійною і буде мати менше проблем у житті. Деякі люди говорять: яку музику слухаєш – такий в тебе стан душі» [8 с. 87]. Можна додати, що музика має великий вплив на психологічний стан людини, її бажання радіти чи сумувати, бути бадьорим чи розслабитися, прокидатися чи засинати і так далі. Якщо майбутні вчителі музичного мистецтва не будуть розуміти можливості своєї гри на фортепіано, не вмітимуть свідомо і вільно грати на фортепіано, вчити своїх учнів, то в майбутньому результати старань будуть незначними.

У майбутніх вчителів музичного мистецтва професійні вміння і навички гри на фортепіано розвиваються під час навчання, самотійної роботи на фортепіано та проходження практичних занять в закладах загальної та дошкільної освіти. Здобувачі освіти мають знати про те, яку перевагу дасть оволодіння бажаними навичками й уміннями гри на фортепіано – вони мають весь час усвідомлювати переваги своїх самотійних занять на фортепіано.

Виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає формування виконавських умінь та навичок, які стануть у нагоді та зможуть забезпечити успішність професійної діяльності. Від умінь та навичок, набутих здобувачами освіти на заняттях з фортепіано, залежить продуктивність їх свідомої й самотійної роботи з учнями на заняттях з практики. Безумовно, для досягнення бажаних результатів гри на фортепіано від здобувача освіти потрібно буде терпіння та посидючість.

Отже, на основі вище викладеного виконаний аналіз досліджень у філософсько-психологічному та педагогічному аспекті показав, що свідомість формується в основному на основі мотивації, педагогічного впливу, сім'ї, діяльності, духовного життя, рефлексивної спрямованості, усвідомленні прагнень й почуттів, розумових дій та уваги. Свідомість підключається, коли для здобувачів освіти інформація має особливе значення, вона цікавить і тому з'являється бажання розуміти та знати. Вона, будучи діяльністю розуму, може допомогти усвідомленню здобувачем освіти своєї індивідуальності, своїх поглядів, бажань, відношень, власної суб'єктивної, фізичної, психічної, моральної, навчальної, духовної, соціальної реальності.

Зазначимо, що свідоме ставлення здобувачів освіти до занять на фортепіано залежить від мотивації та інтересу до виконання музичних творів, збагаченні суджень та висновків щодо уподобань, пов'язаних з емоціями й почуттями, впевненості у своїх діях, цінностях та бажаннях. Як було вказано, «майбутня фахова діяльність вчителя музичного мистецтва визначається як творча і завданням викладача фортепіано стає знайти для здобувачів освіти шляхи для самоактуалізації, самопізнання та самовдосконалення. Потребою в самоактуалізації особистості є її бажання стати тим, ким вона може стати» [12 с. 73].

Процес навчання гри на фортепіано ставить здобувача освіти в умови, що вимагають від нього постійних занять у довільній (усвідомленій й цілеспрямованій) увазі, вольових зусиль для зосередження. «Довільна увага розвивається разом із розвитком мотивів навчання, усвідомлення своєї відповідальності за успіх навчальної діяльності. На цій основі у здобувачів освіти розвивається вміння організувати й регулювати свою увагу, свідомо керувати нею. Тоді з'являється свідоме відношення до своїх дій» [2, с. 150].

Науковець І. Коваленко також визначає, що завдання викладачів вищих закладів полягає в тому, щоб залучити майбутнього вчителя музичного мистецтва до активної, творчої виконавської діяльності. «Виконавська підготовка здобувачів освіти з позицій діяльнісного підходу має бути спрямована на набуття певних фахових знань, умінь, навичок, формування професійно-значущих якостей, необхідних для майбутнього вчителя музичного мистецтва» [8 с. 71]. Також зрозуміло, що саме викладач фортепіано несе відповідальність за інтелектуальний розвиток свідомості майбутнього вчителя мистецтва. Тому він має виконувати головну роль в організації свідомих занять здобувачів освіти на фортепіано

протягом навчання гри на фортепіано; формувати інтерес до певних музичних творів; сприяти самостійним заняттям; спрямовувати, підтримувати та допомагати здобувачам освіти розуміти особливості стилів та жанрів музики.

Для того, щоб здобувачі освіти навчилися грати яскраво, образно, емоційно, дохідливо, мати постійний контакт з учнями, їм необхідно знати особливості методики навчання гри на фортепіано. Вони мають знати, що саме їм може допомогти, або що може заважати більш ефективному досягненню знань, умінь і навичок гри на фортепіано. Лише свідоме розуміння набуття виконавського досвіду, змісту фортепіанної майстерності може стати підґрунтям якісної підготовки, виконавського досвіду вчителів музичного мистецтва. Практика показує, що знання змісту та особливостей фортепіано, особливостей та фізіології піаністичного апарату, особливості вмінь та навичок гри на фортепіано допомагають здобувачам освіти всебічно усвідомлено вивчати та об'єктивно оцінювати свої індивідуальні можливості (з урахуванням різного рівня музичної підготовки та психофізіологічних даних), диференційовано, творчо ставитись до гри на фортепіано. Дослідження показало, що свідоме ставлення здобувачів освіти до занять на фортепіано має бути засновано мотивацією, інтересом, бажанням та переконанням, знаннями методики доцільних занять на фортепіано. У основі цього має бути впевненість у своїх виконавських можливостях, засноване на усвідомленні своїх технічних можливостях, почуттів та бажань. Зазначимо, що свідомість студентів активізується, коли музичний твір викликає бажання виконати його на фортепіано.

Як було відзначено, «Здобувачі освіти за час навчання мають закріпити: деякі основні вміння теоретичного осмислення твору; зупинки уваги на окремих елементах музичної тканини (послухати звучання мелодії, підголосків, пов'язуючи епізоди); постійного вислуховування музичного твору у своєму виконанні, (усвідомлювати при цьому інтонаційні звороти); відчувати й розуміти процес розвитку музичної думки; враховувати та виконувати всі елементи виразності; свідомо та уважно охоплювати всі побудови твору; звертати увагу на кульмінацію і цезури, темпові й динамічні фарби; показувати образний зміст музичного твору». [5, с. 67-72]. Дослідження також показало, свідомому виконанню творів на фортепіано, формуванню інтересу до музики, спрямовуванню уваги здобувачів освіти до способів вираження змісту музичного твору, можуть допомогти виклик відповідних почуттів, зв'язаних із образним змістом музичного твору.

Література:

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історикометодологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. 243
3. Долинська, З.В., Скрипченко О.В., Огородничук Л.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Вид. 2-ге. Київ : Каравелла, 2007. 344.
4. Заря Л.О. Наукові записки кафедри педагогіки Випуск XXXIX. Харків, 2016. 227
5. Заря Л.О. Шляхи навчання гри на фортепіано в педагогічних закладах освіти Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». № 44. Дрогобицький ДПУ, 2021. С. 67-72
6. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук. Київ, 2003.
7. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ: Вища шк., 1974, 356.

8. Менсьюе Л., Коваленко І. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності. Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій. Збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. 114
9. Орнштейн Роберт «Эволюция сознания», Каліфорнія, 2015. 382
10. Павелкін Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2004. 248.
11. Сепетий Д.П. Свідомість як суб'єктивність: Таємниця Я. Запоріжжя: ДМУ, 2011. 256.
12. Сівцова А. Залучення особистості до музичної культури засобами музичного мистецтва Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій. Збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. 114
13. Формування національної самосвідомості: історія, культура, мова, педагогік: монографія. Донецьк: Ноулідж, 2013. 201.
14. Churchland P. Matter and Consciousness. – Cambridge, MA: MIT Press, 1984 Dennett D. Consciousness Explained. Toronto: Little, Brown, 1991. 512.
15. Mc Ginn C. Consciousness and space // Journal of Consciousness Studies, 2, 1995. 220-230.
16. Chalmers D. What is the Unity of Consciousness? // Cleeremans A. (ed.), The Unity of Consciousness: Binding, Integration, Dissociation. Oxford University Press, 2003, 1-41
17. Levine J. Purple Haze: The Haze: The Puzzle of Consciousness/ Oxford University Press, 2003.

ZARIA Larysa.

Formation of a conscious attitude of future musical art teachers to piano classes.

The article summarizes some empirical and special studies by philosophers, psychologists, teachers and scientists of the essence of consciousness (directions of human mental activity). The purpose of this study is to identify the possibilities of a conscious attitude of future music teachers (students) to piano lessons. This study is based on revealing the philosophical and psychological essence of human consciousness. It is indicated that the consistent formation of students' conscious attitude towards piano lessons is carried out through consistent training and independent study of musical works. As a result of the research, the author comes to the conclusion that the factor in students' conscious attitude towards piano lessons is their interest in certain musical works, based on the preferences of relatives, friends and acquaintances. Students' consciousness is activated when a piece of music evokes a desire to perform it on the piano. Students' consciousness is activated when a piece of music makes them want to play the piano. This will be helped by confidence in your performing abilities and self-affirmation based on awareness of feelings and desires.

Keywords: psychology, consciousness, students, formation, development, interest, desire, piano lessons.

References:

1. Boryshevsky M.Y. Personality in the dimensions of self-consciousness: monograph. Sumy: Publishing House "Hellas", 2012. 608.
2. Guzii N.V. Pedagogical professionalism: historical and methodological theoretical aspects: Monograph. K.: NPU named after M.P. Dragomanova, 2004. 243
3. Dolynska, Z.V., Skrypchenko, O.V., and Ogorodniychuk, L.V. Age and pedagogical psychology: teaching. manual Kind. 2nd Kyiv: Caravella, 2007. 344.
4. Zaria L.O. Scientific notes of the Department of Pedagogy Issue XXIX. Kharkiv, 2016. 227
5. Zaria L.O. Ways of learning to play the piano in pedagogical institutions of education Humanities studies. "Pedagogy" series. No. 44. Drohobyt'skyi DPU, 2021. P. 67-72
6. Kulish N.M. Development of self-awareness of gifted children in joint activities: author's abstract of the Psychological Degree Candidate's. Kyiv, 2003.
7. Lublinska G.O. Children's psychology / G.O. Lublinska. Kyiv: Higher School, 1974. 356
8. Mensue L., Kovalenko I. Theoretical principles of preparation of future music teachers for performing activities. Higher education in an interdisciplinary dimension: from traditions to innovations. Collection of scientific papers. Izmail: RVV IDGU, 2020. 114

9. Ornstein Robert "Evolution of Consciousness", Length: 382 pages, Published on April 24, 2015. 301-305
10. Pavelkin R.V. Development of moral consciousness and self-consciousness
11. in childhood: monograph. Rivne: Volynsky Oberigy, 2004. 248.
12. Sepetiy D.P. Consciousness as subjectivity: The mystery of Ya. Zaporizhzhia: DMU, 2011. 256
13. Sivtsova A. Involvement of personality in musical culture by means of musical art Higher education in an interdisciplinary dimension: from traditions to innovations. Collection of scientific papers. Izmail: RVV IDGU, 2020. 114
14. Formation of national self-awareness: history, culture, language, pedagogy: monograph. Donetsk: Knowledge, 2013. 201
15. Churchland P. Matter and Consciousness. – Cambridge, MA:MIT Press, 1984 Dennett D. Consciousness Explained. Toronto: Little, Brown, 1991. 512
16. Mc Ginn C. Consciousness and space // Journal of Consciousness Studies, 2, 1995. P. 220-230
17. Chalmers D. What is the Unity of Consciousness? // Cleeremans A. (ed.), The Unity of Consciousness: Binding, Integration, Dissociation. Oxford University Press, 2003. P, 1-41
18. Levine J. Purple Haze: The Haze: The Puzzle of Consciousness/ Oxford University Press, 2003

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.12
УДК 378.091.32.373.5.011.3-051]:78

Ліу Мінг¹, Демидова М. Г.²

Зміст музично-інтонаційного мовлення у виконанні творів майбутніми вчителями музичного мистецтва

Інтонування у музично-інструментальному виконавстві розглядається з точки зору питань, що виникають у діяльності вчителів музичного мистецтва у процесі відтворення творчого музичного задуму композитора. Так, музично-інтонаційне мовлення і поняття «інтонація» постають як науково-теоретичні проблеми і досліджуються з різних позицій, у співвідношенні з іншими поняттями і категоріями. Природа звуку описана в контекстному зв'язку з руховою сутністю діяльності людини, а музична та мовна інтонації представлені в значенні висотної організації музичних тонів (музично-інтонаційне мовлення); «інтонування» та інші характеристики звуку розглядаються в єдності з конкретною манерою музичного висловлювання (таких, як артикуляція, музична інтонація, гучність, лад, ритм).

Ключові слова: інтонація, інтонування, музично-інтонаційне мовлення, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Актуальність дослідження. Інтонаційна природа музики, сутність музичного інтонування, спорідненість і відмінності музичної і мовної інтонації хвилювали музикантів, мислителів і педагогів не одне століття. На початку ХХ століття вчення про інтонацію розробив український вчений-музикант Б. Яворський, який називав інтонацією «найменшою (з побудови) одноголосною звуковою формою у часі» і визначав систему інтонування як «одну з форм суспільної свідомості» [10, с. 243].

Майбутні вчителі музичного мистецтва у своїй виконавській діяльності повинні бути обізнані з мистецтвознавчими характеристиками цього феномена, враховувати свої знання під час опанування музичних творів та їх виконання перед учнівською аудиторією.

З історико-літературних та наукових джерел дізнаємося, що на першому етапі інтонаційного спілкування відбулося явище, яке наблизило інтонацію до музики – це був ритм. В основі музичної мови лежать два дані людині початкові засоби спілкування і передачі певної духовної інформації – словесна мова і мова рухів. Музика будується не тільки на основі словесних інтонацій, а й на моторних, які відображають рух усього навколишнього світу і насамперед людини.

Спорідненість музичного та психічного руху підштовхнула і збудила міркування мислителів стосовно здатності музики виражати різні емоції і рухи душі, а не зображати, як це відбувається в інших видах мистецтвах. Тож давньогрецькі філософи багато уваги приділяли ритму і ладам, оскільки уважали, що вони безпосередньо впливають на психоемоційний стан людини, збуджують її переживання, змінюють настрій. Так був закладений фундамент античної теорії музичного етносу, у якій здійснювалася спроба об'єднати людину, світ і мистецтво [3, с. 268-277].

¹ Ліу Мінг (Liu Ming), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. <https://orcid.org/0009-0009-4917-9754>

² Демидова Марина Григорівна, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. <https://orcid.org/0000-0003-1492-7002>

Інтонація є носієм музичного змісту, що споріднює її з інтонацією у мовленні та вказує на спільність їх походження. В той же час, якщо під час мовлення основне смислове навантаження лягає на слово, а інтонування відіграє допоміжну роль, то в музиці інтонації відводиться провідна роль.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Теоретичним питанням музичної інтонації та процесу інтонування приділяли увагу такі науковці як О. Вороновська, В. Вишинський, Н. Ізбицька, Т. Кравцов, О. Маркова, Л. Цеплітис, С. Шип, Б. Яворський та ін.

Так, Л. Цеплітис розглядає інтонацію як «послідовність тонів, які можуть відрізнитися щодо висоти, сили і тембру» [11, с. 5].

Натомість С. Шип вважає, що музично-інтонаційне мовлення має свої специфічні смислові особливості. Він пише: «Музика – мистецтво звукове. Звук є матеріальною основою, субстратом музичних форм. Поза цієї основи музики не існує» [12, с. 43]. Людина навіть має таку чудову здатність – «подумки уявляти реальне звучання» [там само].

Тож дослідники виділяють два основні витоки музичного мистецтва – рух і слово. Ще у Давній Греції філософи виділили два самостійних види музичних побудов: ритмопея (моторне інтонування) та мелопея (мовленнєве інтонування), причому першій вони віддавали більшу перевагу [4, с. 141].

Існує декілька варіантів тлумачення поняття «інтонація» в музичному мистецтві. Наприклад, інтонація (лат. *intonatio*, дослівно – «у тон») в музиці – це багатозначне поняття, яке в цілому стосується задачі точного відтворення висотного відношення тонів. При цьому за терміном «інтонація» зберігається значення музично і акустично правильного відтворення висоти звуку. Зауважимо, що в сучасному музичному виконавстві інтонація як елемент музичної форми, тобто заспів у хоровому творі не використовується; замість цього у разі потреби перед виконанням музичного твору хормейстер дає хору настройку.

Інтонація (*intonatio*, *intono*) має також інший переклад – вимовляю співуче, співаю перші слова, заспіваю), тобто вона є «багатозначним поняттям, яке передбачає часте музичне втілення музичної думки, трактованої у вигляді соціальної та історично детермінованої людської свідомості. Відрізняють два смисли цього поняття. Перше – як носія основного музичного змісту, що відрізняє музику від слова. Друге – за Б. Яворським – «як певної логіко-конструктивної одиниці (поєднання кількох тонів як складової музичної форми, «одиночної і подвійної системи зв'язків стійких і нестійких елементів ладу»)» [10, с. 243]. За третьою позицією «в акустиці та виконавстві інтонація тлумачиться як чисте, тобто правильне відтворення висоти тону й характеру звука (співзвуччя) на інструменті з вільним рухомим устроєм (струнно-смичкові, духові та деякі ударні), а також у співі» [там само]. Четвертий варіант тлумачення полягає в тому, що «у мовознавстві поняття інтонації означає засіб, який передає смислові відтінки мовлення, тембр і характер звучання голосу...» [там само]. Сучасні дослідники дотримуються якоїсь однієї з цих концепцій [10, с. 243].

В основі музичної мови є два засоби: «спілкування і передача духовної інформації – словесна мова і мова рухів... словесній мові передую несловесне формування...первинній формування думки у правій півкулі мозку, що керує невербальними інтонаційними засобами спілкування (звуковими – голос, музичний звук...)» [4, с. 146]. На думку музикознавців, «звукова інтонація, жест і міміка

«керуються з одного центру (права півкуля), ... є суттєвим аргументом для їх теоретичного зближення» [там само].

Мета дослідження: визначити, усвідомити та відрефлексувати музичну сутність поняття «інтонація», з'ясувати його спорідненість з мовною інтонацією, запропонувати власне розуміння змісту «музично-інтонаційне мовлення».

Виклад основного матеріалу.

У словнику-довіднику «Музика» (Ю. Юцевич) інтонація визначається як багатозначна категорія, яка співзвучна вище вказаним значенням («вимовляю співуче, співаю перші слова, заспіваю»). У загальному вигляді Юцевич висловлює погоджені висновки із вже представленими раніше.

Перша характеристика полягає в тому, що інтонація – це «звукове втілення музичної думки як вияву історично-детермінованої людської свідомості. У мовленні смислове навантаження несе слово – мовленнєва інтонація відіграє допоміжну роль. У музиці інтонація є основним носієм змісту» [13, с. 99]. Друга характеристика визначається комплексністю особливостей музичної форми (висотних, ритмічних, тембрових та ін.), «що зумовлюють її емоційне та смислове значення для сприймання» [там само]. Третя характеристика, за Ю. Юцевичем, визначає «мелодичний зворот, найменшу частину мелодії, що має виражальне значення» [13, с. 99]. Четверта характеристика спрямована на «музично і акустично точне відтворення висоти і характеру звуків голосом, на інструментах з вільним строем» [там само]. Існують також формотворчі характеристики, на які указує Ю. Юцевич, (початкова поспівка мелодії *псалми*, початкова мелодична формула *григоріанського хоралу*, яку починає соліст., невелика органна *прелюдія*) [13, с. 99].

Зауважимо, що визначення «музичної мови» автор Словника-довідника не дає, натомість, розкриваючи сенс поняття «музична грамота», він згадує, що це є «початкові відомості стосовно елементів музичної мови» [13, с. 164].

Процес відтворення висоти звуку називається інтонуванням. Задача чистого інтонування особливо актуальна насамперед для вокалістів, а також для виконавців на інструментах, які не мають фіксований звукоряд, наприклад, струнно-смичкові інструменти [6].

Поняття «інтонування» як процес починає широко використовуватися в професійній лексиці приблизно з середини XIX століття. До цього часу в основному використовуються терміни «тон» та «інтонація». Вперше вони представлені Йоханнесом Тінкторісом у «Словнику музичних термінів» (бл. 1472-1475) з вказівкою таких значень: «Intonatio – введення в початок співу»; «Tonus – інтонація у співі». У Тінкторіса тонус «... позначає мелодійний інтервал, дисонанс, інтонацію і модус» [6]

В українській мові визначення «тонус» розглядається таким чином: «Тривале скорочення або напруження м'язів і тривале збудження нервової системи, для яких характерні дуже мала стомлюваність м'язів і нервових центрів та незначні енергетичні витрати організму. Під тонусом взагалі розуміють підвищену життєдіяльність організму» [цит. за Н. Александровою].

Тож, сучасні трактування походження мови в цілому, зокрема, музичної мови зокрема, вказують на єдину природу звукової інтонації та мови людських рухів, спорідненість та єдність музичної та мовної інтонації.

Аналіз розвитку понять «інтонація» та «інтонування» доводить деяку трансформацію терміну «інтонація», який у історичному перебігу теоретичних висновків музичної теорії упродовж декількох століть сприймався як налаштування на певну ладову висоту («початкова мелодична формула *григоріанського хоралу*, яку починає соліст...»); його сутність поглибилась завдяки теоретичному переосмисленню дослідників та науковців. Зміст термінів «інтонація» та «інтонування» переосмислювався до усвідомлення слухової цілісності багатьох характеристик звуку, таких як висотна організація музичних тонів по горизонталі, які реально існують в музиці лише в єдності з ритмом; кожне з найменших конкретних тонових сполучень у музичному вислові (мовленні), манера музичного висловлювання. Сутність цих визначень розкриває багатогранність сенсу «музичне інтонування».

Музичне мистецтво, за С. Шипом, використовує музичну матерію. В ученні про музичну форму, як і у «теоретичному мовознавстві цей аспект вивчення зветься фонологічним» [12, с. 44]. «Звук – це коливальний рух пружного тіла, який сприймається органами слуху людини або фіксується спеціальними пристроями» [там само]. Сприйняті людиною звуки, «викликають у неї певні відчуття, емоційні реакції» [там само]. С. Шип, надаючи музично-психологічні характеристики звуку, називає висоту, гучність, умовну тривалість, тембр і характер *звукотимовою* (курсив наш. – Л.М.)» [12, с. 45]. Всі названі характеристики «сприймаються чуттєво як цілісний конкретний слуховий образ звуку» і впливають на його якість, «але найбільше значення мають тембр і звукотимова» [там само].

Не заглиблюючись детально у темброві характеристики звуку, все ж відзначимо, що є особливості атаки, звуковедення. «Порівнюючи тембр і звукотимову, ми переконаємося у тому, що перший (тембр) більше характеризує джерело звука, а другий (звукотимова) – його «стан» і «поведінку» [12, с. 50]. Перший (тембр) – більш стабільний, а другий (вимова) – мінливіший [там само]. Наприклад, два однакові за тембром голоси ми відрізняємо один від одного, «але вони мають багато відтінків (зокрема, і тембрових) у вимові» (там само), тобто пізнаємо голос за тембром, а узнаємо про його стан – за характером звуковедення.

Зауважмо, що С. Шип застосовує поняття «звуковедення» і «звукотимова» як синонімічні, тому ми будемо орієнтуватися на таке їх застосування і надалі (без зосередження на зовнішніх деталях форми слова). «Частота, інтенсивність і тривалість найкраще виявляють свою якісну своєрідність, зокрема, особливості тембру і звукотимови» [12, с. 50-53], перевага для створення музики віддається звукам певної висоти – тонам.

«Музичні звуки визначеної і невизначеної висоти об'єднуються один з одним у процесі музичного мовлення» [12, с. 53], У процесі творення музики різні звукові коливання дістають «а) певну міру висоти... (стрій, звукоряд), б) ... тривалість... (такт, мензура), в) ... гучність (вимірювана шкала відносних значень), г) артикуляцію» [там само]. Ці звукові властивості «виникають унаслідок її (звукової матерії) подальшої «обробки», організації в музично-мовній діяльності» [12, с. 53], Залежно від жанру твору, композиторського задуму, автором відбирається певна якість звукового матеріалу, певні джерела звучання (конкретні музичні інструменти, голоси, що мають свій неповторний тембр, висоту тощо).

Особливого значення автор надає голосу як звуковій матерії. Наприклад, «голос безмежно різноманітний у тембрових і динамічних нюансах, у способах

вимовляння (курсив наш. – Л.М.) звуку» [12, с. 55], До того ж «голос – це невідділений від людини «інструмент звукоутворення, що служить засобом комунікації» [12, с. 56], Навіть коли голосом відтворюється музика без слів, ми сприймаємо його як джерело звуку, «яке невід’ємне від людини, від її емоційного стану, від її комунікативно-мовної діяльності» [там само],

Музичне інтонування та інтонувannya словесної мови помітно відрізняються тим, що у музичній мові присутній організований, регламентований фактор [там само, с. 74], який розкривається у точності тривалості звуків, висоти, гучності та артикуляції, законам їх поєднання. Натомість мовна інтонація – більш розкута, з довільною модуляцією звучання голосу [там само, с. 74]. «Висотна модуляція голосу також залежить від складової будови слів і словосполучень... В одних випадках інтонація підвищується під кінець речення, в інших – понижується» (там само). Автор зазначає, що цей далеко не повний перелік особливостей «свідчить про залежність мовної інтонації від загальних законів, принципів і моделей мови» [12, с. 74]. Це пояснюється тим, що у словесній мові основну роль відіграє зміст слова, тоді як в музиці «організація інтонування ... багатозначна і строга» [12, с. 74].

Оскільки музика має «генетичну спорідненість із словесною мовою, особлива організація інтонаційного процесу дають підстави розглядати музику в реальному звучанні як інтонаційне мовлення, а правила і закони організації цього мовлення – як особливу інтонаційну мову» [12, с. 74-75]. С. Шип указує на те, що в музичній мові (так само як і у словесній) можна виокремити морфологічні, синтаксичні та лексичні принципи. Так, «морфологічні принципи і закономірності... визначають організацію різноманітних сторін інтонування... звукової висоти, часових відношень, темпу і артикуляції тонів... співвідношення цих властивостей музичного мовлення» [12, с. 75]. «Синтаксичні принципи, які здійснюють взаємозв’язок інтонаційних елементів і формування членороздільного музичного мовлення... фразування й мовної цезури... елементарні синтаксичні одиниці..., їх зв’язок» (там само, с. 75). Третім елементом забезпечення єдності словесно мовної та музичної інтонації автор називає «лексику, тобто типові інтонаційні форми, що мають стійкий зміст в інтонаційному мовному контексті» [12, с. 75].

Деталізуючи це положення зауважимо, що «музична інтонація має складну часову організацію, яка виявляється у взаємовідношеннях ритму, метру і темпу», метро-ритм, тобто метрично впорядкований ритм музичної мови [12, с. 76]. За своїм походженням такі формули мають словесно-мовну або пластичну природу, а також мензуральну і тактову організації ритму інтонування [12, с. 79]. У темпі має значення акустична маса звучання (відносна характеристика, що залежить від регістрових характеристик: чим нижче звук, тим він більш масивний), *ritenuto*, *crescendo*, *tempo rubato*... «Звуковисотна модуляція – це переміна висоти тону при стабільності інших його характеристик» [там само, с. 95]. «Підвищення висоти тону в музичному мовленні об’єктивно сприймається під час інших рівних умовах як зростання: емоційної експресії, посилення духовної напруги» [там само, с. 96]. Має місце і монотонія і пониження висоти тону (послаблення напруги), стрибки [там само, с. 97-98] та інше.

За С. Шипом, у практиці музичного інтонування виникає деяка закономірність – інтонаційний стрій («закономірність інтервальних співвідношень у

звуківисотній модуляції музичного тону...існує... у вигляді слухових уявлень.») [там само, с. 100]. У музичному мовленні є декілька типів звуківисотних співвідношень строю: діатонічний, хроматичний, енгармонійний [там само, с. 103]. Від цього виникає усвідомлення того, що лад – це інтегрована закономірність інтонаційного процесу, яка надає всім елементам інтонування певних функціональних значень» [там само, с. 109].

Виразність музичної мови безпосередньо залежить й від динаміки [12, с. 121]. Як уже зазначалося, «музично-інтонаційне мовлення підлягає морфологічним закономірностям строю» (за С. Шипом). «Процес музичного мовлення містить у собі елементи, складніші від тонів... це – інтонаційні звороти» [12, с.127]. Їх поєднання створює структуру мовного членування, яка сприймається слухом. Так, музичний потік може сприйматись як «порядок поєднання елементарних інтонаційних форм» [12, с.127]. Таким чином артикуляція, агогіка й зміна гучності є засобами варіювання природної авторської задумки в інтонуванні, які впливають на виразність музичного мовлення.

На звуковий потік, результат музичного мовлення безпосередньо впливає і наявність або відсутність цезур (що теж запозичено з лінгвістики) Наприклад, «речення... частина музичного мовлення сприймається як логічно завершена, цілісна музична думка» [12, с. 131-134], Так, відзначимо, що «великою різноманітністю і гнучкістю відзначається синтаксичний ритм музичного мовлення, яке взаємодіє з прозовим словесним текстом або імітує в інструментальній інтонації прозову мову» [12, с. 141].

Висновки.

Таким чином, ми спираємося на застосування уніфікованого для нашого дослідження поняття «мовлення», яке співзвучне різним синонімічним формам лінгвістичної та музичної сутності – мовити, промовляти, вимовляти, а в музиці – інтонаційне мовлення, «звуківимова», «звуковедення», «музичне мовлення», «музично-інтонаційне мовлення». Остання категорія вбирає у себе сенс багатьох синонімічних значень та усвідомлюється нами на основі мистецтвознавчої концепції С. Шипа.

Проаналізувавши зміст поняття «музично-інтонаційне мовлення», складного за своєю структурою та характеристиками, яке відображає багатозначну сутність його усвідомлення та практичного застосування, ми представляємо власне його розуміння. Це – інтегрована якість розгортання музичної думки (малої або розгорнутої), яка розкривається у єдності та різноманітних співставленнях морфологічних, синтаксичних і лексичних елементів для виконавського відтворення майбутніми вчителями музичного мистецтва в практиці роботи із учнівською аудиторією.

Перспективи розкриття змісту музично-інтонаційного мовлення лежать у площині виокремлення конкретного авторського бачення його особливостей майбутніми учителями музичного мистецтва під час презентації музичних творів школярам у самостійній викладацькій діяльності.

Література:

1. Александрова Н.Г. Основні типи музичного інтонування в українській камерно-інструментальній музиці 70-80 рр. Автореф. дис. канд. мистецтвознавства. К. 1987.

2. Вишинский В. Движение как предмет науки о музыке / В. Вышинский // Научный вестник НМАУ им. П.И. Чайковского: Принципы организации ruchu в музыкальном творении : зб. наук. ст. / [упоряд. В. Москаленко]. К., 2014. Вип. 111. С. 13–24.
3. Вишинський В. Поняття руху в музично-педагогічних системах першої третини ХХ ст. / В. Вишинський // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 16–17 жовтня. 2014 р.) / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К., 2014. С. 268–277.
4. Вороновська О. Актуальні аспекти проблеми генезису знаків музичної мови // Наукові записки. Випуск 39. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 139-149.
5. Ізбицька Н. До проблеми інтонації сучасної хорової музики. Автореф. канд. мистецтвознавства, К. 1987.
6. Інтонавання як типологічний чинник музичної композиції: на матеріалі української камерно-інструментальної творчості: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Александрова. Одеса: Астропринт, 2015. 168 с.
[https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтонація_\(музика\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтонація_(музика)).
7. Кравцов Т. Гармонія в системі інтонаційних зв'язків. К 1984.
8. Маркова Е. Естетичний аспект інтонації. Теорія і аналіз музичного твору. К., 1983.
9. Принципи організації руху в музичному творі: Науковий вестник НМАУ ім. П.И. Чайковского: зб. наук. ст. / [упоряд. В. Москаленко]. К., 2014. Вип. 111. С. 13–24.
10. Українська музична енциклопедія. Т. 2. Редкол. Г. Скрипник (голова) та ін.; НАНУ; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського. К. : Вид-во Ін-ту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України, 2008. 664 с. URL : <https://ia801005.us.archive.org/33/items/muzychna02/muzychna02.pdf>
11. Цеплігіс Л. К. Аналіз речової інтонації. АН Латвії. Ін-т мови і літератури ім. Андрія Уїта. Рига : Зінатне, 1974. 272 с.
12. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. Київ : Заповіт, 1998. 368 с.
13. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 2003. 352 с.

LIU MING, DEMIDOVA Maryna.

Content of musical-intonation speech in the performance of works by future music teachers.

The article reveals the content of the nature of musical-intonation speech as a scientific-theoretical problem, which is presented from different scientific positions. The study of intonation in musical-instrumental performance is an important aspect from the point of view of the history of this problem and forms the basis for understanding important issues that arise in the process of reproducing the composer's creative musical idea. The scientific essence of the concept of "intonation" and its connections with other categories – "intoning", "sound management", "musical speech", "musical-intonation speech" – are considered.

The content of musical-intonation speech is presented, which has its own specific semantic features: music as a sound art has its material basis, the substrate of musical forms. The researchers singled out two main origins of musical art – movement and word, which come from ancient Greek philosophy, two independent types of musical constructions: rhythmopeia (motor intonation) and melopeia (speech intonation). The shared character of the sound nature with the human motor essence and the affinity of musical and speech intonation are revealed; it is realized that intonation is the carrier of musical content and relates it to intonation in speech, which indicates their common origin. The difference between intonation in verbal language and music is revealed, which consists in the fact that when speaking, the main semantic load falls on the word, and intonation plays a supporting role, and in music, intonation is assigned a leading role; musical-intonation speech is presented in the sense of the pitch organization of musical tones, "intoning" that exists in music in unity with other characteristics of sound, a specific manner of musical expression (articulation, musical intonation, loudness, mode, rhythm).

The meaning of “musical-intonation speech” is represented by the following essence – it is the integrated quality of musical thought development (small and detailed), which is revealed in the unity and various comparisons of morphological, syntactic and lexical elements.

