

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (Україна)
Університет витончених мистецтв (м. Каліма, Мексика)
Південно-Західний університет “Неофіт Рілскі”, м. Пловдив (Болгарія)
Тайшанський державний університет (Китайська Народна Республіка)
Белгородський державний національний дослідницький університет (м. Белгород, Росія)
Могіловський державний університет імені А.А.Кулешова
(м. Могілов, Республіка Білорусь)

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ І НОВАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(м. Мелітополь, 16-17 жовтня 2014 року)

УДК: 378.013.43:7

ББК: 74.58

М 34

Друкується згідно з рішенням Вченої ради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол №3 від 08.10.2014 р.

М34 Мистецька освіта: традиції і новації: Матеріали міжнародної наукової конференції (м. Мелітополь, 16-17 жовтня 2014 р.) / Відповід. ред.: Н. А. Сегеда. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2014. – 260 с.

ISBN 978-617-7055-68-5

Збірник містить тези і статті учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій” (16-17 жовтня, 2014 р.). У них розкривається ставлення сучасних науковців – від початківців-студентів до визнаних фундаторів мистецтвознавчої та художньо-педагогічної думки – до предмета наукового обговорення на конференції – трансформації цінностей, цілей, змісту, технологій освіти в галузі мистецтва. Зокрема в дослідженнях актуалізуються географічний та індивідуально-творчий принципи у вивченні генези педагогіки мистецтва (східний вектор, континентальні інтереси, персоналії); презентуються методологічні підходи до розв’язання проблем мистецької освіти у класичному, некласичному й постнекласичному вимірах; висловлюється сучасний погляд на традиції та новації в питаннях теорії і практики музичної, художньої, хореографічної освіти; порушуються проблеми психолого-педагогічної підтримки творчого самовираження особистості учня засобами мистецтва; розглядається музично-педагогічний професіоналізм як чинник гармонізації особистісного зростання суб’єктів освітнього процесу.

Матеріали збірника будуть цікавими для студентів, магістрантів і аспірантів факультетів мистецтв, учителів і викладачів мистецьких дисциплін.

Відповідальність за наукову коректність і оригінальність текстів несуть їх автори.

УДК: 378.013.43:7

ББК: 74.58

© Сегеда Н.А., 2014

© Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2014

ISBN 978-617-7055-68-5

ЗМІСТ

ТЕЗИ	8
Багрій Т.Є. МУЗИЧНО-ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА РОЗКРИТТЯ ПОТЕНЦІАЛУ ДИРИГЕНТА ХОРУ	9
Брежньєва С.Б. МОДЕЛЬ ДИРИГЕНТА-ПРОФЕСІОНАЛА З ПОЗИЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ	11
Булгакова Т.М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	13
Василенко Л. М. ТІЛЕСНІСТЬ І ГЕДОНІСТИЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТІВ В СИСТЕМІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	16
Врубель Г.Ф. СЦЕНІЧНА ВИТРИМКА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ВИСТУПУ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ	19
Ганджа І.В. УРОКИ СОЛЬНОГО СПІВУ ІВАНА ГНАТОВИЧА ПАЛИВОДИ В КИЇВСЬКОМУ ВИЩОМУ МУЗИЧНОМУ УЧИЛИЩІ ІМ. Р.М.ГЛІЄРА	21
Голешевич Б.О. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЙ РЕСУРС КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ МУЗЫКИ	23
Громченко В.В. ТВОРИ ЖАНРУ МУЗИКИ ДЛЯ ІНСТРУМЕНТА СОЛО У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКОНАВЦЯ.....	26
Дейнека О.В. ВПЛИВ ФОРМОТВОРЧИХ ЕЛЕМЕНТІВ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ, СПОРТУ ТА АКРОБАТИКИ НА УКРАЇНСЬКИЙ ТАНЕЦЬ	28
Добрушкін Г.Л. НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕФИНИЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕСОАМЕРИКИ	31
Єфіменко Ю.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	35
Житнік Т.С. ВПЛИВ ХУДОЖНЬОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА	37
Иващенко Е.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА	40

Коваленко Л.В. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ТВОРЧОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ СТУДЕНТОМ-ПІАНІСТОМ	42
Когачевская Т.И. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	45
Кулакевич О.А. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА	48
Лабунець Ю.О. ЕКРАНІЗАЦІЯ ТВОРІВ ДЖОНА РОНА РУЕЛА ТОЛКІНА ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ	50
Лазаренко С.С. СТАН НАУКОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО САМОВИРАЖЕННЯ ШКОЛЯРА	53
Лебедєва А.В. КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СТАНОВЛЕННІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ	55
Лей Чжан. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СУЧАСНОМУ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОМУ ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ	57
Лі Цзяці. ХУДОЖНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ УКРАЇНИ І КИТАЮ	60
Лобова О.В. ФЕНОМЕН МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ.....	62
Лук'яненко Г.В. МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	64
Люріна Т.І. ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	67
Малапура Ю.С. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПРИНЦИП ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	70
Матвєєва О.В. МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ “ПОСТАНОВКА ГОЛОСУ”	73
Мацедонська М.П., Рижих І.В. СТИЛІСТИЧНІ ТА ВИКОНАВСЬКІ ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ДРАМИ НОГАКУ	75

Мержева Л.Ф. ДИРИГЕНТСЬКА ТЕХНІКА ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА.....	77
Мітєва А.М. ГУМАНІТАРНА ЕКСПЕРТИЗА: СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ	80
Назаренко І.М. ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО СТИЛЮ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА....	82
Ніколаї Г.Ю. ХРИСТІЯНСЬКО-ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	84
Палагнюк О.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	87
Підварко Т.О. РОЛЬ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	89
Панченко Г.П. ПОЛІВЕКТОРНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	91
Переверзєва О.В. ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРОВОМУ КЛАСІ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ	93
Повалій Т.Л. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ	96
Покатильська Г.В. ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	98
Проскуріна Г.В. РОЛЬ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	101
Ратко М.В. ДУХОВНО-СЕМИОТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БЫТИЯ ФЕНОМЕНА «ХУДОЖЕСТВО»	103
Реброва О.Є. ПАРТИСИПАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В АКТИВІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	106
Рева В.П. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНОГО И ТЕЛЕСНОГО В ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ	109
Ришкевич О.В. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	111
Рожко І.В. МНЕМІЧНІ МЕХАНІЗМИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	113
Савлук І.В. СЕМАНТИЧНІ АНАЛОГІЇ ПУБЛІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	115

Сегеда Н.А. СВІТОГЛЯДНІ І ПРАКСІОЛОГІЧНІ СМИСЛИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ВІТЧИЗНЯНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	118
Сердюк О.П. КУЛЬТУРА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ЯК КАТЕГОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	122
Сопіна Я.В., Сопін О.І. ТЕХНОЛОГІЯ ТЕЛЕСНО-ОРИЄНТИРОВАНОЇ ТЕРАПІИ НА УРОКАХ МУЗИКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНИХ КЛАСАХ.....	124
Терещенко С.В. КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ-ПІДЛІТКА.....	126
Теслева Ю.В. РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)	128
Толчева Н.О. ІНТЕРЕС ДО ХОРОВОГО СПІВУ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	131
Ускова А.Л. ПІКЛУВАННЯ ПРО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС	132
Федоров М.П., Федорова О.В. СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	134
Харченко Ю.Т. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА.....	138
У Хуймін. ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА СФЕРА В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ	140
Червонська Л.М. ЗАСТОСУВАННЯ ХУДОЖНЬО- РЕЛАКСАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ...	142
Черняк Є.Б., Йоркіна Н.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕНСАТОРНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	145
Шкода Н.А. ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ЖІНОЦТВА В СФЕРІ ТЕАТРАЛЬНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.	147
СТАТТІ.....	150
Аліксічук О.С. СТОРІНКИ МИСТЕЦЬКОЇ, ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА МАРИНІНА.....	151
Бєлікова В.В. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	157

Бєлікова О.А. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	166
Білецька М.В. ПРОБЛЕМИ СКРИПІЧНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	172
Лю Бинцян. МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ ТАЙПИНОВ И ЕЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ	177
Брюханова Г.В. ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, ДОЦІЛЬНИЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ В УКРАЇНІ	185
В.Василев. РАЗВИТИЕ НА РЕФЛЕКСИВНИТЕ СПОСОБНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО НА БЪЛГАРСКИТЕ СТУДЕНТИ ПО АКОРДЕОН	192
Гук О.І. МИСТЕЦЬКИЙ ШЛЯХ ГРИГОРІЯ МАКСИМЮКА У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ БУКОВИНИ	198
Драченко В.В. РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	204
Дянкова Г.Х. РАБОТАТА С ПРИТЧИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА - РЕФЛЕКСИВНА ТЕХНОЛОГИЯ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ЕВРОПЕЙСКО ГРАЖДАНСТВО	211
Онофрийчук Л.Н. РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ ИГР В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	220
Потеров Румен. СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРСКИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНОВАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКАЛЕН ИНСТРУМЕНТ	227
Прядко О.М. ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	233
Сверлюк Я.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ	240
Стратан-Артишкова Т.Б. ІНТЕГРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	246
Тодосиенко Н.Л. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	253