Keywords: intonation, intoning, musical-intonation speech, future music teachers.

References:

1. Aleksandrova N. H. The main types of musical intoning in Ukrainian chamber-instrumental music of the 1970's and 1980's: PhD thesis abstract. Kyiv, 1987 [in Ukrainian].
2. Vyshynskiy V. Motion as a subject of music science. Scientific Bulletin of the NMAU named after P.I. Tchaikovsky: Principles of organization of movement in a musical work: coll. of scientific articles. Kyiv, 2014. Vol. 111. P. 13–24 [in Ukrainian].
3. Vyshynskiy V. The concept of movement in musical-pedagogical systems of the first third of the 20th century. Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century: proceedings of the International scientific-practical conference (Kyiv, October 16–17, 2014). Kyiv Borys Grinchenko University. Kyiv, 2014. P. 268–277 [in Ukrainian].
4. Voronovska O. Current aspects of the problem of the genesis of musical language signs. Scientific notes. Issue 39. Series: Pedagogical Sciences. Kirovohrad: RVV KSPU named after V. Vinnychenko, 2018. P. 139–149 [in Ukrainian].
5. Izbytska N. To the problem of intonation of modern choral music: PhD thesis abstract. Kyiv, 1987 [in Ukrainian].
6. Intoning as a typological factor of musical composition: on the material of Ukrainian chamber-instrumental creativity: teaching-method. manual / ed by N. H. Aleksandrova. Odesa: Astroprint, 2015. 168 p. [https://uk.wikipedia.org/wiki/Intonation_\(music\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Intonation_(music)) [in Ukrainian].
7. Kravtsov T. Harmony in the system of intonation relationships. Kyiv, 1984 [in Ukrainian].
8. Markova E. Aesthetic aspect of intonation. Theory and analysis of a musical work. Kyiv, 1983 [in Ukrainian].
9. Principles of organization of movement in a musical work: Scientific Bulletin of the NMAU named after P.I. Tchaikovsky: coll. of scientific articles. Kyiv, 2014. Vol. 111. P. 13–24 [in Ukrainian].
10. Ukrainian musical encyclopedia. Vol. 2. Editorial board H. Skrypnyk (chief editor) and others; National Academy of Sciences; Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology named after M.T. Rylskiy. Kyiv: Publishing House of the Institute of Art History, Folklore and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2008. 664 p. URL: <https://ia801005.us.archive.org/33/items/muzychna02/muzychna02.pdf> [in Ukrainian].
11. Tseplitis L. K. Analysis of object intonation. Academy of Sciences of Latvia. Institute of Language and Literature named after Andrii Uit. Riga: Zinatne, 1974. 272 p. [in Ukrainian].
12. Shyp S.V. Musical form from sound to style: teaching manual. Kyiv: Zapovit, 1998. 368 p. [in Ukrainian].
13. Yutsevych Yu. Ye. Music. Dictionary-reference. Ternopil: Educational book - Bohdan. 2003. 352 p. [in Ukrainian].

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.13

УДК 378.094.147.091.33:61

Фрицюк В. А.¹, Москвічова Ю. О.², Фрицюк В. М.³

Підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до професійного саморозвитку

Проблема професійного саморозвитку бакалаврів музичного мистецтва розглядається крізь призму готовності майбутніх фахівців до професійної інструментально-виконавської діяльності. Учителю музичного мистецтва постійно виступає в ролі виконавця, ілюстратора, концертмейстера на уроках і також позакласній роботі, використовуючи складний, різноплановий репертуар. Кожен урок в інструментальному класі пропонується будувати так, щоб студент міг самостійно ставити перед собою нові завдання і вчився розв'язувати їх – тому в пропонованій методиці підкреслюється необхідність розвитку мотивації самовдосконалення, стимулювання молодих фахівців до самостійної творчості.

Ключові слова: майбутні педагоги, професійна підготовка, професійний саморозвиток, бакалаври музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Рівень професійної кваліфікації майбутніх бакалаврів спеціальності 025 Музичне мистецтво значною мірою залежатиме від здатності самостійно торувати шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення – тобто від креативності. Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в яких відчуває сьогодення освіта. Успіх у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той вчитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість. Водночас, досягнути професійного успіху неможливо, спираючись лише на компетентності, здобуті під час навчання в університеті. Для ефективної професійної діяльності впродовж життя майбутнім бакалаврам музичного мистецтва потрібен безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що проблема професійного саморозвитку не є новою, вона доволі широко висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях Л. Бондаренко, А. Бистрюкової, Т. Стрільєвич, О. Колодницька, С. Кузікової, О. Остапчук та ін.. Формування творчої особистості вчителя музики в процесі професійної підготовки досліджувалося з різних позицій (Б. Брилін, Т. Завадська, В. Крицький, Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан, О. Щолокова та ін.). Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядалися у працях В. Самітова, Д. Юника, Т. Юник та ін.. Водночас відсутні комплексні дослідження, присвячені дослідженню готовності до професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва як важливої професійної якості.

¹ **Фрицюк Валентина Анатоліївна**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0001-6133-2656>

² **Москвічова Юлія Олександрівна**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-1303-8951>

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

Мета статті – запропонувати методичний аналіз готовності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що метою освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого (освітньо-професійного) рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми з предметної галузі «Культура і мистецтво» в умовах спеціалізованої музичної освіти; формування загальнокультурної та професійної компетентності, навичок збирання та інтерпретації інформації, вибору методів та інструментальних засобів; застосування інноваційних підходів, необхідних для виконання практичних завдань у професійній діяльності. Освітня програма орієнтована на організацію і здійснення процесу музичного навчання в системі спеціалізованої мистецької освіти та формування здатності відтворювати власний виконавський досвід у професійній діяльності.

Навчання за цією освітньо-професійною програмою передбачає системне поєднання теоретичного і практичного (з проходженням виконавської, педагогічної та переддипломної практик) навчання з використанням ефективних традиційних та інноваційних авторських методик. Викладання здійснюється у формі роботи в малих групах, індивідуальних занять, лекцій, практичних занять із застосуванням інноваційних, інтерактивних, нових інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема *Google-сервісів*; використовуються проблемно-пошукові, дослідницькі методи навчання, які мають значні потенційні можливості для підготовки майбутніх фахівців у професійному саморозвитку.

Сформована готовність до професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва позитивно впливатиме на розвиток інтегральної компетентності здобувачів, яка передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства тощо.

Підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до професійного саморозвитку тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники освітнього процесу педагогічного ЗВО як системи та здійснюється у взаємозв'язку із загально-педагогічною підготовкою.

Уважаємо, що проблему професійного саморозвитку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення.

Розглядаючи поняття «готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку», варто уточнити сутність поняття «готовність».

Складним особистісним утворенням, своєрідною системою, яка у своїй сукупності надає змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу, вважає готовність до трудової діяльності В. Моляко [5]. Питання взаємозв'язку саморозвитку особистості з самопізнанням знайшли відображення у змісті зарубіжних теорій особистості, представлених у роботах А. Маслоу і К. Роджерса. Їх провідною ідеєю є залежність процесу особистісного розвитку від чинників, що складають внутрішній світ людини, а дійові прояви зумовлені внутрішньою готовністю сприйняти зовнішній вплив і відреагувати на нього [12;

13]. Отже, у процесі спеціально організованої підготовки у педагогічному ЗВО має відбуватися формування готовності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до безперервного професійного саморозвитку.

У контексті функціонального підходу психологічна готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення відповідних результатів діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації потрібного досвіду. За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності [9].

Готовність студентів до професійного саморозвитку є, на думку К. Соцького, особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у фаховій діяльності з метою успішного в ній просування [11].

Готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення Т. Шестакова розглядає як цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що є сукупністю взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних і операційно-діяльнісних детермінант безперервного фахового зростання учителя-вихователя, забезпечуючи оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту в професійній діяльності педагога [14, с. 16].

Теоретичні дослідження наявних психологічних концепцій саморозвитку особистості дозволили С. Кузіковій стверджувати наступне: психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їх самоактуалізація і встановлення між ними певних функціональних зв'язків. Звідси впливає важливість іншого боку цілісної системи саморозвитку особистості, структурні складові якого є мотиваційно-вольовими регуляторами саморозвитку, забезпечуючи переростання особистості в суб'єкта власних змін. Це – мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку [5, с. 158]. Погоджуючись з С. Кузіковою, вважаємо таку якість надзвичайно важливим моментом професійного саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого та керованого процесу позитивної особистісної зміни. При цьому важливо врахувати, що готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку та відповідає ціннісним орієнтаціям особистості.

Цілком погоджуємося з О. Остапчук, яка вважає, що орієнтирами й показниками вищої педагогічної освіти повинні стати не лише традиційні критерії – рівень знань, працевлаштування, а й прояв суб'єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації. На думку науковця, однією з ключових проблем вищої педагогічної освіти є формування в майбутнього педагога готовності до професійного саморозвитку в процесі проектування особистісних і професійних якостей. Зауважимо, що О. Остапчук акцентує увагу на такому явищі, як професіоналізація, під якою розуміє формування позиції, інтеграцію особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків.

Саме професіоналізація як психологічна категорія, на її думку, відображає процес саморозвитку особистості протягом життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку та структурування сукупності професійно орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування й регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху [9, с.13].

У Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя) стверджується, що основна відповідальність за безперервний професійний розвиток лягає на *педагогічних і науково-педагогічних працівників*, функцією яких є відтворення і збагачення кадрового потенціалу держави. Саме до цієї категорії персоналу висувається вимога органічного поєднання (формальних, неформальних та інформальних) можливостей різних складових системи педагогічної і науково-педагогічної освіти [6].

Так, О. Колодницька вважає готовність до професійного саморозвитку неперервним, цілеспрямованим процесом, який ґрунтується на свідомому прагненні до особистісного й фахового зростання і характеризується єдністю когнітивного, емоційно-особистісного, діяльнісно-поведінкового компонентів, здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями, прагненнями й виявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу [7, с. 14].

Готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку Л. Бондаренко розуміє як інтегровану професійну якість фахівця, яка проявляється у мобілізації духовних сутнісних сил особистості, характеризує наявність і певний рівень мотивації, цінностей, знань, умінь, досвіду самотворчої діяльності, забезпечує здійснення та високу ефективність професійного саморозвитку у відповідній діяльності [1].

О. Остапчук визначає готовність до професійного саморозвитку як здатність майбутнього вчителя здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури, корекцією педагогічної діяльності, подоланням бар'єрів, контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури в цілому [10, с. 15].

Узагальнення вищенаведених підходів науковців дає підстави вважати «готовність до професійного саморозвитку» здатністю особистості реалізувати на практиці власний суб'єктний досвід в галузі фахового самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності [15; 16].

Варто зазначити, що діяльність педагога надзвичайно різноманітна, оскільки він повинен уміти викладати, займатися організаторською, методичною, позашкільною, науково-дослідною діяльністю, а також діяльністю, спрямованою на самоосвіту, самовиховання, безперервний професійний саморозвиток. Це потребує від педагога особливих індивідуальних якостей, здатності адаптуватися до професійного середовища та успішно виконувати свої функціональні обов'язки, а головне – осмислено ставитися до себе як суб'єкта фахової діяльності, що вимагає від нього готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики має бути спрямований на поглиблення та інтеграцію загальнокультурних, психолого-педагогічних і

спеціальних музичних знань з метою створення спеціальних умов для формування сучасного вчителя-просвітителя, фахівця широкого гуманітарного профілю. Це передбачає оволодіння комплексом психолого-педагогічних, педагогічних і музично-виконавських компетенцій¹, однією з яких, безумовно, можна вважати готовність до професійного саморозвитку.

Особливо важливим видом діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є інструментально-виконавська підготовка, яка також сприяє професійному саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів.

На необхідності якісного оволодіння музичним інструментом наголошує Н. Мозгальова, оскільки учитель музичного мистецтва постійно виступає в ролі виконавця, ілюстратора, концертмейстера на уроках і позакласній роботі, використовуючи складний і різноплановий репертуар. Відповідно до програми вчителю необхідно виконувати багато творів, показувати фрагменти з опер, балетів, симфоній. Змістом інструментально-виконавської підготовки стають твори різних стилів (бароко, класицизм, романтизм, неокласичні стилі), жанрів і форм (сюїти, прелюдії та фуґи, сонати, концерти, п'єси та етюди). При цьому, зміст повинен відповідати вимогам системності, що дозволяє вивчати музичний матеріал у логічній послідовності, за якою наступне ґрунтується на попередньому і складає цілісність. Тому вкрай необхідно вже на першому курсі підвести учня до розуміння важливості професійного володіння музичним інструментом та якнайширшого ознайомлення з нотною літературою [8].

Для професійного саморозвитку майбутніх педагогів важливо включати в індивідуальні плани студентів твори для самостійного опрацювання, які стали стимулятором творчо-пошукової діяльності. Цей вид роботи найкращим чином впливає на формування інтелектуально-творчої ініціативи, сприяючи розвитку музично-образного та аналітичного мислення. Наприклад, основу репертуару, який ми пропонували для самостійного вивчення, склали твори шкільної програми. Студенти могли самі обирати собі матеріал для цього виду роботи із улюблених творів, з репертуару друзів чи улюблених виконавців.

Ми прагнули розвивати у студентів мотивацію самовдосконалення, стимулюючи їх до самостійної творчості. Кожний урок будувався такти чином, щоб студент міг самостійно ставити перед собою і розв'язувати нові завдання. Якщо спочатку ми доручали виконувати прості завдання (проставити нескладну аплікатуру, завершити редагування штрихів), то згодом завдання ускладнювалися в художньому відношенні (самостійно зробити аналіз засобів музичної виразності, знайти необхідні прийоми для втілення певного емоційного настрою), а далі ми пропонували самостійно вивчити та інтерпретувати новий твір.

Ми вважали за доцільне також приділяти увагу таким практичним навичкам як імпровізація та написання власного акомпанементу. Розвиток здатності до цих видів діяльності розглядається нами не як самоціль, а як фактор продуктивного формування творчої особистості педагога-музиканта. Серед завдань на удосконалення імпровізаційних умінь були такі:

1. У вказаній мелодії змінити по черзі всі засоби музичної виразності (лад, розмір, темп, регістр, штрихи тощо).
2. Імпровізувати мелодію на основі певного ритмічного малюнка.
3. Використовуючи дану мелодію, варіювати жанр.
4. Імпровізація мелодії при незмінному акомпанементі та інші.

Педагоги-дослідники відзначають, що навчити творчості не можна, але можна створити умови для виникнення, активізації творчого імпульсу. Ці умови створюються під час систематичного, цілеспрямованого просування студентів у розвитку творчих умінь через засвоєння техніки читання з листа, транспонування, підбір музики по слуху до вищих форм творчих проявів – написання акомпанементу чи твору та імпровізації, а також у результаті спільної діяльності і особистісного спілкування студентів з педагогом.

Головне призначення комплексу педагогічних впливів у даному випадку полягає в активізації проблемної ситуації: спонукати студента до творчості, використовуючи для цього різні засоби розвитку самостійної активності (на відміну від традиційної педагогіки, коли творчий акт бере на себе викладач). Мета цього комплексу впливів – у духовному розкріпаченні особистості і практичному засвоєнні закономірностей музичної мови в процесі творчого пошуку. Отже, засобами інструментального виконавства також можна спонукати студентів до професійного саморозвитку.

Висновок.

Підсумовуючи зазначимо, що поняття «готовність майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до безперервного професійного саморозвитку» визначаємо як здатність студентів здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості, й реалізувати на практиці власний суб'єктний досвід у галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Перспективним вважаємо напрямок, який стосується формування готовності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до безперервного професійного саморозвитку у процесі вивчення конкретних фахових дисциплін.

Література:

1. Бондаренко, Л. А. (2014). Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 235 с.
2. Горностай, П. П. (1990). Готовність особистості до саморозвитку як психологічна проблема. *Проблема саморозвитку особистості: методологія і практика*. Луцк, С. 126-138.
3. Карташова, Ж. Ю. (2012). Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 20 с.
4. Кужельний, А. В. (2014). Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Переяслав-Хмельницький, 20 с.
5. Кузікова, С. Б. (2011). Психологія саморозвитку : навч. посіб. Суми: МакДен, 149 с.
6. Книга національної освіти України. Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009 (1) <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
7. Колодницька, О. Д. (2012). Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький : Б.В., 20 с.
8. Мозгальова, Н. Г., Барановська, І.Г. (2017). Теоретичне обґрунтування творчої самореалізації студентів *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 22 (27) ч. 2. С. 39-43.

9. Остапенко, Е. О. (2015). Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 250 с.
10. Остапчук, О. (2007). Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. № 4. С. 13-18.
11. Соцький, К. О. (2014). Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. № 1. С. 55-62.
12. Фрицюк, В. А. (2016). Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку. *Український педагогічний журнал*. № 4. С. 78-87.
13. Фрицюк, В. А. (2016). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога до неперервного професійного саморозвитку. *Неперервна професійна освіта. Теорія і практика*. № 3-4. С. 127-132.
14. Шестакова, Т. В. (2006). Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 250 с.
15. Frytsiuk, V. (2016). Assessment of future teachers' preparedness for professional self-development. *Science and Education*, (10), pp 189-194.
16. Frytsiuk, V., Brylin, B., Zavalnyuk, A., Fritsiuk, V. M, Mykhailysheh, O. (2022). Implementation of information technology into the education of music teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Volume 22(6), Atlanta. Pp. 35-43.

FRYTSIUK Valentyna, MOSKVICHOVA Julia, FRYTSIUK Vasyl.
Training of future bachelor of musical arts for professional self-development.

The article describes certain aspects of the study of readiness for professional self-development of future bachelors of musical art. The importance of readiness for professional self-development of future bachelors as a necessary professional quality has been proven. The preparation of future bachelors of musical art for professional self-development is defined as a part of professional training. This part combines all components of the educational process of a pedagogical university. It was emphasized that professional training of students should be combined with general pedagogical training. It is indicated that it is necessary to develop the readiness of future teachers for professional self-development in stages. It is proven that the problem of professional self-development of future bachelors of musical art should be considered as readiness for its implementation. Readiness for professional self-development is described as a personal quality. This quality implies a conscious desire for personal and professional growth. This quality also combines a cognitive, emotional, personal, behavioral component. The abilities of the individual, his spiritual and intellectual potential, interests, beliefs, aspirations are also important. This quality is manifested in an active, creative position in the process of learning about the surrounding world. Emphasis is placed on the importance for future professional activity of preparation for playing a musical instrument. The music teacher constantly acts as a performer, illustrator, concertmaster in class. He must be able to use a complex and diverse repertoire. Professional mastery of a musical instrument is one of the signs of performance and professional skill of future bachelors of musical arts. Professional mastery of a musical instrument must be constantly improved.

Keywords: future teachers, professional training, professional self-development, bachelors of musical art.

References:

1. Bondarenko, L. A. Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky [Formation of readiness of the future music teacher for professional self-development in the process of instrumental and performing training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinnoi osvity. Kyiv, 2014. 235 s. [in Ukrainian]

2. Hornostai, P. P. Hotovnost lychnosti k samorazvytyiu kak psykholohycheskaia problema [Individual readiness for self-development as a psychological problem]. Problema samorazvytyia lychnosti: metodohyia y praktyka. Lutsk, 1990. S. 126-138. [in Ukrainian]
3. Kartashova, Zh. Yu. Metodyka fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi intehratsii muzychno-vykonavskykh dystsyplin [Methodology of professional training of future music teachers in the process of integration of musical and performance disciplines]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv. 2012. 20 s. [in Ukrainian]
4. Kuzhelnyi, A. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Formation of readiness for professional self-development of the future technology teacher]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoy osvity. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2014. 20 s. [in Ukrainian]
5. Kuzikova, S. B. Psykholohiia samorozvytku [Psychology of self-development]: navch. posib. Sumy : MakDen, 2011. 149 s. [in Ukrainian]
6. Knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [Book of national education of Ukraine]. Akad. ped nauk Ukrainy; za red. V. H. Kremeniia. K., 2009 (1) <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html> [in Ukrainian]
7. Kolodnytska, O. D. Stymuliuvannia profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia humanitarnoho profilu zasobamy proektnykh tekhnolohii [Stimulation of the professional self-development of the future teacher of the humanitarian profile by means of project technologies]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoy osvity. Khmelnytskyi : B.v., 2012 . 20 s. [in Ukrainian]
8. Mozghalova, N. H., Baranovska , I.H. (2017). Teoretychne obhruntuvannia tvorchoi samorealizatsii studentiv Naukovi chasopys NPU im. M.P.Dragomanova. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity. Vyp. 22 (27) ch. 2. S. 39-43. [in Ukrainian]
9. Ostapenko, E. O. Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku [Formation of readiness of future economists for professional self-development]: dys. ... kand. ped. nauk 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoy osvity. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, Kyiv, 2015. 250 s. [in Ukrainian]
10. Ostapchuk, O. Profesiinyi samorozvytok i samoproektuvannia v systemi pedahohichnoi osvity [Professional self-development and self-design in the system of pedagogical education]. Shliakh osvity. 2007. № 4. S. 13-18. [in Ukrainian]
11. Sotskyi, K. O. Struktura hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do profesiinoho samorozvytku [The structure of medical college students' readiness for professional self-development]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : Pedahohika. 2014. № 1. S. 55-62. [in Ukrainian]
12. Frytsiuk, V. A. Diahnostyka tsinnisnoho usvidomlennia maibutnimy pedahohamy neobkhidnosti tsiespriamovanoho profesiinoho samorozvytku [Diagnostics of value awareness by future teachers of the need for purposeful professional self-development]. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. 2016. № 4. S. 78-87. [in Ukrainian]
13. Frytsiuk, V. A. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnoho pedahoha do neperervnoho profesiinoho samorozvytku [Organizational and pedagogical conditions for the formation of the future teacher's readiness for continuous professional self-development]. Neperervna profesiina osvita. Teoriia i praktyka. № 3-4. 2016. S. 127-132. [in Ukrainian]
14. Shevchenko, Yu. A. Instrumentalno-vykonavska kompetentnist maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement]. International Scientific Journal «Internauka». URL: <http://www.inter-nauka.com/> [in Ukrainian]
15. Frytsiuk, V. Assessment of future teachers preparedness for professional self-development. Science and Education, (10), 2016. pp 189-194. [in English]
16. Frytsiuk, V., Brylin, B., Zavalnyuk, A., Fritsiuk, V. M, Mykhailyshen, O. Implementation of information technology into the education of music teachers. Journal of Higher Education Theory and Practice. Volume 22(6), 2022. Atlanta. Pp. 35-43. [in English]

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.14

УДК 378.091.013: 785

Селезньов С. М.¹, Кишвак Ю. І.², Новосадов Я. Г.³

Виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект

Запити сучасної мистецької освіти актуалізують пошук нових підходів та вирішень навчальних завдань, створюючи потребу у підвищенні якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Успішна виконавська діяльність як один з найголовніших елементів професійної діяльності майбутніх педагогів-інструменталістів потребує не тільки розвитку технічних навичок, а й вимагає художньої наповненості. Виконавсько-інструментальну майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва визначено як здатність виконавця осягати та відтворювати художній зміст музичної композиції, і передбачає технічну вправність, артистичне виконання. До компонентів віднесено виконавську інтерпретацію, музично-теоретичні та жанрово-стильові знання, концертний виступ. Виконавсько-інструментальна майстерність є системним утворенням, яка потребує розвитку кожного окремо взятого компоненту. Сучасна виконавсько-інструментальна майстерність педагогів-музикантів засновується на поєднанні досягнень у галузі музичного мистецтва та педагогіки.

Ключові слова: виконавська майстерність педагога-інструменталіста, учителів музичного мистецтва, професійна підготовка, музична інтерпретація, музичне мислення.

Вступ. На сучасному етапі розвитку музичної освіти актуалізується проблема вивчення і удосконалення інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є однією із найголовніших складових їх професійної підготовки. Зазначимо, що добре розвинені технічні навички не є запорукою успішного виконавства. Адже, головною метою виконавської діяльності є художня наповненість і змістовність музичних творів. Відтак розкриття образного змісту композиції у поєднанні із досягненням значного технічного рівня виявляється важливими аспектами виконавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва здійснено науковцями у різних аспектах. Зокрема, історія інструментального виконавства розглянута В. Апатським, В. Бондарчуком, Н. Жайворонюк, Н. Мозгальновою, Я. Новосадовим. Проблеми інтерпретації музичних творів вивчали В. Москаленко, О. Маркова, С. Шип, О. Щолокова. Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували Н. Мозгальова, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Новосадова. Методичним засадам виконавської майстерності присвячені дослідження Н. Мозгальнової, А. Козир, І. Касілова. Враховуючи внесок цих авторів у визначену проблему, можемо зробити висновок, що музичне виконавство стало об'єктом різноманітних наукових досліджень. Однак, на наш погляд, слід детальніше розглянути питання виконавсько-інструментальної майстерності як складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

¹ Селезньов Сергій Миколайович, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0009-0001-7686-8223>

² Кишвак Юрій Іванович, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0009-0008-0396-432X>

³ Новосадов Ярослав Григорович, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-6484-9914>

Мета статті – розкрити деякі теоретичні аспекти виконавсько-інструментальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших питань підготовки майбутніх учителів музики є набуття виконавської майстерності високого рівня. Звертаємо увагу, що художній рівень виконання музичного твору вимагає володіння різноманітними технічними навичками та прийомами гри на інструменті. У цьому контексті вважаємо за доцільне розглянути поняття «техніка». Найчастіше даний термін вживається у контексті швидкості моторно-рухових дій та спритності виконавця. Семантика слова «техніка» наповнена шляхами від першого знайомства новачка-початківця до віртуозного виконання дорослого музиканта.

Хочеться підкреслити, що під технікою гри розуміється не тільки швидкість, а й уміння музиканта контролювати свої рухи та ефективно їх використовувати. За допомогою техніки здійснюється контроль, керування й корекція музичних звуків у процесі гри на музичному інструменті. Рухова діяльність музиканта передбачає комплекс фізичних рухів опорно-рухового апарату, що включає: вихідні положення (підготовчі фази), ігрові та неігрові рухи, прийоми, комбінації тощо. Крім цього, рухова активність включає пальцеву моторику, координацію рухів, уміння обрати вдалу аплікатуру та орієнтуватися на струнах або клавіатурі. Крім фізичного аспекту, виконавська майстерність музиканта включає також естетичні та психологічні аспекти (включаючи музичне мислення, сприйняття, почуття, уяву, емоції, пам'ять тощо).

Варто зазначити, що система виконавської та інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сформувалася в результаті тривалого історичного розвитку. Залежно від конкретних завдань, які виникали в кожному періоді, виконавські методи та прийоми суттєво змінювалися. Анатоомо-фізіологічна школа сформувалася однією з перших і мала на меті зосередити увагу на розвитку ігрового апарату, тобто на русі м'язів, їх напруженні та розслабленні. Технічно це передбачає повторення різних вправ суто механічним способом. Під час цих багатогодинних занять з розвитку пальцевої техніки заохочувалося навіть читання книжок, що, звісно, повністю відволікало від слухового контролю над технічним матеріалом.

У XVII-XVIII ст. цей метод розвитку техніки теоретично вивчали видатні піаністи та скрипалі: Ж.Ф. Рамо у праці «Метод пальцевої механіки» (звідки і походить назва «механічний метод») та К. Черні у збірниках «Школа віртуоза». Однак музичне мистецтво розвивалося, а інструменти вдосконалювалися. Стало можливим використовувати більш контрастну динаміку, штрихи та виконавські прийоми. Особливо в першій половині XIX століття основними завданнями були вдосконалення техніки гри та розвиток пальців.

Ситуація змінилася в другій половині XIX ст., коли вибір ігрових прийомів керувався фізіологічним підходом. У XIX-XX ст. з'явився другий напрямок – психотехнічна школа. Її представники вважали, що техніка гри підпорядкована волі музиканта, а руховий апарат повністю залежить від змісту твору і задуму композитора. Іншими словами, першорядним було звукове вираження результату гри, а рука сама знаходила необхідні ігрові рухи для досягнення цієї мети. Тому педагоги звертали увагу на психологічний стан музиканта, тобто його вміння слухати та аналізувати. Такі ідеї підтримував К. Флеш у праці «Мистецтво скрипкової гри», а відомий німецький композитор і скрипаль Л. Шпор говорив: «Учні повинні вміти подумки створювати образи і якщо є потреба в гарному звуці,

то слух краще будь-якої теорії викладе йому ті механічні засоби ведення смичка або рухів рук, які необхідні для видобування такого звуку» [12, с. 62].

У цьому столітті відбувалося також становлення та розвиток виконавства на духових інструментах. Важливо зазначити, що в цей час почала формуватися українська флейтова школа. Спочатку в умовах дефіциту українських педагогів і виконавців запрошувалися зарубіжні музиканти і педагоги. Оскільки більшість викладачів були вихідцями з Німеччини, навчання проводилося на матеріалах німецьких та австро-угорських авторів. Продовжували традиції відомих європейських педагогів Ч. Чіарді та В. Кречмана засновники вітчизняної флейтової школи Л. Роговий і Б. Кричевський» [11, с. 26-27].

Звичайно, в сучасному музичному світі, коли виконавець обирає методи для втілення музичного задуму композитора, він дуже часто поєднує техніку з інтерпретацією. Адже, щоб досягти якісного результату, потрібно поєднати музичну й технічну майстерність музиканта. Відомий гітарист Лі Роян у контексті поєднання цих двох методів висловлювався так: «Однією з головних причин, чому великі майстри гітари можуть грати легко, є те, що вони досягли остаточного балансу протилежностей в їх житті і грі. Все, що артист робить своїм розумом і тілом, має бути збалансованим, всі крайнощі мають зникнути» [8, с. 289].

Варто зазначити, майбутні учителі музичного мистецтва, які володіють технічними навичками, прагнуть передати музичний зміст твору: це і якість звуку, і сила дотику пальців, характер, темп та інші засоби музичної виразності. Виконавсько-інструментальна техніка зумовлена художнім змістом твору, який музикант інтерпретує за допомогою технічних можливостей у поєднанні з творчим мисленням та рівнем особистісного розвитку, намагаючись «почути» кінцевий результат вивченого твору. Отже, майбутні учителі музичного мистецтва повинні створювати власний художній образ, а не тільки розв'язувати проблему механічного тренування послідовності звуків, розташованих у часі, тому значне місце у формуванні виконавсько-інструментальної майстерності має специфіка звукоутворення та прийоми звукоутворення на інструменті. «Успішний розвиток виконавської майстерності залежить від методичних прийомів, які використовує викладач у роботі, а також від зусиль самого виконавця. Саме глибокий підхід до виконавських здібностей дозволяє педагогу правильно визначати й вирішувати художньо-освітні задачі для досягнення виконавської майстерності [2, с.100].

На думку Т. Глушук поняття «музично-виконавське мистецтво» варто розуміти як процес створення нових елементів музичної культури (музичне виконання композиторських творів, функціонування музичної освіти). Дослідниця визначає це поняття як системне утворення у сфері художньої культури. Вона зазначає, що окрім музично-виконавської діяльності воно містить ще і широкий спектр таких явищ як музична освіта і виховання; музично-концертне життя; музична критика і теоретико-методологічний аналіз; музичний інструментарій; засоби відтворення музики та носії музичної інформації тощо [3].

На відміну від попередньої авторки О. Олексюк визначає музично-виконавську діяльність як окрему складову професійної діяльності педагога-музиканта. Вона проявляється у двох аспектах виконавського процесу – виконанні та інтерпретації, в яких виконавець виступає творцем нових художніх цінностей [12, с. 168-169].

Ще одна дослідниця, І. Касілова розглядає інструментально-виконавську діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва через наявність необхідних професійних знань, умінь та навичок, спрямованих на професійне опанування музичним інструментом та використанням його у організаційно просвітницьких заходах з музичного мистецтва (концертах, фестивалях, конкурсах, лекціях-концертах, творчих вечорах тощо) [6].

Аналіз названих вище підходів до тлумачення виконавської, виконавсько-інструментальної майстерності дозволяє нам визначити інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегровану систему теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечує успішне авторське виконання музичних творів.

Виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наступне:

1. здатність до виконавської інтерпретації, відповідність задуму композитора;
2. навички концертно-виконавської діяльності, публічного виступу, артистизм;
3. музично-теоретичні, жанрово-стильові знання.

Аналізуючи питання виконавсько-інструментальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно зазначити, що діяльність виконавця та композитора відбувається у межах творчої взаємодії. Адже, композитор є автором твору, її художньої ідеї. Виконавець повинен її відтворити та передати слухачам. У контексті сказаного виділимо одну з ознак виконавсько-інструментальної майстерності – здатність до виконавської інтерпретації. Виконавсько-інструментальна майстерність окреслює уміння створити неповторне тлумачення художніх засобів музичного твору в процесі виконання та роботи над ним. «Методологічна оснащеність майбутнього вчителя визначає якість його інтерпретації. Уміння навіть незначну художню проблему розглянути на методологічному рівні є запорукою того, що в подальшому студенти будуть використовувати засвоєні художньо-дослідницькі і творчі принципи у своїй майбутній професійній діяльності» [14, с. 154]. Вивчення засобів музичної виразності композиції впливає на результат виконавського тлумачення.

Варто зазначити, що виконавсько-інструментальна майстерність реалізується під час концертного виступу. Його успіх визначається вмінням виконавця передавати художній образ, емоційний стан, відповідності жанру та стилю, а також технічних умінь. Публічний виступ є логічним завершенням виконавсько-інструментальної підготовки, технічної роботи, репетицій. Нерідко через надмірне хвилювання виконавець не може передати задум музичної композиції. Тож, важливо працювати не тільки над технічними та художніми завданнями, але і над психологічною підготовкою.