ТЕЗИ за напрямами роботи конференції

- ❖ Сучасна наукова рефлексія питань ґенези педагогіки мистецтва
- ❖ Методологічні засади мистецької освіти: класичний, некласичний і постнекласичний виміри
- ❖ Теорія і практика музичної, художньої, хореографічної освіти: традиції та інновації
- ❖ Психолого-педагогічна підтримка творчого самовираження особистості учня засобами мистецтва
- ❖ Музично-педагогічний професіоналізм як чинник гармонізації особистісного зростання суб'єктів освітнього процесу



старший викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії ННІ СПМО
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МУЗИЧНО-ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА РОЗКРИТТЯ ПОТЕНЦІАЛУ ДИРИГЕНТА ХОРУ

Проблема розвитку музичного мислення багатогранна й різнопланова. Останніми десятиліттями посилюється увага до змісту і спрямованості музичного мислення особистості, проте проблеми характеру та специфіки його виявлення в диригентсько-хоровій діяльності мало досліджені. Сьогодні гостро стоїть проблема виховання творчого потенціалу підростаючих поколінь, їх художнього смаку, вподобань, що засвідчує актуальність зазначеної проблеми.

Музичне мислення як процес цілеспрямованого і осмисленого аналізу музичного матеріалу відображається в здатності розуміти та аналізувати почуте, в осмисленні логіки музичної мови. Процес розвитку образного мислення музиканта по суті є розвитком його особистості, розширенням його музичного і культурного світогляду.

Музичне мислення диригента формується у креативній (англ. creative – творчий) діяльності, яку ми розуміємо як створення, виконання і сприйняття художніх творів у багатоманітних формах професійного і самодіяльного мистецтва на основі законів художньо-образного відображення дійсності.

Першоосновою музичного мислення виступає інтонаційне сприйняття музики, за допомогою якого розкриваються засоби музичної виразності, розуміння змісту твору, стилю автора, епохи.

Є. Петеліна, досліджуючи індивідуальність диригента, вводить поняття “хорове мислення”. Так, автор зазначає, що хорове мислення диригента – “здатність забезпечувати швидке знаходження правильного вирішення завдань без довгих аргументованих і переконливих міркувань” [1, с. 91].

Становлення диригента-хормейстера відбувається відповідно до розвитку специфічних пізнавальних психічних процесів, які тісно пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Серед цілей і завдань виховання формування художнього мислення (і як різновиду – музичного мислення) є досить актуальним. Специфіка мислення в музичній діяльності диригента-хормейстера набуває своєрідного характеру, який визначається відображенням у музичних образах дійсності на рівні художніх узагальнень, пов'язаних з емоційним станом особистості.

У процесі роботи над розвитком музичного мислення у класі диригування виникають проблеми, пов'язані з недостатнім досвідом студента спілкування з музикою, які полягають у тому, що суб'єктивні уявлення не завжди адекватні самій музиці. Ось чому важливо навчити студента розрізняти те, що об'єктивно відображено в музиці, а що привноситься безпосередньо ним самим. Для цього образна уява про зміст того чи іншого твору повинна бути достатньо аргументована. Відтак, необхідно залучати аналітичний апарат, знання стильових і жанрових особливостей хорової музики, власний музичний досвід. Завдання диригента полягає не тільки в точному відтворенні нотного тексту, але і в більш повному втіленні намірів автора. Велике значення для виконавця має вивчення епохи, в якій жив композитор, його естетичні погляди тощо. Усе це допомагає глибше зрозуміти зміст твору.

Активність музичного мислення – основа розкриття потенціалу диригента. Одним з виявів активності музично-образного мислення є вміння знайти словесний еквівалент змісту музичного твору. Слово направляє ряд образних асоціацій, сприяє більш чіткій уяві про характер музики, яка виконується. Працюючи над відтінками, диригент словом образно доповнює уявлення про *f* чи *p* вдало підібраними порівняннями, які влучно характеризують музику. Наприклад, *piano* асоціюється з таємничістю, прихованістю, завмиранням, передчуттям незвіданості тощо. Диригент повинен навчитися висловлюватися лаконічно, стисло і обов'язково яскраво, образно, звертаючись до почуттів виконавців. У процесі роботи над партитурою в свідомості диригента триває пошук свого ставлення до музичного тексту, виявляються найбільш важливі і значущі сторони матеріалу.

Диригент у процесі музичного сприйняття повинен оперувати визначеними системами уявлення про інтонації, найпростішими виразно-зображальними засобами, тобто всім, що викликає той чи інший настрій, спогади, образи, відчуття. На цьому рівні виявляє себе музично-образне мислення, рівень розвитку якого залежить від того, яке місце даний аспект займає в підготовці музиканта.

Узагальнюючи принципи і прийоми розвитку музично-образного мислення у класі хорового диригування, слід підкреслити індивідуальний підхід до вивчення хорового твору. Кожний диригент має свій індивідуальний стиль музично-образного мислення, який втілюється в індивідуальній манері звучання хорового колективу. Кінцевий результат буде залежати від того, наскільки розвинута здатність виконавця до відтворення авторського задуму і до розуміння ним всіх смислових відтінків музичної образності того чи іншого твору. Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що розвиток музичного мислення диригента хору відбувається в результаті складної багаторівневої системи організації його психічних процесів у сприйнятті, творчому осмисленні і реалізації авторського задуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петелина Е.А. Хоровое мышление дирижера как показатель его индивидуальности [Текст] / Е. А. Петелина // Искусство и образование. – 2010. – № 4. – С. 88-93.

УДК: 78.071.2:005.336.5

Брежнєва С.Б.

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МОДЕЛЬ ДИРИГЕНТА-ПРОФЕСІОНАЛА З ПОЗИЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

Проблеми суспільного розвитку визначають формування нових пріоритетів у педагогічній галузі, серед яких одним з найважливіших виступає гуманізація освітнього та виховного процесу прийдешнього покоління. Процес гуманізації має пріоритетне значення для професійного навчання фахівців педагогічно-мистецького профілю, а особливо – для диригентської підготовки.

Енциклопедичне визначення дефініції “гуманізм” відзначається двоїстістю: з одного боку – прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності і розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей, з іншого – це система ідей та поглядів на людину як на найвищу цінність.

У гуманітарну науку поняття “гуманізм” вперше було введено німецьким педагогом Ф.Нітхommerом в кінці XV сторіччя і означало воно – людський, людяний, повага до людини, до людської гідності. Пізніше з’явилися і такі поняття як “гуманізація” та “гуманітаризація”, котрі мають спільне змістове значення та відображають діяльність, спрямовану на користь людини.

Провівши аналогію з визначеннями названих вище понять, ми можемо постулювати твердження про гуманістичну спрямованість диригентської діяльності, оскільки саме у співпраці диригента та хорового колективу гуманістичні якості набувають рельєфності та яскравості. Для підтвердження своєї думки ми звернулися до наукового спадку видатних митців.

У творах Б.Л.Яворського актуалізуються вектори впливу музичного мистецтва на особистість, котрі не обмежуються чисто художнім вихованням, а охоплюють різнобічні прояви буття. До найважливіших компонентів музично-естетичного розвитку особистості Б.Л.Яворський відносив хорове виконавство. На його думку, хор як

найбільш досконалий музичний організм є системою високого рівня організацій, а тому найбільш придатною для розвитку творчих здібностей. Заслугує на увагу те, що хористи в процесі занять не тільки інтонували, а й диригували хоріві твори. Диригування, яке на початкових етапах нагадувало виразні рухи руками, створювало найбільш сприятливі умови для творчого самовияву учасників хорового колективу.

Диригування – один із видів творчої діяльності в галузі музично-хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх вчителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності. У цьому контексті нам близька точка зору Н. Борисової, котра виділяє професійно важливі якості диригента.

Свої погляди автор підтверджує зверненням до доробку фахівців у галузі диригентського мистецтва – І. С. Букреєва, Є. В. Ільєнкова, К. П. Кондрашина, Ш. Я. Мюнша, К. А. Ольхова, С. І. Олєфіра. Спільним для них є постулювання твердження про те, що у диригентів з високим рівнем результативності професійної діяльності більш виражені мотивація досягнення успіху, самоконтроль, які відносяться до мотиваційно-вольової сфери особистості.