Виконавсько-інструментальна майстерність також передбачає сукупність навичок та знань, що стають основою результату творчого пізнання та створення авторської художньої концепції виконання твору. Наголосимо, що уміння зумовлені закріпленими знаннями, що застосовуються на практиці. Серед знань, що стають основою виконавсько-інструментальної майстерності виділимо музично-теоретичні та музично-історичні знання, знання жанрово-стильового аналізу. Зазначимо, що «жанрово-стильовий аналіз передбачає детальний аналіз жанрових та стилістичних особливостей композиції та відповідно до них засобів музичної виразності. Його метою є 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» [9, с. 71]. На наш погляд, знання жанру та стилю виступають основою музичної інтерпретації та відображають рівень виконавсько-інструментальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Отже, виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає здатність виконавця до досягнення та відтворення художнього змісту музичної композиції, технічного відтворення тексту, артистичного виконання. Формування та розвиток виконавсько-інструментальної майстерності – цілеспрямований процес підвищення професійного рівня майбутніх педагогів.

Матеріал даної роботи не вичерпує цілісного дослідження визначеної проблеми. Перспективним, на думку авторів, є вивчення досвіду виконавсько-інструментальної майстерності у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти.

Література:

1. Апатський В. Основи теорії та методики духового музично-виконавського мистецтва : навч. посібник. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2006. 432 с.
2. Білоус В. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності. *Часопис Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського*. Київ. Вип. 1. 2010. С. 97-103.
3. Глушук Т. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. № 1, 2016. С. 87-91. <http://journals.urau.ua/kis/article/view/148408>
4. Гончаренко Л. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград. 2010. Випуск 112. С. 142-149.
5. Жайворонок Н. Музичне виконавство як феномен музичної культури : дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 Київський національний університет культури і мистецтв. 2006. 183 с.
6. Касілов І. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. Випуск №1-2 (50-51), 2017. С. 93-98.
7. Корнішева Т. Виконавська культура диригента як складова диригентської діяльності. *Музичне мистецтво і культура: зб. наук. пр. / ред. [О. Сокол, О. Самойленко, О. Маркова]*. Одеса: Астропринт. Вип. 16. 2012. С.385-394.
8. Михайленко М. П. Дилема звука на гітарі. Стаття в збірці наукових праць. Харків. 2006. С. 289.
9. Мозгальова Н., Сушицький М., Новосадова А. Специфіка підготовки вчителів музичного мистецтва і хореографії до жанрово-стильового аналізу. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. Серія 14. Вип. 28. 2022. С. 69-75
10. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf> (дата звернення 15.01.2024)
11. Новосадов Я., Мозгальова Н. Історія становлення флейтового мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. Серія 14. Вип. 29. 2023. С. 222-229.
12. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. Київ. КНУКіМ. 2006. 188 с.
13. Стеценко В. Закономірності інтонування на скрипці. Київ: «Муз. Україна». 1977. 62 с.
14. Щолокова О., Мозгальова Н., Барановська І. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса. 2019. С. 151-158

**SELEZNYOV Serhiy, KSHIVAK Yuriy, NOVOSADOV Yaroslav.
Performance-instrumental skill of future music teachers: theoretical aspect.**

The article analyzes the theoretical aspects of performance-instrumental skill of future music teachers. The views of domestic teachers on the definition of this concept are considered. It is noted that the executive component is one of the most important elements of the professional personality of future teachers. In particular, depending on certain tasks that arose in different periods, game techniques and techniques changed significantly. It is emphasized that the demands of modern art education actualize the search for new approaches and solutions to educational tasks. In this connection, there is a need to improve the quality of training of future music teachers. It is noted that successful performance requires not only the development of technical skills, but also requires artistic fullness. Performance-instrumental skill of future music teachers is defined as the performer's ability to understand and reproduce the artistic content of a musical composition, technical embodiment of the text, and artistic performance. Its components include performance interpretation, music-theoretical and genre-style knowledge, concert performance. According to the authors, the formation and development of performance and instrumental skills of future music teachers is the result of planned professional activity. It is also stated that it is a systemic formation that requires the development of each component mentioned above. Instrumental and performing skill is characterized by a significant number of various techniques of music reproduction, the uniqueness of its activity, which is created in the performance process. The authors state that it is based on the achievements of modern music art and pedagogy and meets the qualification requirements for the training of future music teachers in higher education institutions.

Keywords: instrumental performance skills, music teachers, professional training, musical interpretation, musical thinking

References:

1. Apatskiy, V. (2006). *Osnovy teorii ta metodyky dukhovoho muzychno-vykonavskoho mystetstva: navch. posibnyk*. Kyiv: NMAU im. P.I. Chaikovskoho
2. Bilous, V. (201). *Psykholohichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti*. Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P.I. Chaikovskoho. Kyiv, 1, 97-103.
3. Hlushchuk, T. (2016). *Muzychno-vykonavske mystetstvo yak ob'iekt doslidzhennia ukrainskoho mystetstvoznavstva. Kultura i suchasnist*, 1, 87-91. <http://journals.urau.ua/kis/article/view/148408>
4. Honcharenko, L. (2010). *Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky*. Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky. Kirovohrad, 112, 142-149.
5. Zhaivoronok, N. (2006). *Muzychne vykonavstvo yak fenomen muzychnoi kultury [Musical performance as a phenomenon of musical culture] : dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. mystetstvoznavstva : spets. 17.00.01 Kyivskiy natsionalnyi universytet kultury i mystetstv*
6. Kasilov, I. (2017). *Spetsyfika profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti*. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seria: Pedahohichni nauky), 1-2 (50-51), 93-98.
7. Kornisheva, T. (2012). *Vykonavska kultura dyryhenta yak skladova dyryhentskoi diialnosti*. *Muzychne mystetstvo i kultura: zb. nauk. pr. / red. [O. Sokol, O. Samoilenko, O. Markova]*. Odesa: Astroprynt, 16, 385-394
8. Mykhailenko, M. P. (2006). *Dylema zvuka na hitari Kharkiv*. 2006
9. Mozghalova, N., Sushytskyi, M., Novosadova, A. (2022). *Spetsyfika pidhotovky vchyteliv muzychnoho mystetstva i khoreohrafii do zhanrovo-stylovoho analizu*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Dragomanova*, 28, 69-75.
10. Moskalenko, V. *Lektsii z muzychnoi interpretatsii*. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnyk.pdf> (data zvernennia 15.01.2024)
11. Novosadov, Ya., Mozghalova, N. (2023). *Istoriia stanovlennia fleitovoho mystetstva*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Dragomanova*, 14, 29,222-229
12. Oleksiuk, O. (2006). *Muzychna pedahohika*. *Navchalnyi posibnyk*. Kyiv. KNUKiM
13. Stetsenko, V. (1977). *Zakonomirnosti intonuvannia na skryptsi*. Kyiv: «Muz. Ukraina»
14. Shcholokova, O., Mozghalova, N., Baranovska, I. (2019). *Interpretatsiia muzychnykh tvoriv – metodychnyi aspekt*. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3 (128), 151-158

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.15
УДК 378.091.33:784.9]:784.071.2-051

Татарко К. О.¹

Методи та прийоми формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу

Відповідно до запропонованих компонентів виконавської культури (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-діяльнісний, контрольно-рефлексивний, інтерпретаційно-виконавський) розроблено методичку формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу, в яку увійшло чотири групи методів та прийомів. Увагу зосереджено на висвітленні практичних аспектів організації процесу навчання, таких як робота над вокально-технічними вправами, розвиток дикції та артикуляції, а також робота над інтерпретацією музичного матеріалу тощо.

Ключові слова: формування виконавської культури; майбутні артисти-вокалісти; методи та прийоми; заняття сольного співу.

Актуальність. На сьогоднішній день формування виконавської культури у студентів-вокалістів є дуже важливою складовою їх загальної та художньої культури, оскільки це впливає на якість концертних виступів виконавців та подальшу успішну взаємодію між слухачами і артистом на сцені. Специфіка виконавського мистецтва вимагає від вокалістів не лише технічної майстерності, але й вміння виразно передавати художній задум музичної композиції, володіння методичними знаннями на професійному рівні. У зв'язку з постійними змінами у соціокультурному середовищі сучасний вокаліст має адаптуватися до потреб сучасності, а саме, вміло володіти такою інтегрованою якістю особистості як мобільність. На сьогоднішній день популярним в музичній сфері є розвиток цифрових технологій, зміна смаків слухача та його переваг у музичному мистецтві. Перед викладачем вокалу постає завдання здійснення аналізу сучасних підходів до навчання, огляду передового досвіду викладання, підбору доцільних методів, прийомів та форм навчання, які б сприяли формуванню виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою формування виконавської культури студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування займалися О. Андрейко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, Т. Зінська, Н. Косінська, А. Михалюк та інші. Дослідження вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу та вчителів музичного мистецтва вищої школи висвітлені у працях Л. Василенко, Ю. Мережко, М. Микиші, Р. Лоцман, Н. Овчаренко, Є. Проворової, Л. Тоцької та інших. Аналізуючи наукову літературу, представлену цими педагогами і мистецтвознавцями, вбачаємо потребу висвітлити методи та прийоми формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу.

Мета статті – розкрити ефективні методи та прийоми формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу.

¹ Татарко Катерина Олександрівна, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.
<https://orcid.org/0000-0002-4341-3804>

Виклад основного матеріалу. У процесі наукового дослідження нами було розроблено компонентну структуру виконавської культури, яка складається з мотиваційно-ціннісного, інформаційно-діяльнісного, контрольного-рефлексивного та інтерпретаційно-виконавського компонентів. Для формування кожного з них були розроблені чотири групи методів та прийомів навчання студентів-вокалістів на заняттях сольного співу.

До першої групи було віднесено методи і прийоми, які б сприяли підвищенню ціннісного ставлення студентів до професійної діяльності і були спрямовані на формування мотиваційно-ціннісного компоненту. До них відносяться: стимулювання інтересу до вокальної діяльності шляхом застосування факторів здивування, створення ситуації новизни навчального матеріалу, прийоми зразкового особистого показу викладачем вокального твору та використання музичних ігор на заняттях сольного співу.

«Метод стимулювання інтересу до вокальної діяльності шляхом застосування факторів здивування» (адаптований за Л. М. Василенко) передбачає заохочення студентів до естрадного співу, що здійснюється завдяки акцентуації на власних співацьких можливостях майбутніх фахівців музичного мистецтва [1].

Для кращого розуміння даного методу доцільним є розкриття сутності дефініції «стимул, стимулювати» – створювати, спонукати, прискорювати, поліпшувати здійснення чого-небудь, викликати імпульси, що будуть сприяти досягненню поставлених цілей. Поняття «інтерес» у перекладі з латинської (*interesse*) – мати велику увагу, бути зацікавленим чим-небудь. Досліджуючи наукову літературу провідних педагогів-музикантів та мистецтвознавців можемо зазначити, що інтерес – це фактор, який стимулює діяльність особистості, викликаний позитивною емоцією та наявністю пізнавальної сторони цієї емоції [2].

Отже, викладачеві необхідно застосовувати для формування пізнавального інтересу студентів до вокальної діяльності такі методи та прийоми, які будуть викликати позитивні емоції, зацікавленість, здивування, приємні моральні переживання, відчуття задоволення від процесу занять співом. Також рекомендуємо застосовувати прийом *«Зразкового особистого показу викладачем вокального твору»*. Таке спостереження, на нашу думку, допоможе майбутнім вокалістам навчитись на зразковому прикладі викладача правильній техніці виконання вокальних прийомів тощо. Під час заняття радимо використовувати нестандартні вокальні вправи і практичні завдання, які викликатимуть фактор здивування та інтерес до вокальної діяльності. Доцільним буде запропонувати студентам поекспериментувати зі своїм голосом, демонструючи можливість створення нових звуків, використовуючи різні техніки вокалу. Також необхідно створити на занятті творчу атмосферу, в якій студентам буде комфортно проявляти свою творчість, реалізовувати власні ідеї, експериментувати і новаторські підходити до виконання музичних творів.

Наступним методом формування мотиваційно-ціннісного компоненту є *створення ситуації новизни навчального матеріалу*. Ми вважаємо, що ситуація новизни навчального матеріалу посилить інтерес та увагу до обраного предмету. Ми погоджуємося з думкою науковців С. Мартиненка та Л. Хоружої, що задля створення ситуації новизни, інтересу студентів слід на заняттях сольного співу використовувати «пізнавальні ігри, цікаві пригоди, гумористичні уривки, перегляд навчальних телепередач, кінофільмів» [3].

На нашу думку, зазначений метод доцільно доповнювати прийомом *застосування музичних ігор на занятті сольного співу*. Сутність даного прийому полягає у відтворенні мелодичної лінії вокального твору, ритму у ігровій формі, що покращить розуміння студентами обраного музичного твору. Рекомендується викладачам вокалу організовувати на заняттях сольного співу зі студентами-вокалістами такі творчі завдання, як створення авторського аранжування вокальної композиції, залучення ілюстрацій вокальних технік. Також пропонуємо використовувати нову технологію едьютейнмент – поєднання навчання з розвагами, що слугує створенню ситуації новизни навчального матеріалу. На нашу думку, така технологія зробить процес навчання цікавим і ефективним і буде стимулювати фактор зацікавлення студентів у процесі вивчення творів вокального мистецтва.

Друга група методів та прийомів спрямована на підвищення самопізнання, збагачення особистісних і професійних якостей співака, покращення науково методичних, вокально-виконавських знань та закріплення їх на практиці. До цієї групи був віднесений *метод навчання співу за різними методиками зарубіжних педагогів*, що полягає у впровадженні в освітній процес нових методик навчання, наприклад, популярними на сьогоднішній день є методика Сета Ріггса – спів у мовленнєвій позиції, метод *Estill Voice Training (EVT)*, який запропонував Джо Естілл, сучасна методика Cheryl Porter та інші. Впровадження та використання представленого методу, на нашу думку, буде слугувати комплексному розвитку вокально-виконавських навичок майбутніх вокалістів. Пропонуємо для реалізації методу *навчання співу за різними методиками зарубіжних педагогів* використання таких прийомів: *аналіз зарубіжних методик співу на заняттях з фаху та створення комплексної програми навчання співу на основі інтеграції сучасних методик з вокалу*. Застосування першого прийому допоможе залучити студентів до методично-пошукового дослідження. Другий прийом буде слугувати успішному створенню комплексної програми навчання, яка буде враховувати різні запити студентів-вокалістів та вибудовувати їх індивідуальну траєкторію підготовки. Рекомендуємо для обраної методики враховувати індивідуальні можливості студентів, їх вокальні здібності та вікові особливості.

Заслужує на увагу *метод ток-шоу* – дискусія у стилі телепередачі (метод адаптований за О. Пометун) [5]. Подібна форма проведення занять включає пошук студентами додаткової інформації, що передбачає участь усієї групи в обговоренні проблемної ситуації, можливість проявляти ініціативу, ерудицію та логіку. Використання методу буде стимулювати студентів-вокалістів до мисленнєвої діяльності, покращить їх навички публічного виступу, розвине у них комунікативні вміння. Під час реалізації зазначеного методу пропонуємо використовувати прийом *інтерактивного діалогу між виконавцем-ведучим-аудиторією*. Сутність прийому полягає у створенні відкритого та взаємного спілкування між виконавцем, аудиторією та ведучим. Це означає, що виступ не обмежується просто виконанням вокальної композиції, а створюється можливість для взаємодії та обміну ідеями. Радимо запропонувати студентам після виконання пісні у форматі інтерв'ю відповісти на запитання викладача (ведучого) про обрану композицію, власну інтерпретацію та питання вокально-виконавського характеру.

До третьої групи методів, що формують контроль-рефлексивний компонент виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях

сольного співу пропонуємо використовувати такі методи – «Мішень» та «П'ять пальців».

Використання методу «Мішень» зі студентами-вокалістами на заняттях сольного співу, на нашу думку, буде спрямоване на досягнення конкретних вокальних задач та покращення виконавської майстерності шляхом установлення цілей. Також представлений метод допоможе посилити знання студентів щодо саморефлексії, розвинути вміння об'єктивно себе оцінювати, порівнювати власну оцінку з оцінкою професійного викладача. Для вдалої реалізації методу пропонуємо використовувати прийом «Сам собі вчитель». Реалізацій прийому відбуватиметься таким чином: викладач пропонує студентам після виконання програмового репертуару на занятті сольного співу намалювати на аркуші мішень та розділити її на сектори. Кожен сектор буде фіксувати аспекти навчальної діяльності, а саме: оцінка змісту заняття, оцінка своєї вокальної діяльності, оцінка діяльності викладача, розуміння вивченого матеріалу тощо. Далі студенти вписують свої оцінки по секторам від 5 до 10 балів, відповідно чим вища оцінка, тим ближча вона до центру мішені. Після цього викладач і студент обмінюються своїми аркушами, на яких вказані оцінки та проводять дискусію щодо отриманих результатів. Застосування такого прийому, на нашу думку, буде сприяти успіхам студентів у навчанні, розвине їх навички самоаналізу та допоможе сконцентруватися на своїх силах під час вирішення невдач.

Також пропонуємо застосовувати метод навчання, який був запропонований Лотаром Зайвертом «П'ять пальців». Сутність методу полягає в систематичному оцінюванні та аналізі власного навчального процесу і професійного розвитку. Студентам пропонується після заняття подивитися на долоню і по першій літері назви пальців пригадати принципи, на основі яких буде здійснюватися контроль отриманих знань на занятті:

М (мізинець) – мудрість:

- Що нового я дізнався за сьогоднішнє заняття?

- Які нові знання були мною освоєні (навчально-методичні, вокально-виконавські знання)?

- У якій професійній сфері примножились мої знання та підсилилась компетентність (вокальній, акторській, композиторській)?

- Які нові ідеї мені приніс сьогоднішній день?

Б (безіменний палець) – бажання досягти мети:

- Які кроки я сьогодні зробив у напрямку свої цілей і досягнень?

С (середній палець) – самопочуття:

- Які емоції та почуття переважали протягом заняття?

- Які процеси сприяли високій мотивації та позитивним емоціям?

В (вказівний палець) – взаємодія:

- Які дії я сьогодні здійснив, щоб допомогти іншим людям?

- Чи відбулися зміни в моїх стосунках з викладачем, концертмейстером, вони стали кращими або гіршими?

- Чи принесло сьогоднішнє заняття нові професійні знайомства?

В (великий палець) – витривалість:

- Які кроки сьогодні було зроблено мною, щоб підтримати своє фізичне здоров'я, силу та форму?

- Як я відновив свої сили після заняття з вокалу?

Для реалізації методу пропонуємо застосовувати прийом «*Поділись думками*». Сутність прийому полягає у сприянні відкритому обміну думками, враженнями та відчуттями між студентами та викладачем, з метою покращення їх вокально-виконавської майстерності. Важливо на заняттях сольного співу викладачу вокалу прислухатися до думок студентів, щоб процес навчання відбувався найефективнішим чином. Так після заняття викладач пропонує студентам дати відповідь на наступні запитання: «Що Вам подобається / не подобається на заняттях?», «Що спонукає / заважає навчатися?» тощо. Представлений прийом, на нашу думку, допоможе краще збагнути потреби студентів, покращити взаєморозуміння.

Четверта група методів спрямована на формування інтерпретаційно-виконавського компонента виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів і охоплює такі методи та прийоми: метод мисленнєвого співу, метод театралізації музичного номеру, прийом уявного проспівування музичного твору, прийом використання музичних ігор на занятті сольного співу тощо.

Ми погоджуємося з науковцями О. Гунько та О. Чехуніною щодо висвітлення сутності методу мисленнєвого співу, який представлений у внутрішній зосередженості виконавця, розвиваючи творчу уяву та зберігаючи голос від перевтоми під час повторення фрагментів твору у процесі його вивчення [6].

Отже, сутність методу мисленнєвого співу полягає в тому, що студент вчиться не лише виконувати вокальні твори, але й розуміти їх структуру, виразність та змістовність через музичний аналіз. Під час застосування цього методу викладач сприяє розвитку студентів як виконавців, стимулюючи їхнє музичне мислення, уяву та внутрішню емпатію. Студенти навчаються виражати свої власні думки та емоції через спів, розуміти художній задум музичного твору та відтворювати його через власну інтерпретацію.

Для вдалої реалізації представленого методу рекомендуємо застосовувати прийом *уявного проспівування музичного твору*. Сутність прийому полягає у тому, що студенти за допомогою уяви відтворюють музичну композицію. Це дозволить їм не лише засвоїти вокально-технічні складнощі музичного твору, а й глибше зрозуміти його художній задум. Представлений прийом, на нашу думку, буде розвивати внутрішній слух студентів-вокалістів, покращить їх виконавські навички та розвине музичну уяву, а також буде слугувати кращій організації самостійної роботи студентів з мінімальною витратою голосу під час занять співом.

Метод *театралізації музичного номеру* спрямований на формування у студентів знань щодо використання елементів театральної акторської майстерності. Представлений метод, на нашу думку, дозволить майбутнім вокалістам не лише вокально виконувати музичні твори, а й інтерпретувати їх за рахунок хореографії, жестів, міміки. Ми погоджуємося з думкою науковиці Н. Кирпиченко щодо тлумачення поняття «театралізована діяльність». На її думку, – це художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театралізованого мистецтва й відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів, а також метод розвитку психічних процесів у співаків» [7]. Для вдалого впровадження методу театралізації музичного номеру пропонуємо використовувати на заняттях зі студентами наступні прийоми: читання тексту і його аналіз, театралізація уривків з музичного твору, складання опорного конспекту.

Приєм *читання тексту і його аналіз* допоможе майбутнім вокалістам через розуміння літературного тексту підібрати найбільш—влучні засоби музичної виразності для гармонічного втілення концертного номеру. Приєм *театралізація уривків з музичного твору* допоможе студентам-вокалістам розкрити їх акторські здібності, а також навчить ефективно комунікувати з глядачами під час концертного виступу. Приєм *складання опорного конспекту* допоможе провести наскрізне повторення вивченого матеріалу на теоретичному рівні.

Отже, на нашу думку, вище запропоновані методи та прийоми дозволять найефективнішим чином вплинути на формування виконавської культури у майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу у вищих закладах освіти мистецького спрямування.

Література:

1. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика [Текст] : монографія. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 336 с.
2. Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності - Департамент освіти та науки Івано-Франківської міської ради. *Департамент освіти та науки Івано-Франківської міської ради*. URL: http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=1616 .
3. Мартиненко, С. М., & Хоружа, Л. Л. (2010). Методи навчання та їх класифікація. *Початкова освіта. Методичний порадник. № 6 (42), (24)*, 28-32.
4. Збірка Прийоми та вправи для створення ситуацій успіху на уроках. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL : <https://naurok.com.ua/zbirka-priyomi-ta-vpravi-dlya-stvorennya-situaciy-uspihu-na-urokah-307085.html>.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007
6. Гунько, Н. О., & Чехуніна, А. О. (2020). Творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта у процесі художньої інтерпретації вокальних творів. Педагогіка формування особистості у вищій і загальноосвітній школах, (70), 191-195.
7. Кирпиченко, Н. В. (2015). Метод театралізації в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Таврійський вісник освіти*, (3), 114-119.

TATARKO Kateryna.

Methods and techniques of forming the performing culture of future artists-vocalists in solo singing classes.

The article is devoted to the analysis of methods and techniques of teaching and consideration of the optimal ways of forming the performing culture of future artists-vocalists in solo singing classes. In accordance with the components of performing culture proposed by the author (motivational and value, informational and cognitive, control and reflection, interpretation and performance), a methodology for the formation of the performing culture of future artists-vocalists in solo singing classes has been developed, which includes four blocks of methods and techniques. Attention is focused on the practical aspects of teaching, such as working on vocal and technical exercises, developing diction and articulation, as well as working on the interpretation of musical material. The article also discusses the importance of using modern teaching methods by the vocal teacher in the solo singing class, which will make the class effective, interesting and informative for students. It is found that the key to a successful, competitive specialist in the field of musical art is a deep methodological awareness of students. The article describes the effectiveness of using such methods and techniques in solo singing classes as: “The method of stimulating interest in vocal activity through the use of factors of surprise” and the method of “Exemplary personal demonstration of a vocal work by a teacher”; the method of “Creating a situation of novelty of educational material” and the method of “Using musical games in the classroom of solo singing”; the method of “Technologies of teaching singing according to various methods of foreign teachers” and the methods of “Analysis of foreign methods of singing in the classroom”, “Creating a comprehensive

program of teaching singing based on the integration of modern methods of vocal training”; the method of “Talk show” and the method of “Teaching vocal skills”. It is concluded that today in modern art education it is necessary to introduce innovative teaching methods for vocal students.

Keywords: formation of performing culture; future artists-vocalists; methods and techniques; solo singing lessons.

References:

1. Hedonistychni zasady vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriia ta metodyka [Tekst] : monohrafiia. Nats. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. 336 s.
2. Metody stymuliuvannia i motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti - Departament osvity ta nauky Ivano-Frankivskoi miskoi rady. Departament osvity ta nauky Ivano-Frankivskoi miskoi rady. URL: http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=1616.
3. Martynenko, S. M., & Khoruzha, L. L. (2010). Metody navchannia ta yikh klasyfikatsiia. Pochatkova osvita. Metodychnyi poradnyk. № 6 (42), (24), 28-32.
4. Zbirka Pryiomy ta vpravy dlia stvorennia sytuatsii uspikhu na urokakh. Osvitnii proekt «Na Urok» dlia vchyteliv. URL : <https://naurok.com.ua/zbirka-priyomi-ta-vpravi-dlya-stvorennia-situaciy-uspikhu-na-urokah-307085.html>.
5. Pometun O.I. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia. K.: SPD Kulinichev B.M., 2007.
6. Hunko, N. O., & Chekhunina, A. O. (2020). Tvorchy rozvytok maibutnoho pedahoha-muzykanta u protsesi khudozhnoi interpretatsii vokalnykh tvoriv. Pedahohika formuvannia osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, (70), 191-195.
7. Kyrpychenko, N. V. (2015). Metod teatralizatsii v roboti z ditmy iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku. Tavriiskyi visnyk osvity, (3), 114-119.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.16
УДК 78.01:159.925

Кісюк М. П.¹

Когнітивна сутність музичного інтелекту в розвитку особистості учня

У соціальному аспекті музичний інтелект відображає інтеграцію емоційних, когнітивних, комунікативних та регуляційних властивостей особистості. Розвинутий музичний інтелект учителя є запорукою професійної ефективності, засобом створення необхідної позитивної психологічної атмосфери, налагодження взаєморозуміння з учнями під час уроків музичного мистецтва. Музичний інтелект також є важливою складовою для формування вмінь і навичок учнів. Представлено власне розуміння сутності музичного інтелекту як необхідної здатності поряд з комплексом музичних здібностей (почуттям ритму, музичним слухом, музичною пам'яттю тощо). Музичному інтелекту відводиться провідна роль у розкритті музичної обдарованості особистості. Саме інтелект відповідає за включення у перелік музичних здібностей креативності – здатності творити нове і невідоме у процесі формування особистості учня.

Ключові слова: когнітивна сутність, інтелект, музичний інтелект, емоційний інтелект, розвиток особистості, учні.

В умовах сучасних соціально-культурних змін, суттєвих перенавантажень психіки людини у будь-якій сфері життєдіяльності безумовною стає готовність особистості пристосовуватися до таких умов існування, відповідно реагувати на складні процеси, що відбуваються. Тому усвідомлення і розуміння особистістю власних емоцій та емоцій інших людей набуває значної актуальності.

З'ясовано, що ефективність людської діяльності залежить від вдало налагодженого спілкування, здатності керувати цим процесом, досягати необхідних результатів через створення певного емоційного фону. Це зумовлює актуальність вивчення проблематики музичного інтелекту саме в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва. У даному аспекті музичний інтелект відображає інтеграцію емоційних, когнітивних, комунікативних та регуляційних властивостей особистості. Розвинутий музичний інтелект учителя музичного мистецтва стає запорукою його професійної компетентності, засобом створення позитивної психологічної атмосфери, налагодження взаєморозуміння з учнями, запобігання стресових ситуацій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Інтелект – це складова психіки, динамічна риса її когнітивної сутності, яка відповідає за обробку інформації, абстрактне мислення, винахідницьку діяльність і прийняття рішень на основі отриманого досвіду. З латині інтелект «*intellectus*» перекладається як «відчуття», «сприйняття», «розуміння». Інтелект – відносно стійка структура розумових здібностей людини. Він включає в себе досвід, набуті знання і здатність

¹ Кісюк Михайло Павлович, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
<https://orcid.org/0009-0003-0224-7592>

швидко й доцільно використовувати їх у ситуаціях, які досі не зустрічалися, а також у процесі розв'язання складних завдань [1, с. 112].

Вивчення інтелекту в психології має давню історію. Існують різні підходи до визначення інтелекту: розглянуто його біологічну природу і ототожнено його з психофізичними функціями (теорія Гальтона) [10], вивчено вплив навколишнього середовища на особливості пізнавального розвитку (теорія Біне) [12]. Інтелект, за теорією Векслера, розглядається у вигляді структурного утворення, яке можна вимірювати за шкалою розумових здібностей.

Так, М. Смульсон у своєму дослідженні наводить висновки Векслера, який під інтелектом розумів «здатність людини цілеспрямовано діяти, раціонально міркувати та ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем» [9, с. 219]. Ч. Спірмен розглядає інтелект як загальну «розумову енергію», рівень якої визначає успішність виконання любих тестів [8]. Л. Терстоун обґрунтував багатofакторну модель інтелекту. На сьогодні вона стала найпоширенішою моделлю інтелекту. Дж. Гілфорд запропонував модель «структури інтелекту» (SI), виділивши у ній три групи факторів: розумові операції, особливості матеріалу, що використовується в тестах, і отриманий інтелектуальний продукт [11]. Дж. Гілфорд відмовився розглядати модель інтелекту з конкретною здібністю. Він припустив, що «інтелект містить 120 елементарних здібностей, пізніше збільшив їх кількість до 150. Кожна з яких є інтелектуальним перетворенням певного змісту з метою отримання інтелектуального результату» [там само].

У працях Ж. Піаже інтелект розглядається як вищий універсальний спосіб урівноваження суб'єкта з середовищем, натомість Р. Кеттел сформулював власну концепцію, виділивши два види інтелекту: «плинний», який залежить від дії фактору спадковості, і «кристалічний», що потребує використання минулого досвіду і залежить головним чином від впливу середовища [12].

Приблизно через 70 років після появи перших тестів на визначення інтелекту, у 1983 р. Г. Гарднер поставив під сумнів концепцію тестового IQ для виміру інтелектуальних здібностей, запропоновану А. Біне. Г. Гарднер висунув власну теорію їх множинності, в якій прагнув розширити діапазон інтелектуального потенціалу людини. Його концепція бере до уваги багатогранність існуючих на той час поглядів на інтелект. Така модель частково ґрунтується на наукових пошуках, які навіть не існували за часів Біне – в галузі когнітивної науки (вивчення мислення) та нейронауки (вивчення мозку) [2].

Згідно теорії Г. Гарднера, існує безліч знанневих позицій і талановитих висновків, здатних збагатити наше життя й допомогти ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Він стверджує, що кожна людина володіє принаймні дев'ятьма типами інтелекту з різним ступенем вираження. Розглянемо коротко кожний з цих типів інтелекту [14].

1) Вербально-лінгвістичний інтелект – здатність ефективно застосовувати слова в усній (ведучий, оратор, політик, оповідач) або в письмовій формі (журналіст, драматург, поет, редактор).

2) Логіко-математичний інтелект – здатність використовувати індуктивний і дедуктивний умовиводи, вирішувати абстрактні проблеми та логічні головоломки, розуміти складні відносини взаємозалежних концепцій, ідей і речей, ставити запитання, експериментувати, підраховувати тощо.

3) Візуально-просторовий інтелект – інтелект, задіяний для розуміння картин та образів; він передбачає здатність уявляти, малювати, працювати над проєктом дизайну тощо.

4) Кінестатичний інтелект – «свідомість» усього тіла, яка дає можливість контролювати та інтерпретувати рух, танцювати, бігати, стрибати, торкатися, жестикулювати, керувати фізичними предметами, установлювати гармонію тіла і розуму.

5) Музичний інтелект – формуванню цього інтелекту сприяє почуття звуку й *емоційна здатність* (курсив наш. – М.К.) реагувати на нього.

6) Міжособистісний інтелект – здатність швидко розпізнавати й оцінювати настрої, наміри, мотивації та почуття інших людей.

7) Внутрішньо-особистісний інтелект – можливість чітко сприймати себе (бачити власні переваги та недоліки), свідомо помічати внутрішній настрій, наміри, мотивації, темперамент і бажання; здатність до самодисципліни, саморозуміння й самооцінки.

8) Натуралістичний інтелект – здатність навчатися за допомогою природи.

9) Екзистенціальний інтелект – здатність філософствувати, медитувати, вивчати історію, культуру релігії, обговорювати «життєві питання» [14].

Отже, інтелектуальний розвиток особистості під час навчання можна вважати важливим завданням методики музичного навчання і виховання учнів різних вікових категорій.

Мета статті – висвітлення феномену когнітивної сутності музичного інтелекту та розкриття особливостей його прояву в системі розвитку особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект є результатом розвитку уявлень про природу когнітивних та афективних процесів людського мозку, збагачення уявлень про емоції як підсистему свідомості, розширення змісту про множинність їх проявів. Складне багатоаспектне явище емоційного інтелекту реалізується в різних взаємозв'язаних, інколи суперечливих для емпіричної фіксації формах.

За дослідженням Л. Майстренко, на розвиток емоційного інтелекту впливають різні чинники, серед яких важливе місце займають біологічні фактори. Аналіз результатів відповідних досліджень показує, що в основі біологічних факторів для розвитку здібностей емоційного інтелекту лежать вроджені відмінності, пов'язані з роботою мозку і рисами темпераменту особи. Зміст кожного біологічного фактору можна поглиблювати, об'єднувати у певні категорії, розширювати та актуалізувати наявні емоційні знання. Розвиток біологічних факторів емоційного інтелекту сприяє адаптації людини в соціальному середовищі, оптимізації міжособистісної взаємодії. Вивчення емоційного інтелекту, особливостей його розвитку може стати свідченням більшої його відкритості для інших суспільних факторів [4, с. 25].

Оскільки поняття «емоційний інтелект» поєднує афективні та інтелектуальні процеси, його визначення залежить від наявних у науці підходів до формулювання інтелекту та емоцій. Існують деякі відмінності між визначеннями поняття «емоційний інтелект», які залежать від наукових підходів до розуміння емоцій як особливого виду знання (сукупності пов'язаних між собою розумових здібностей). У нашому дослідженні ми спираємося на теоретичні висновки Л. Майстренко, в яких поняття «емоційний інтелект» окреслюється низкою здатностей, а саме:

- здатність власних особистих почуттів і бажань взаємодіяти з внутрішнім середовищем;
- здатність розуміти відносини особистості, що проявляються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу;
- здатність ефективно керувати емоціями та використовувати їх для поліпшення мислення;
- сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися із вимогами й тиском оточуючого середовища;
- емоційно-інтелектуальна діяльність [4, с. 26].

Сучасні дослідження стосуються також визначення соціального інтелекту як комплексу психічних властивостей особистості. Вони дозволяють шляхом розумових операцій ефективно взаємодіяти з іншими людьми, забезпечують вірне трактування їх вчинків, вербальних і невербальних реакцій, здатність усвідомлювати і вирішувати в розумовому плані різні завдання і проблеми, що постають в реальних ситуаціях життєдіяльності. Ми звертаємося до цього виду соціального інтелекту не випадково, оскільки освітня діяльність, набуття учнями необхідного музично-навчального та емоційного досвіду здійснюється в процесі взаємодії суб'єктів освіти.

Соціальний інтелект визначається частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну поведінку, взаємодіяти з іншими людьми. Результатом вияву соціального інтелекту особистості є набуття соціальної компетентності. Соціальний інтелект – це сфера суб'єкт-суб'єктного пізнання, заснованого на специфіці розумових процесів та соціального досвіду, здатності розуміти себе та інших, прогнозувати хід міжособистісних подій, можливість пізнання індивідом інших людей під час соціальної комунікації [5, с. 144].

Музичне виховання є одним із наймогутніших засобів впливу, за допомогою якого здійснюється формування різнобічно розвиненої особистості; За визначенням Г. Падалки, «це процес становлення і розвиток музичних здібностей на основі природних задатків, формування основ музичної культури, творчої активності (від найпростіших форм до більш складних)» [6, с. 29-41]. У широкому значенні музичне виховання – це формування духовності людини, її морально-естетичних уявлень, здатності розуміти й оцінювати крізь призму мистецтва життєві явища. У такому розумінні музичне виховання – це виховання людини. У вузькому значенні, зазначає Л. Майстренко, музичне виховання – це «формування музичного сприйняття, яке здійснюється у різних видах музичної діяльності та спрямовується на розвиток музичних здібностей, здатності до емоційного й осмисленого осягнення й переживання змісту музики, її виразного виконання» [4, с. 27].

У такому розумінні музичне виховання – це формування музичної культури особистості [3]. На розсуд Ю. Новгородської, результатом музичного виховання дитини є рівень розвиненості у неї музичної культури. Музична культура розуміється як інтегративне особистісне утворення, що складається з музичної спрямованості, музичної обізнаності, музично-творчої розвиненості й музичної вихованості; формується та виявляється в музичній діяльності і постає необхідним фактором різнобічного розвитку та гармонійного виховання особистості [3].

Існує думка, що музичний інтелект сприяє формуванню особливої здатності людини – синестезії сприйняття кольору, форми, смакових та тактильних відчуттів зі сприйняттям музичного мистецтва, що поєднуються у єдиному художньому образі [7, с. 132].

Аналіз науково-методичної літератури уможливив з'ясування наступних вихідних положень. Музика та інтелект – не звичайне співвідношення. Сучасні науковці в галузі психології визначають поняття «інтелект» як глобальну здатність діяти розумно, раціонально мислити та добре справлятися з життєвими обставинами [6]. Ми погоджуємось із думкою Г. Падалки, що музичний інтелект – один з компонентів музичних здібностей, поряд з почуттям ритму, музичним слухом, голосом тощо. Більше того, багато дослідників віддають музичному інтелекту провідну роль у формуванні музичної обдарованості особистості. Саме інтелект відповідає за включення у перелік музичних здібностей креативності – здатності вигадувати щось нове, знаходити неординарні рішення до того чи іншого музичного завдання [9].

Повсякденні явища, переживання, художні смаки та цінності асоціюються у «власника» музичного інтелекту з музикою. Музика стає одним з основних «каналів» розуміння власного «Я» та навколишнього світу [7, с. 133].

Відтак можна сказати, що музичний інтелект – широке та багатогранне поняття; воно не обмежується загальним володінням співацьким голосом або музичним інструментом, теоретичним знанням нот, практичними вмінням та навичками натискати на клавіші або струни інструменту, адже будь-яке звукове видобування має бути усвідомленим. Усвідомлювати учням у процесі музичного навчання доводиться дуже багато, і не тільки усвідомлювати, але й відчувати емоційний зміст твору (наприклад, у процесі сприймання або вивчення музичного твору), включаючи при цьому інтуїцію. Такі вміння та навички не з'являються на порожньому місці, а вимагають постійного пробудження та розвитку, усвідомлення та удосконалення у процесі систематичної виконавської діяльності [7, с. 134].

До узагальненого розуміння ключових можливостей та здатностей людини в межах музичного інтелекту слід віднести: здатність визначати структуру музики та ритмічні зміни; уміння вибудовувати програми для слухання музики; наявність чутливості до звуків та вібрацій; здатність розпізнавання, створення та відтворення звуку, ритму, музики, тону та вібрації; спроможність визначати характерні якості тону або ритму.

Вплив на свідомість людини музичного інтелекту є більшим, ніж вплив будь-якого іншого його різновиду. Музика, ритм і звук чинять величезний вплив на стан організму: заспокоюють людину у стресових ситуаціях, стимулюють її активність, підсилюють радість або поглиблюють горе тощо. Сила музичного звуку і ритму здатна змінювати настрій, викликати національну гордість, виражати почуття глибокої любові чи втрати. Розвиток музичного інтелекту впливає на формування музичних смаків, вміння слухати музику, відчувати красу, гармонію.

У виконавській діяльності розкриваються такі різновиди музичного інтелекту – досвід переживання й творчості, тілесно-орієнтаційний та когнітивно-узагальнюючий. Тобто, здатність до інтелектуальної діяльності на основі глибоких наукових знань з основ виконавської методики, музичної семіотики, музичної психології тощо, у поєднанні з яскравою емоційністю сприяють успішності педагогічної діяльності [6, с. 17].

Висновки. Підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок, що інтелект є пізнавальною сферою, яку потрібно удосконалювати безперервно різноманітними засобами. Музика завжди була і залишається одним з найпотужніших засобів морального та естетичного виховання, оскільки сила її впливу на людину випробовувалася століттями. В процесі музичних занять формується музичний інтелект особистості, який впливає на процес сприймання музики, розширює емоційні горизонти, духовно збагачує, поглиблює розуміння музики і виховує високі моральні цінності людини.

Учні, наділені музичним інтелектом, навіть під час аналізу та оцінювання музичних творів починають «творити» – знаходять нові підходи до розуміння музичної спадщини різних жанрів. Свідченням високого рівня розвитку музичного інтелекту стає здатність до імпровізації, засобів передачі композиторського задуму та органічного поєднання різних музичних жанрів. Багатство музичних думок, швидкість мислення та оригінальність – це параметри креативності, а саме творчої обдарованості особистості.

Сучасні загальні заклади середньої освіти і позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, яка характеризується високою морально-естетичною культурою. Музична діяльність у навчальних закладах має бути спрямована на накопичення музичних вражень учня, які збагачують його особистість за рахунок формування музичного інтелекту.

Література:

1. Вітенко І. С. Основи психології. Основи педагогіки / І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, Т. І. Вітенко. Чернівці: Книги XXI, 2006. 200 с.
2. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія. К.: Мегатайп, 2004. 288 с.
3. Новгородська Ю. Г. Методика музичного виховання дошкільників. Тексти лекцій : навч. посіб. Ніжин, Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2008. 128 с.
4. Майстренко Л. В. Вплив біологічних факторів на розвиток емоційного інтелекту. Молодий вчений. 2017. № 4.1. с. 25-28.
5. Мельник А.А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку / Вісник Харківського національного університету. 2013. №1065. С.144-146.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін . К.: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Петрикова О. П. Розвиток музично-інтелектуальної сфери студентів у процесі роботи над вокальним репертуаром / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №14. 2014. С. 132-134.
8. Психологія творчості: навч. Посібник. Н. А. Карпенко. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
9. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. 461 с.
10. Galton F. Hereditary talent and character. Macmillan's Magazine, 12.
11. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.; MC Graw Hill 19.
12. Cattell, RB. Inheritance of Personality and Ability: Research Methods and Findings (Personality and Psychopathology). Published by Academic Press Inc. 1982.
13. Modern ideas about children. A. Binet, S. Heisler. –Print Book, English, 1984.
14. Howard Gardner Extraordinary Minds. N.Y.; Hachett, 1998. 336 p.

KISIUK Mykhailo.

Cognitive essence of musical intelligence in personality of pupil' development.

The article discusses the problem of the essence of intelligence and its manifestation in various fields of science, it is stated that in the conditions of important socio-cultural changes, accompanied by the

influence of emotional stress on the human psyche in any sphere of life, the awareness and understanding by individuals of the manifestation of their own emotions and the emotions of others become significantly relevant.

The concept of «musical intelligence» has been analyzed and specified, as well as its substantive characteristics and place in the development of the student's personality have been substantiated. It is noted that in the social aspect, musical intelligence reflects the integration of emotional, cognitive, communicative, and regulatory properties of personality. A developed musical intelligence in a teacher becomes a guarantee of their professional effectiveness as a means of creating the necessary psychological atmosphere and establishing mutual understanding with students.

Based on the study of scientific literature, other information sources, and the comparison of views and theoretical conclusions of various researchers, the cognitive essence of intelligence has been explored, and it has been established that musical intelligence is an important component in the formation of students' skills and abilities.

As a result of the development of ideas about the nature of cognitive and affective processes of the human brain, enriching the understanding of emotions as a subsystem of consciousness, emotional intelligence is presented; musical intelligence is presented as a means of expanding the content regarding its multiplicity of manifestations.

The article provides an understanding of the essence of musical intelligence, which is one of the components of musical abilities, along with a sense of rhythm, musical ear, voice, and so on. Moreover, many researchers assign a leading role to musical intelligence in the formation of the musical giftedness of an individual. It is intelligence specifically that accounts for the inclusion of creativity in the list of musical abilities – the ability to create something new and unknown. The significance of developing the ability to apply musical intelligence by individuals is demonstrated, along with its connection to students' abilities. The essence of this skill in the process of forming the student's personality is highlighted.

Keywords: cognitive essence, intelligence, musical intelligence, emotional intelligence, personality development, students.

References:

1. Vitenko I. S. Basics of psychology. Basics of pedagogy / I. S. Vitenko, A. S. Borysyuk, T. I. Vitenko. – Chernivtsi: Books - XXI, 2006 – 200 p.
2. Gardner H. Multiple intelligences. Theory in practice. Reader. K.: Megatype, 2004. 288 p.
3. Novgorodskaya Y. G. Methodology of musical education of preschoolers. Texts of lectures: teaching. manual Nizhin, Department of the NSU named after Mykola Gogol, 2008. 128 p.
4. Maistrenko L. V. Influence of biological factors on the development of emotional intelligence .Young scientist. 2017. No. 4.1. with. 25-28.
5. Melnyk A.A. Age aspect of the study of social intelligence of children of different school ages / Bulletin of the Kharkiv National University. 2013. No. 1065. P.144-146.
6. Padalka G. M. Art pedagogy: theory and teaching methods of artistic disciplines. K.: Education of Ukraine, 2008. 274 p.
7. Petrykova O.P. Development of the musical and intellectual sphere of students in the process of working on the vocal repertoire / Scientific journal of the M. P. Dragomanov NPU. Series #14. 2014. P. 132-134.
8. Psychology of creativity: education. manual / N.A. Karpenko. Lviv: LvDUVS, 2016. 156 p.
9. Smulson M. L. Psychology of the development of intelligence in early youth: Diss... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.07 / Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine. K., 2002. 461p.
10. Galton F. Hereditary talent and character. – Macmillan's Magazine, 12.
11. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.; MC Graw Hill 19.
12. Inheritance of Personality and Ability: Research Methods and Findings (Personality and Psychopathology). Cattell, RB. Published by Academic Press Inc (1982).
13. Modern ideas about children. A. Binet, S. Heisler. – Print Book, English, 1984.
14. Howard Gardner Extraordinary Minds N.Y.; Hachett, 1998. 336 p.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.17

УДК 378.147:78

Теплова О. Ю.¹, Науменко І. В.², Мала А. Ю.³

Педагогічне керівництво розвитком креативності молодших школярів у хореографічному гуртку

На основі психолого-педагогічних та мистецтвознавчих джерел теоретично обґрунтовано педагогічні умови навчання молодших школярів мистецтву хореографії. Розроблено комплексну методiku, спрямовану на розвиток креативності молодших школярів у контексті практичних питань педагогічного керівництва розвитком креативності учнів у хореографічному гуртку. Пропонуються різні форми і методи роботи: заохочення, усвідомлення власних дій, осмислення результатів творчості, самооцінка, самовдосконалення. Окремо висвітлюються такі поняття, як «хореографічна підготовка», «розвиток креативності». Найважливішим методичним орієнтиром у розвитку креативності молодших школярів у хореографічному гуртку є націленість на вдосконалення їхньої виконавської майстерності.

Ключові слова: креативне мислення; хореографічна підготовка; спеціальні здібності; педагогічні умови; методичне забезпечення; творча діяльність; формування танцювальних рухів.

Підсумовуючи науково-педагогічні та соціальні досягнення в розбудові системи національної освіти за першу майже чверть ХХІ століття, можна відповідально наголосити, що такому процесу сприяє демократизація та оновлення системи загальнолюдських цінностей в Україні. На сьогодні в країні велике значення має відродження національної культури. Мистецька культура, як важлива складова духовної культури, передбачає індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині суміжних мистецтв. Хореографічне мистецтво є одним із найефективніших засобів виховання школярів, надає художньо-естетичного забарвлення духовному життю особистості. Готовність до здійснення педагогічного керівництва таким видом мистецької творчості учнів передбачає застосування інноваційних методів навчання в процесі формування відповідних спеціальних знань, умінь і навичок молодших школярів у їхній позашкільній мистецькій діяльності [6, с. 178].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку філософських аспектів теорії творчості зробили І. Кант, М. Попович, Ж. Сартр, В. Соловйов, В. Шинкарук, К. Юнг та інші вчені. Провідні українські та зарубіжні науковці, серед яких Г. Костюк, М. Холодна, О. Кульчицька, В. Моляко, Дж. Гілфорд, О. Торренс, М. Чавчавадзе, М. Мамардашвілі та ін. допомагали дітям у виявленні та підтримці загальних талантів і творчих здібностей у багатьох видах діяльності. Вони проаналізували різні аспекти проблеми творчих здібностей у відповідності з їх природою, компонентами, критеріями й показниками розвитку, методами та прийомами розвитку.

¹ Теплова Олена Юрїївна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0001-8763-891X>

² Науменко Ілона Володимирівна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0003-0817-0736>

³ Мала Анастасія Юрїївна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0009-0007-0555-524X>

Мета статті полягає в теоретично-методичному обґрунтуванні педагогічного керівництва розвитком креативності молодших школярів у хореографічному гуртку, оскільки проблеми, пов'язані з творчим розвитком школярів, є актуальною складовою сучасної педагогічної науки.

Вже друге століття поспіль науковці в царині психології та педагогіки досліджують процес креативного мислення: розглядають креативність як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзек, Г. Буш, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ф. Осборн, Р. Стернберг); вивчають інтелект як компонент креативності (Д. Гетцельс, П. Джексон, Е. Торренс); пов'язують розвиток креативності з самоактуалізацією особистості (Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); визначають особливий характер мотивації креативів (С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон та ін.). Провідне місце у дослідженнях сутності та структури креативності займають теоретичні положення Дж. Гілфорда і Е. Торренса.

Психологічні аспекти творчості проаналізовано у працях В. Беспалька, І. Беха, Т. Грабовської, М. Кондратенко, С. Максименко, В. Моляки, В. Рибалки, І. Сидорової, С. Сисоевої та інших. Різні аспекти розвитку творчого потенціалу в процесі навчання досліджували О. Антонова, М. Гнатко, І. Гриненко, О. Киричук, О. Вербицький, В. Ляудіс, інші. Шляхи і засоби формування креативності досліджували Т. Сидорук, Л. Степанова; вплив соціального мікросередовища на формування креативності – Н. Хазратова; розвиток креативності в педагогічному спілкуванні – В. Шинкаренко та ін.

Формування творчої особистості школярів в процесі музично-хореографічної та художньо-сценічної діяльності досліджувалось з різних позицій (О. Антонова, К. Блюхер, Г. Веселовська, А. Гуменюк, М. Загайкевич, Р. Захаров, В. Кирсанов, Ю. Святелик, І. Сидорова, Т. Шкурко).

Творча діяльність дитини пов'язана з особливим типом мислення, яке називається конструктивним, творчим. Воно характеризується «відкритістю досвіду», чутливістю до нового, вміння бачити проблеми.

Особистісні якості молодшого школяра є вагомою основою актуальності та результативності процесу залучення дітей до художніх цінностей у сфері мистецтва зокрема хореографічного. На нашу думку, основними педагогічними умовами для здійснення зазначеного процесу можна вважати наступні: інтеграція мистецьких знань, організація навчально-виховного процесу з використанням аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходу, стимулювання потреби в творчому самовираженні у різних видах хореографічної діяльності.

Дослідження психологів та педагогів у галузі мистецької підготовки учнів доводять, що у молодшому шкільному віці особистісний інтелект набуває свого максимального розвитку, всі психологічні процеси інтелектуалізуються. Отже виникає нагальна потреба в особливій спрямованості навчального процесу на його ефективність для розвитку особистості. Мистецтво має стати діючим засобом цілеспрямованого впливу на духовний світ дитини через її творчу діяльність. Спираючись на психічні особливості учнів молодшого шкільного віку, педагоги і психологи рекомендують вже в початковій школі виявити зв'язки між окремими предметами, процесами та явищами. Вчені вказують на необхідність поєднувати окреме в цілісну картину і розвивати аналітико-синтетичну діяльність учнів.

Природа творчої активності дітей є іншою, ніж у дорослих. Для дитини головним виступає безпосередньо сам процес творення, в якому вона переживає

радість пізнання й відкриття, нові властивості з'являються в її пізнавальних процесах, у сфері почуттів, у вольовій спрямованості. Тому більшість дітей не прагне вдосконалювати продукти своєї творчості, така властивість притаманна дорослим [4, с. 21].

Саме творча самореалізація дитини виступає ґрунтовною платформою розвитку креативного мислення учнів [6, с. 274].

Вектор музично-хореографічної освіти й виховання має спрямовуватися у площину особистісного розвитку учнів на основі виявлення індивідуальних здібностей і формування різнобічних художньо-естетичних потреб та інтересів.

Хореографічне мистецтво є одним із найдоступніших і найпопулярніших видів художньої діяльності та чудовим вихователем. У процесі хореографічного навчання в колективі необхідно виховувати вміння чути самого себе, своїх товаришів, музичний супровід, відчувати характерні особливості певного твору. Повноцінна музично-хореографічна композиція відбувається у процесі музично-художнього сприймання, виховання й розвитку креативності виконавця. Мистецькі програми націлюють на те, щоб головна робота з розвитку креативності учнів проводилася саме у молодших класах, а в наступних поступово збільшувалось навантаження у сфері креативно-мисленнєвої діяльності школярів.

Як поєднати зацікавленість виконанням музично-хореографічної композиції зі сталими традиціями суто технічним забезпеченням виконавських прийомів, не руйнуючи художньо-тематичної канви заняття? Це питання набуває ще більшої гостроти і актуальності тому, що деякі вчителі практично викреслили з навчання індивідуально-творчу, копітку роботу над звільненням художнього креативного мислення учня, посилаючись на великий обсяг навчального матеріалу і брак часу на репетиціях.

Робота над новими, більш складними композиціями вимагає більше навчального часу й призводить до нівелювання роботи над художніми задачами танцю. Коли при розучуванні рухів ставлять завдання виконувати вправи природною технікою без напруження – це ще не забезпечує високого художнього рівня музично-хореографічного виховання загалом, а саме: пізнання світу й самого себе, засвоєння ціннісних ставлень через художньо-образне осягнення дійсності. Коли ж робота над композицією тісно пов'язана з вираженням особистого ставлення до того, що виконується, це сприятиме розвитку креативного мислення учнів, вихованню їхнього духовно-творчого потенціалу, формуванню художньої культури молодших школярів [8, с. 94].

Не можна залишати поза увагою і мотивацію творчості. Мотиваційний аспект є могутньою динамічною силою, що спонукає особистість до творчості. У дітей мотиваційний аспект проявляється у вигляді нахилів, інтересів, переживань радості й задоволення від власних результатів того, що зробив, міркуванні переваг, потреби у самовираженні, самоствердженні. Найбільш сталим мотивом творчості є інтерес до процесу такої діяльності [7, с. 524].

Одним з дискусійних питань психології творчості є наслідування і самостійність їхньої діяльності. Розвиток здібностей передбачає самостійність дітей, вияв власного світосприйняття. Дорослі їм значно допомагають, а творять самі діти. Проте творчість може починатися із наслідування. У дітей це не копіювання, а орієнтація на зразок. Педагогічний досвід роботи над

розвитком творчості дітей свідчить про те, що не здібних до творчості дітей не буває. Отже, щоб ця здатність розвивалася, необхідно, як зазначає В. Сухомлинський, «вчити їх творити» [2, с.118].

Вчитель сучасної школи повинен знати головні методологічні положення, які відображають природу креативних здібностей учнів, механізми їх функціонування та прояву. Структура чинників розвитку здібностей як основи креативності мислення школярів має стати основою моделювання власних авторських програм учителя, під час реалізації яких розвивається їх творчий потенціал.

Провідного значення в процесі розвитку креативних здібностей надається особистісним детермінантам, які можна виокремити в окремі групи: вікові сенситивні періоди (адекватність методів навчання та розвитку дитини сенситивним періодам, віковим можливостям); індивідуальні (продуктивне використання в процесі діяльності своїх особливостей відповідно до вимог цієї діяльності - певні характеристики темпераменту, задатків, когнітивних стилів можуть бути передумовою високої продуктивності в певному виді діяльності); особистісні (які сприяють розвитку цілісної особистості: її спрямованість, саморозвиток, характер, саморегуляція, рефлексія, свідоме ставлення до того, чим вона займається, ставлення до себе як до індивідуальності, формування в особистості знань, що мають суб'єктивний, індивідуальний, сповнений внутрішніх переживань зміст, консолідація нових розумінь предметів, явищ, думок). Розвиваючи креативні здібності учнів, необхідно брати до уваги важливе методологічне положення стосовно взаємодії їхніх здібностей та вподобань.

Різноманіття прояву здібностей передбачає створення у навчальному закладі умов, які б сприяли різнобічному розвитку їх в учнів. Однак це не означає, що в кожного учня вони будуть однаково високо розвинуті до всіх видів діяльності, до всіх навчальних предметів. З іншого боку, орієнтація лише на специфіку індивідуальності дитини заважатиме загальному розвитку особистості, що в свою чергу гальмуватиме розвиток індивідуально притаманних учневі здібностей, тобто, в даному випадку йдеться про високий рівень розвитку індивідуальних здібностей і про достатній рівень розвитку всіх інших.

Спонтанність, фантазійність, багатоваріантність, хаотичність, гнучкість, оригінальність думки, інтуїтивне народження ідей, використання підсвідомого у розв'язанні проблеми, широке поле пошуку необхідної інформації, несподіваність виникнення ідей, іноді наявність суперечностей як результат необґрунтованих здогадок і припущень, незграбно побудованих речень під час екстеріоризації нових ідей – якості, що виявляють наявність творчих здібностей. Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів виступає педагогічною платформою в процесі розвитку їх креативності.

Ефективність розвитку креативності молодших школярів значною мірою визначається педагогічними умовами, які спеціально створюються для забезпечення продуктивності навчання хореографічному мистецтву та отримання адекватного результату і забезпечують розвиток креативності молодших школярів.

Аналіз педагогічної практики показав, що такі педагогічні умови не з'являються стихійно. Для їх створення потрібна цілеспрямована робота всього педагогічного колективу дитячих закладів, кожного викладача зокрема. Розвиток значущих особистісних якостей, до яких ми відносимо креативність, відбувається у взаємопов'язаній діяльності педагога і учня, тобто являє собою двобічну систему. У цій системі важливо вирізняти зовнішні та внутрішні умови, відокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта, та внутрішніми характеристиками самого об'єкта. Саме внутрішні установки, мотиви, потреби особистості розглядаються нами як визначальні у становленні креативності школяра. Ефективна педагогічна взаємодія викладача і учня неможлива без урахування особливостей мотивації останнього.

Сучасний підхід до розвитку креативної особистості передбачає не суто розвиток здібностей, а розвиток мотиваційної сфери й потреб індивіда.

Мотивація творчості – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість. Означене поняття характеризує стан свідомості, який зумовлює пріоритет творчої діяльності в системі життєвих виборів і поведінкових стратегій, стимулює творчий процес на всіх його стадіях. Мотивація, пронизуючи основні структурні утворення особистості (емоційно-вольову сферу, характер, самосвідомість, здібності), істотно визначає ефективність будь-якої діяльності, зокрема творчої.

З таких позицій для зростання рівня креативності молодших школярів в період хореографічної підготовки потрібно посилювати їхню творчу мотивацію. Така стратегічна переорієнтація дозволить суттєво підвищити педагогічний вплив на ефективність навчання і стимулювати творчі прояви учнів. Отже, в основу створення комплексу педагогічних умов розвитку креативності молодших школярів нами покладено розвиток творчої мотивації учнів.

Для стимуляції проявлення творчих здібностей молодших школярів, їхнього розвитку, викладачі повинні дотримуватися, на думку дослідників, наступних принципів. Уважно відноситись до всіх проявів творчої активності, створити для творчих дітей сприятливу атмосферу, яка б сприяла розвитку їх здібностей. Для цього викладач повинен дозволяти дітям висловлювати свої ідеї, знаходити для цього час, уважно слухати дитину. Необхідно бачити потенціальні творчі здібності в кожному учневі під час хореографічної діяльності.

Наступною педагогічною умовою вважаємо формування високої самооцінки у дітей, яка б стимулювала їх до активності. При цьому оцінка творчих досягнень учнів не повинна даватися з певних загальних позицій: викладач має відмічати індивідуальні, зокрема особливі креативні досягнення учнів, щоб вони відчули радість від якісного результату продукту власної творчості. Педагогічний вплив на розвиток креативності учнів передбачає, насамперед, наявність креативного мислення у самого викладача, його прагнення прирівнювати свою роботу до дослідницьких пошуків, спрямованих на вивчення об'єкта своєї діяльності, на пошук найбільш оптимальних шляхів до розвитку творчого потенціалу школярів – створювати нові креативні форми й умови роботи для досягнення більш ефективного навчально-виховного результату.

Сутність творчого методу в хореографічному гуртку полягає в тому, що школярам надається можливість самостійно розв'язувати технічні й творчі завдання, при цьому з максимальною повнотою виявляти творчу ініціативу. Спонукальна функція творчих завдань підтримується поступовим підвищенням їх складності. Завдяки цьому розширюється сенсоутворююча функція мотиву творчих досягнень і забезпечується його провідна роль стосовно інших мотивів.

Для стимулювання творчої мотивації молодших школярів в хореографічному гуртку необхідно оволодіти системою дидактичних методів і засобів, що мають на меті забезпечення привабливого характеру такої діяльності. Перш за все, це формування позитивного ставлення до виступів перед публікою, потреби у виконавській діяльності, психологічної готовності і задоволення від неї. Виконавська діяльність є більш успішною за наявності пізнавального інтересу до музичного виконавства. У цьому сенсі великі можливості містить специфічний музично-хореографічний репертуар, у якому закладена одна із потенційних можливостей розвитку пізнавального інтересу.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів показують, що творча діяльність може виникати тільки там, де є самостійний пошук виходу з проблемної ситуації. Педагоги й психологи надають великого значення активному характеру учіння, який змінює освітній і виховний рівні учня не тільки під впливом зовнішніх умов, а й внаслідок його власних мотивованих дій. Важливо активізувати самостійність школярів, їх уміння і бажання працювати без контролюючого нагляду педагога. Саме тому основна мета підготовки молодших школярів в хореографічному гуртку – навчити їх самостійно застосовувати отримані від викладача знання, а саме – перетворити об'єкт навчальної педагогічної системи в саморозвивальну систему.

Отже, вбачаючи в активній самостійній діяльності учнів великі можливості для розвитку креативності, визначаємо, що наступною педагогічною умовою є активізація їхньої самостійної творчо-пошукової діяльності.

Дослідники вважають, що для розвитку креативності необхідне нерегламентоване спілкування з вчителем як творчою особистістю.

Важливою передумовою стають такі якості викладача як ерудиція, контактність, мовна й особиста емоційність, здатність бути цікавим співрозмовником, володіння майстерністю. Такий креативний зразок є поведінковим актом, в якому реалізується креативна ініціатива, що може мати різну цінність (дотепний жарт, нестандартне застосування будь-якого предмета). Креативні зразки демонструються, але не нав'язуються учням. Молодшим школярам потрібні різноманітні можливості для наслідування, але зовнішні фактори не повинні впливати на їхній вибір. Засоби пред'явлення креативних зразків мають відповідати наступним вимогам: актуальність (поведінковий акт, який містить креативну ініціативу, цікавість, значущість); доступність розуміння (в поведінковому акті міститься все для розуміння його); рівність в позиції об'єкта і суб'єкта наслідування.

Саме в цьому полягає роль особистості учителя-хореографа. Педагог є наочним орієнтиром у мистецькому розвитку учня. Його педагогічні та особистісні якості сприймаються молодшими школярами саме крізь призму моральних якостей. Тільки повноцінний професійний показ може захопити

учня. Для цього вчитель повинен постійно дбати про підвищення свого виконавського рівня.

Разом з тим разком креативної поведінки може бути не тільки педагог. Доведено, що знання виявляються міцнішими, коли предмет навчальної діяльності виступає засобом спілкування між суб'єктами педагогічного впливу. Саме таким співвідношенням діяльності й спілкування відрізняються групи хореографічних гуртків. Колектив танцюристів включає учнів різних вікових категорій, саме такий підхід до педагогічного керівництва спонукає старших учнів відчувати свою значущість перед молодшими школярами, а останніх – побачити перспективу власного розвитку й опанувати зразки креативної поведінки [8, с. 95].

Отже, визначаємо наступну педагогічну умову – забезпечення зразків креативної поведінки в хореографічному гуртку. Серед основних умов, які забезпечують креативний розвиток, вчені у своїх дослідженнях найчастіше звертають увагу на такі параметри педагогічно – спонукальних дій вчителя як позаоцінювальність, прийняття, проблемність і невизначеність. Позаоцінювальність – це відсутність зовнішньої оцінки. Вона не означає відсутність реакції педагога, а передбачає зовнішнє джерело оцінки учня. Прийняття – це доброзичливість до особистості, яка є цінною для учня, незалежно від його стану в даний момент, поведінки або почуттів. Ці обидві характеристики забезпечують психологічну безпеку учня у виявленні його креативності. Проблемність стає поштовхом до розвитку креативного процесу, а невизначеність у постановці завдання спрямовує розв'язання проблемної ситуації на креативний рівень.

Педагогічне керівництво розвитком креативності молодших школярів передбачає доброзичливе ставлення й прийняття педагога, що забезпечує психологічну безпеку учня й сприяє виявленню та розвитку його креативності.

У підсумках зазначимо, що проблемність визначення пошуків ситуативних розв'язань є поштовхом для розгортання креативного процесу, саме тому викладач – хореограф повинен якнайчастіше створювати проблемні ситуації впродовж репетиційних занять. Зауважимо, що проблемними ми вважаємо такі завдання, розв'язання яких передбачає самостійний пошук способів дій, але під педагогічним керівництвом педагога. Творчі завдання збуджують й активізують розумову діяльність молодших школярів, підтримують їх зацікавленість у кінцевому результаті поставлених проблемних завдань, а самостійне відкриття шляхів до їх успішного розв'язання надає емоційного задоволення. Вони міцніше закріплюється у пам'яті, ніж готові знання, які отримані в інформаційному форматі. Саме такий метод опанування учнями різновидів художньо-сценічної діяльності має впроваджувати педагог на заняттях з хореографії.

Отже, можна зазначити, що педагогічне керівництво розвитком креативності молодших школярів у хореографічному гуртку виявляється результативним за дотримання педагогічних умов, які ефективно сприятимуть формуванню творчої мотивації молодшого школяра в комплексі із застосуванням певного методичного підходу до творчого навчання молодших школярів.

Література:

1. Грабовська Т., Киричук О. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. Рідна шк. 2002. №4. С.12-14.
2. Сухомлинский В. Сто порад учителю. К.: Рад. шк., 1988. С. 118
3. Мозгальова Н.Г., Барановська І.Г. Українські традиції як засіб виховання дітей дошкільного віку. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип.152. С.20-24.
4. Теплова О., Кулик Д., Мацюк О. Педагогічні основи розвитку креативності молодших школярів у хореографічному ансамблі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2023. С.177-184. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.22>
5. Теплова О. Ю. Творча самореалізація вчителя музики в контексті естетичного виховання школярів у позаурочній музично-виконавській діяльності. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: збірник наукових праць. Вип. № 4 (143). Луганськ: ЛНПУ, 2008. С. 271-277.
6. Фрицюк В. Творча мотивація як умова формування креативності особистості / VII Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (3-10 червня 2011 р., Варна, Болгарія): Матеріали. У 3-х томах. Том III. Упорядники: Хохлова Т.С., Хохлов В.О., Ступак Ю.О. Дніпропетровськ – Варна, 2011. С.523-526.
7. Чижевська, В.П. Хореографія в системі естетичного виховання дітей дошкільного віку. Науковий журнал «Культура, мистецтво, освіта» № 5. 2015. С. 94-98.