Ґрунтуючись на основоположних аспектах гуманістичного підходу (людяність, людинолюбство) та враховуючи суспільні очікування від діяльності педагога-музиканта, ми включили до складу моделі диригента-професіонала такі якості:

- самоконтроль, який проявляється у формі толерантного контакту та “продуктивного впливу” (К. П. Кондрашин) на хоровий колектив силою власної особистості;

- асертивність (домінантність) – є проявом наявності самостійної думки, незалежної від інших точок зору. Домінантність диригента, на відміну від конформізму, є переважальною якістю, що позитивно впливає на професіоналізм хорового колективу;

- креативність у формі вербальної та невербальної лексики є специфічним засобом саме для диригування, оскільки процес створення художнього образу з хоровим колективом відбувається за допомогою невербальних жестів (диригентської техніки) та вербальних засобів (пояснення, порівняння, прикладів, співу);

- інтелектуальна лабільність, котра передбачає швидку реінтеграцію музично-слухових уявлень, які зберігаються у музичній пам’яті диригента та відображаються у формі невербальної лексики (диригентських жестів, знаках тощо) з метою створення виконавського трактування музичного твору.

Отже, зміст зазначених елементів моделі диригента-професіонала відображає та стверджує основні смисли гуманістичного підходу, які він імплементуватиме у процес роботи з колективом.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Система сучасної освіти в Україні, як стратегічної галузі держави, має узгоджуватись із принципами наявних економічних відносин, ставленням до неї суспільства, рівнем освітніх потреб. Успішне досягнення мети залежить від багатьох чинників, одним із важливих є виховання майбутніх громадян України з високим рівнем духовної культури. У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [2], Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [6], Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [3] визначені завдання із естетизації навчально-виховного процесу. У нашій країні передбачається принципово новий етап роботи з дітьми у загальноосвітніх закладах, який формує міцний стовбур духовного досвіду, оснований на дослідженнях, ідеях та працях учених у галузі художньо-естетичного виховання.

На початку другої половини двадцятого століття робота піонерської та комсомольської організацій, робота гуртків, вечорів, бесід, читок, конференцій, виставок та ін. була пронизана духом патріотизму та інтернаціоналізму, формуванням якостей культурного громадянина, будівника комунізму. В 1958 році був прийнятий “Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, що ознаменував початок відродження культури. 23 травня 1958 р. прийнята Постанова колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР “Заходи по поліпшенню роботи установ культури і освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді”, де подано конкретні рекомендації щодо здійснення художньо-естетичної роботи – організація позакласної роботи мистецького спрямування. У програмах із музичного виховання з'явилися окремі зразки творів зарубіжних композиторів та видатних радянських композиторів Д. Шостаковича, С. Прокоф'єва, А. Хачатуряна. Уроки музики вводились в шкільну практику по десяти класи включно [4].

Із 1948 по 1970 рік в Кіровоградській області в селі Павлиш очолював школу видатний педагог-новатор Василь Олександрович Сухомлинський, який створив оригінальну педагогічну систему, що ґрунтується на принципах гуманізму, на визнанні особи дитини вищою цінністю. Він підкреслював необхідність навчити дітей бачити, милуватися, розуміти, любити і цінувати красу природи, красу людини

та її вчинків, красу творів мистецтва, слухати і чути чудову музику життя. У Павлівській школі, в якій навчалось близько 500 учнів, щорічно діяло 70-80 гуртків різного направлення, щоб кожен учень міг розкрити свої здібності [9, с. 131].

Як свідчить аналіз першоджерел, в 60-х роках питання художньо-естетичного виховання підростаючих поколінь набували дедалі більшої актуальності, тому що цей період вважався початком розгорнутого будівництва комунізму. Був актуальним обмін досвідом роботи дитячих художніх колективів: шкільні хори, ансамблі, театри виїжджають “на гастролі” – до сусідніх районів і областей. Наприклад, зведений ансамбль бандуристів шкіл Дніпропетровська виїжджав до Львова, а львівські юні співаки і танцюристи побували в Донецьку [10].

Аналіз художньо-естетичного виховання 60-х – 70-х років в Україні показав, що незважаючи на деяке послаблення ідейно-політичного тиску, основним було формування майбутнього будівника комунізму. Наголошувалось на вихованні всебічно розвиненого громадянина, який любить свою Вітчизну, вміє розуміти і створювати прекрасне. Весь навчально-виховний процес мав бути гармонійним, пронизаним естетикою. Спираючись у педагогічній роботі на досвід своїх попередників, учені Д. Б. Кабалевський і Б. М. Неменський у 70-ті роки збагатили теорію і практику художньо-естетичного виховання у середній школі, створивши експериментальні учбові програми з музики і образотворчого мистецтва [7, с. 79-80].

У 1970-х – 1980-х роках направленість художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах не змінилася. Жорстке декларування партійної системи не давало розвивати всебічну і гармонійну особистість, яка була запланована у програмах естетичного виховання. Все більше виступали на перший план протиріччя між теорією та практикою впровадження основ художньо-естетичного виховання.

З самого початку існування незалежної України гострою проблемою став розвиток духовної культури суспільства. У зв'язку з цим нагальною необхідністю постало звернення школи до народного мистецтва, як до одного з найважливіших засобів розкриття потенціалу особистості. Його вивчали та пропагандували в гуртках, клубах, Малих академіях народних мистецтв тощо. У програмах шкіл старших класів з'явився предмет “Народознавство”. Учені та педагоги створювали навчальні програми в галузі художньо-естетичного виховання: В. Москалець знайомить із своєю психолого-педагогічною програмою виховання в учнів духовності на основі вивчення основних рис українського національного характеру [5]; Є. А. Антонович у “Педагогічному керівництві образотворчою діяльністю школярів” наголошує на великому значенні народного мистецтва у художньо-естетичному та духовному вихованні школярів [1]; дослідниця І. Г. Стотика із Луганського державного педагогічного інституту

ім. Т. Г. Шевченка впроваджує експериментальну програму з формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників [8].

Отже, система художньо-естетичної освіти і виховання має потенціал відродження кращих національних культурних традицій, вдосконалення здобутків радянського періоду навчально-виховного процесу та 90-х років незалежності України. Складність, широта і багатогранність проблем художньо-естетичного виховання в школі, багатоаспектність його зв'язку з реальним життям обумовлює необхідність використання існуючого досвіду з цього питання та розроблення нових підходів. Вивчення досліджень буде сприяти удосконаленню роботи з питань культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є. А. Педагогічне керівництво образотворчою діяльністю школярів. Курс лекцій: Навч. посібник для студентів худож.-графіч. фак-тів пед. ін-тів і ун-тів / Є. А. Антонович. – Івано-Франківськ : Прикарпатськ. Ун-т, 1995. – 116 с.

2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / уклад. Л. Масол // Пед. газета. – 2001. – груд. (№ 17). – С. 6–7.

4. Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання на 1957/58 рік // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. - №9. – С. 10.

5. Москалець В. Психологічне обґрунтування національної школи / В. Москалець // Рідна школа. – 1994. - №11. – С. 30 – 31; 1995. - №1. – С. 51 – 53; 1995. - №9. – С. 21 – 22.

6. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Освіта України. – 2004. – № 94. – 3 груд. – С. 6–10.

7. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

8. Стотика І. Г. Формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників на професію вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Ірина Георгіївна Стотика ; Луганський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка Східноукраїнського університету. – Луганськ, 1996. – 158 с.

9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1977. – Т. 5. – 639 с

10. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4950. – 66 арк.

доктор педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ТІЛЕСНІСТЬ І ГЕДОНІСТИЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТІВ В СИСТЕМІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гедоністичний імператив людини пов'язаний із багатством форм, виявлень та закономірностей життєвих процесів. Особливу увагу, у зв'язку з цим, привертає дослідження тілесності, адже усі види життєдіяльності здійснюються в тілесній формі, через тіло і завдяки йому. Не є винятком і співацький процес, оскільки ознайомлюючись із співацьким інструментом та особливостями "гри" на ньому, ми відкриваємо для себе своє власне тіло – і не тільки як рухомий орган, завдяки якому ми практично реалізуємо свої наміри, але й як чуттєвий орган, що дає нам можливість сприйняття фізичних властивостей об'єктів та явищ зовнішнього світу, емоційного переживання радісних й сумних подій свого життя, задоволення й страждання, здоров'я й болю тощо. Тіло перестає бути для нас безмовним носієм внутрішніх органів та матеріальною фізичною оболонкою нашої душі. По суті ми відкриваємо для себе своє перше Я, без якого неможливий (і не потрібний) був би розвиток нашої психіки і віртуальної – *alterego* – нашої свідомості. Саме завдяки співацькій техніці перестає бути загадковою і "таємничою" недосяжна сторонній людині мова внутрішніх відчуттів нашого тіла. Тобто ми у співі пізнаємо усю палітру власної тілесності. Саме тіло володіє почуттями і лише воно може відчувати задоволення, насолоду, радість тощо. Людина не в змозі поза тілом змусити свій розум відчувати радість.

Спів (співацький процес), безумовно, відноситься до довільних дій, тобто до тих виявлень так званої фізичної активності студента, які ним усвідомлюються і можуть регулюватися. На відміну від традиційного уявлення, що вокальним інструментом співака є його голосовий апарат ми будемо ґрунтуватися на розумінні того, що співацьким інструментом виконавця є він сам. Таке вихідне положення найбільш відповідає тому, с чим ми маємо справу у повсякденній вокальній практиці, оскільки вузько визначений "голосовий апарат" ніколи не існує окремо від тіла співака. Добре відомо, що функціональний стан і робота цього "апарату" у значній мірі залежить як від стану органів і систем, які безпосередньо беруть участь у голосоутворенні, так й від загального стану людини, котра співає. Тим більше не є співацьким інструментом, як про це часто наголошують, і голос співака, ідентично як звучання будь-якого музичного інструменту – не є цим інструментом. Така точка зору адекватно співвідноситься із

співацькою практикою. Про те, що у співі має бути задіяний увесь організм, говорять усі, хто займається цією справою. А якщо б ми намагалися скласти перелік того, що згадується вокалістами, коли вони кажуть про техніку співу, то у цьому списку згадуватимуться усі частини тіла і різноманітні тілесні відчуття. Однак, щодо процесу вокального навчання, то, стосовно доцільності даних відчуттів, є певні суперечності у поглядах педагогів та науковців. З одного боку жодний із співаків та вокальних педагогів не заперечують їхньої даності. Проте суперечка стосується того, чи варто на цьому зосереджувати увагу у навчанні, оскільки вони мають виключно суб'єктивний характер. Однак життєва необхідність внутрішніх відчуттів стає зрозумілою, якщо ми звернемося до пам'яті тілесної енергетики. Саме вона – пам'ять активних дій нашого тіла і фізичного сприйняття ним зовнішніх проявів – є для нас не тільки пам'яттю практичного досвіду, а й фізіологічною основою нашої емоційної пам'яті.

Щодо суб'єктивності співацьких відчуттів, то для вокальної підготовки об'єктивним є цінність їхньої позитивності, тобто не може вибудовуватися співацька майстерність на фізичному стражданні студентів. Процес співу має приносити задоволення студенту і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання. Гедоністична насиченість цих відчуттів пов'язана, насамперед, із біологічною сутністю людини, яка вимагає блага для життєдіяльності її організму.

Зміни в організмі, що спостерігаються в процесі оволодіння вокальною технікою, безпосередньо пов'язані із тренуванням співацького голосу. Фізіологічна сутність тренування полягає в прогресивних функціональних і структурних змінах, що відбуваються в організмі студентів під впливом багаторазово повторюваних м'язових вправ. Процес вокального тренування є ґрунтовним чинником розвитку всього організму (як його м'язової, так і вищої нервової системи), який регулює процес дихання, м'язовий тонус і загальний психічний стан. У процесі вокального тренінгу спостерігається напруження і розслаблення (релаксація) м'язів. Від ступеня м'язового напруження, як відомо, залежить потреба організму у кисні, а під впливом релаксації знижується потік імпульсів, що йде від рецепторів м'язів, зв'язок і суглобів до центральної нервової системи. Перехід від напруження до релаксації і знов до напруження сприяє своєрідній гімнастиці нервових центрів, зокрема вегетативної нервової системи. Інтенсивні рухи діафрагми під час співу чудово "масажують" органи черевної порожнини, що у свою чергу покращує їхню роботу і сприяє лікуванню хвороб шлунково-кишкового тракту, печінки й інших органів. Недаремно відомий терапевт ХХ століття О.С. Залманов при всіх захворюваннях приділяв особливу увагу відновленню природних рухів діафрагми.

Про цілющі якості співу було добре відомо ще з давніх часів. Ще тоді люди помітили благотворність звукових вібрацій на організм

людини. Резонансний ефект звукових вібрацій широко використовувався в системі східних шкіл: школа Аюрведі, школа ДАО, Китайська циган-терапія та ін. Методика їхнього учіння освітлює процес медитації – утворення певних звуків, які відтворюють певні вібрації. Східні цілителі вважали, що коли дати можливість природі працювати без перешкод, наше тіло буде чистим і гармонійним. Викликаючи коливання органів, проспівуючи певні звуки та правильно дихаючи при цьому, можна позбутися багатьох хвороб.

Спів безпосередньо впливає і на гормональну роботу клітин, що виробляють ферменти. Вплив за допомогою звуку на реакції в організмі, на клітинному рівні, значно покращує проходження біологічних процесів. Звуки впливають на наш організм поза нашої свідомості, тому правильний спів здатний виправляти й коригувати енергетичні та фізіологічні вади, благотворно впливаючи на весь організм.

Весь процес вокальної діяльності, сповнений інтересом, здивуванням, бажанням, натхненням, захопленням тощо надає студентам не тільки емоційного, а й особливого тілесного задоволення, яке проявляється у відчуттях злагодженої м'язової роботи, у здатності насолоджуватися звучанням власного голосу, у здібності корегувати співацьким процесом з огляду візуального та слухового аспекту, у можливості вільно проявляти усю свою емоційність, чуттєвість.

Спів – це надійний спосіб керування власною енергією, і чудовий засіб позбавлення енергетичних “блоків”. У співі людина отримує емоційну розрядку, тобто здійснюється регулювання емоційного стану, краще усвідомлюються власні переживання, зменшується конфронтація із життєвими проблемами, підвищується соціально-культурна активність. Людина отримує нові засоби емоційного вираження (експресії), у неї полегшується процес формування відношень із оточуючими. З цієї позиції можна сказати, що спів є своєрідною “технікою почуттів”, яка виступає організуючим чинником діяльності людини. Всі ті переживання, емоції, почуття, які відчуває індивід під час співу, є активною фазою його життя. Вони обумовлюють механізм психічних процесів особистості, спрямовують певним чином систему її поведінки, надають (незалежно від того, усвідомлюється це індивідом, чи ні) певну позитивну установку його мотивам, цілям та діям.

СЦЕНІЧНА ВИТРИМКА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ВИСТУПУ ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ

Сцена та хвилювання - це дві речі які взаємопов'язані між собою. Проблема естрадного хвилювання неоднозначна і складна. Повна відсутність хвилювання в концертній обстановці так само неможлива, як і відсутність стресу в екстремальних ситуаціях. Незначний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної особистості. Хвилювання має також позитивний і стимулюючий бік. Естрадне хвилювання дозволяє розкрити глибоко приховані потенційні можливості студентів, а концертні виступи, тобто ситуації стресу в музичному виконавстві, є своєрідними щаблями розвитку музиканта, необхідною професійною перевіркою його можливостей. Це позитивні риси естрадного хвилювання.

Сценічна витримка є необхідною якістю концертмейстера, адже при виникненні певних естрадних зривів та негарздів неприпустимо ні зупинятися, ні виправляти свої помилки, так само як і виражати свої почуття мімікою чи жестом.

Зміст поняття “сценічна витримка” розкривається у поєднанні вербальних змістів лексем, що входять до його складу та тлумачиться як успішне виконання сценічних дій у стані збалансованої психологічної та фізичної готовності до втілення художньої інтерпретації музичного твору та досконале представлення її до слухацької аудиторії.

На успішність розвитку сценічної витримки впливає досягнення емоційного моконтакту слухацької аудиторії та музиканта-виконавця або виконавського колективу, що надає останньому творчих сил, відчуття повної духовної та фізичної свободи для безперешкодного втілення художніх намірів. Таке самовідчуття необхідно зберегти в емоційній пам'яті та намагатися кожного разу викликати його під час гри. Найкраще в цьому допомагає захопленість музикою, що виконується та проникнення до її глибинного змісту (А.Алексєєв).

Робота концертмейстера з хором значно відрізняється від занять із солістами. Піаніст повинен володіти навичками спілкування з хором колективом, вміти відтворити на фортепіано звучання хорової партитури, задати хору тон, розуміти ланцюгове дихання, вібрато, виразну дикцію тощо. Концертмейстер допомагає диригенту у розспівуванні учасників хору, пропонуючи різні види вправ, а також сприяє формуванню вокально-хорових навичок, задаючи чіткий та збалансований ритм роботи. Слід наголосити на тому, що у творчому

діалозі диригента і концертмейстера формується оптимальний добір вправ для розспівування хору.