**ТЕПЛОВА Olena, NAUMENKO Iлона, MALA Anastasia.
Pedagogical guidance in the development of creativity
of younger schoolchildren in a choreographic group.**

In the article, the authors consider pedagogical conditions and peculiarities of methodical provision of choreographic training of younger schoolchildren in extracurricular educational activities in a children's choreographic ensemble. Relevance of research. **Relevance of the study.** The relevance of the research lies in determining the great role of powerful educational levers in the artistic training of schoolchildren in the modern educational process - musical and choreographic arts. The need to research the stated topic caused the problem of our scientific-methodological research, which is associated with incomplete practical and theoretical substantiation of the methodological foundations of choreographic training of younger schoolchildren. The purpose of the article is the theoretical and methodological substantiation of pedagogical conditions for the development of creativity of younger schoolchildren in a choreographic ensemble. After all, posing problems related to the development of schoolchildren's creativity is an urgent issue of modern pedagogical science. **Purpose.** Aim and Objectives - various research justifications related to the definition of the concept of «choreographic training» are highlighted. **Results.** It has been proven that the development of creative thinking, aimed at overcoming the steps of artistic mastery, is an important methodical reference point for modern choreographic training of junior high school students. The article reveals the peculiarities of pedagogical influence on the development of creativity of younger schoolchildren in the process of choreographic training in a children's ensemble. **Research methods.** The conformity of the specified pedagogical conditions for the development of students' creativity with the methods of encouragement, awareness of one's own actions, creative results, self-evaluation, striving for self-improvement was analyzed. The educational productivity of the methodical work of the teacher-choreographer regarding the education of creatively developed student youth is foreseen. **Originality.** On the basis of psychological-pedagogical, methodical-practical and art history sources, the main pedagogical principles and technologies of the practical work of a choreographic art teacher, aimed at the development of creativity and high-quality choreographic training of younger schoolchildren in a children's choreographic ensemble, were considered and methodically substantiated. **Conclusions.** Emphasis is placed on the special importance of choreographic art in the context of extra-curricular children's education, as the most accessible and most scenic form of art for students. **Significance.** Within the framework of the work, the scientific justification of methodical support for the

development of creativity of younger schoolchildren in the process of their choreographic training in a choreographic ensemble is determined.

Keywords: creative thinking; methodological support; pedagogical conditions; development of creative imagination; special abilities; creative activity; formation of dance movements; choreographic training.

References:

1. Grabovska T., Kyrychuk O. Formation of positive motivation of individual activity. Home school 2002. No. 4. P.12-14.
2. Sukhomlynsky V. One hundred tips for the teacher. K.: Rad. Shk., 1988. P. 118
3. Mozgalova N.G., Baranovska I.G. Ukrainian traditions as a means of educating preschool children. Scientific notes of Volodymyr Vinnichenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. 2017. Issue 152. P. 20-24.
4. Teplova O., Kulyk D., Matsyuk O. Pedagogical foundations of creativity development of younger schoolchildren in a choreographic ensemble. Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanova. Series 14. Theory and methods of art education. 2023. P.177-184. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.22>
5. Teplova O. Yu. Creative self-realization of a music teacher in the context of aesthetic education of schoolchildren in extracurricular musical and performance activities. Bulletin of Luhansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko: collection of scientific papers. Vol. No. 4 (143). Luhansk: LNPU, 2008. P. 271-277.
6. Fritsyuk V. Creative motivation as a condition for the formation of personal creativity / VII International Conference "Quality Strategy in Industry and Education" (June 3-10, 2011, Varna, Bulgaria): Materials. In 3 volumes. Volume III. Compilers: Khokhlova T.S., Khokhlov V.O., Stupak Yu.O. Dnipropetrovsk - Varna, 2011. P.523-526.
7. Chizhevska, V.P. Choreography in the system of aesthetic education of preschool children. Scientific journal "Culture, Art, Education" No. 5. 2015. P. 94-98.

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.18

УДК 780.8:780.616.432]:78.073-053.2(438)“18/194“

Бурська О. П.¹

Польська фортепіанна музика для дітей та юнацтва XIX – першої половини XX століття

В огляді фортепіанної музики польських композиторів Поділля періоду XIX – першої половини XX ст. прослідковано історію створення дидактичної літератури для дітей та юнацтва, проаналізовано перші «фортепіанні школи» І. П. Козловського, Я. Новінського, Й. Новаковського, Ф. І. Добжинського, З. Носковського, О. Ружицького. Представлено розбір фортепіанних альбомів, подано методичний аналіз окремих п'єс Г. Пахульського, І. Фрідмана, Ф. Нововейського, Ф. Рибіцького. Підкреслюється необхідність державної підтримки в Україні спадщини композиторів національної фортепіанної школи, адже забезпечення музичної освіти художньо змістовним, різноманітним за піаністичними завданнями педагогічним репертуаром для початківців наразі є актуальним.

Ключові слова: польська фортепіанна музика, композиторська творчість для дітей та юнацтва, дидактична фортепіанна література, фортепіанний педагогічний репертуар.

Історія розвитку фортепіанної педагогічної літератури представлена цілим рядом імен видатних композиторів, у творчості яких зустрічаємо чудові музичні твори для піаністів-початківців. Поряд із класичним фортепіанним репертуаром, на якому виросло не одне покоління музикантів, дослідницький інтерес викликають твори для дітей та юнацтва, написані композиторами різних національних шкіл періоду активного формування педагогічної думки у фортепіанному мистецтві XIX – початку XX ст. Такі дослідницькі розвідки є завжди актуальними в контексті оновлення шкільного педагогічного репертуару, в якому поряд із новітньою музикою для дітей значний інтерес становлять мало відомі твори композиторів минулого.

Аналізу польських фортепіанних посібників першої половини XIX ст. присвячені праці М. Брулінського [9], Е. Осяк [21], Г. Гарлей [13]. Фортепіанна творчість найяскравіших представників польської композиторської школи XIX – початку XX ст. досліджена, зокрема, в працях М. Адамек-Курган [7], Я. Домагали [9], І. Дуліш [12], М. Ренат [22], М. Шлезера [24] та ін. Серед українських мистецтвознавців творчі постаті польських композиторів в історії світової та вітчизняної музичної культури досліджували, зокрема, Л. Кияновська [17], Т. Круліковська [3], Н. Ревенко [5], А. Озимовська [4], І. Шатковська [6], О. Верещагіна-Білявська [2] та ін.

Мета статті – проаналізувати доробок фортепіанної музики для дітей та юнацтва польських композиторів XIX – першої половини XX ст.

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

Фортепіанну музику, створену з дидактичною метою (для дітей і про дітей) і доступну для використання на різних етапах навчання гри на фортепіано, можна поділити на три різновиди: 1) школи навчання гри на фортепіано з компонуванням музичного матеріалу за відповідними змістовими розділами; 2) цикли фортепіанних п'єс – дитячі альбоми, альбоми для юнацтва; 3) збірки легких за викладом та мелодикою фортепіанних мініатюр, зазвичай танцювального або пісенного характеру, та етюди.

Школи гри на фортепіано польських композиторів XIX століття мали традиційний для таких методичних видань зміст і послідовність викладу навчальних завдань, побудованих за принципом поступового ускладнення, містили елементарні вправи та фортепіанні п'єси, написані, як правило, самим автором школи. Особливістю цих фортепіанних шкіл була опора на танцювальні жанри і пісенні мелодії, характерні для польської національної культури, властиву народній музиці інтонаційну основу, використання популярних оперних фрагментів польських композиторів тощо.

Відомими дидактичними виданнями того часу були школи фортепіанної гри Ігнація Платона Козловського (1832) [15], Яна Новінського (1839) [20], Йозефа Новаковського (1840) [19], Фелікса Ігнація Добжинського (1842) [11], Зігмунда Носковського (1886) [18], Олександра Ружицького (1894) [23].

Найпершою методичною працею у польській фортепіанній педагогіці вважається «Теоретична і практична школа гри на фортепіано, що веде поетапно від перших початків до найвищих труднощів» відомого учня Джона Фільда Ігнація Платона Козловського – польського піаніста, композитора та педагога, життя і творчий шлях якого були тісно пов'язані з Поділлям¹.

У теоретичній частині школи І.П. Козловський розкриває її призначення – «для батьків, небайдужих до виховання у своїх дітей однієї з найпрекрасніших якостей людської душі – дару відчуття музики», а також «для вчителів гри на фортепіано», підкреслюючи саме методичну спрямованість посібника, на відміну від подібних йому, але орієнтованих, переважно, на самоосвіту [9, с.52]. Окрім того, це була праця, що ґрунтувалася на засадах фортепіанної педагогіки Джона Фільда з посиленнями на його поради щодо фортепіанної гри. «Я використовував <...> Гуммеля, який у цій великій і цінній праці («Детальні теоретичні та практичні вказівки для гри на фортепіано, від перших елементарних уроків до

¹ Тим не менш, вважається, що зразком для польських авторів є найдавніший польський посібник з гри на клавішних інструментах – це праця К. Курпінського «Лекція систематична про принципи музики для клавикорду», опублікована 1818 р. Полемічним стало питання, чи мав на увазі К. Курпінський саме клавикорд у своєму посібнику, оскільки часто в тексті вживав назви «клавикорд» і «фортепіано» як взаємозамінні. А в рецензії на друге видання 1828 року в «Кур'єрі Варшавському» «Лекцію» К. Курпінського назвали саме «фортепіанною школою» [9, с.50].

Серед нотних зразків згаданого польського посібника 1818 р. знаходимо «Українську думку» як приклад гри на 2/4 у співставленні з різними тривалостями:

Takt $\frac{2}{4}$ dzielący się na dwie części nazwimy dwu-cwierciowym. Łatwo dostrzedz można że w takim takcie, największa nota jest pół nota. zajmująca | iak zwyczajnie | cwiere notów 2. raz wiązanych 4. dwarazy - wiązanych 8. etc..

Dumka Ukraińska | Andante | ruch czyli chód zwyczajny, więc niepredki.

№ 5.

найдосконалішої підготовки», 1828 – *О.Б.*) дав багато нових і корисних правил, – пише І. П. Козловський. – Я об'єднав тут також плоди, особисто зібрані з вчення знаменитого Фільда, першого з нинішніх піаністів, чий оригінальний і чудовий тип викладання ще нікому не був доступний» [9, с.53].

Особливістю подібних фортепіанних посібників було переважне використання різноманітних нотних прикладів до того чи іншого виду піаністичної техніки, правил виконання орнаментики, ритмічних та ін. труднощів. Натомість художній матеріал був представлений, як правило, творами самого автора школи.

«Нова школа для фортепіано» Яна Новінського, що за повною його назвою «охоплює принципи музики, які разом із зауваженнями щодо гри на фортепіано, застереженнями для вчителів-початківців і батьків, а також для завершення власного більш цікавого навчання у кращих теоретиків, зібрані та упорядковані у трьох частинах», вийшла з друку в Кракові в 1839 році. М. Брулінський зауважує, що позначення школи Я. Новінського як «нової» може бути способом акцентування на інноваційності та сучасності фортепіанної освіти «в піаністичних наративах, пов'язаних з краківським осередком» [9, с.56]. Остаточний варіант посібника скомпонований у трьох частинах, перша з яких – детальна теоретична, в другій подається збірка фортепіанних мініатюр з розлогіми коментарями, а в третій – добірка вправ з аплікатурою (опублікована в 1842 р.).

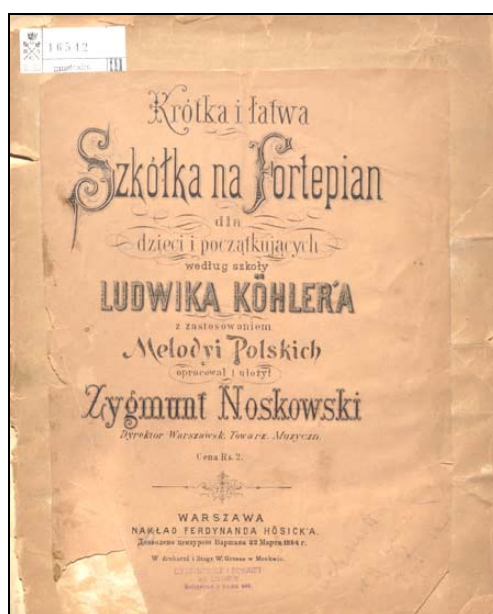
Як зазначає У. Смялек, не зважаючи на те, що на початок 40-х років XIX ст. вже тричі перевидавалася написана в 1918 р. «школа» Кароля Курпінського і був запропонований новіший підхід до навчання фортепіанної гри Яном Новінським, все ж таки залишалась велика потреба у таких виданнях. Це зумовило появу у 1842 році фортепіанного посібника польського композитора, піаніста і диригента Фелікса Ігнація Добжинського, повна назва якого «Фортепіанна школа, присвячена моїм співвітчизникам» [25, с.76-77]. Віддаючи належне авторитетній на той час «Школі» Я. Новінського, Ф.І. Добжинський, разом із тим, вказує на її «всеосяжність», що вважає ускладнюючим фактором у навчанні дітей. Натомість у своєму посібнику Ф.І. Добжинський прагнув бути «лаконічним» і «зрозумілим», подаючи серед практичних прикладів власні розробки помірної складності, розраховані на учнів середнього і початкового рівнів підготовки. Задуманий як методичний посібник для вчителів або батьків учнів, він містить перелік порад щодо вибору інструменту для навчання, постави за інструментом, вікових норм для початку занять, а також певні перестороги для юних музикантів щодо популярності салонних імпровізацій, доцільності та своєчасності публічних виступів тощо.

Педагогічні погляди Ф.І.Добжинського, зокрема щодо проблеми музичної обдарованості, викладені ним в розділі «Порад і пересторог», є й сьогодні важливими та актуальними: «Не треба думати, що школа, якою б вона не була, теж може дати талант – ні, це не набувається, це дається небом. Школа може відкрити шляхи його розвитку, показати, як цей талант може проявлятися в різних відтінках, але навчити таланту (як багато хто висловлюється) неможливо. Можна вивчити всі способи гри, мати чудову техніку, але не мати таланту. Можна мати здібності, але не мати таланту. Під талантом, отже, треба розуміти практику, якої музика вимагає в усіх відношеннях» [11].

Важливим кроком на шляху формування дитячого фортепіанного репертуару було введення до змісту фортепіанних посібників невеликих за обсягом п'єс на основі популярних жанрів та інтонаційно знайомої народнопісенної мелодики.

«Коротка і легка фортепіанна школа для дітей та початківців за методикою Людвіга Кьолера з використанням польських мелодій» одного з найвидатніших композиторів і музичних діячів XIX століття Зігмунта Носковського поряд із технічними вправами різного рівня складності містить легкий педагогічний репертуар, доступний за своєю «музичною лексикою» та викладом (див. *рис.2*).

У рецензії «Кур'єра Варшавського» за 1886 р. ця особливість фортепіанної школи відзначається як її новизна і цінність: «З. Носковський придумав гарну ідею заохотити молодих учнів, переплітаючи у своєрідну педагогічну систему вправи, необхідні для відпрацювання техніки, з мелодіями, яких зазвичай бракує початківцям, і які автор вдало підібрав зі скарбниці народних пісень або мотивів польських композиторів. У фортепіанній школі мелодії та прийоми панують майже безроздільно <...> В руках досвідченого педагога, в якості підготовки до більш поглиблених занять, вони, безсумнівно, можуть принести користь учням» [27].



Walczyk.

Z. Noskowski.

77.

87.

Andantino. Siałem proso na zagonie. (ritard.)

p *espressivo*

legato

p

mf

p

The image shows two musical excerpts. The first, numbered 77, is a waltz in 3/4 time, marked 'p' (piano). The second, numbered 87, is a piece titled 'Siałem proso na zagonie' in 3/4 time, marked 'Andantino' and 'p espressivo'. It features a 'ritard.' (ritardando) section and is marked 'legato'. The notation includes various dynamics and articulation marks.

Рис. 1. Титульний лист, «Вальс» і «Сіяли просо на загоні» з Фортепіанної школи Зігмунта Носковського, видання 1894 р.

Фортепіанні альбоми. Аналізуючи польські музичні видання кінця XIX – початку XX ст. Марта Валькуш відзначає відсутність у XIX ст. музичних творів, написаних «з думкою про дітей, з урахуванням їхніх психологічних потреб – у тому сенсі, в якому дитяча музика створюється сьогодні» [26, с.51]. При цьому, як підкреслює дослідниця, дитяча музична література складалася на той час переважно з класичних творів, які вважалися найбільш музично цікавими і «найкраще здатними сформувати виконавські навички юного виконавця, а зміст твору, який міг би безпосередньо вплинути на уяву маленької дитини, був другорядним» [26, с.51].

Натомість у світовій музичній літературі того часу можна назвати цілий ряд збірок художнього фортепіанного репертуару, створеного спеціально для дітей, серед яких: «Альбом для юнацтва» оп.68 Роберта Шумана (1848 р.), «Дитячий альбом» Емі Біч (1897), «Альбом для юнацтва» оп.140 Корнеліуса Гурліта (1891), «Дитячий альбом» у 2-х частинах Сесіль Шамінад (1906-1907), «Дитячий куточок» Клода Дебюссі (1908), «Дітям» Бели Бартока (1908-1911), «Альбом дитячих пісень» Макса Пауля Хеллера (1915) та ін. В історії української фортепіанної музики «для дітей і про дітей» першої половини XX століття особливе місце займають збірки «З мого дитинства» оп.14 Сергія Борткевича (1911), 24 дитячі п'єси для фортепіано оп.15 Віталія Косенко (1936), «Наше сонечко грає на фортепіані» Василя Барвінського (1935) тощо.

Досліджуючи становлення і специфіку жанру фортепіанного дитячого альбому, А. Булкін підкреслював, що класична форма цього самотнього явища музичної культури сформувалася саме у XIX столітті, зберігши дотепер коло стійких образів і жанрових рішень у своєрідних «мініатюрах-розділах» як особливості своєї поетики [1]. Своєрідність жанру Дитячого альбому полягає в його естетиці, яка, на думку дослідника, ґрунтується на певних дихотомічних зв'язках: професійна композиція є, водночас, матеріалом для побутового музикування (1), в якому відображаються як загальні багатовікові традиції музичного викладання, так і індивідуальні творчі риси яскравої особистості авторів – композиторів-класиків (2); дидактичні завдання, простота фактури поєднуються з образами та жанрами, характерними для фортепіанного мистецтва (3). «Найкращі зразки Дитячого альбому, – пише А. Булкін, – завжди сприймалися як свідчення особливого поетичного світовідчуття їх авторів, майстерності мислити афористично, влучно, в лаконічних композиційних формах, до того ж за умов суворої економії засобів виразності» [1].

У польській фортепіанній літературі досліджуваного періоду найбільш відомими в цьому жанрі є «Альбом для юнацтва» Генріха Пахульського оп.23 в двох частинах (1906), «Дитячі сцени для фортепіано» Ігнаца Фрідмана (1912), «Альбом для фортепіано» оп.25 Фелікса Рибіцького (1951).

Фортепіанна творчість відомого польського композитора XIX – початку XIX ст. Генріха Пахульського представлена різноманітними жанрами, формами, відзначається особливою романтичною образністю, поетичністю, мелодичною чарівністю та витонченою гармонізацією. Як зазначає Марек Шлезер, польським композиторам того часу, які писали твори дидактичної спрямованості, загалом була притаманна «певна повага до класичних цінностей, а їхні композиції зазвичай характеризуються пропорційністю побудови, передбачуваністю сюжетного розвитку та емоційною поміркованістю» [24].

У фортепіанній творчості композитора, значну частину якої складають мініатюри, найбільшою популярністю користуються сьогодні твори, написані з педагогічною метою. Чудовий концертуючий піаніст, випускник Варшавської консерваторії класів Рудольфа Штробля (фортепіано) та Станіслава Монюшко (гармонія), Г. Пахульський відомий як талановитий педагог. Його учнями були, зокрема, Вс. Задерацький та Р. Глієр. Аналізуючи внесок Г. Пахульського в фортепіанну педагогіку, Ярослав Домагала відзначає надзвичайну цінність і високу художність його музики для дітей та юнацтва. Він підкреслює, що завдяки піаністичним, суто технічним та художнім завданням, закладеним в цих творах, вони можуть принести користь учням на всіх рівнях освіти [10].

Альбом для юнацтва оп. 23 Г. Пахульського, виданий у 1906 році видавництвом П. Юргенсона, містить 16 номерів, зібраних у два окремі зошити (рис. 2).

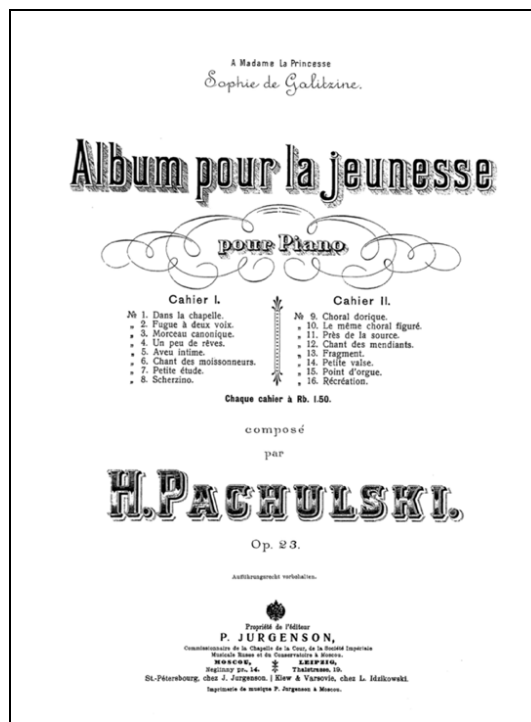


Рис. 2. Титульна сторінка «Альбому для юнацтва» Г. Пахульського у виданні П. Юргенсона, 1906 р.

Назви номерів вказують на традиційний для того часу підхід до компонування змісту фортепіанного альбому, в основі якого – епізоди з життя дитини, п'єси з програмною назвою («У каплиці», «В мріях», «Інтимне зізнання», «Біля струмка. У формі етюд», «Відпочинок»), народні замальовки на фольклорному матеріалі (польські народні пісні «Пісня женців» та «Пісня жебраків»), популярні фортепіанні жанри (Маленький вальс, Скерцино, Маленький етюд), стилізації під старовинну музику, поліфонічні п'єси (Дорійський хорал, Органний пункт, Двоголосна fuga, П'єса у формі канона) тощо. Твори відрізняються за своїм рівнем складності та дидактичними завданнями, окремі з них вимагають володіння складною піаністичною технікою («Біля струмка»,

«Фрагмент»), вмінням провести приховане голосоведіння в романтичній фактурі з її динамічним розшаруванням та ін.

У рецензії 1912 р. на «Альбом для юнацтва» Г. Пахульського, надрукованому в „Przegląd Muzyczny”, зазначалося, що завдяки своїм художнім якостям збірка, твори якої призначені радше для молоді з більш сформованою піаністичною технікою, може використовуватися не лише як дидактичний матеріал, але й скласти «привабливу концертну програму для молодих музикантів» [14].

«Дитячі сцени для фортепіано» оп. 22 Ігнаца Фрідмана значною мірою нагадують подібний твір Роберта Шумана, принаймні за його «недитячий» рівень піаністичних завдань – різних для кожної з мініатюр. Їх можна віднести до музики «про дітей», призначеної для підготовлених виконавців. Назви номерів відсилають до світу дитячих образів – мінливих за характером, витончених, поетичних, дещо наївних, безхитрісних. В музиці відчувається стильова єдність мініатюр; не дивлячись на відсутність певної наскрізної програми в назвах п'єс¹.



Рис. 3. Титульна сторінка «Дитячих сцен» для фортепіано оп.22 І. Фрідмана, виданих в Києві видавництвом Леона Ідзіховського, 1912 р.

Внутрішня циклічність збірки проступає досить явно. Композиторський стиль Ігнаца Фрідмана в «Дитячих сценах» позначений очевидним впливом романтизму та імпресіонізму: у фактурному викладі, гармонізації, жанрових рішеннях відчуваються зв'язки з шопенівськими Ноктюрнами, Етюдами («Біля костелу», «Біля озера»), піснями без слів Мендельсона («Бабуся мріє»), образами Дебюссі («Вальсуючи») – **рис.4**. Водночас, це аж ніяк не затьмарює творчої індивідуальності композитора, його власного композиторського почерку.

Зорієнтований, очевидно, передусім для домашнього музикування, «Дитячий альбом для фортепіано» І. Фрідмана, є на сьогодні маловідомим в Україні, разом із тим його музика здатна значно збагатити педагогічний репертуар як у підготовці

¹ №1. Маленька пісенька; №2. Дерев'яні солдатики; №3. Біля костелу; №4. Вальсуючи, №5. Веселий пейзаж; №6. Біля озера; №7. Бабуся мріє.

професійних музикантів, так і для учнів середніх та старших класів мистецької школи.

Près de l'église.
Non troppo mosso e religioso. *leggissimo* I. Friedman, Op. 22 № 3.

En valsant.
Tempo di Valse lente. *accelerando* I. Friedman, Op. 22 № 4.

Au bord du lac.
Andantino tranquillo. *mp espressivo* I. Friedman, Op. 22 № 6.

Grand'Maman rêve.
Tempo di Minuetto. *graziosamente* I. Friedman, Op. 22 № 7.

№3. Біля костелу

№4. Вальсуючи

№6. Біля озера

№7. Бабуся мріє

Рис. 4

«Альбом для юнацтва» оп. 25 Фелікса Рибіцького, написаний композитором у 1951 р., є продовженням серії його дидактичних збірок для початківців – «Починаю грати» оп.20 (*Zaczynam grać*, 1946), «Вже граю» оп.21 (*Już gram*, 1946) та «Граю все на фортепіано» оп.22 (*Gram wszystko na fortepian*, 1948). Вибудований за рівнем складності, альбом не має характерної для подібних фортепіанних збірок змістової цілісності, але відповідає принципу єдності за жанром: основу складає цикл танцювальних мініатюр (Вальс, Полька, Мазурка, Танець, Квазі-вальс), доповнений двома програмними п'єсами («Казка», «Альбомний листок») та двома сонатинами, що відкривають і завершують його.

Підхід Ф. Рибіцького до компонування «Альбому для юнацтва» наслідує традиції навчального репертуару на основі знайомих з дитинства танцювальних жанрів і пісенних мелодій в доступному для учнівського виконання викладі, започатковані в польській дитячій музиці кінця ХІХ-початку ХХ ст. У передмові до «Елементарної фортепіанної школи “А, В, С”» (1908) її укладач Олександр Ружицький писав: «Щоб легше було зрозуміти і відчути ритм, я ввів мелодії польського народу, звуки яких, наче рідна мова, найкраще достукаються до сердець маленьких учнів. Наші пісні багаті на різноманітний ритм і експресію, відповідно гармонізовані та педагогічно аранжовані, вони підходять для початку навчання. Я унікав надлишку технічних вправ, які через свою недостатню мелодійність відштовхують учня від навчання, а надмірна гра послаблює руки та розум...» [23].

Відомою фортепіанною збіркою для дітей початку ХХ ст. є «Малий Падеревський», укладений відомим польським і українським композитором Владиславом Зарембою на основі польських народних пісень, мелодій і уривків з опер польських композиторів. Поряд із власними обробками народних танців, історичних і побутових пісень В. Заремба вводить до збірки твори С. Монюшка, З. Носковського, В. Зеленського, М. Завадського, збагачуючи дитячий репертуар доступними для сприйняття і легкими за викладом перекладами музики своїх сучасників.

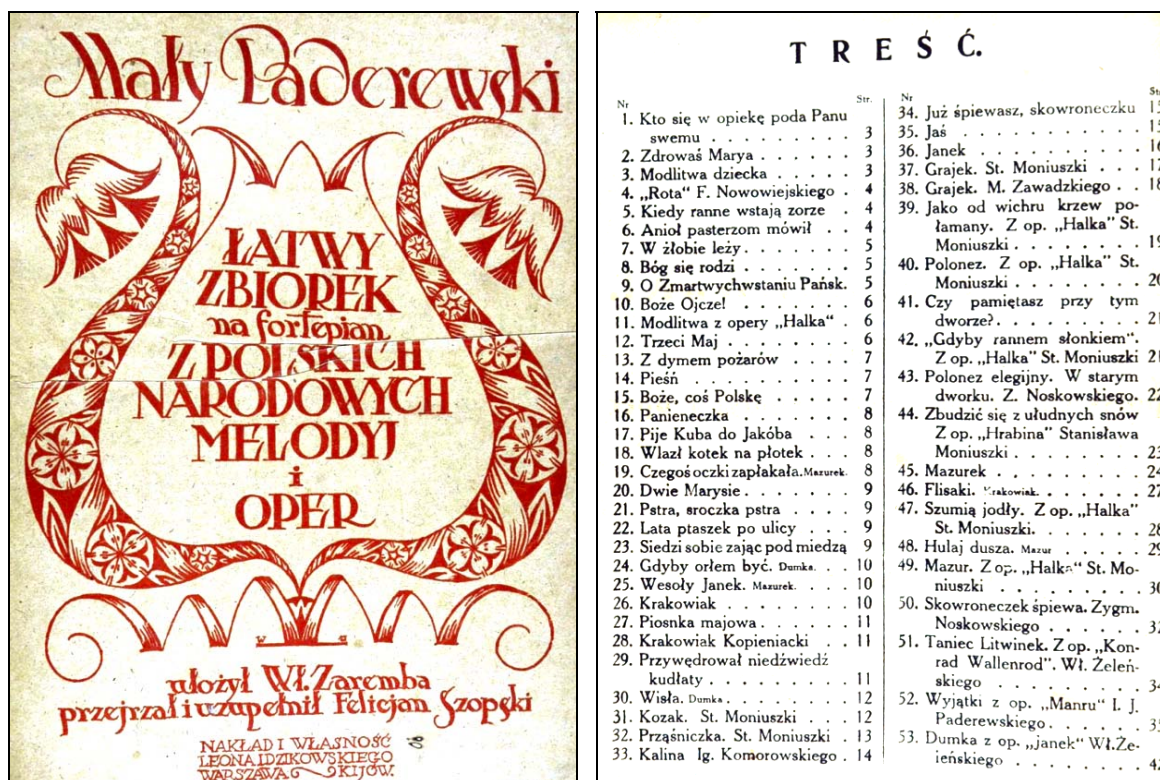


Рис. 5. Титульний лист і зміст фортепіанного збірника польських народних мелодій і опер В. Заремби «Малий Падеревський» (1900)

Назва збірки – присвята юному І. Падеревському, якого В. Заремба мав можливість почути ще під час його концертів у Києві 1872 р. Укладена серед інших дидактичних праць вже наприкінці життя композитора як результат його багатолітньої педагогічної діяльності, збірка містить широкий репертуар для домашнього музикування, вибудований за принципом поступового зростання складності, різноманітний за своїми технічними, метро-ритмічними та ін. завданнями. На відміну від традиційних малохудожніх п’ятипальцевих навчальних п’єсок, характерних для більшості фортепіанних шкіл ХІХ ст., вибрані для збірки твори є естетично привабливими за своїм емоційним змістом та характером образів.

Чудовим зразком педагогічного репертуару того часу є збірки танців видатного польського композитора першої половини ХХ ст. Фелікса Нововейського: оп.1 №5 «Танці для дітей» (*Reigentänze für die Kleinen*) та оп.2 №3 «Легкі класичні та сучасні танці» (*Leichte klassische und moderne Tänzchen*) оп.2 №3.

Вони були написані Ф. Нововейським ще в дитячі роки, але видані значно пізніше¹. У наш час вони увійшли до збірки творів для дітей та юнацтва у редакції Марека Шлезера разом із «Музикою для дітей» ор.2 Войцеха Гавронського і «Альбомом для юнацтва» ор.23 Генріха Пахульського.

За назвою танців та їх порядком обидві збірки схожі, але музичний матеріал мініатюр різний. Цікаво, що піаністка Магдалена Адамек-Курган, яка є авторкою монографії про маловідому фортепіанну творчість Ф. Нововейського, здійснила перший у світі запис майже всіх його сольних творів для фортепіано. При цьому назви танців ор.2 №3 вона подає в іншому, ніж у виданні 1920 р., варіанті, спираючись, очевидно, на архівні першоджерела, які лягли в основу її дослідження. Уточнені назви надають певної художньо-емоційної програмності мініатюрам, що дозволяє сприймати їх як альбомний цикл: №1. *Розпочинаємо полонезом*; №2. *Менует трохи в стилі Моцарта*; №3. *Весела чеська полька*; №4. *Вальс блакитноокої Гані*; №5. *Галоп у сільському стилі*; №6. *Сьогодні, сьогодні, сьогодні, Мазурка йде*; №7 має назву за першими словами народної пісні «*Krakowiaczek ci ja, nie podchodź bez kija...*».

У «Легких класичних та сучасних танцях» Ф. Нововейський лише двічі (у польці і галопі) бере за основу народні мелодії, решта мініатюр представляють авторські мелодичні ідеї ще зовсім юного композитора. Так, «Повільний вальс» (Вальс блакитноокої Гані), написаний в романтичних стильових традиціях, привертає увагу недитячою глибиною музичного образу і водночас прозорістю і простотою фактури (рис. 6).

4. Valse lente.



Рис. 6. Ф. Нововейський «Легкі класичні та сучасні танці» ор.2 №3.
№4. Повільний вальс

До популярного польського дидактичного репертуару ХХ ст. відносяться фортепіанні збірки Фелікса Рибіцького «Починаю грати» ор.20, «Вже граю» ор.21 та «Граю все на фортепіано» ор.22. Збірка з 26 коротких мініатюр «Починаю

¹ Берлінське видання «Leichte klassische und moderne Tänzchen», що дійшло до нашого часу, датоване 1920 р. (URL: <https://imslp.org/wiki/Special:ImagefromIndex/615479/hn30>). «Таńce dziecięce na fortepian», за свідченням сина композитора, вийшли друком у 1914 р. [22, с.11].