Музичні образи, які чує концертмейстер внутрішнім слухом, він втілює у партії супроводу, певною мірою робить видимими. Невірний рух голови або будь-який інший необґрунтований та недоцільний жест концертмейстера може стати причиною помилок у звучанні хору: невірний вступ голосів, помилковий динамічний нюанс, неточне взяття дихання, ритмічні коливання тощо. Строгість та виразність рухів концертмейстера під час виступу впливає і на сприйняття слухачів залу, в якому виступає хоровий колектив під час концерту.

Деякі інструментальні супроводи хорових творів репертуару хорового класу відділень мистецької освіти є фортепіанними перекладеннями (клавірами) оркестрових партитур. В цих випадках піаністу необхідно обов'язково ознайомитися з оркестровою партитурою твору та бажано прослухати звукозапис, щоб мати уявлення про оркестрові барви оригінальної версії. Фортепіано не може точно передати темброве забарвлення оркестрових інструментів, але прагнути до нього потрібно. Завдання концертмейстера полягає у наближенні фортепіанної партії до звучання оркестрової партитури до оркестрової багатобарвності тембрів та відповідно до музично-сценічної образності. Знання основ оркестрових стилів композиторів допоможе більш точно втілити задум конкретного твору.

У фортепіанному вступі виконуваного музичного твору від концертмейстера потрібні гранична увага, яскравість та впевненість, тому що вступ готує й вводить хористів у емоційно-образний лад твору, є настроюванням для співаків та диригента. Вступ до хорового твору дозволяє концертмейстеру задати темп твору, метро-ритмічну пульсацію, агогіку музичної фрази, темброво-динамічний і стилістичний настрій. Невпевненість, невиразність, виконавська недосконалість концертмейстера у вступі створює певні проблеми для диригента та хорового колективу. Він, не відчуваючи належної підтримки супроводу, може допустити неточності у виконанні або в цілому "прозвучати блідо", нецікаво. При перших звуках хорового виконання концертмейстер повинен бути дуже сконцентрованим, оскільки необхідно встановити звуковий баланс між звучанням хору і фортепіано й, у разі необхідності, коректувати виконавський процес. Нерідко концертмейстер свідомо грає свою партію більш яскраво, опукло, для того щоб вивести хоровий колектив з дискомфорту психологічного стану.

Хор не може залишатися пасивним учасником виконавського процесу. Слух учасників колективу також розподіляється на різні шари виконання: на звучання власного голосу (це слуховий контроль за технікою співу), на звучання та стрій з іншими хоровими партіями, на звучання акомпанементу, на створення разом з диригентом та концертмейстером єдиної емоційно-образної концепції виконуваного твору, що є важливим фактором успішного сценічного виступу.

Отже, навчитись контролювати себе під час стресової ситуації, не піддаватись хвилюванням дуже важливо для сценічної діяльності. Важливим моментом у роботі концертмейстера хорового колективу є вміння трансформувати звучання музики в залежності від диригентського жесту. Концертмейстеру хору необхідно постійно стежити за жестами диригента, тому він зобов'язаний знати основи диригентської техніки та вміти грати виключно “по руці” диригента, адже його виконання є невід’ємною частиною втілення художнього образу музичного твору.

УДК: 377.36(477-25)КВМУ

Ганджа І.В.

здобувач кафедри історії української музики
та музичної фольклористики
НМАУ ім. П. І. Чайковського

УРОКИ СОЛЬНОГО СПІВУ ІВАНА ГНАТОВИЧА ПАЛИВОДИ В КИЇВСЬКОМУ ВИЩОМУ МУЗИЧНОМУ УЧИЛИЩІ ІМ. Р.М.ГЛІЄРА

Метою нашою публікації є висвітлення особливостей методики сольного співу викладача І.Г.Паливоди, завдяки яким його учні досягли визначних результатів у своїй творчій діяльності. Актуальність розгляданого питання обумовлена необхідністю вивчення багатого досвіду визначного майстра української вокальної школи і результативних методик навчання сольного співу в зв'язку зі стрімким розвитком сучасного вокального виконавства.

Творчість і педагогічну діяльність Івана Гнатовича Паливоди поки ще не досліджено. Описаними в науковій літературі є лише методики його викладачів. І.Г.Паливода навчався сольному співу в Київському музичному училищі у М.І.Єгоричевої (один рік) і в М.В.Микиши, у якого він продовжив навчання, і в Київській консерваторії. Про методику М.І.Єгоричевої (учениці О.Мишуги) ми дізнаємося з її збірника “Вправи для розвитку вокальної техніки” (1977) і кандидатської дисертації “Про психологічні основи вокально-педагогічного процесу” (1947) М.Микиша про авторську методику виховання співаків, яку він перейняв у відомого українського співака і педагога Олександра Мишуги, виклав у своїй книзі “Практичні основи вокального мистецтва” (1971). Тому Іван Гнатович є послідовником цієї відомої школи співу Олександра Філіппі-Мишуги. Також про І.Г.Паливоду можна дізнатись з інтерв'ю його учнів у періодичних виданнях, наприклад, спогади його учениці – народної артистки України В.Лук'янець.

Іван Гнатович Паливода – оперний і концертний співак, викладач сольного співу. Паливода виховав цілу плеяду видатних співаків, серед

яких такі велетні світового вокального мистецтва як народна артистка України Вікторія Лук'янець і заслужена артистка, лауреат Шевченківської премії Людмила Монастирська.

Короткий час співак працював солістом Саратовського та Львівського оперних театрів, Херсонської філармонії і Державної капели бандуристів. Іван Гнатович був викладачем сольного співу в Житомирському, Луцькому та Херсонському музичних училищах. З початку 70-х років його було запрошено на роботу викладачем сольного співу до Київського музичного училища ім. Р. М. Глієра. З 1987 року він очолив вокальний факультет цього музичного закладу.

У пам'яті учнів Івана Гнатовича залишилися його чіткі настанови. Викладач використовував власні яскраві асоціації з приводу постави співака, дихання, високої форманти звучання голосу, використання резонаторів, позиції гортані, вільного положення нижньої щелепи тощо, які допомагали його студентам зрозуміти і засвоїти певні співочі навички. Для подолання крайніх верхніх нот діапазону І.Г.Паливода застосовував спеціальний прийом "вокальна парабола", для якого в нього теж була своє вдале порівняння. Його розспівки і вправи відрізнялись від розспівок інших педагогів тим, що вони ефективно загострювали голос, ніби "наточували" його. Педагог завжди починав розігрівання зв'язок з вправи морморандо (спів закритими вустами). Загалом усі його розспівки були на сонорні приголосні. Викладач використовував індивідуальний підхід до студентів у виборі розспівок і фонопедичний метод, відштовхуючись від тих голосних і приголосних, які краще виходили в учня. Вдало працював Іван Гнатович і над вирівнюванням регістрів голосу, застосовуючи прийом прикриття звуку на перехідних нотах.

Педагог дуже добре знав жіночий і чоловічий вокальний репертуар і пропонував учневі саме те, що йому підходило і за розвитком, і за типом голосу, і за віковою категорією, і навіть за смаком. Паливода вважав, що українці в першу чергу повинні навчатися на народній музиці і творах українських композиторів, бо це найбільше зможе розкрити і розвинути їхні вокальні здібності.

Іван Гнатович був справжнім психологом – дуже тонко розумів душевний стан учнів і міг дати цінну батьківську і педагогічну пораду. Викладач легко міг створити на уроках невимушену атмосферу завдяки своєму гарному почуттю гумору. Він був майстром підбадьорення – студенти ніби на крилах вилітали з його класу після занять. Педагог викладав у досить демократичному стилі, хоча всі учні поважали його і не допускали з ним панібратства. Через бесіду і показ педагог міг гарно налаштувати студентів на виступ і спів у певному художньому образі.

У класі Паливоди застосовувалася вся палітра педагогічних методів, а особливо наочні методи (плакат найуспішнішої студентки у класі, відкриті уроки з нею, спільні прослуховування музики, відвідування вистав і т. п.)

Педагог був моральним прикладом для учнів. Наприклад, ніколи не запізнавався, виконував свої обіцянки, постійно читав і слухав щось нове, був гарним сім'янином і патріотом України.

Таким чином, уроки співу педагога Івана Гнатовича Паливоди зіграли важливу роль у становленні цілої плеяди українських співаків і залишили неповторний слід у вокальному мистецтві й педагогіці. Учні І.Г.Паливоди відрізняються своєю високопрофесійною майстерністю: досконалою технікою, близьким звучанням голосу, чіткою дикцією і вишуканим художнім виконанням творів. Тому його методика викладання ефективна і заслуговує на те, щоб про неї дізнались інші педагоги сольного співу й співаки і застосовували на практиці її принципи. Складовими успіху І.Г.Паливоди як педагога були його досконалий музично-вокальний слух, вміння дохідливо пояснювати, дар переконання і спілкування, індивідуальний підхід, ефективна методика викладання і особлива харизма його особистості.

УДК: 316.74:78

Голешевич Б.О.

профессор, доктор пед. наук, доцент
УО «МГУ имени А.А. Кулешова», Республика Беларусь

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЙ РЕСУРС КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ МУЗЫКИ

Иерархический статус жизненных ценностей в современном мире определяется их прагматической востребованностью. Во многом это обусловлено утилитарным представлением о социальных и личностных прерогативах, инертностью отношения к анализу глубинных свойств текущих тенденций и их следствий, глобализацией мировой экономики, вследствие которой возрастает стремление к постоянному приращению материальных дивидендов. Воплощением данных процессов становятся, бесспорно, прогрессивные техногенные явления всеобъемлющей информатизации и технологизации. Однако вместе с экспансией цивилизационных преобразований происходит атрофия гуманистических основ взаимоотношения людей. Если понятие «человеческий фактор» хотя бы спорадически упоминается в моменты форс-мажорных ситуаций, то значимость биологического человека как личности постепенно превращается в категорию нарицательную. Вероятно это стало причиной и следствием упадочного состояния учебных дисциплин эстетического цикла общеобразовательной школы и прежде всего, музыки. На этом фоне чрезвычайно актуальным становится обращение к ее духовно-

нравственным истокам и интеллектуально-интердисциплинарному тезаурусу.

Известно, что массовое общественное мнение о музыке как искусстве и предмете образования сводится к пониманию ограниченного круга эстетической, гедонистической, релаксативной, прагматической ее социальных функций. Множество других содержательных аспектов (воспитания, познания, коммуникации, эвристики, арттерапии) учебной дисциплины «Музыка» для широких слоев населения остается неэксплицированным. В этом частично кроется снисходительное отношение к производному образовательному предмету. Вместе с тем, без лукавства рефлексирова знания других учебных дисциплин, не активируемые в течение многих лет после окончания школы, стоит признаться в их мизерности. Иными словами выражаясь, они не вполную меру функциональны. В отличие от них музыка в различных формах сопровождает человека на протяжении всей жизни. В данном контексте вполне уместна транскрипция известного афоризма «Кем бы то ни было можешь ты не стать, но гражданином быть обязан». Он, по существу, уже является аксиомой значимости общего музыкального образования, генетически наделенного основополагающими добродетелями. Несмотря на это, в текущий период истории «музыка перестает быть «убежищем» человека, прекрасное все менее востребовано, поскольку наблюдается совершенно иное переживание «красоты», – замечает В.Л. Яконюк. – Массовый слушатель превратился в *потребителя* ритмизированной песни, с которой он отождествляет все музыкальное искусство» [1, с.54]. Принимая это за данность, особое внимание следует зафиксировать не только на духовно-нравственном, но и интеллектуальном ресурсе музыки.

Несмотря на его латентность (скрытость), мышление непроизвольно активизируется вследствие эмоционального восприятия произведений, в особенности контрастных: соответствующих эстетическим предпочтениям ребенка или, наоборот, вызывающих у него угнетенное состояние. Безграничность и разнообразие возможных мыслительных процессов подтверждается как симметрией, так и нестандартностью строения мелодии и музыкальных форм, историзмом стилевых и жанровых изменений, содержательностью вокально-хоровых произведений, национальными признаками звучания, психосоматической эзотеричностью (тайнностью) восприятия музыки учащимися. Структурно ее интеллектуальную сущность можно представить в технологических, понятийных, оценочных, витальных (жизненных) эвристиках (открытиях). Их педагогическая интерпретация осуществляется по определенному алгоритму. Не исключая возможную корректировку, данный процесс систематизирован следующим образом:

Таблица 1.

Интеллектуальная сущность музыки

Информация	Эмоция	Потребность	Интеллект	Цель	Эффект
позитивная негативная	одобрительная возмутительная	созидательная разрушительная	развиваемый инертный	альтруистическая эгоистическая	социальный личный

Материализующейся основой развития интеллекта у школьников средствами музыки является ее интердисциплинарный характер, обусловленный объективной «сверхзадачей» корреляции с жизнью (Д.Б.Кабалевский). Свойства данного искусства как формы общественного сознания, отражения окружающей среды и социальной действительности непроизвольно свидетельствуют о его естественной интеграции с другими учебными предметами. Ведь каждый из них также предназначен для изучения жизни ребенком. Уместность использования и глубина интеграции межпредметных связей на уроке зависит от методологии преподавания музыки в конкретной школе. Так, сущность ее объединения, например, с литературой как учебным предметом состоит в интонационно-семантическом постижении и толковании речи и музыкальных выражений, литературных, поэтических произведений и сочинений данного искусства. Интеллектуальный эффект в таком случае заключается в осмыслении корреляции понятий фонема-интонация, синтагма-мотив, фраза-фраза (мелодийная), предложение-предложение (музыкальное), абзац-период, пауза-цезура; устойчивом выявлении интонационных констант и незнакомых семиотических значений в образцах художественного творчества двух видов искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яконюк, В.Л. Высшая музыкальная школа и проблемы европейской интеграции в сфере образования / В.Л. Яконюк // Актуальные проблемы педагогики музыкального искусства: материалы III Междунар. науч.-практич. конф., Могилев 10-13 апр. 2014 г. / Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова; редкол.: В.П. Рева [и др.]. – Могилев, 2014. – С. 10–13.

ТВОРИ ЖАНРУ МУЗИКИ ДЛЯ ІНСТРУМЕНТА СОЛО У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКОНАВЦЯ

У сучасній жанровій розмаїтості музичних творів, що складається на ґрунті синтезу жанрів, перетинанні різних видів мистецтв, відображенні в музиці явищ глобалізації з її найрізноманітнішими інтеграційними процесами, підбір композицій з максимальним ступенем удосконалення професійної майстерності виконавця постає дуже складним завданням. Обтяжує хід визначення найбільш корисних музикантові творів й відсутність конкретних професійно-практичних знань щодо властивостей безпосереднього виконавського процесу композицій того чи іншого жанру, брак розуміння відповідної жанрової специфіки музики, що виконується, особливостей її сприйняття слухачами.

Перед сучасними музикантами постає проблема розуміння виконавських рис творів різних жанрів, характерологічних познач їх художньої мови, яка спричинена не лише активною спрямованістю митців до удосконалення професійної майстерності, але й головним завданням, місією виконавця – відтворення художньої, ідейно-образної змістовності музичної композиції.

В. Апатський, підкреслюючи всебічну роль художніх композицій у формуванні професійної майстерності виконавця, пише: “Недооцінка ж художнього матеріалу в системі домашніх занять призводить до затримки не лише художнього, але й “технологічного” розвитку учня” [1, с. 420].

Твори жанру музики для інструмента соло посідають особливе місце в репертуарі сучасних виконавців. За кількісним обсягом музика соло значно поступається творам інших жанрів, але її представництво в усіх сферах професійної музично-виконавської діяльності є беззаперечним (конкурси, концерти, фестивалі, педагогічний репертуар, музично-просвітницька діяльність тощо).

Відомо, що виконавець-соліст на однострунному інструменті традиційно асоціюється з концертмейстером-піаністом або ансамблевим, оркестровим колективом. Монодійна природа інструмента знаходить гармонічне втілення в акордовій фактурі, тембровому різноманітті, динамічних градаціях спільного музикування. Концертмейстер (піаніст чи оркестрант) дає еталонний звук для корегування спільної інтонаційної точності та, як правило, далі звучить фортепіанний або оркестровий вступ до основного розділу твору. Така послідовність дій у значній мірі допомагає солісту з уточненням

інтонації, визначенням темпу та загальної метро-ритмічної пульсації даної композиції, а також відчуттям характеру виконуваної музики. В.Петров здійснюючи аналіз концерту для кларнета з оркестром В.А.Моцарта зазначає: “Взятий оркестром або фортепіано вірний темп у *tutti* першої експозиції сприяє доброму виконавському настрою та у більшості визначає характер усієї частини” [4, с. 183].