грати» демонструє методичний підхід Ф.Рибіцького до змісту перших кроків навчання: розташовані в порядку зростання складності виконання п'єски написані в п'ятипальцевій позиції і розраховані на одночасну гру двома руками, що одразу закладає навички координації рук та розвиває самостійність пальців; яскраві назви («Лелека», «На гойдалці», «Пісня горців», «Русалка», «Сумна осінь» та ін.) природно пов'язують застосовані артикуляційні, динамічні, агогічні засоби виразності з художнім образом, що дозволяє формувати їх сприйняття на основі зв'язків з життєвими враженнями.

П'єси, що увійшли до збірки «Вже граю» ор.21, позначені особливою поетичністю та образністю. Витончені за мелодикою, гармонічними і фактурними рішеннями, водночас лаконічні та доступні за викладом, вони можуть бути віднесені до найкращих зразків сучасного дитячого фортепіанного репертуару. Серед мініатюр – мальовничі образні ескізи («У сутінках», «На ставку», «Вітерець»), комічний, грайливий за інтонаціями «Парад гномів», жанрові замальовки («Романс», «Балада», написаний в характері шопенівських мазурок «Куявяк», витримана в імпресіоністичних тонах «Прелюдія», сповнений оптимізму «Золотий вальс»), п'єски-настрої під назвами «Сон», «Непритомність», «Усмішка», «Мрії», «Спогад» тощо.

Композитор певно не мав наміру komponувати мініатюри як цикл, оскільки відкривається опус п'єсою «У сутінках», що не є типовим для традиційної драматургії дитячих фортепіанних циклів. Тоді як «Прелюдія», музичний образ якої – вишукано поетичний і граціозний, відображає узагальнений настрій усіх творів, що увійшли до збірки, могла б чудово виконувати свою традиційну функцію, але натомість поміщена поміж інших мініатюр п'ятим номером. Очевидно композитор керувався іншим принципом викладу послідовності п'єс – за поступовим ускладненням виконавських завдань. У порівнянні з арпеджованими тріолями в *Andante tranquillo* в «У сутінках», *legato sempre* тріолей у динаміці *p* в «Прелюдії» – доволі складна піаністична техніка, яка передбачає не стільки технічну вправність, скільки вміння слухової роботи над звуковим образом, досягнення динамічної різноманітності туше і створення ефекту багат шарової фактури: мелодія верхнього голосу на поверхні звучання і пульсуюче гармонічне заповнення, що нагадує дзюрчання гірського струмка – в глибині фактури (рис.7.1, 7.2).

O zmierzchu
At Twilight

FELIKS RYBICKI
Op. 21

Andante tranquillo ♩ = 88

Piano

«У сутінках»

Рис.7.1. Ф. Рибіцький. «У сутінках» («Вже граю», ор.21)



Рис.7.2. Ф. Рибіцький. «Прелюдія» («Вже граю», ор.21)

Тональні рішення композитора в збірці «Вже граю» привертають увагу особливим мистецьким поглядом автора на світ, змушуючи бачити традиційні музичні образи в зовсім інакшому емоційному ракурсі. Так, для мініатюр «У сутінках», «Сон», «Мрії», «Спогад» композитор обирає світлі мажорні тональності, тоді як «Усмішка», «Прогулянка», «На ставку» – образи мінорні, що, на перший погляд, є не зовсім звичним для сприйняття і спонукає уяву до пошуку нових художніх асоціацій. Таке «руйнування» стереотипів сприймання насправді може бути ефективним дидактичним прийомом у художньому розвитку юних музикантів, розширюючи їх художнє світосприйняття.

Рис.8. Ф. Рибіцький «Сон», «Прогулянка» («Вже граю», ор.21)

З метою світової популяризації польської фортепіанної музики у 2020 р. за підтримки Міністерства культури і національної спадщини Польщі в рамках програми «Культура, що надихає» було започатковано міжнародний проєкт «Музика з країни Шопена». Запланований попередньо як серія зустрічей з викладачами фортепіано музичних шкіл, університетів європейських країн та Японії, в умовах пандемії проєкт перейшов в онлайн формат у формі відеопрезентацій фортепіанних творів композиторів Польщі від минулого до сучасності. У видавництві PWM було здійснено цілий ряд видань польської фортепіанної музики (від Ф. Шопена і І. Падеревського до сучасних композиторів, зокрема авторів дидактичних збірок Я. Гарщі, К. Говік) та створено 25 відеопрезентацій у шести мовних версіях [28]. У рамках проєкту перевидано та презентовано на платформі *Youtube* дитячі збірки Фелікса Рибіцького.

Висновки.

Світовий досвід композиторської творчості в галузі дитячого фортепіанного репертуару є дорогоцінним, адже надає можливості виховувати молоде покоління музикантів на високохудожніх зразках музичного мистецтва, доступних для виконання на різних етапах піаністичного розвитку. Давні традиції формування педагогічного репертуару інструктивного і художнього змісту має кожна національна композиторська школа. Започаткована найпершими методичними посібниками (фортепіанними школами) І. П. Козловського, Я. Новінського, Й. Новаковського, Ф. І. Добжинського, З. Носковського, О. Ружицького, історія створення польської «дидактичної музики» набула розвитку в творчості композиторів другої половини ХІХ-ХХ ст., зокрема, Г. Пахульського, І. Фрідмана, Ф. Нововейського, Я. Гаршці, Ф. Рибіцького та ін. Як і світова дитяча фортепіанна література, вона традиційно представлена фортепіанними циклами і збірками п'єс, створеними на основі популярних жанрів і мелодій зі звичними для дітей художніми образами та настроями, втілюючи водночас національні риси польського музичного мистецтва. Популяризація фортепіанної спадщини польських композиторів, і зокрема музики, написаної для початківців, її підтримка сьогодні на рівні державних програм у Польщі є чудовим прикладом забезпечення мистецької освіти якісним, художньо змістовним та різноманітним за піаністичними завданнями педагогічним репертуаром.

Література:

1. Булкін, А.І. Фортепіанний дитячий альбом: шляхи становлення, поетика жанру: дис... канд. мист.: 17.00.03; НМАУ ім. П.І.Чайковського. К., 2005. 163 с.
2. Верещагіна О. Є. Подолянин І. Я. Падеревський – визначний польський політичний та музичний діяч. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Історія. 2004. Вип. 7. С.100-104.
3. Круліковська Т.П. Музично-педагогічна діяльність Владислава Заремби. Музичне мистецтво і культура: наук. вісн. ОНМА ім. А. В. Нежданової. Одеса : Астропринт, 2019. № 28 (2). С. 222-235.
4. Озимовська А. Історіографія польських музикантів-педагогів на Поділлі. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С.489-496.
5. Ревенко Н. В. Використання фортепіанних творів польських композиторів ХХ століття на заняттях з "Інструментального виконавства". *Молодий вчений*. 2017. № 10. С.521-524.
6. Шатковська І. С. Вплив польських композиторів на становлення української фортепіанної музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вип.41. 2014. С.457-461
7. Adamek-Kurgan M. The Unknown face of Feliks Nowowiejski. *The Piano Works*, Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008, 92 p.
8. Bronchard R. Ignacy F. Dobrzynski: His Life and Contributions to Piano Pedagogy. URL: <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/doctoral/Ignacy-F-Dobrzynski-His-Life-and/991031572883502976/filesAndLinks?index=0>
9. Bruliński M. Wybrane polskie podręczniki do nauki gry na fortepianie z i połowy XIX wieku a perspektywa społecznej historii muzyki. *Muzyka*. 2020, №4. S.40-68
10. Domagała J. Wartości dydaktyczne utworów fortepianowych Henryka Pachulskiego w kontekście rozwoju techniki pianistycznej dzieci i młodzieży. Część I. *Notes Muzyczny*. 2021, Vol. 16. Issue 2, p.59-86. URL: <https://notesmuzyczny.pl/api/files/view/1781819.pdf>
11. Dobrzyński I.F. Szkoła na fortepian poświęcona rodakom. Warszawa: G. Sennewald, 1842. URL: https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e/2/IMSLP801118-PMLP1263823-509956_Dobrzynski_Ignacy_Feliks_1807-1867_Szko_a_na_forte.pdf

12. Dulisz I. Feliks Nowowiejskis musikalischer Weg zur Moderne. *Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*. Heft 23. S. 59-76. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823265>
13. Harley H. Pierwsze najpopularniejsze polskie szkoły na fortepian. *Ruch Muzyczny* 9, 1965, № 8. S. 8–9.
14. Karaffa L. Henryk Pachulski. *Przegląd Muzyczny*. 1912, № 21 (98), S. 9.
15. Kozłowski I.P. Szkoła teoretyczna i praktyczna na fortepiano, prowadząca stopniami od pierwszych początków do najwyższych trudności. Moskwa: [bez wyd.], 1832.
16. Kurpiński K. Wykład systematyczny zasad muzyki na klawikord. Warszawa: F. Klukowski, 1818. URL: <https://imslp.org/wiki/Special:ImagefromIndex/455658/hn30>
17. Kyyanovska L. Recepcje twórczości Fryderyka Chopina w ukraińskim środowisku artystycznym Galicji. *Musica Galiciana*. T. XIII. Pod. Red. Grzegorza Oliwy. Rzeszów: Wyd-wo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012. p.208-217.; Rola Karola Lipińskiego w ukraińskiej kulturze muzycznej XIX wieku. *Karol Lipiński. Życie, działalność, epoka*. Pod redakcją naukową Joanny Subel. Tom VI. Wrocław: Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, 2017. S. 47-59.
18. Noskowski Z. Krótka i łatwa szkoła na fortepian dla dzieci i początkujących według szkoły Ludwika Köhlera z zastosowaniem melodji polskich, Warszawa: F. Hösick, cenz. 1892.
19. Nowakowski J. Szkoła na fortepian podług celniejszych autorów z dodatkiem ćwiczeń własnego układu. Warszawa: Rudolf Friedlein, 1840.
20. Nowiński J. Nowa szkoła na fortepian obejmująca zasady muzyki, która wraz z uwagami tyczącymi się gry fortepianowej, przestrogi dla początkujących nauczycieli i rodziców i dla dopełnienia własnej ciekawszych nauki z celniejszych teoretyków zebrał i ułożył w trzech częściach. Kraków: D.E. Friedlein, ok. 1839.
21. Osiak E. Polskie szkoły i podręczniki gry fortepianowej 1800–1914. Praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, 1994.
22. Renat M. Koncert fortepianowy d-moll op. 60 „Słowiański” Feliksa Nowowiejskiego w świetle twórczości fortepianowej kompozytora. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. Edukacja Muzyczna 2016, №11, S.9-39.
23. Różycki A. Elementarna szkoła ABC na fortepian op. 50. Warszawa: M. Arct, 1894.
24. Szlezer M. Utwory dydaktyczne na fortepian polskich kompozytorów przełomu XIX i XX wieku. URL:<https://dem.com.pl/material/utwory-dydaktyczne-na-forte-pian-polskich-kompozytorow-przelomu-xix-i-xx-wieku/>
25. Smialek W. Ignacy Feliks Dobrzynski (1807-1867): his Life and Symphonies. Diss. Doct. of Philos. (Musicology). Denton, Texas, 1981. 192 pp.
26. Walkusz M. Warszawskie druki muzyczne wydane w latach 1875-1918, przechowywane w gdańskich bibliotekach Rozprawa doktorska. Warszawa 2019. 524 s.
27. Kurjer Warszawski [red. W. Szymanowski]. 1886, №350. URL: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/362143/display/PDF>
28. Music from Chopin's land (офіційний сайт проекту). URL: <https://fromchopinsland.com/editions/2020/>

BURSKA Olena.

Polish Piano Music for Children and Youth of the Nineteenth and First Half of the Twentieth Century.

The history of the Piano Pedagogy literature development is represented by a variety of outstanding composers who have written wonderful pieces for beginners. Along with the classical piano repertoire, on which more than one generation of musicians grew up, the research interest is aroused by the pieces for youth written by composers of different national schools during the XIX – early XX centuries – the period of active formation of pedagogical thought in the piano art. The relevance of this paper is constituted by the necessity of updating the pedagogical repertoire for children, in which little-known works written by composers of the past are of considerable interest, along with contemporary music.

Literature review. The piano pieces of the brightest representatives of the Polish School of Composition of the XIX – early XX centuries have been studied by M. Brulinski, E. Osiak, H. Harley,

M. Adamek-Kurhan, Y. Domahala, I. Dulish, M. Renat, M. Schleser, and others. Among the Ukrainian art historians, such studies were conducted by L. Kyianovska, T. Krulikovska, N. Revenko, A. Ozymovska, I. Shatkovska, O. Vereshchahina-Biliavska, and others.

The purpose of this article is to review the piano music written by Polish composers for children and youth during the XIX – first half of the XX centuries.

The piano music of the studied period, suitable for students of different learning stages, can be divided into three types: 1) piano schools with the arrangement of music in the relevant content sections; 2) piano cycles; 3) collections of easy-to-follow piano miniatures and etudes.

Famous didactic publications of that time included the piano schools issued by Ignacy Platon Kozłowski (1832), Jan Nowiński (1839), Josef Nowakowski (1840), Ignacy Feliks Dobrzyński (1842), Zygmunt Noskowski (1886), and Aleksander Różycki (1894).

Similar to other educational materials, their content and sequence were built on the principle of gradual complication. They contained both elementary exercises and piano pieces. These piano schools' peculiarity was reliance on dance genres and vocal melodies, intonation, the use of Polish composers' popular opera fragments, etc.

The most famous examples of Polish piano albums for children of the studies period are Henryk Pachulski's "Album for Youth" op. 23 (1906), Ignaz Friedman's "Children's Scenes for Piano" (1912), and Feliks Rybicki's "Piano Album" op. 25 (1951).

To conclude, the history of the Polish "didactic music", initiated by the first basic methodological manuals, was developed by the XIX–XX centuries' composers. It is represented by the piano cycles and pieces collections that are based on popular genres and melodies with artistic images and moods, familiar to children. At the same time, this repertoire embodies the national features of Polish music.

The popularization of the Polish composers' piano heritage and its support by the Polish government today are excellent examples of providing art education with a high-quality pedagogical repertoire.

Keywords: Polish piano music, compositions for children and youth, didactic piano literature, piano pedagogical repertoire.

References:

1. Bulkin, A.I. Fortepiannyi dytyachyi albom: shliakhy stanovlennia, poetyka zhanru (The Piano Album for Children: Ways of Formation, Poetics of the Genre): dys... kand. myst.: 17.00.03; NMAU im. P.I.Chaikovskoho. K., 2005. 163 s.
2. Vereshchahina O. Ye. Podolianyn I. Ya. Paderewskiy – vyznachnyi polskyi politychnyi ta muzychnyi diiach (Paderewski – a Prominent Polish Political and Musical Figure). *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Istoriiia*. 2004. Vyp. 7. S.100-104.
3. Krulikovska T.P. Muzychno-pedahohichna diialnist Vladyslava Zaremby (Musical and pedagogical activity of Vladyslav Zaremba). *Muzychne mystetstvo i kultura: nauk. visn. ONMA im. A. V. Nezhdanovoi*. Odesa : Astroprynt, 2019. № 28 (2). S. 222-235.
4. Ozymovska A. Istoriohrafiiia polskykh muzykantiv-pedahohiv na Podilli (Historiography of Polish Music Teachers in Podillia). *Pedahohichnyi dyskurs*. 2013. Vyp. 15. S.489-496.
5. Revenko N. V. Vykorystannia fortepiannykh tvoriv polskykh kompozytoriv KhKh stolittia na zaniattiakh z "Instrumentalnoho vykonavstva" (Using piano works by twentieth-century Polish Composers in Instrumental Performance Classes). *Molodyi vchenyi*. 2017. № 10. S.521-524.
6. Shatkovska I. S. Vplyv polskykh kompozytoriv na stanovlennia ukrainskoi fortepiannoi muzyky (The Influence of Polish Composers on the Formation of Ukrainian Piano Music). *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psyholohiia: Zb. nauk. prats. Vyp.41*. 2014. S.457-461
7. Adamek-Kurgan M. The Unknown face of Feliks Nowowiejski. The Piano Works, Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008, 92 p.
8. Bronchard R. Ignacy F. Dobrzynski: His Life and Contributions to Piano Pedagogy. URL: <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/doctoral/Ignacy-F-Dobrzynski-His-Life-and/991031572883502976/filesAndLinks?index=0>
9. Bruliński M. Wybrane polskie podręczniki do nauki gry na fortepianie z I połowy XIX wieku a perspektywa społecznej historii muzyki. *Muzyka*. 2020, №4. S.40-68

10. Domagała J. Wartości dydaktyczne utworów fortepianowych Henryka Pachulskiego w kontekście rozwoju techniki pianistycznej dzieci i młodzieży. Część I. *Notes Muzyczny*. 2021, Vol. 16. Issue 2, p.59-86. URL: <https://notesmuzyczny.pl/api/files/view/1781819.pdf>
11. Dobrzyński I.F. Szkoła na fortepian poświęcona rodakom. Warszawa: G. Sennewald, 1842. URL: https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e2/IMSLP801118-PMLP1263823-509956_Dobrzynski_Ignacy_Feliks_1807-1867_Szko_a_na_forte.pdf
12. Dulisz I. Feliks Nowowiejskis musikalischer Weg zur Moderne. *Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa*. Heft 23. S. 59-76. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823265>
13. Harley H. Pierwsze najpopularniejsze polskie szkoły na fortepian. *Ruch Muzyczny* 9, 1965, № 8. S. 8–9.
14. Karaffa L. Henryk Pachulski. *Przegląd Muzyczny*. 1912, № 21 (98), S. 9.
15. Kozłowski I.P. Szkoła teoretyczna i praktyczna na fortepiano, prowadząca stopniami od pierwszych początków do najwyższych trudności. Moskwa: [bez wyd.], 1832.
16. Kurpiński K. Wykład systematyczny zasad muzyki na klawikord. Warszawa: F. Klukowski, 1818. URL: <https://imslp.org/wiki/Special:ImagefromIndex/455658/hn30>
17. Kyyanovska L. Recepcje twórczości Frederyka Chopina w ukraińskim środowisku artystycznym Galicji. *Musica Galiciana*. T. XIII. Pod. Red. Grzegorza Oliwy. Rzeszów: Wyd-wo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012. p.208-217.; Rola Karola Lipińskiego w ukraińskiej kulturze muzycznej XIX wieku. *Karol Lipiński. Życie, działalność, epoka*. Pod redakcją naukową Joanny Subel. Tom VI. Wrocław: Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, 2017. S. 47-59.
18. Noskowski Z. Krótka i łatwa szkółka na fortepian dla dzieci i początkujących według szkoły Ludwika Köhlera z zastosowaniem melodji polskich, Warszawa: F. Hösic, cenz. 1892.
19. Nowakowski J. Szkoła na fortepian podług celniejszych autorów z dodatkiem ćwiczeń własnego układu. Warszawa: Rudolf Friedlein, 1840.
20. Nowiński J. Nowa szkoła na fortepian obejmująca zasady muzyki, która wraz z uwagami tyczącymi się gry fortepianowej, przestrogiami dla początkujących nauczycieli i rodziców i dla dopełnienia własnej ciekawszych nauki z celniejszych teoretyków zebrał i ułożył w trzech częściach. Kraków: D.E. Friedlein, ok. 1839.
21. Osiak E. Polskie szkoły i podręczniki gry fortepianowej 1800–1914. Praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, 1994.
22. Renat M. Koncert fortepianowy d-moll op. 60 „Słowiański” Feliksa Nowowiejskiego w świetle twórczości fortepianowej kompozytora. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. Edukacja Muzyczna 2016, №11, S.9-39.
23. Różycki A. Elementarna szkoła ABC na fortepian op. 50. Warszawa: M. Arct, 1894.
24. Szlezer M. Utwory dydaktyczne na fortepian polskich kompozytorów przełomu XIX i XX wieku. URL:<https://dem.com.pl/material/utwory-dydaktyczne-na-forte-pian-polskich-kompozytorow-przelomu-xix-i-xx-wieku/>
25. Smialek W. Ignacy Feliks Dobrzynski (1807-1867): his Life and Symphonies. Diss. Doct. of Philos. (Musicology). Denton, Texas, 1981. 192 pp.
26. Walkusz M. Warszawskie druki muzyczne wydane w latach 1875-1918, przechowywane w gdańskich bibliotekach Rozprawa doktorska. Warszawa 2019. 524 s.
27. Kurjer Warszawski [red. W. Szymanowski]. 1886, №350. URL: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/362143/display/PDF>
28. Music from Chopin's land (офіційний сайт проекту). URL: <https://fromchopinsland.com/editions/2020/>

Сутнісні та змістові аспекти етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва

Науково-теоретичне обґрунтування етнопедагогічної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва базується на системі цінностей української етнічної педагогіки у відповідності до взаємозв'язку домінуючої цінності-цілі, цінностей-засобів та цінностей-відносин. Іntenціональність як важливий фактор підвищення якості вокального, вокально-хорового та інструментального навчання розглядається в контексті підвищення емоційного відгуку на українську народну музику, яка втілює естетику виховного ідеалу українства. Етнопедагогічна свідомість майбутнього вчителя музичного мистецтва є змістовою складовою загальної етнопедагогічної культури особистості, інтегрує етнопедагогічне мислення та етнопедагогічну діяльність.

Ключові слова: етнопедагогічна свідомість, етнопедагогічна культура, майбутній учитель музичного мистецтва, українська етнопедагогіка, системний підхід, інтенціональність.

Вступ. Сучасні соціокультурні тренди й освітні тенденції в Україні пропонують нові трактування ментально-ціннісних аспектів виховних ідеалів українського народу. Саме аксіологічні основи української етнічної педагогіки й виховання, втілені в українській духовній і матеріальній культурі, детермінують на сьогоднішній день провідні вектори розвитку українського суспільства, спрямовані на визначення й досягнення освітнього ідеалу нації. Осмислення української етнічної педагогіки в якості фундаменту національної системи освіти не тільки уможливує розвиток і функціонування освітніх процесів у річищі кристалізованої віками української духовності, але й забезпечує збереження й подальше транслювання свідомості етносу, що є не тільки українським, але й загальносвітовим трендом. Але процес формування духовної культури в будь-якому соціумі не може бути відірваним від таких етнічно-аксіологічних констант як система цінностей етнічної педагогіки та її виховні ідеали, що складають підґрунтя для розвитку в свідомості молодих українців соціокультурних складників, відповідних узагальненим компонентам духовності рідного народу.

Водночас, цілеспрямовано й усвідомлено формувати у школярів духовну культуру на основі системи цінностей українського народу може тільки такий вчитель музичного мистецтва, особистісні переконання, принципи й уявлення якого ґрунтуються на духовних і матеріальних цінностях і виховних ідеалах, сформованих педагогічним досвідом українського народу протягом багатьох століть – тобто на системі цінностей української етнічної педагогіки.

Транслювання означеного аксіологічно-педагогічного досвіду, закарбованого в свідомості етносу й втіленого в українському музичному фольклорі, формування на цьому благодатному ґрунті особистості дитини у відповідності до українського виховного ідеалу, є одним з найважливіших завдань сучасного українського вчителя мистецтва. Але для того, щоб вчителі мистецтва чітко усвідомлювали цю

¹ Голубицька Надія Олександрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
<https://orcid.org/0009-0001-6873-5113>

місію, українські музично-педагогічні ЗВО мають сформувані, в першу чергу, в самих студентів етнопедагогічну свідомість як спосіб світосприйняття і основу для організації власної фахової діяльності.

Сформованість етнопедагогічної свідомості в майбутнього педагога-музиканта уможливорює під час надання школярам знань у галузі музичного мистецтва розвиток різноманітних музично-творчих здібностей і умінь, а також таку організацію мистецького навчання, у процесі якого на базі системи цінностей української етнопедагогіки відбувається їх духовний розвиток, відповідний виховному ідеалу українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексний огляд наукових праць етнопедагогічного спрямування засвідчує, що означена проблематика висвітлювалась всебічно. Зокрема, Г.Лозко окреслила етнологічні аспекти цієї проблеми [10]. Н.Коротеева, Ю.Руденко визначають українську етнічну педагогіку в якості засадничої основи національного виховання, невичерпного джерела народної мудрості, яке володіє багатою палітрою педагогічного інструментарію етнопедагогічних методів та засобів [9] [11]. О.Хоружа спрямовує свою увагу на фольклористичні аспекти народного виховання, детально висвітливши й розвинувши науковий напрям щодо формування етнопедагогічного мислення майбутнього педагога-музиканта [13], [14], [15]. Водночас, проблематика етнопедагогічної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва не віднайшла повномасштабного висвітлення й розв'язання, що обумовило актуальність даної теми.

Метою статті є дослідження, теоретичне обґрунтування й формулювання сутності та змісту етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Дослідження сутності та змісту етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв зобов'язує до всебічного розгляду цього поняття. Історичний аспект дослідження поняття «етнопедагогічна свідомість» дозволяє стверджувати, що цей термін було розроблено В. Ніколаєвим, Л. Севериною, О. Хоружою на основі аналізу поняття «етнопедагогічна культура» у контексті системного підходу. Дослідники визначають у змісті феномену етнопедагогічної культури інтеграцію етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічного мислення та етнопедагогічної діяльності [14]. Зокрема, наукове бачення О. Хоружої щодо етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва окреслює цю дефініцію в якості багатоеlementної системи, що ґрунтується на аксіологічно-етнопедагогічній системі цінностей педагогіки українства [15].

Застосування аксіологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів дозволило нам створити авторське визначення етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегративної якісної характеристики особистості, яка поєднує етнопедагогічну спрямованість фахової музично-педагогічної діяльності, високий рівень володіння практичним досвідом народного виховання й навчання, перманентне самовдосконалення у галузі провадження етнопедагогічної й етномузичної діяльності на базі систематичного застосування українського музичного фольклору і національного музичного мистецтва як опорних засобів української етномузичної педагогіки.

Для дослідження сутності етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв як інтегрованої складової етнопедагогічної культури доречно, на нашу думку, застосувати системний підхід, тому що необхідно не тільки визначити роль і місце етнопедагогічної свідомості у системі етнопедагогічної культури, а й встановити змістові складові структури етнопедагогічної свідомості.

Розроблена рядом вчених (Р. Акоф, А. Берг, Р. Берталанфі, Н. Вінер, С. Гончаренко, У. Р. Ешбі та ін.), які займалися проблематикою системного підходу для написання наукових досліджень, концепція цього підходу затвердила основні його характеристики, серед яких: цілісність, узгодженість і тісна інтеграція складових, взаємозв'язки між ними, що забезпечують цілісність будь-якої системи [7].

Залучення до розгляду етнопедагогічної свідомості системного підходу дозволяє встановити наступне:

- вимір зовнішнього функціонування етнопедагогічної свідомості у контексті системного підходу дозволяє розглядати цей феномен як елемент-характеристику цілісної системи етнопедагогічної культури;
- вимір внутрішнього функціонування етнопедагогічної свідомості у контексті системного підходу дозволяє з'ясувати її власну структуру як складну систему, котра володіє певними компонентами у своєму складі.

Етнопедагогічна свідомість майбутніх учителів музичного мистецтва гармонійно інтегрує у собі певні універсальні характеристики свідомості особистості як психологічного феномену, педагогічні, національно-ментальні й безпосередньо етнопедагогічні властивості, а також специфічні особливості, пов'язані із музично-педагогічною і музично-виконавською діяльністю, до якої й готуються студенти музично-педагогічних ЗВО. Саме тому доцільно, на нашу думку, здійснити розгляд таких дефініцій, як «свідомість особистості», «педагогічна свідомість», «музична свідомість», «музично-педагогічна свідомість», «національна свідомість» тощо.

Свідомість особистості – це одне із засадничих понять, якими оперує філософська, соціологічна й психологічна думка. За визначенням С. Гончаренка, свідомість – це «властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові. Виникає тільки в суспільстві. За своєю природою свідомість є властивістю людського мозку. Сутність свідомості полягає у здатності людини відображати світ за допомогою понять» [7, 415].

За визначенням В. Соколової, національно-ментальний аспект дослідження поняття «свідомість» дозволяє констатувати, що національна свідомість забезпечує осмислення окремою особистістю і в цілому нацією власної місії щодо збереження й подальшої трансляції системи національних цінностей, акумульованих певною спільністю людей протягом історичного розвитку [12]. М. Боришевський стверджує тісний взаємозв'язок національної свідомості й національної самосвідомості у контексті станів певних соціально-психологічних очікувань, характерних як для нації в цілому, так і для конкретної персони, зосередженості на узагальненому баченні нацією власного образу і конкретному баченні особистістю свого «Я» [4].

Педагогічний аспект розгляду свідомості людини, яка фахово виконує педагогічну діяльність, окреслює цей феномен як ієрархічно побудоване, дворівневе, багатоелементне утворення, що функціонує на побутовому й науково-фаховому рівнях. Побутовий рівень педагогічної свідомості – це комплекс

педагогічно спрямованих поглядів, орієнтацій та взаємовідносин, які втілюють концентрацію сформованих у повсякденному житті результатів побутового педагогічного досвіду, оточуючих людину педагогічних явищ та фактів тощо.

Науково-фаховий рівень педагогічної свідомості представляє гнучку систему педагогічних знань, здатну до постійного удосконалення, яка знаходить своє вираження в педагогічному тезаурусі, ґрунтується на педагогічних принципах, концепціях, закономірностях, притаманних навчально-виховному процесу. Науково-фаховий рівень педагогічної свідомості детермінує характер провадження педагогічної діяльності фахівця, його розуміння свого місця у професії, а також усвідомлення місії педагога в суспільстві. Педагогічна свідомість направлена на рефлексивно-аналітичні заходи щодо з'ясування різних характеристик «Я-концепції» особистості педагога у контексті його фахової діяльності.

Етнопедагогічний аспект дослідження свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів представляє цей феномен як такий, що уможлиблює науково-теоретичний рівень акумулювання принципів, цінностей, методів і засобів, оскільки науково-систематизована етнопедагогічна свідомість закладає фундаментальний базис етнопедагогічної культури.

Філософський аспект розгляду етнопедагогічної свідомості уможлиблює, на нашу думку, розуміння цього феномену в якості діалектичної сукупності особистісного й загальнолюдського, національного й загальнонаціонального, етнопедагогічного й загальнопедагогічного факторів [2].

На нашу думку, етнопедагогічна свідомість ґрунтується на аксіологічному базисі педагогіки українського етносу, який являє собою усталену систему її цінностей, а також на певних поведінкових взірцях, представлених виховним ідеалом. Узагальнюючи наукові доробки В. Ніколаєва, Л. Севериної, О. Хоружої, система цінностей української народної педагогіки є цілеспрямованим системним утворенням, в якому роль спрямовуючого вектору виконує домінуюча цінність-ціль щодо формування взірцевої особистості, фізичний і духовний розвиток якої відповідає рисам, притаманним виховному ідеалу етносу.

Означеній цінності-цїлі поділяються на:

- цінності-відносини, які ґрунтуються на деонтології толерантних міжособистісних взаємин, притаманних українському етносу, на шанобливому ставленні до праці й особливо до праці на землі; на пріоритетному ставленні й повазі до навчання, а також на жертвовному ставленні до Батьківщини й священному обов'язку її захищати;

- цінності-засоби, які структуруються у відповідності до цінностей матеріальної культури, цінностей духовної культури й цінностей соціонормативної культури [14].

Характеризуючи змістове наповнення поняття «етнопедагогічна свідомість студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів», доцільно одразу ж поставити запитання щодо того, що саме є найбільш характерним у практичному сенсі для цього феномену? На нашу думку, найбільш характерним є наявність інтересу студентів до педагогіки українського народу, до її методів і засобів, зокрема до музичного фольклору й музичної національної культури, а також вияв художньо-естетичних потреб щодо слухання, виконання української народної, класичної та сучасної музики, бажання працювати із учнями, використовуючи українську народну пісенність [1].

Розуміючи інтерес до педагогіки українського народу, до музичного фольклору й музичної національної культури як активно-вибіркове ставлення. Він стимулює студентів до розширення кола знань у цих галузях, уможлиблює вироблення як особистісних педагогічних пріоритетів, що базуються на ціннісних основах української етнічної педагогіки, так і персональних смакових переваг щодо відбору музичного репертуару, здатності осмислювати власні смаки, а також сформуванню власну систему музично-педагогічних поглядів і переконань.

Продовжуючи розгляд етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті їх інтересів та художньо-естетичних потреб щодо пізнання цінностей і виховних ідеалів української етнічної педагогіки, доцільно звернути увагу на те, що стійкі інтереси й перманентне потребове спонукання утворюють певний вектор спрямованості особистості, який можна визначити як інтенціональність.

Поняття «інтенціональність» походить від слова «інтенція» і означає здатність свідомості особистості спрямовуватися на конкретний об'єкт. Це поняття, запроваджене основоположником феноменології Е. Гуссерлем і розвинуте Ф. Brentano, А. Мейнонгом та ін., дозволяє окреслити характерну властивість свідомості утворювати певний вектор, направлений на будь-які предмети, які знаходяться поза свідомістю [6]. Водночас особистість здатна завдяки інтенціональності усвідомлювати ці предмети у відповідності до індивідуальних рис і правил оточуючого середовища тощо.

З огляду на вищезазначене, для формування етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів важливим є педагогічне стимулювання інтенціональності як здатності спрямовувати свої пізнавальні інтереси й художньо-естетичні потреби на засвоєння цінностей українського етносу, втілених в українській народній музиці й поезії, в традиційній обрядовості і звичаях, в українській символіці, яка висвітлює історичний розвиток України загалом та її окремих регіонів зокрема, в національному класичному й сучасному мистецтві. Сформована інтенціональність етнопедагогічної свідомості майбутнього педагога-музиканта забезпечує також підвищення якості вокального, вокально-хорового й інструментального виконавства завдяки підвищенню емоційного відгуку на українську народну музику як естетичне втілення виховного ідеалу, який водночас є еталоном прекрасного у музичній та музично-педагогічній царинах [5].

Важливу роль для формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів етнопедагогічної свідомості відіграє тандем поетичної й музичної образності, втілений в українському музичному фольклорі й національному українському музичному мистецтві, які є опорними засобами української етномузичної педагогіки.