Під час виконання творів для інструмента соло музикант лишається такого роду творчої допомоги. Від початку звучання композиції та аж до її заключної ноти виконавець зостається один на один зі слухачькою аудиторією. Передчування точності темпу, ступеня емоційної насиченості музики, визначення її характеру, набуття стійкої інтонаційної основи залежить лише від виконавця, що у значній мірі сприяє розвитку його внутрішнього слуху та художньої уяви.

Виконавець, граючи з фортепіано або з оркестром, може мати незначні шумові недоліки у момент атаки звуку, які у спільному звучанні майже не фіксуються слухом. Також у колективному музикуванні суттєво ускладнюється відчуття інтонаційної гостроти завершення звуку. Натомість у композиціях для інструмента соло ясність атаки звуку та його завершення характеризується найвищим ступенем слухової прозорості, адже, як правило, одноголосна мелодія взаємодіє лише з тишею. Про взаємодію тиші та звуку Г. Нейгауз казав наступне: “Звук повинен бути закутаний у тишу, звук повинен покоїтись у тиші, як дорогоцінний камінь в оксамитовій шкатулці” [3, с.95].

Таким чином, твори для інструмента соло, за умови сумлінного відношення до занять та ретельної роботи над інструктивним матеріалом, утворюють системний процес активізації роботи над якістю атаки та завершення звуку – музикант починає слухати тишу. Отже, композиції соло формують високі критерії професійної майстерності виконавця.

Безумовно, палітра виразових можливостей лише одного інструмента, який за власною природою є одноголосним, у великій мірі поступається виразовому арсеналу інструментального ансамблю чи інструмента з можливостями багатоголосся, наприклад, фортепіано. Відтак, народження творів жанру музики для інструмента соло завжди пов'язане з авторською цілеспрямованістю щодо найбільшого спектру використання засобів художньої виразності, які можливі у видобуванні на конкретному одноголосному інструменті.

Композитор, максимально використовуючи виразовий арсенал обраного їм інструмента, висуває до майбутнього інтерпретатора його творів нелегку творчу місію. Перед музикантом-виконавцем постає завдання оволодіння якнайбільшою кількістю засобів виразності у їх якомога вищому ступені професійної якості.

Відзначимо, що твори жанру музики для інструмента соло в найбільшій мірі розвивають творчу індивідуальність виконавця. Інструменталіст, на правах співавтора музичної композиції, самостійно

вибудовує художню концепцію твору, визначає його проміжні та основну кульмінації, драматургію, образно-змістове наповнення. Відсутність творчого впливу піаніста-концертмейстера, диригента або ж ансамблів, оркестрантів дає музикантові можливість створення вільної інтерпретації виконуваного твору. Навіть цілком професійно сформований виконавець здатен у жанрі музики для інструмента соло до безперешкодного, індивідуального ідейно-образного тлумачення тої чи іншої композиції.

У досягненні більшого усвідомлення музикантом-інструменталістом даної виконавської ознаки музики соло важливо пам'ятати наступне: "Справжній твір не "одномірний", та чим далі проникаємо ми у його таємниці, тим ми відчуваємо більше захоплення. Але завжди, скільки б раз ми не повертались до цього твору та як глибоко б не проникав у нього наш аналітичний погляд, завжди залишаються ще одні двері, які виявляються зачиненими. Та у цій невичерпності – сила та особлива привабливість усього істинно великого у мистецтві" [2, с.136].

ЛІТЕРАТУРА

1. Апатский В.Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : учебное пособие / В.Н. Апатский. – К. : НМАУ им. П.И. Чайковского, 2006. – 432 с.
2. Денисов Э. О композиционном процессе / Э. Денисов // Эстетические очерки. – Вып. 5. [Сост. И.А. Константинов, С.Х. Раппопорт; Ред. С.Х. Раппопорт]. – М. : Музыка, 1979. – С. 126–136.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры (записки педагога). Изд. 4 / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 304 с.
4. Петров В.В. Концерт для кларнета с оркестром Моцарта / В.В. Петров // Методика обучения игре на духовых инструментах : [сб. статей / ред.-сост. Ю. Усов]. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 4. – С. 150 – 187.

Дейнека О.В.

магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

ВПЛИВ ФОРМОТВОРЧИХ ЕЛЕМЕНТІВ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ, СПОРТУ ТА АКРОБАТИКИ НА УКРАЇНСЬКИЙ ТАНЕЦЬ

Класичний балет у період його блискучого розвитку на російському національному ґрунті зробив багато запозичень з української танцювальної лексики, збагачуючи, насамперед, чоловічий

танець. “Немає такого руху в класичній хореографії, який не був би породженням народної хореографії. Це однаково стосується і партерних, і повітряних рухів”, – розповідав на лекціях і демонстрував на прекрасних ілюстраторах Р.Захаров.

Одна з найцікавіших сторінок обопільного мистецтва синтезу – це поєднання класичного танцю з українським народним. Балетмейстери, запозичуючи рухи, жести, пози чи окремі елементи класичного танцю, ускладнюють їх, творчо осмислюють, надають їм нової форми, манери виконання. Деякі класичні рухи у більш-менш зміненому вигляді в сукупності з іншими знову увійшли до лексики українського народно-сценічного танцю.

Творче взаємозбагачення класичного і українського танцю розширює межі пластичної мови, надає їй багатоплановості, цьому процесі значну роль відіграє не лише кількість (якого, речі, справжні митці не захоплюються), а й якість, стилістичній зумовленість трансформації структурних часток того чи іншого руху з арсеналу класичної або народної лексики. Народні танцюристи удосконалили партерні тури-піруети. Варто відзначити, що маючи однакову назву (партерний тур, або загальноновживаний – пірует), за своєю структурою, а також технологією виконання вони відрізняються від класичних. Істотну відмінність мають *preparation* (в українському танці – непомітний затактовий рух, на якому здебільшого не фіксує увага глядача) та кульмінація *pa* (маємо на увазі традиційні по класичного танцю після закінчення обертання). Відмінний у темпі виконання.

Розвиток сучасного класичного танцю, безперечно, змінює канонічні форми стрибків, особливо їхню фіксацію. Переосмислення та переінтонування сталих, традиційних форм руху розширюють його образно-дійову амплітуду. У сучасних балетних виставах спостерігаємо, як, завершуючи віртуозний стрибок, танцюрист приходить в *arabesque* чи *attitude* поєднуючи їх з наступним *pa*. Нагадаємо, що саме в нестійкості цих положень закладена подальша динаміка, а поєднання їх у наступних *pa* веде до органічної будови хореографічної фрази, періоду, створюючи логічний розвиток дії. Цей принцип впроваджується зараз і в народному танці.

Український танець лишається своєрідним різновидом народного танцю з ускладненою лексикою і досить складною позиційно-архітектонічною побудовою. Безперечно, класичний балет впливає на його розвиток.

З появою найрізноманітніших молодіжних та спортивних для демонстрації сили й спритності, а також для підкреслення молодецького запалу, вправності тощо у сценічних обробках традиційних українських танців використовуються елементи спортивної гімнастики, акробатики, що, підпорядковуючись законам жанру (художньо-органічна єдність руху та музики, акторська гра), перетворюються на різновиди хореографічної лексики.

У спортивному танці спорт і мистецтво об'єдналися самим органічним способом, являючи глядачеві гармонію сильних і красивих тіл чоловіка і жінки, котрі злилися ритмом і мелодією і відображають всю широту відтінків прояви любові, гордині, ревності, драми, особистісної яскравості та індивідуальності кожного з партнерів. Саме це з'єднання і виробляє на глядача яскраве враження, зачіпаючи самі різні напрямки його сприйняття від психології до фізіології.

Не менш глибокий вплив спортивний танець робить і на самих танцюристів, оскільки необхідність тренувати своє тіло, уяву, сприйняття музики, емпатію, вчитися мистецтву перевтілення, тонко відчувати характер музики, танцю і свого образу в ньому, стиль – все це повністю змінює як зовнішній, так і внутрішній вигляд танцюриста і незмірно його збагачує.

Будучи кульмінацією творчої діяльності людини, спортивний танець об'єднав в собі не просто спорт і мистецтво, а являє собою багатющий вид творчості, що відображає в собі всі краси світу, які може показати людина, використовуючи лише один інструмент - власне тіло: красу звуку і ритму, лінії, почуття, сили, швидкості, напруги і розслаблення, кольору, сексуальності, можливостей тіла людини як еластичного матеріалу і як мови, зрозумілого представнику будь-якого етносу, а так само красу гармонії всіх цих граней спортивного танцю.