Тобто здатність повноцінно сприймати ідейно-змістовий контекст української народної пісенності через призму її музично-поетичної образності стає головним фактором інтегрування музичної свідомості до складу етнопедагогічної свідомості майбутніх вчителів музичного мистецтва. Адже музична образність уможлиблює актуалізацію процесуальних станів музичної свідомості шляхом переведення абстрактних уявлень в конкретно-чуттєву форму під час спілкування студентів із музичними фольклорними творами або творами українських композиторів-класиків [8].

Таке переведення абстрактних уявлень в конкретно-чуттєву форму під час прослуховування або виконання студентами означених творів, проникнення в їх ідейно-образний світ відбувається лише за допомогою емоційно-чуттєвої сфери особистості. У зв'язку з цим важливою характерною властивістю етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів ми вважаємо не просто спроможність до повноцінного сприймання українського народного та класичного музичного мистецтва, а наявність позитивного емоційного супроводження під час діалогічного спілкування із ним, здатність до художньо-естетичного та інтелектуального занурення у зміст музичних творів – тобто вияв емоційної чутливості.

Емоційна чуйність стосується не тільки безпосередньо царини емоцій, але й інтелектуальної етнопедагогічної свідомості, яка торкається жанрово-стильових особливостей, засобів музичної й поетичної виразності фольклорних творів, розуміння фактури і музичної мови народного багатоголосся тощо. У цьому випадку включається ефект синергетичної взаємодії, коли інтелектуальний і емоційний чинники взаємно збагачують і доповнюють один одного.

Вельми важливою чинником етнопедагогічної свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є етнічна самосвідомість. С.Гончаренко окреслює самосвідомість як «усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе» [7, 413].

Усвідомлення студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів приналежності до української або іншої етнічної спільноти виявляється у пізнавальному й афективному аспектах:

- пізнавальний аспект передбачає наявність сукупності знань щодо власної етнічної групи; до них належать знання щодо таких етно-диференціюючих характеристик, як мова, обрядово-звичаєва культура, фольклор, народні знання й ремесла, символіка та ін.;

- афективний аспект передбачає відчуття приналежності до етносу, оцінювання його характерних особливостей, емоційне забарвлення власного ставлення до того, що особа є представником цього етносу.

Отже, важливим фактором формування в студентів факультетів мистецтв етнопедагогічної свідомості є, на нашу думку, педагогічне стимулювання до рефлексивного оцінювання результатів власної самореалізації під час етнопедагогічної діяльності на уроках мистецтва у загальноосвітній школі. Окрім цього значну роль для формування етнопедагогічної свідомості відіграє практичний досвід міжетнічної комунікації. Такий досвід сприяє рефлексивному осмисленню характерних соціо-психічних складників як власного етносу, так і інших етнічних груп, уможливорює удосконалення міжетнічного спілкування, а також мотивує до пізнання ідентичності й менталітету свого народу.

З огляду на вищезазначене, доцільно зробити наступні висновки: дослідження феномену етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило сформулювати авторське визначення її сутності в якості властивої педагогам-музикантам специфічної форми рефлексивного ставлення до фахового навчання і діяльності вчителя музичного мистецтва у контексті осмислення власного рівня етнопедагогічної підготовленості, володіння

системними знаннями, методами, засобами і прийомами, які визначають якість його етнопедагогічної діяльності. Етнопедагогічна свідомість, засновуючись на цінностях і виховних ідеалах педагогіки українського народу, закладає підґрунтя для формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики. Етнопедагогічна свідомість майбутніх учителів музичного мистецтва є цілісною багатоелементною системою, яка містить інтегровані складові, серед яких інтенціонально-ціннісний, образно-емоційний і рефлексивно-ідентифікаційний компоненти.

Розроблення сутності етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва уможливило подальші наукові розвідки щодо визначення, теоретичного обґрунтування й проєктування педагогічного інструментарію для формування кожного із структурних компонентів досліджуваного феномену у процесі фахового навчання.

Література:

1. Авдієвський А.Т. (1991), Проєкт програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. Київ: Освіта. 74 с.
2. Андрущенко В.П. (2000), Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст. Київ: Тандем. 406 с.
3. Березюк О.С. (2015), Етнопедагогіка: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 172 с.
4. Боришевський М. Й. (2000), Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ: Беркут. 63 с.
5. Вовк М.В. (2009), Основи української музично-інструментальної педагогіки. Навчальний посібник. Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. 170 с.
6. Волинка Г.І., Гусев В.І. (1999), Вступ до філософії: історико-філософська пропедевтика. Київ: Вища школа. 624 с.
7. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
8. Козир А.В. (2011), Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики». Молодь і ринок. №11 (82). С.19 – 24.
9. Коротеєва В.О. (1994), Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Частина перша. Миколаїв: Вища школа. 116 с.
10. Лозко Г. (2004), Етнологія України. Київ: Видавництво «Арт-Ек». 306 с.
11. Руденко Ю.Д. (2003), Основи сучасного українського виховання. Київ: Вид-во імені Олени Теліги. 328 с.
12. Соколова В.Ф. (2005), Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : дисертація кандидата психологічних наук: 19.00.07. Київ. 196 с.
13. Хоружа О.В. (2009), Етнопедагогічне мислення як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки: Збірник наукових статей. Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького. С. 78-81.
14. Хоружа О.В. (2008), Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал №5. Львів: Національний університет «Львівська політехніка». С. 147-156.
15. Хоружа О.В. (2008), Українська музична етнічна педагогіка та її роль у становленні і формуванні музичної освіти України. Історія, теорія та практика музично-естетичного виховання: Збірник матеріалів Другого всеукраїнського науково-практичного семінару студентів, аспірантів, молодих вчених (10-11 квітня 2008 р.). Дрогобич: Посвіт. С. 6-15.

HOLUBYTSKA Nadiia.**Essential and content aspects of ethno-educational awareness of future music teachers.**

In the article, the author theoretically substantiates and specifies the essence and content of the ethnopedagogical consciousness of the future music teacher in the context of a systemic approach. The ethnopedagogical consciousness of the future teacher-musician is considered as a meaningful component of ethnopedagogical culture, which integrates ethnopedagogical thinking and ethnopedagogical activity in its structure together with ethnopedagogical consciousness. The scientific-theoretical substantiation of the ethno-pedagogical consciousness of the future music teacher is carried out on the basis of the value system of Ukrainian ethnic pedagogy, built in accordance with the dominant value-goal, values-means and values-relationships in the context of the need to form intentionality as an important factor in improving the quality of vocal, vocal-choral and instrumental learning thanks to the increase in emotional response to Ukrainian folk music, which embodies the aesthetics of the educational ideal of Ukrainianness.

Keywords: ethnopedagogical consciousness, ethnopedagogical culture, future music teacher, Ukrainian ethnopedagogy, systematic approach, intentionality.

References:

1. Avdievskiy A.T. (1991), Project of programs in music of the secondary comprehensive school and extracurricular work in music grades 1-4. Kyiv: Education. 74 p.
2. Andrushchenko V.P. (2000), A History of Social Philosophy: The Western European Context. Kyiv: Tandem. 406 p.
3. Berezyuk O.S. (2015), Ethnopedagogy: educational and methodological manual. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franko. 172 p.
4. Borishevskiy M.Y. (2000), National self-awareness in the civic formation of the individual. Kyiv: Berkut. 63 p.
5. Vovk M.V. (2009), Fundamentals of Ukrainian musical-instrumental pedagogy. Tutorial. Ivano-Frankivsk: "Play" Publishing House of CIT of Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University. 170 p.
6. Volinka G.I., Gusev V.I. (1999), Introduction to Philosophy: Historical and Philosophical Propedeutics. Kyiv: Higher School. 624 p.
7. Honcharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. The second edition, supplemented. Rivne: Volyn charms. 552 p.
8. Kozyr A.V. (2011), Conductor and choral training as a basis for the professional development of the future music teacher". Youth and the market. #11 (82). pp. 19 - 24.
9. Koroteeva V.O. (1994), Scientific and pedagogical foundations of the study of Ukrainian folk pedagogy at a university (in three parts). Part one. Mykolaiv: Higher School. 116 p.
10. Lozko G. (2004), Ethnology of Ukraine. Kyiv: Art-Ek Publishing House. 306 p.
11. Rudenko Yu.D. (2003), Basics of modern Ukrainian education. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. 328 p.
12. Sokolova V.F. (2005), Psychological features of the development of national self-awareness of student youth by means of Ukrainian literature: dissertation of a candidate of psychological sciences: 19.00.07. Kyiv. 196 p.
13. Khoruzha O.V. (2009), Ethno-pedagogical thinking as a tool for improving professional training of future music teachers. Herald of Cherkasy University. Pedagogical sciences series: Collection of scientific articles. Cherkasy: Cherkasy National University named after B. Khmelnytskyi. pp. 78-81.
14. Khoruzha O.V. (2008), The essence of the ethnopedagogical thinking of the future music teacher in the context of art education. Pedagogy and psychology of professional education: Scientific and methodological journal No. 5. Lviv: Lviv Polytechnic National University. P. 147-156.
15. Khoruzha O.V. (2008), Ukrainian musical ethnic pedagogy and its role in the establishment and formation of music education in Ukraine. History, theory and practice of musical and aesthetic education: Collection of materials of the Second All-Ukrainian scientific and practical seminar of students, graduate students, young scientists (April 10-11, 2008). Drohobych: Enlightenment. P. 6-15.

Етапи розвитку хореографічної діяльності від аматорства до сучасних приватних танцювальних студій Вінниччини

Розглядаються особливості історичного розвитку хореографічного мистецтва на Вінниччині в період 1920-2020-х років. Показано п'ять етапів історичного розвитку танцювального аматорства. У ХХІ ст. накопичений досвід став опорою для продовження в діяльності викладачів різноманітних приватних танцювальних студій. Глобальний розвиток хореографічного мистецтва в наші дні супроводжується масовим відкриттям приватних хореографічних студій в Україні, зокрема, і на Вінниччині. Діти та молодь охоче знайомляться з новими стилями та активно опановують сучасні напрямки хореографії. Так, особливо популярними є *Contemporary, Modern, Jazz Modern, Jazz Funk, Hip Hop, High Heels, Twerk, Stretching, Break Dance, Dancehall, Choreo, K-pop*. Отже, сучасні викладачі, які займаються хореографічною діяльністю, повинні мати високий рівень професійної компетентності, оскільки мають допомагати дітям і молоді в культурному зростанні та стимулювати розвиватися фізично.

Ключові слова: хореографічна діяльність; приватні танцювальні студії; етапи розвитку хореографічної діяльності; аматорство; хореографічний колектив; хореограф.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Хореографічні студії як неодмінний компонент аматорства, становлення культурно-мистецької діяльності і об'єктивне історико-культурне явище є важливою сполучною ланкою між загальною і професійною хореографічною освітою Вінниччини. Серед усіх видів танцювальної діяльності сучасної Вінниччини, саме приватні хореографічні студії характеризуються популярністю серед дітей та молоді різного віку, розмаїттям стилів та напрямків та різножанрових особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення приватних хореографічних студій України, мистецько-педагогічний досвід видатних хореографів, розвиток хореографічної культури м. Вінниці в цілому знайшли своє відображення у різних за характером наукових дослідженнях Т. Благової, Т. Павлюк, В. Пастух, В. Романенко, Ю. Станішевського та інших науковців. Естетика хореографічного мистецтва ХХ-ХХІ століття, його течії і напрямки розглянуто в роботах Л. Левчук і Л. Лозового. Доцільно згадати слова Н. Мозгальнової, А. Новосадової, О. Лученко, О. Соколова, які зазначають, що «Широкий діапазон знань та умінь майбутнього викладача хореографії, який він повинен здобути у закладах вищої освіти, розширює спектр можливостей його професійної роботи»[3. с. 63].

Варто зазначити, що незважаючи на чималі наукові дослідження у галузі хореографічної культури, ретроспективний аналіз розвитку танцювальної творчості та етапи розвитку хореографічної діяльності у аматорських і приватних хореографічних студіях Вінниччини залишається мало дослідженою проблемою.

Метою статті є дослідження особливостей діяльності хореографічних студій Вінниччини з 1920 по 2020 рр., аналіз основних етапів розвитку

¹ Пахольчак Євгенія Сергіївна, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.
<https://orcid.org/0000-0001-5068-0065>

хореографічного мистецтва та форм його організації, тенденцій хореографічної роботи у різних танцювальних колективах Вінниччини.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи генезу хореографічної художньої самодіяльності на базі приватних танцювальних студій у контексті суспільно-політичних і культурно-мистецьких процесів, слід зазначити, що її основні тенденції формувалися у відповідності із загальними принципами, закономірностями та характерними особливостями розвитку аматорської творчості.

Діяльність приватних хореографічних студій як органічна складова культурної творчості пройшла суперечливий та надскладний шлях від експериментів хореографічного аматорства, танцювальних гуртків до створення приватних хореографічних студій, ансамблів народного танцю, пошуків нових стилів та напрямів, а згодом і появи на аматорській сцені цілісних танцювальних спектаклів.

Процеси становлення розвитку приватних хореографічних студій Вінниччини впродовж ХХ ст. можемо умовно поділити на п'ять етапів. Перший етап (1920-1930 рр.) – період становлення хореографічної художньої самодіяльності, створення перших гуртків, різних за стилями та напрямками. Другий етап (1930-1960 рр.) – період закріплення досягнень, які створились під час першого етапу, підвищення рівня виконавської майстерності танцівників, а також вагомих змін у діяльності хореографічних гуртків на нових соціально-естетичних засадах. Третій етап (1960-1990 рр.) характеризується тим, що змінюється основа хореографічного аматорства, надалі підвищується його роль в культурно-мистецькому житті Вінниччини, активізується створення танцювальних колективів народної спрямованості. Четвертий етап (1990-2000 рр.) характеризується різноманіттям культурних форм, виявленням хореографічної аматорської завзятості, відбудовою та активізацією розвитку народного хореографічного мистецтва, збагаченням на цій основі танцювального репертуару самодіяльних колективів на базі приватних студій, активним розвитком професійної і аматорської танцювальної діяльності. П'ятий етап (2000 - 2020 рр.) виявляє значущість сучасного хореографічного мистецтва. З появою телевізійних танцювальних шоу різко зростає популярність сучасного танцю, а з ним стрімко починають розвиватися приватні хореографічні студії для дорослих та дітей, початківців та професіоналів, які функціонують за різними стилями та напрямками. Все більше дітей та молоді стають учнями приватних хореографічних студій за такими напрямками: сучасний танець (*Contemporary, Modern, Jazz Modern, Jazz Funk, Hip Hop, High Heels, Twerk, Stretching, Break Dance, Dancehall, Choreo*); спортивно бальний танець, східний танець. Розглянемо детальніше кожен з етапів формування приватних танцювальних студій Вінниччини.

Отож, перший етап становлення хореографічної самодіяльності був переважно складним через внутрішні суперечливі проблеми. Його особливості характеризуються радикальними змінами в усіх сферах культурного життя Вінниччини, які передусім спонукали до творчого розвитку, створення самодіяльних колективів. Вони містили велику кількість учнів, мали масові концерти, агітаційні заходи, які стали характерною рисою клубної практики. Хореографічна художня самодіяльність була невід'ємною частиною культури Вінниччини. Проте, розвиток хореографічного аматорства відбувався переважно у

масових рукотворних формах агітаційного клубного театру. Культура пропаганди хореографічного мистецтва ставила перед собою головне завдання: фізичний розвиток молоді, тому знайомство з мистецтвом танцю втілювалося переважно через фізкультурну форму або через спортивно-танцювальні заняття.

У цей час починають створюватися різноманітні приватні хореографічні студії, в яких діти та молодь на практиці почали знайомитись з мистецтвом танцю. Захоплення вінничан, особливо молоді, новими танцювальними напрямками (переважно західноєвропейськими) надавало танцювальному аматорству особливого розголосу. У більшості студії та гуртки популяризували новаторські хореографічні системи європейських хореографів, а саме: А. Дункан, Ж. Далькроза, Ф. Дельсарта та їх безпосередніх учнів. [1, с.72]. Таким чином, якщо порівнюючи з іншими формами аматорства Вінниччини, хореографія розвивалася не дуже швидко.

Другий етап розвитку хореографічної художньої самодіяльності (1930-1960 рр.) вирізнявся закріпленням досягнень успіхів попередніх років та активним використанням накопичених знань мистецького характеру для подальших пошуків свого індивідуального розвитку та зміною роботи приватних студій на нових соціально-естетичних засадах.

На початку 1930 років, у порівнянні з попереднім періодом, швидко змінювався інтерес до нових жанрів. Пісня і танець почали займати лідируючі місця у місцевій клубній самодіяльності. Академічний балет та побутові танці, які довгий час діячі культури і мистецтва вважали чужими, несподівано були відроджені. В місті Вінниця почали з'являтися самодіяльні хореографічні школи та приватні студії, а також музичний театр. Він мав у своєму складі балетну трупку, яка володіла технікою класичного танцю. Також почали стрімко формуватися нові форми організації пісенно-танцювального аматорства – «ансамблі пісні і танцю». Вони створювалися у дитячій та дорослій самодіяльності. Саме з народних виконавців під керівництвом балетмейстерів згодом створювалися ансамблі. У цей період спостерігається широке впровадження танцювальної самодіяльності в систему естетичного виховання дітей та підлітків, відбуваються регулярні виступи хореографічних колективів, ансамблів пісні й танцю. У кожній з таких програм брали участь сотні виконавців: хори, оркестри, танцювальні колективи.

У наступні десятиліття відбулося багато структурних змін у галузі самодіяльного мистецтва. Замість значної кількості раніше існуючих творчих колективів, організацій і студій були створені єдині творчі об'єднання; змінилося матеріальне забезпечення та умови функціонування гуртків; сформувалася система державного і суспільного керівництва самодіяльністю, система підготовки кадрів; посилилася кураторська допомога самодіяльності з боку працівників культури і мистецтва. Усе це зумовило появу нових якісних умов функціонування художніх самодіяльних колективів. Особливістю цього етапу було те, що рух художньої самодіяльності був дещо призупинений, а в деяких відношеннях і взагалі перерваний війною.

Згодом, вже у перші повоєнні роки характерною тенденцією розвитку мистецтва була активізація хореографічної самодіяльності. [2, с.7]. Важливою передумовою зазначеного процесу стала відбудова в Україні, зокрема на Вінниччині, культурно-освітніх закладів різних типів. Найбільш поширеною формою хореографічної діяльності були танцювальні гуртки різних жанрів

(переважно народного танцю), які функціонували у різних типах культурно-просвітницьких установ. Масовий розвиток отримали також численні хореографічні студії, ансамблі пісні й танцю. Їх особливістю стала масовість учасників.

У цілому в цей період значно підвищився виконавський рівень більшості хореографічних колективів. Стають популярними такі форми роботи як проведення концертів, різноманітних оглядів та конкурсів. Також відроджуються традиції і жанри народного танцю. Необхідно зазначити, що вони започаткувалися наприкінці 30-х рр. і до початку 60-х рр. стали пріоритетними. З одного боку, народний танець був найбільш близьким і доступним для вивчення танцівниками-аматорами, з іншого – його розвиток усіяло підтримувався владою.

Третій етап охоплює період 60-90-х рр. і відрізняється актуалізацією художньої творчості з подальшим підвищенням її ролі в повсякденному житті Вінниччини. Самодіяльна хореографія у цей період стала одним із провідних видів аматорської художньої творчості. Майже в однаковій мірі вона була розповсюджена як у містах, так і в сільській місцевості. Розвиток хореографічної самодіяльності у другій половині ХХ ст. в Україні, зокрема і на Вінниччині, характеризувався організацією численних гуртків, шкіл, студій, а також фольклорно-танцювальних груп і ансамблів танцю.

Будинки народної творчості, палаци культури, міські та сільські клуби мали у своєму штаті керівників гуртків, студій дитячої та дорослої самодіяльності. Танцювальне аматорство розвивалося у різних жанрах і формах: хореографічних гуртках для дітей різного віку і дорослих, студіях класичного, бального танцю, ансамблях народного, естрадного, спортивного танцю. З хореографічної художньої самодіяльності поступово вони виростили у невід'ємну складову частину сучасної культурної спадщини Вінниччини. Саме у цей період створюються найвідоміші хореографічні колективи Вінниччини: народний ансамбль «Юність», аматорський народний ансамбль танцю «Ровесник», «Барвінок», Академічний ансамбль пісні і танцю «Поділля». Наприкінці 80-х рр., під впливом змін у суспільно-політичному житті самодіяльність поступово лишається стабільного державного фінансування і починається її культурна криза.

Четвертий етап розпочався в 1991 році, коли Україна стала незалежною державою. Радикальні зміни у незалежній Україні суттєво вплинули на стан культури. Складається нова соціокультурна реальність, зростає інтерес до національних і зарубіжних культурних цінностей [5 с.8]. Тому знову активізувався рух, спрямований на відродження усіх форм хореографічного мистецтва. У цей період хореографічна творчість стала одним із популярних видів аматорства, дієвим чинником художньо-естетичного і національного виховання дітей та молоді, ефективним засобом соціалізації різновікової аудиторії. Одним із провідних напрямів творчо-постановчої роботи аматорських ансамблів танцю стало збереження хореографічного фольклору і подальший розвиток української народно-сценічної хореографії.

У ці роки відкриваються відділення хореографії Вінницької дитячої школи мистецтв (1992 рік), в якій першими викладачами стають О.М. Задорожна та В.А. Бойко. У 1993 році у школі було створено ансамбль народного танцю «Подільночка», який у 1995 році отримав звання «Зразковий аматорський».

П'ятий етап, який почався в перші роки ХХІ століття, став найбільш масштабним у розвитку хореографічної діяльності Вінниччини. Глобалізація у сфері сучасного мистецтва не могла не позначитися й на хореографії. Нові явища в сучасній хореографії викликали інтерес вітчизняних фахівців до нових стилів і напрямів мистецтва. З розвитком видовищних мистецтв та світовою мережею Інтернет зростає кількість танцювальних шоу на телебаченні, інтернет-платформах, які привертають до себе неабияку увагу глядачів. В результаті у танець захоується мільйонна аудиторія. Це спонукає до масового створення приватних хореографічних студій в Україні. Зокрема осередком розвитку сучасної хореографії стає м. Київ, де відкриваються приватні хореографічні студії сучасного напрямку, створюються мюзикли, танцювальні шоу і театри сучасного танцю.

На Вінниччині теж відбувається активний розвиток як аматорської так і професійної сучасної хореографії. Насамперед відкривають свої двері заклади професійної освіти. У 2000 році в Вінницькому училищі культури і мистецтв ім. М.Д. Леонтовича відкрили хореографічний відділ, необхідність якого в Вінницькій області назривала давно. А у 2002 році був відкритий хореографічний відділ в Тульчині.

Вже пізніше, у 2019 році відкрився хореографічний відділ у Вінницькому педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського.

У 2001 році на базі Вінницької дитячої музичної школи №2 було створено хореографічне відділення, а у 2002 році відкрилося хореографічне відділення ВДШМ «Вишенька». Його перші викладачі-засновники О.М. Дернова та Н.А Унтілова запрошували на навчання всіх бажаючих. У 2003 році у Вінницькій дитячій музичній школі відкрився відділ спортивно-бальної хореографії. Там класичний танець, спортивно-бальну хореографію і дуетний танець викладає спеціаліст вищої категорії О.П. Бондарчук.

Цей проміжок часу став початком становлення сучасних приватних хореографічних студій Вінниччини. Активно відкриваються перші з них, такі як: «Болеро» - за напрямком сучасної хореографії, керівник Т. Чистякова; «Горизонт», пізніше «Віктор і Вікторія», за напрямками - вуличні та східні танці, керівники В. Ляшукевич та В. Чулаєвська, «3Z» - хіп-хоп напрямлення, керівник І. Козак (суддя міжнародного класу, учасник телевізійного шоу «Майданс»).

На цьому розвиток хореографічної діяльності не зупиняється, а навпаки набирає шалених обертів. Місцеві танцівники та професійні хореографи їздять до м. Київ на майстер класи, танцювальні івенти, приймають участь в танцювальних шоу, де отримують колосальні знання з сучасної хореографії, знайомляться з новими напрямками та стилями, розвиваються і передають свої набуті навички безпосередньо у танцювальному просторі Вінниччини.

Сучасна хореографічна діяльність, увібравши в себе все найкраще, завойовує ще більше уваги дітей та молоді. Вінничани почали знайомитися з новими стилями, такими як: Contemporary, Modern, Jazz Modern, Jazz Funk, Hip Hop, High Heels, Twerk, Stretching, Break Dance, Dancehall, Choreo. У зв'язку з розширенням танцювальних напрямків почалася масова хвиля відкриттів приватних хореографічних студій як вузького так і широкого спрямування.

Студії сучасного танцю: Soul Dance Centre – керівник О. Українець, Sharm S – В. Олішевська, Alpha Dance – керівник І. Герасимова, Art Fusion – О. Аманова, My Dance Club – Є. Пахольчак, Justine – А. Микитенко, Ultra Marin – керівник

М. Чорна, Вертикаль – В. Соцька, , La Mar – керівник Л. Колесник, Dance for life – Д. Лапчевська, НьюАнс – керівник Н. Філіп, Beauty Studio – О. Сімон. Студії східного танцю – Шахіна, Едельвейс, Samira, Шехерезада, Валькірія. Студії класичного танцю – Grand Jete, Motion, Фуєте, Студії спортивно-бального танцю – Грація, Alemana, Randevu, Synergy dance family.

Отже, самодіяльна хореографічна творчість упродовж усієї історії свого існування завжди була не лише засобом організації дозвілля дітей та молоді Вінниччини, а й засобом виховання, художньо-естетичного розвитку її учасників. Аматорське хореографічне мистецтво в умовах сьогодення активно функціонує в діяльності різновікових танцювальних гуртків, студій, ансамблів та об'єднань. Важливою умовою успішності їх творчої роботи є насамперед збереження та популяризація кращих традицій хореографічного аматорства, сформованих на попередніх етапах його розвитку [2 с. 185]. Аматорство в сучасному світі вилилося в організацію приватних хореографічних студій, на базі яких виросло не одне покоління танцівників, Вони брали участь у багатьох хореографічних конкурсах, фестивалях, чемпіонатах всеукраїнського та міжнародного рівня, а головне підготували майбутніх студентів Вінницького коледжу культури і мистецтв ім. М.Д. Леонтовича та Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Висновки і перспектива досліджень.

Доцільно зазначити, що сучасна хореографічна діяльність Вінниччини характеризується швидкими та глибокими змінами, які сформувалися впродовж останніх десятиліть. Сучасні приватні хореографічні студії є відображенням розвитку суспільства. Вони досить ефективні, оскільки базується на нових технологіях. Розвиток аматорської діяльності минулого століття за допомогою доцільних нововведень призвели до її глобальних змін в сучасності. Адже без змін, без постійного пошуку нового, прогресивного, більш досконалого немає прогресу. Це не означає, що доцільно заперечувати все, що було досягнуто в минулому, навпаки, нове слід будувати з урахуванням існуючого позитивного досвіду.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані із запровадженням інноваційних методів роботи танцювальних студій для підготовки хореографів в умовах сьогодення.

Література:

1. Антипова І.М. Танцювальний гурток у клубі: посіб. / І.М.Антипова. 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Мистецтво, 1972. – 143 с.
2. Благова Т.О. Етапи розвитку сучасної хореографічної художньої освіти самодіяльності в Україні. Наук. часопис Націон. пед. університету імені М.П. Драгоманова. 14(19). К.: НПУ, 181-186.
3. Мозгальова Н.Г., Новосадова А.А., Лученко О.В., Соколова О.В. Вивчення жанрово-ритмічних особливостей музичних композицій у професійній підготовці майбутнього викладача хореографії. Наук. часопис Націон. пед. університету імені М.П. Драгоманова. 14 (29).К.:НПУ 63-68.
4. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 4762, оп. 1, од. зб. 239, 20 с.
5. Шариков Д.І. Класифікація сучасної хореографії. К./Видавець Карпенко В.М, 2008. - 121с.

ПАКХОЛЧАК Yevgeniia.
Stages of development of choreographic activity from amateurism
to modern private dance studios of Vinnytsia region.

The article examines and analyzes the peculiarities of the choreographic activity of Vinnytsia region in 1920-2020. The author shows five stages of the difficult historical development of dance amateurism, which in the twenty-first century smoothly flows into the activities of modern private dance studios. The global development of contemporary dance art is also highlighted, which serves as a massive opening of private dance studios, including in the Vinnytsia region. It is proved that within the modern Vinnytsia region, children and young people are actively getting acquainted with new styles and trends of choreography, with special attention to modern dances, namely Contemporary, Modern, Jazz Modern, Jazz Funk, Hip Hop, High Heels, Twerk, Stretching, Break Dance, Dancehall, Choreo, K-pop. Choreographic studios as an indispensable component of amateurism, the formation of cultural and artistic activity and an objective historical and cultural phenomenon that is an important link between general and professional choreographic education in Vinnytsia region. Analysis of recent research and publications.

The formation of private choreographic studios in Ukraine, the artistic and pedagogical experience of prominent choreographers, and the development of the choreographic culture of Vinnytsia in general are reflected in the various scientific studies by T. Blahov, T. Pavliuk, V. Pastyukh, V. Romanenko, Y. Stanishevsky, and other scholars. It is worth noting that despite considerable scientific research in the field of choreographic culture, a retrospective analysis of the development of dance creativity and the stages of development of choreographic activity from amateurism to private choreographic studios in Vinnytsia region remains an under-researched problem. Therefore, the purpose of the article is to study the peculiarities of the development of choreographic activity from amateurism to modern private dance studios of Vinnytsia region from 1920 to 2020, to analyze the main stages of choreographic art, styles and trends, forms of organization, trends in the choreographic activity of various dance groups of Vinnytsia region.

Conclusions and prospects for research in this area. It is worth noting that the modern choreographic activity of Vinnytsia region is characterized by rapid and profound changes that have taken place in recent decades. The development of amateur activity of the last century, with the help of appropriate innovations, has led to global changes in modern times. Prospects for further scientific research may be associated with the introduction of innovative methods of dance studios for the training of choreographers in the present.

Keywords: choreographic activity; private dance studios; stages of development of choreographic activity; amateurism; choreographic team; choreographers; managers; Vinnytsia region.

References:

1. Antipova I.M. Dance circle in the club: a manual / I.M. Antipova. 2nd edition, revised and supplemented - K.: Art, 1972. - 143 p.
2. Stages of development of modern choreographic artistic education of amateurs in Ukraine. Series 14. Theory and methods of art education: collection of scientific works, 14 (19). K.: NPU, 181-186.
3. Mozgaleva N.G., Novosadova A.A., Luchenko O.V., Sokolova O.V. Study of genre and rhythmic features of musical compositions in the professional training of future choreography teacher. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. 14 (29). K.: NPU 63-68.
4. Central State Archive of Higher Bodies of Power and Administration of Ukraine (CSPAU), f. 4762, op. 1, f. 239, 20 p.
5. Classification of modern choreography. K./Vydavnyk Karpenko V.M., 2008, 121p.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.21

УДК 316.722(477)(06)

Грінченко Т. Д.¹, Зузяк Т. П.², Сідорова І. С.³

Трансформація мистецької освіти в умовах воєнного стану (на прикладі факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені М.Коцюбинського)

Дослідження присвячено особливостям мистецької освіти як невід'ємної ланки системи освіти України, котра у період воєнного стану зазнала істотних змін та трансформацій. Головною метою стало збереження культурного коду українців. На тлі посилення уваги до оновлення змісту і покращення якості мистецько-освітніх процесів виховується нове покоління здобувачів вищої освіти, які у майбутньому стануть хранителями традицій і трансляторами українського мистецтва. Узагальнено інформацію про поточну роботу факультету мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського у період повномасштабного вторгнення ворога в Україну. Пропонуються різні способи відродження інтересу до української культури, зокрема, активізація творчої діяльності українців за кордоном, вивчення та створення нових мистецьких творів на воєнну тематику, пошук шляхів естетичного виховання на основі патріотизму і відданості українським цінностям, глибоке вивчення музично-педагогічної і просвітницько-організаторської діяльності вінницьких митців і художніх колективів.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, українська культура, художні колективи Вінниччини, факультет мистецтв і художньо-освітніх технологій, мистецька педагогіка, система національного виховання, воєнний стан в Україні (2022-2024 рр.).

Мистецьке життя і музична культура Вінниччини були і є невід'ємними складовими історії і культури України. В період повномасштабного вторгнення на Вінниччину відбувається значна активізація творчості митців, художніх колективів, солістів, основною метою яких є допомога Збройним силам України, а також збереження і примноження культурного надбання нашого народу, виховання дітей і молоді на основі українських традицій, передача наступним поколінням пам'яті про події кожного дня російсько-української війни, відображених у нашій новій музиці, літературі, поезії, образотворчому мистецтві тощо.

Актуальність дослідження. З метою збереження культурного коду українців у період воєнного стану, глибокого вивчення і наукового осмислення потребують мистецькі процеси і художні явища, які відбуваються в усіх регіонах України. Посиленої уваги заслуговують оновлення змісту і покращення якості освітніх процесів, вивчення та вдосконалення дистанційної, змішаної і офлайн-форм навчання, репертуарна політика музичних шкіл, солістів і художніх колективів, активізація концертно-виставкової діяльності.

Українські науковці активно досліджують умови навчання під час воєнного стану. Особливостям освітнього процесу, інноваційному розвитку та креативності присвячені праці М. Горіховського, Л. Лавриненко, В. Оганесян; дистанційна

¹ Грінченко Тетяна Дмитрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0001-8084-6732>

² Зузяк Тетяна Петрівна, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://orcid.org/0000-0002-5437-0272>

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

форма навчання досліджувалася І. Семенець-Орловою; питання адаптації дітей шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану є темою досліджень І. Купіної, І. Радчені; проблеми реформування в цей час НУШ висвітлюються у статтях В. Ткаченко, питання важливості ролі музикотерапії у період воєнного часу вивчалася Л. Василевською-Скупою, Н. Кравцовою, І. Швець. Для цього дослідження історіографічно важливою є науково-пошукова діяльність Л. Божко, Т. Зузяк, Н. Кушки, Ю. Найди, Т. Публіки та інших дослідників щодо становлення та розвитку мистецького життя Вінниччини і Поділля.

Метою статті є здійснення аналізу художньо-педагогічної діяльності викладачів факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та характеристика творчості мистецьких колективів і солістів даного навчального закладу у період воєнного стану, викликаного повномасштабним вторгненням ворога в нашу країну.

Виклад основного матеріалу.

Мистецькі скарби Вінниччини формуються в наш час з шаленою швидкістю: на основі значного посилення уваги до художньо-історичної культури минулих поколінь, творчості українських композиторів, фольклорних традицій, українських обрядів, створюються нові художні колективи, відбуваються благодійні концерти, учасниками яких є як знані досвідчені митці, так і учні і студенти музично-освітніх навчальних закладів. Відродження інтересу до української культури, вивчення та написання нових творів, навіяних воєнною тематикою, пошуки шляхів естетичного виховання на основі патріотизму і відданості українським цінностям спонукають до глибинного вивчення музично-педагогічної і просвітницької діяльності вінницьких митців і художніх колективів.

Навчання в мистецьких школах Вінниччини було припинене лише на самому початку повномасштабного вторгнення, впродовж одного тижня (24.02 — 01.03.2024), коли напруга і стан шокованості від страшної війни не дозволяли викладачам і учням перебувати і працювати у відносно спокійному стані. З часом, на допомогу прийшла відпрацьована під час пандемії Covid-19 дистанційна форма навчання. Майже до жовтня 2022 року ця форма також була основною для здобувачів вищої освіти факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій як головного осередку навчання вчителів музичного і образотворчого мистецтва та музичних виконавців вінницького краю.

Згодом поступово вводилася змішана та оф-лайн форма навчання, оскільки зростала потреба у мистецьких заходах, виставках, благодійних концертах, репетиціях хорів та оркестру народних інструментів. Основним завданням викладачів і студентів була організація благодійних концертів у реабілітаційних центрах, проведення мистецько-освітніх та музично-тематичних заходів, під час яких обов'язково оголошувався збір коштів на допомогу армії. Колектив викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського неодноразово отримував Подяки за підтримку боєздатності та надання допомоги військовослужбовцям бригад оперативного призначення. Благодійні збори оголошувалися на випусках студентів, урочистостях, присвячених дню вчителя і Міжнародному дню музики; кошти, зібрані під час різдвяно-новорічних свят (щедрування і колядування, 2023 р.) були спрямовані на придбання ліків та необхідних пораненим бійцям побутових речей і одягу [8]. У цілому, життя

викладачів і студентів факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій, як і життя всіх вінничан в період воєнного стану завдяки мужності наших воїнів у 2022 – початку 2024 року, відносно інших регіонів України, носить тилловий характер: університет надавав і продовжує надавати прихисток нашим співвітчизникам, тимчасово переміщеним з небезпечних територій.

Окреслимо низку важливих подій, які відбувалися в житті Вінниччини і факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій (далі ФМХОТ) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (далі ВДПУ імені М.Коцюбинського) як основної творчої майстерні Вінниччини, в якій виховуються майбутні вчителі мистецьких дисциплін, артисти і солісти художніх колективів Вінницької обласної філармонії імені Миколи Леонтовича та інших концертних організацій міста. Випускники факультету нині входять до основних складів симфонічного оркестру, камерного оркестру «Аркада», Народного ансамблю «Поділля», камерного хору імені В. І. Газінського. Важливою подією в житті ФМХОТ було присвоєння кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти ім'я цього видатного хорового диригента, Народного артиста України, професора, композитора, почесного громадянина м.Вінниці (рішення Вченої ради університету від 30 серпня 2023 року). З ім'ям видатного майстра хорового мистецтва Віталія Газінського пов'язана історія музично-педагогічного факультету, якому він віддав 42 роки свого життя (1977-2019), виховав не одне покоління викладачів музичного мистецтва, заслужених артистів України, виконавців світового рівня. В. І. Газінський впродовж 19-ти років очолював кафедру вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського [7, с. 7]. Він володів «колосальним педагогічним досвідом та неймовірним талантом охопити й виховати весь спектр умінь і навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, майстерно реалізовувати всі завдання щодо підготовки високопрофесійних керівників хорових колективів, учителів музичного мистецтва» [7, с.8]. Газінський В. І. був пропагандистом української національної хорової спадщини, класичної та духовної музики, активним провідником Одеської (Пігровської) хорової школи. Під його орудою було виконано понад 500 хорових творів і більше ніж чверть століття він був незмінним художнім керівником та диригентом одного із знаних творчих колективів України - Народної хорової капели ВДПУ імені М.Коцюбинського.

Нині цим колективом керує доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, випускниця Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка Нінель Степанівна Сізова. У період воєнного стану капела ні на мить не припиняла своєї творчої діяльності. Розучування студентами партій в он-лайн форматі врешті завершилося репетиціями та підготовкою колективу до виступів у концертах; репертуарний план оновлювався творами українських сучасних композиторів. Традиційною стала допомога нашим захисникам від учасників хорового колективу і в цілому колективу факультету. Її ініціатором була Сізова Н. С., саме вона організовувала збір необхідних для військових речей, одягу, консервації, ліків тощо.

Завдяки нашим захисникам продовжується освітній процес. На кафедрі вокально-хорового виконавства, теорії і методики музичної освіти відбуваються різноманітні творчі конкурси, олімпіади. Під гаслом «Нескорений дух України» з

метою збереження й поширення традицій українського вокального мистецтва, пошуку нових форм та стилів юнацького і молодіжного вокального виконавства у період воєнного стану відбулися II дистанційний Всеукраїнський конкурс «Вокальні універсалії», 1-й етап Всеукраїнської студентської Олімпіади з вокального мистецтва. Професор кафедри, народна артистка України Ірина Швець разом з концертмейстером Юрієм Лопатюком є постійними учасниками концертів української пісні для людей із тимчасово окупованих територій, які відбуваються на різних концертних майданчиках міста Вінниці.

Активно впроваджуються у мистецьке життя Вінниччини науково-дослідницькі результати праці викладачів і студентів ФМХОТ. З 9-го по 13-те листопада 2023 року було проведено Тиждень науково-мистецьких подій. На науково-практичній конференції «Мистецтво та освіта в контексті національних традицій та сучасних трансформацій» піднімалися проблеми збереження традицій і розвитку мистецтва та освіти в історичному та національному вимірах, проблеми системи музично-педагогічного навчання в умовах глобалізації та євроінтеграції, інші актуальні питання [3].

Викладачі факультету в умовах воєнного стану намагаються у різні способи надавати допомогу своїм співвітчизникам у прийнятті й переживанні найважчого етапу нашого життя. Доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Наталія Кравцова - спікер вебінару «Музикотерапія як метод гармонізації психофізіологічного та соматичного здоров'я людини в умовах надзвичайної ситуації», з метою покращення власного психологічного стану, запропонувала слухачам низку музикотерапевтичних вправ і технік [9, с.7]. Це – рухові розслаблення і злиття з ритмом музики; психічна і соматична релаксація за допомогою музики; ізотерапія; вокалотерапія; гра на музичних інструментах і ритмічна декламація; рухова драматизація під музику; драматерапія тощо). Учасники зустрічі мали змогу практично відчути на собі дію даних технологій. Теоретичні основи вебінару викладені у науковому дослідженні викладачів кафедри [9]. Вебінар на тему «Музичне краєзнавство Вінниччини в мистецькій освіті: сучасний стан та перспективи» був проведений спікеркою Сізовою Н. С., диригентом-хормейстером, кандидатом мистецтвознавства.

У рамках мистецького проєкту «FACES. ОБЛИЧЧЯ» Заслужена артистка України Лідія Остапчук разом зі своїми учнями взяла участь у концерті «З джерел пісенних світла мрія», який відбувся в музичному фойє Вінницької обласної філармонії імені Миколи Леонтовича. В програмі концерту звучали українські пісні та твори вітчизняних композиторів. Вірші на воєнну тематику, написані після 24-го лютого, звучали під час проведення студентського дистанційного поетичного конкурсу «Поезія вільних». Конкурс продемонстрував наше величезне спільне бажання якнайшвидшої перемоги України [4].

Мирна і квітуча Україна – наше майбутнє! Під таким гаслом у період воєнного стану проводяться всі мистецько-освітні заходи на кафедрі музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ФМХОТ. Стало традиційним проведення конкурсів фахової майстерності в межах факультету: відбувалися он-лайн конкурси «Ти – майбутнє України», конкурс концертмейстерської майстерності. У квітні 2023 року було проведено VI відкритий конкурс молодих виконавців на мідних та дерев'яних духових інструментах імені В.Гуцала, а в травні 2023 року стартував перший Відкритий конкурс естрадно-

джазового мистецтва «Джазовий карнавал». На участь у конкурсі було отримано біля 100 заявок із 13 областей України. Організатори конкурсу є хранителями традицій нашого міста, в якому джазові фестивалі ВІННИЦЯ ДЖАЗФЕСТ проводилися більше 20-ти років. У продовження джазового музикування викладач кафедри Алтухов В.В. провів семінар на тему: «Джаз для дітей». Велику кількість учасників також зібрав дистанційно проведений III Відкритий конкурс хореографічного мистецтва «Вінницька Терпсихора» (01.06 2023 р.). У конкурсі взяли участь танцювальні колективи та солісти з Миколаївської, Дніпропетровської, Одеської, Закарпатської та Вінницької областей. Вінниччина була представлена хореографією районних мистецьких шкіл, коледжів та спортивних ліцеїв (Вінниця, Шаргород, Самгород, Іллінці, Брацлав та інші).

У конкурсі відеопроєктів «Мистецтво незалежної України» (30.11.2023 року) брали участь студенти спеціальності 025 Музичне мистецтво та 024 Хореографія. Критеріями оцінки конкурсантів став вибір тематики відеороликів, здатність учасників до аналізу й синтезу інформації, креативний і творчий підхід, неординарне висвітлення біографії та характеристики творчості українських та зарубіжних композиторів і виконавців, представників музичного та хореографічного мистецтва [5].

З метою зміцнення культурних зв'язків між націями та вдосконалення взаєморозуміння в галузі мистецтва в рамках Міжнародного інструментального конкурсу імені І. Я. Падеревського 29-30 листопада 2023 року у ВДПУ імені М.Коцюбинського проходила міжнародна науково-практична конференція «Українсько-польські мистецькі зв'язки: історія, сучасна практика та перспективи розвитку». Організатором конференції була кафедра музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії та Вінницька дитяча музична школа №1. Ця непересічна подія об'єднала вчених, митців та культурних експертів з різних країн. Учасники конференції розглянули історичний контекст взаємовпливу мистецтв України та Польщі, проаналізували сучасні тенденції та можливості культурної співпраці наших народів, розширення зв'язків з міжнародними мистецькими організаціями, які є засновниками фестивалів творчості дітей та юнацтва. Саме такою організацією вже більше десяти років є заснована В. А. Крейчі Fundacja Braterstwo [7, с.25]. Діяльність фундації є яскравим прикладом зміцнення і розширення культурних зв'язків між Україною і Польщею, «втіленням ідеї обміну мистецьким досвідом і досвідом культури наших народів, розширення транскультурної комунікації» [1, с.25]. Нині фундація займається наданням прихистку від російської агресії українським дітям, одночасно продовжує підтримувати наш культурний фронт, надаючи сценічні майданчики для виступів українських художніх колективів.

У рамках співпраці факультету з українсько-польською фундацією «Braterstwo» та його засновником В. Крейчі студенти ФМХОТ стали учасниками відкриття *П'ятого міжнародного івенту «Spotkanie w Zimie»*, яке відбулося у Вінницькому обласному художньому музеї. На виставці були представлені твори учнів емальєрної школи «Майстерня Сонця» та здобувачів ювелірної майстерні Київського університету імені Бориса Грінченка, виконані під керівництвом доктора філософії Олександри Барбалат. Усі учасники цієї мистецької події були вражені високим рівнем виконання художніх робіт.

Свою роботу на кафедрі продовжують студентські наукові гуртки: «Музикознавчі студії (історичний та регіональний виміри)», керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Ю. Москвічова, «Традиційне та сучасне хореографічне мистецтво України», керівник – Є.Філімонова-Златогурська. В межах проєкту «Провідні виконавські колективи України» проф. Н. Мозгальова провела творчу вітальню про найвідоміших скрипалів України. Студенти ознайомилися з творчістю В. Попадюка, О. Божика, С. Кіндратива. У своїй роботі викладачі кафедри дотримуються напрямку, в якому фахову підготовку «потрібно спрямовувати на виховання у майбутніх учителів ... прагнень до глибинного осмислення змісту художніх творів різних видів світового мистецтва, формування художньо-образного мислення, розвиток фантазії, уяви, художньої рефлексивності, пізнання світу і себе у світі шляхом осмислення мистецтва та співставлення його з власним життєвим досвідом» [1, 23].

На кафедрі образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності здобувачі вищої освіти спеціальностей 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) та 023 Образотворче мистецтво, студенти і викладачі у період воєнного стану також демонструють вражаючі таланти та здобувають визнання у різноманітних конкурсах і фестивалях. Серед конкурсів, на яких було здобуто найвищі нагороди слід відзначити II Відкритий патріотичний фестиваль-конкурс «Народ-герой героїв появляє», Міжнародний двотуровий конкурс образотворчого мистецтва «New York Starlights», Всеукраїнський багатожанровий фестиваль-марафон мистецтва «Жар-птиця», двотуровий всеукраїнський багатожанровий фестиваль-конкурс мистецтв «Талановиті, вільні, незалежні!», Міжнародний дистанційний двотуровий багатожанровий фестиваль-конкурс «НАЦІЯ UA. NATION UA», Міжнародний двотуровий конкурс мистецтв «УСПІХ», II Міжнародний багатожанровий двотуровий фестиваль-конкурс мистецтв «ЧЕРВОНА КАЛИНА», Міжнародний конкурс мистецтв AUTUMN STAR. На конкурсах виставлялися роботи у жанрі петриківського розпису, витинанки, розпису на тканині, петриківки на тарілці, у жанрі декоративне мистецтво, вітраж. Серед викладачів, які підготували переможців конкурсів слід відзначити О. Марущак, Т. Зузяк, Ю. Бабчука, Н. Вусик та інших.

Активну участь викладачі кафедри взяли у поважному науковому заході «Метавсесвіт української кераміки», який проводився 11 грудня 2023 року, на базі Київського національного університету ім. Бориса Грінченка. В межах заходу на круглому столі звучала тема відродження традицій Барської кераміки, яку висвітлив у своїй доповіді В. Соловей, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого декоративного мистецтва ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Він розповів, що «кожен регіон має свою унікальну культурну спадщину, і на Поділлі важливо враховувати внесок барських, бубнівських, смотрицьких, адамівських, зінківських, пирогівських гончарів та інших» [9, с.8]. Окрім того, В. Соловей та Т. Зузяк вважають, що «гончарне мистецтво Поділля залишається об'єктом інтересу для колекціонерів, експертів мистецтва, науковців і дослідників культури Подільського краю й нині» [9, с.10]. Всеукраїнський круглий стіл став знаковою подією для вітчизняної керамології та вселяє впевненість у те, що попри суворі виклики воєнної доби, метавсесвіт української кераміки розвивається у руслі кращих світових трендів.

Висновки. В цілому, мистецько-освітній процес у закладах освіти України трансформувався у відповідності до стану, в якому знаходяться області і регіони нашої країни. В межах однієї статті неможливо висвітлити всі події, які відбуваються на мистецьких факультетах, зокрема на факультеті мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського: розуміння необхідності посилення патріотичного виховання, збереження українських традицій, поглиблення знань студентів нині факультет спрямовує на забезпечення потреб Збройних Сил України, відродження і розбудову нашої держави.

Література:

1. Студентська сторінка ФМХОТ. Електронний ресурс. Режим доступу до інформації: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1526924358154280&set=gm.1056829022100093&id=838419097274421>
2. Сідорова І., Грінченко Т. Педагогічні ідеї Віталія Івановича Газінського в контексті професійної підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти. Мистецтво в культурі сучасності: Зб.наукових праць. №2. 2023. м.Вінниця. 2023. С. 7-13
3. Науково-мистецький тиждень ФМХОТ. Режим доступу до інформації: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1058700685546077&set=a.124333452316143&pairv=0&eav=AfbVTsoW0XrJAgs2eg2-uW9aRizEbbKpMZ1pe0fQLpwH9W3fAxjwoEajL_B6_tZQxs8&_rdr
4. Швець І., Василевська-Скупа Л., Кравцова Н. Музична терапія як метод навчання та розвитку молодших школярів за умов воєнного стану. Мистецтво в культурі сучасності: Зб.наукових праць. №1. 2023. м.Вінниця. 2023. С. 7-13.
5. Офіційна сторінка кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти у facebook. Режим доступу до інформації: <https://www.facebook.com/100057331523461/videos/242251341626308>
6. Офіційна сторінка кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії у facebook. Режим доступу до інформації: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=599015472224293&set=pcb.599016478890859>
7. Зузяк Т.П., Мацюк О.М., Грінченко Т.Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя хореографії в контексті транкультурної комунікації. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип.3. Кропивницький : видавництво «Код». 2023. 246 с. С. 21-26. DOI: 10.59694/ped_sciences.2023.03.021
8. Офіційна сторінка кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності у facebook. Режим доступу до інформації: <https://www.facebook.com/groups/159013654806293>
9. Зузяк Т., Соловей В. Інноваційні підходи до розвитку осередків подільського гончарства. Мистецтво в культурі сучасності: Зб. наукових праць. №1. 2023. м. Вінниця. 2023. С. 7-13.

HRINCHENKO Tetiana, ZUZIAK Tetiana, SIDOROVA Iryna.

Transformation of art education under martial law (on the example of the Faculty of Arts and art and educational technologies VSPU named after M. Kotsyubynsky).

Art education, as an integral part of an education system in Ukraine, is undergoing significant changes and transformations during martial law. Its main goal is to preserve the cultural code of Ukrainians. On the background of increased attention to updating the content and improving the quality of artistic and educational processes, a new generation of higher education applicants is being brought up, who in the future will become guardians of traditions and translators of Ukrainian Art in the post-war world. The article summarizes information about the work of the Faculty of Arts and art and educational technologies of the Mykhailo Kotsyubynskyi Pedagogical University in Vinnytsia during the full-scale enemy invasion. The authors of the article study the scientific, educational and nurturing work of the faculty staff, analyze the topics of scientific research, conducted scientific and practical conferences, means of improving the career guidance activities of faculty teachers, preparing students for all-Ukrainian

and international competitions of performing skills, participation in art exhibitions, concerts and festivals. The article discusses ways to revive interest in Ukrainian culture through the creative activity of Ukrainians abroad, as well as the study and creation of new works of art inspired by military themes, the search for ways of aesthetic education based on patriotism and devotion to Ukrainian values, in-depth study of musical, pedagogical and educational and organizational activities of Vinnytsia artists and art groups.

Keywords: music and aesthetic education, Ukrainian culture, art groups of Vinnytsia, Faculty of Arts and art and educational technologies, art pedagogy, system of National Education, martial law in Ukraine (2022-2024).

References:

1. Zuziak T.P., Matsiuk O.M., Hrinchenko T.D. Formuvannia mystetskoho dosvidu maibutnoho vchytelia khoreohrafiï v konteksti trankulturnoi komunikatsii. Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Vyp.3. Kropyvnytskyi : vydavnytstvo «Kod». 2023. 246 s. S. 21-26. DOI: 10.59694/ped_sciences.2023.03.021

2. Zuziak T., Solovei V. Innovatsiini pidkhody do rozvytku osередkiv podil'skoho honcharstva. Mystetstvo v kulturi suchasnosti: Zb.naukovykh prats. №1. 2023. m.Vinnytsia. 2023. S. 7-13.

3. Naukovo-mystetskyi tyzhden FMKhOT. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu do informatsii: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1058700685546077&set=a.124333452316143&paipv=0&eav=AfbVTsoW0XrJAgS2eg2uW9aRizEbbKpMZ1pe0fQLpWH9W3fAxjwoEajL_B6_tZQxs8&_rdr

4. Ofitsiina storinka kafedry vokalno-khorovoi pidhotovky, teorii ta metodyky muzychnoi osvity u facebook. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu do informatsii: <https://www.facebook.com/100057331523461/videos/242251341626308>

5. Ofitsiina storinka kafedry muzykoznavstva, instrumentalnoi pidhotovky ta khoreohrafiï u facebook. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu do informatsii: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=599015472224293&set=pcb.599016478890859>

6. Ofitsiina storinka kafedry obrazotvorchoho, dekoratyvnoho mystetstva, tekhnolohii ta bezpeky zhyttiediialnosti u facebook. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu do informatsii: <https://www.facebook.com/groups/159013654806293>

7. Sidorova I., Hrinchenko T. Pedagogichni idei Vitaliia Ivanovycha Hazinskoho v konteksti profesiinnoi pidhotovky zdobuvachiv muzychno-pedagogichnoi osvity. Mystetstvo v kulturi suchasnosti: Zb.naukovykh prats. №2. 2023. m.Vinnytsia. 2023. S. 7-13

8. Studentska storinka FMKhOT. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu do informatsii: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1526924358154280&set=gm.1056829022100093&idorvanity=838419097274421>

9. Shvets I., Vasylevska-Skupa L., Kravtsova N. Muzychna terapiia yak metod navchannia ta rozvytku molodshykh shkolariv za umov voiennoho stanu. Mystetstvo v kulturi suchasnosti: Zb.naukovykh prats. №1. 2023. m.Vinnytsia. 2023. S. 7-13.

НАШІ АВТОРИ

Бордюк Олександр Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент; Український державний університет імені Михайла Драгоманова, доцент кафедри інформаційних систем і технологій.

Бурська Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бутрей Дмитро Ігоревич – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Василевська-Скупа Людмила Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вей Лімін (Wei Liming) – кандидат педагогічних наук, доцент Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського.

Верещагіна-Білявська Олена Євгенівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Глазунова Ірина Кимівна, кандидат педагогічних наук, доцент; професор кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова.

Голубицька Надія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Грінченко Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Демидова Марина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Зайцева Алла Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор; професор кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Заря Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Зузяк Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Кісюк Михайло Павлович – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Кравцова Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кшивак Юрій Іванович – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

- Ліу Мінг (Liu Ming)** – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Мала Анастасія Юрївна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Москвічова Юлія Олександрівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Науменко Ілона Володимирівна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Новосадів Ярослав Григорович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Новосадова Анна Анатоліївна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Пахольчак Євгенія Сергіївна** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Селезньов Сергій Миколайович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Сідорова Ірина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- Татарко Катерина Олександрівна** – викладач кафедри академічного та естрадного вокалу Київського університету імені Бориса Грінченка; аспірантка.
- Теплова Олена Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Фрицюк Валентина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Фрицюк Василь Миколайович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу науково-методичної роботи та професійної підготовки працівників закладів сфери культури, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.
- Швець Ірина Борисівна** – народна артистка України, професор кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шетеля Наталія Ігорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, ректор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, заслужений працівник культури України.

ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

<i>НОВОСАДОВА А. А.</i>	
Жанрово-стильова парадигма як музикознавчо-педагогічна проблема	3
<i>ШЕТЕЛЯ Н. І.</i>	
Формування готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтва	9
<i>КРАВЦОВА Н. Є., ШВЕЦЬ І. Б., ВАСИЛЕВСЬКА-СКУПА Л. П.</i>	
Особливості корекції психофізіологічного стану та соматичного здоров'я людини засобами вокалотерапії	17
<i>БУТРЕЙ Д. І.</i>	
Зміст поняття «творча індивідуальність особистості» у зарубіжній літературі	24

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

<i>ЗАЙЦЕВА А. В.</i>	
Формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	30
<i>ВЕРЕЩАГІНА-БІЛЯВСЬКА О. Є.</i>	
Історія музики як навчальна дисципліна в контексті антропологічного підходу	36
<i>БОРДЮК О. М.</i>	
Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій	45
<i>ВЕЙ ЛІМІН</i>	
Методика формування здатності до творчої самореалізації студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи	55
<i>ЧЕРКАСОВ В. Ф.</i>	
Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх хореографів	62
<i>ГЛАЗУНОВА І. К.</i>	
Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва	70
<i>ЗАРЯ Л. О.</i>	
Формування свідомого ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до занять на фортепіано	77
<i>ЛІУ МІНГ, ДЕМИДОВА М. Г.</i>	
Зміст музично-інтонаційного мовлення у виконанні творів майбутніми вчителями музичного мистецтва	85

<i>ФРИЦЮК В. А., МОСКВИЧОВА Ю. О., ФРИЦЮК В. М.</i> Підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до професійного саморозвитку	93
<i>СЕЛЕЗНЬОВ С. М., КШИВАК Ю. І., НОВОСАДОВ Я. Г.</i> Виконавсько-інструментальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект	101
<i>ТАТАРКО К. О.</i> Методи та прийоми формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу	107

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

<i>КІСЮК М. П.</i> Когнітивна сутність музичного інтелекту в розвитку особистості учня	114
<i>ТЕПЛОВА О. Ю., НАУМЕНКО І. В., МАЛА А. Ю.</i> Педагогічне керівництво розвитком креативності молодших школярів у хореографічному гуртку	121

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

<i>БУРСЬКА О. П.</i> Польська фортепіанна музика для дітей та юнацтва XIX – першої половини XX століття	130
<i>ГОЛУБИЦЬКА Н. О.</i> Сутнісні та змістові аспекти етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва	146
<i>ПАХОЛЬЧАК Є. С.</i> Етапи розвитку хореографічної діяльності від аматорства до сучасних приватних танцювальних студій Вінниччини	154
<i>ГРІНЧЕНКО Т. Д., ЗУЗЯК Т. П., СІДОРОВА І. С.</i> Трансформація мистецької освіти в умовах воєнного стану (на прикладі факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені М.Коцюбинського)	161

НАШІ АВТОРИ	169
--------------------------	-----

Пам'ятка автору

У збірнику "Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти" (Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти) публікуються рецензовані статті з питань історії, теорії, методики музичної освіти та педагогіки мистецтва. Друкувані періодичне видання. Засновано 2004 р., перейменовано у вересні 2023 р. Випускається двічі на рік (червень, грудень) з послідовною нумерацією.

Політика журналу передбачає високі стандарти наукової компетентності. Редакція прагне запобігти будь-якій недобросовісній практиці (наприклад, плагіат, хибне представлення інформації, шахрайське використання даних). Кожен учасник видавничого процесу (автори, редактори, рецензенти) зобов'язується дотримуватися суворих етичних норм, спираючись на узагальнений досвід міжнародної академічної спільноти. Ми підтримуємо Кодекс поведінки вченого (Code of Conduct) Комітету з питань етики публікації (COPE). Усі члени редакційної колегії покладаються на стандарти "ELSEVIER publishing ethics resource kit". Експертне оцінювання рукописів здійснюється через подвійне сліпе рецензування.

Детальна інформація, архів випусків – на офіційній web-сторінці збірника: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

- Авторський рукопис, що подається до Редколегії, заборонено одночасно подавати в інші наукові журнали (збірники).
- Стаття повинна відповідати тематиці цього збірника, має містити актуальність проблеми, мету, завдання, стан теоретичної і практичної розробленості у відповідній науковій галузі, відповідати сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою і відредагованою, з окресленням перспектив розвитку досліджуваної проблеми, із висновками.

- Чітко формулюється **Актуальність і Мета**, а також завдання. Основний виклад – за стандартними вимогами МОН України до наукових публікацій (Бюлетень ВАК 2003 №1). Мова публікації – **українська**.

- Обсяг – від 0,5 до 1,0 друк. арк. (від 20 тис. до 40 тис. символів) **основного тексту**, приблизно складає 10-20 сторінок.
- Вимоги до оформлення електронного рукопису: файл подання має бути у форматі електронного документа редактора Microsoft Word версії 2003-2007, з розширенням "**doc**", або "**rtf**"; **УВАГА!** Не приймаються файли з розширенням "**docx**" (Word 2007 і пізніше). Шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5; поля – 2 см по периметру. Кількість символів у рядку – до 65 знаків. Без нумерації сторінок. Формат аркуша – А4. Стильова розмітка не застосовується. Без переносів. Посторінкові виноски не використовуються. Абзац автоматичний – 1,25 см (відступи – автоматичними засобами *Word*). Авторські акценти виділені курсивом, або розрядкою, але без підкреслення (крім адрес URL); ілюстрації, графіки та таблиці розміщені безпосередньо за змістом (не в кінці).

- **УВАГА!** Слід уникати **надлишкових** міжсимвольних проміжків, прихованих символів (знаків) комп'ютерного набору.
- На першій сторінці зверху окремим рядком автор проставляє шифр УДК за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом).

- Посилання в тексті на джерела подаються у квадратних дужках. *Наприклад*, [10, с. 100] – конкретна сторінка; [1], [13] – це кілька джерел без зазначення сторінки.

- Загальна кількість ілюстрованого матеріалу та таблиць – до 4 шт.
- До статті додаються *дві анотації* (українська та англійська) з *ключовими словами*.
- **СТРУКТУРА СТАТТІ:**

- 1-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), автор проставляє **шифр УДК** за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом-фахівцем).
- 2-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), **Прізвище, ім'я та по-батькові**, одним рядочком, через кому – **назва закладу або установи**, де працює автор за основним місцем роботи, місто, **ORCID iD**.
- 3-й абзац – Назва статті (вирівнювання ЦЕНТРАЛЬНЕ). Виділяти **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ НЕ ПОТРІБНО**.
- 4-й абзац – українська анотація.
- центральний структурний блок – текст статті.
- структурний блок – Література – з нового рядочка, вирівнювання ЛІВОРУЧ.
- структурний блок англійською мовою – Прізвище та ім'я автора. Назва статті.
- структурний блок англійською мовою – розгорнута англійська анотація (Abstract / Summary).
- структурний блок англійською мовою – REFERENCES.
- структурний блок – Про автора – українською та англійською мовами, контактні дані **для Редколегії**.

- До основного тексту додаються дві анотації – українською та англійською мовами – з ключовими словами. Розташовується **УКРАЇНСЬКА** – на початку статті. **АНГЛІЙСЬКА** – наприкінці.

- **УКРАЇНСЬКА АНОТАЦІЯ** – перед основним викладом – стислий переказ мовою публікації. Слід уникати ознак рецензії. Подається в один абзац, обсягом від **800 символів** з проміжками (**приблизно 150 слів, але не більше 300**). Форматування як в основному викладі (шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1,5). **Ключові слова** (з нового рядка) – до 8 головних для статті словосполучень, які **не повинні** дублювати слова назви публікації; сортування – за алфавітом, через *крапку з комою* (;). Прізвища та власні назви окремо ставити в цьому блоці **не рекомендується**.

- **АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ АНОТАЦІЯ – Abstract** – подається як розширений автореферат. Включає виклад основних позицій, обсягом від 1300 до 2500 символів. Форматування – як в основному викладі (А4; шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5). Розташування – після Літератури, але перед References. Слід уникати ознак авторецензії. Забороняється застосовувати автоматичні перекладачі (типу Google-translate). Рекомендується подавати текст, перевірений лінгвістом-філологом. **Назва публікації та всі дані про автора перекладаються, а П.І.Б. автора вказується латиницею за офіційними паспортними правилами країни автора.** **Keywords:** (до 8 словосполучень) – **ключові слова** англійською мовою – як в українській анотації. Важливо спиратися на коректну англійськомовну термінологію з апробованого наукового тезаурусу.

- **ПРИСТАТЕЙНА БІБЛІОГРАФІЯ** (блоки *Література* та *References*) формується з джерел та літератури; вказуються **тільки цитовані та згадані**. Розташовується наприкінці анотації; список нумерований; *кількість 5-7* (для експериментальних, архівних статей дозволяється відхилення, але не більше 20). **Рекомендується зазначити ідентифікатор DOI** (якщо є).

- Загальні вимоги до пристатеїної бібліографії: **Література** – за національним стандартом (ДСТУ 8302:2015, допускаються спрощення відносно ДСТУ/ГОСТ 7.1:2006). Обов'язково список дублюється як **References – англійською мовою** з *транслітерацією та перекладами* неангломовних джерел. Розташовується після анотації, оформлюється за міжнародними стандартами, рекомендується "APA Style" (American Psychological Association Style), або "BSI".

- **ПРО АВТОРА** – цей блок подається на останній сторінці з максимально повними відомостями, без скорочень, **українською та англійською мовами**; обов'язково вказується вчене звання, науковий ступінь, основне місце роботи, *Email* та ідентифікаційний профіль науковця *ORCID*. ПІБ латиницею – стандартно (як зазвичай реєструється в міжнародних профілях, або за правилами паспортної транслітерації країни автора публікації, тобто як у закордонному паспорті).

- До тексту аспіранта / здобувача необхідно додати рекомендацію наукового керівника.
- Поданням рукопису в Редколегію автор засвідчує, що текст являє собою оригінальне наукове дослідження, матеріал вичитаний, не містить плагіату, друкується вперше, відповідає вимогам цього Часопису.

- Окремо автор підписує лист-згоду щодо публікації статті у цьому збірнику.
- Редактори можуть звернутися до автора з проханням доопрацювати поданий матеріал.
- Автор статті несе повну відповідальність за підбір, точність поданих фактів, дат, економіко-статистичних даних, власних імен, правильність цитат і посилання на літературу, достовірність результатів дослідження, висновки.

- Наприкінці рукопису подаються контактні дані автора (пошта, телефон) для *Редколегії*.
- Рукописи, оформлені з порушенням вимог, повертатимуться з відтермінуванням публікації.

Наукове періодичне видання

Друкований збірник

Ідентифікатор медіа R30-01418

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА.
Серія 14. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 31

Рік 2024

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 31.05.2024 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 20,23. Облік.видав.арк. 14,21

Наклад 300 прим. Зам. № 066

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.
(044) 239-30-26.