Акробатичний танець – це вид спорту, в якому спортсмени змагаються в технічній майстерності та виразності виконання під музику складних акробатичних рухів і танцювальних елементів. Композиція акробатичного танцю будується на основі етюдна-образного стилю довільних комбінацій. Етюдна-подібний стиль припускає поряд з хорошою технічною підготовкою наявність рівня виразних здібностей, артистизму. Цей стиль вимагає особливого ретельного підходу до вибору музики, проникненню в її зміст, твору власного сюжету (подібно балетному лібрето) та пошуку виразних засобів. Цей стиль вимагає глибокого вивчення і ретельного освоєння гімнастичних, акробатичних елементів і сполук, а також вмінню створювати спортсменами пластичний, емоційно-руховий, або художні образи.

Акробатичні рухи та підтримки, складні за своєю будовою і технологією виконання, потребують чітких форм. У танцюриста це результат певного тренінгу: координації сили і темпів, уміння володіти тулубом. Складні рухи вимагають і чіткої їх фіксації у повітрі. Назвемо найхарактерніші для сучасної української народно-сценічної хореографії варіанти піднімання партнерки: жимом, тобто партнер піднімає танцюристку за рахунок м'язів рук; темпом, коли відчувається синхронність зусиль обох виконавців; поштовх – стрибок партнерки з місця чи з розбігу в одному темпі з просуванням партнера, який піднімає її на підтримку та інші.

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕФИНИЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕСОАМЕРИКИ

Исследовательский интерес к музыкальной культуре Латинской Америки обусловлен стремлением глубокого изучения сложных проблем межкультурных взаимодействий, открывающих новые страницы в истории музыкальной культуры мира.

Определяющая черта истории Мексики – постоянное динамическое взаимодействие различных элементов: расово-этнических, культурно-типологических, художественно-творческих.

До начала XVI в. подобное определялось внутриматериковыми взаимодействиями, после открытия Нового Света и его завоевания (Конкисты) – это в первую очередь взаимодействия с западноевропейской и африканской культурами. Поэтому музыкальную культуру современной Мексики можно представить как некий своеобразный гибрид, возникший в результате смешения противоположных миров, различающихся прежде всего по уровню социально-экономического и художественного развития.

Однако процесс интеркультурного взаимодействия, формирующий принципиально новые типы отношений между художественными культурами, в свою очередь нивелирует их самобытность в общем синтетическом контексте. Таким образом вызревает естественное обратное стремление в дефиниции, самоопределении своих национальных характеристик и особенностей.

Своего отдельного структурно-типологического анализа требует и музыкальная культура Месоамерики, как части исторического периода до испанского завоевания Мексики, часто незаслуженно объединяющаяся общим определением «народный фольклор». С другой стороны, представляется необходимым анализ самих причин и процессов смысловых смещений понятий и определений, возникших в результате пересечения различных культур, а также адекватности осмысления их категориальных дефиниций на протяжении истории изучения музыкальной культуры Месоамериканской цивилизации. Цивилизации, пережившей за более чем 4 тыс. лет не один пассионарный подъем и упадок. Цивилизации, в чье понятие сегодня объединяются различные этносы, которые в свое время не только враждовали или объединялись в отдельные союзы, но часто были разделены как отдаленностью территорий (маяя – полуостров Юкатан, яки, сери – западное побережье), так и хронологически (культура ольмеков 1500 лет до н.э. – 200 лет н.э. и ацтеки 900 – 1521 лет н.э.).

Каждая из этих культур обладала своими характерными особенностями.

Понятие музыкальной культуры Месоамерики, всех ее народностей, включает в себя не только богатую и разнообразную песенно-танцевальную сферу, связанную в первую очередь с созданием циклическо-календарных и ритуально-религиозных жанров, но и зарождение светской музыки, авторского музыкально-поэтического искусства, возникновение и дальнейшее специализирование профессиональной, с одной стороны, и любительской, народной(фольклорной) музыкальной культуры – с другой.

Что собой представляла музыка коренного населения территории Месоамерики до Конкисты сегодня, к сожалению, точно определить невозможно. А поскольку у индейцев не существовало символов, обозначающих звуковысотное соотношение звуков между собой, либо существовало гипотетически, то говорить о каких бы то ни было сохранившихся примерах такой музыки не приходится.

Сегодня, отмечает Висенте Мендоса (1950), мексиканский музыкальный деятель и фольклорист, не известна ни одна рукопись, в которой была бы зафиксирована мелодия, ритм или структура действительно индейской музыки. А количество существующей информации о ней «достаточно плачевно». Записывать, нотировать эту музыку могли уже лишь европейцы в XVI веке, т.е. идентифицировать ее аутентичность сейчас не представляется возможным.

В категорию «известной информации», о которой упоминает В. Мендоса, и служащей основой практически всех исследований, попадают следующие источники :

1. Археологические. Исследования и находки (реконструкция древних музыкальных инструментов, фрески с изображением торжеств , ритуалов, в которых запечатлены музыканты, музыкальные инструменты, танцы, статуэтки музыкантов и танцоров).

2. Письменные источники:

а) доиспанские пиктоглифические рукописи-кодексы; надписи на каменных притолоках из дворцов , храмов или гробниц.

б) пиктоглифические рисуночные кодексы индейцев колониального периода XVI-XVII ст., многие из которых сопровождаются пояснительными надписями на науатль (язык ацтеков) латиницей. Это в большинстве своем копии доиспанских документов.

в) мемуарно-исторические свидетельства первых европейских очевидцев –конкистадоров и монахов-миссионеров.

г) рассказы и хроники индейских и метисных авторов, основанные на воспоминаниях.

3. Этнографические. Устное народное творчество, в которое можно отнести сохранившиеся мифы и легенды, а также и саму народно-песенную и танцевальную традицию.

Выделяются, таким образом, два типа источников информации: европейские и коренного населения, где индейские источники несут больше «информативный» характер, а европейские – «описательно-оценочный». Этот этап фиксации своих впечатлений у первых европейцев протянулся практически до начала XVII ст.

Берналь Диас дель Кастильо, один из первых открывателей и завоевателей Нового Света, закончил свой объемный труд-описание открытий и приключений в 1570 г. в возрасте 76 лет. В этом же году заканчивает свою «Историю епископа» Мендоса. Доминиканец Диего Дуран заканчивает свою версию «Истории» в 1581 г. Бернардино де Саагун и Мотилина – в 50-х годах XVI ст.

Фактически это были первые попытки систематизации объемного увиденного и услышанного материала. Но здесь же необходимо напомнить, что процесс, начатый Конкистой (1519 г.) и ставший своего рода «Рубиконом» для Месоамериканской цивилизации, начал активно функционировать. Это (по разному классифицируемый) период «взаимодействия», «столкновения», «пересечения» двух миров. И поэтому оценки очевидцев несут достаточно субъективный характер, в которых угадывается как политическая, так и идеологическая подоплека. Таким образом, дефиниция музыкальной культуры Месоамерики и проблемы ее типологии автоматически становятся составной частью спорных положений современной культурологии в вопросах о субъективно-объективных отношениях между встретившимися мирами. Краеугольным камнем этих спорных вопросов можно считать различный подход к восприятию и оцениванию явления «встречи» двух миров.

С началом Конкисты, параллельно процессу «описаний», активно осуществлялся процесс крупномасштабной трансплантации всех видов искусств, не поиск новых путей, а уже готовых, испытанных приемов. Трансплантация музыкальной культуры европейского образца закрепляла на землях Нового Света, соответственно, европейские теоретические дефиниции как общекультурного, так и узко профессионального значения, что фактически полностью делало неконкурентно способной национальную музыкальную культуру Месоамерики.

Отдавая должное первым попыткам миссионеров сохранить и зафиксировать своеобразный музыкальный пласт месоамериканской культуры, надо подчеркнуть, что здесь, однако, кроется, может быть, главная причина всех проблем и противоречий в определении и изучении музыкальной культуры Месоамерики, которая на долгие годы предопределила весь путь изучения, вплоть до начала XX ст. Иносказательно это можно выразить так: музыка аборигенов была переведена на европейский музыкальный язык, переведена в европейскую музыкальную систему, по европейским музыкальным канонам и т.д.

Изучение богатства и красочности, или хотя бы самобытности, какого-нибудь языка в переводах на другой полностью теряет свой смысл. То же, предположительно, произошло и с музыкой месоамериканской культуры. Индейскую музыку европейцы просто адаптировали под свое, привычное им и традиционное понимание.

И речь не идет сейчас о том, чья музыкальная культура была более развита и более совершенна. Важно указать, что эти культуры базировались на совершенно разных эстетико-идеологических платформах. Как и в случае с азиатскими культурами, которые невозможно в точности записать и воспроизвести в европейской темперированной музыкальной системе, музыкальная культура Месоамерики была стилизована и при этом утратила черты своей самобытности и ладовой особенности. Как, например, могли европейцы в XVI веке нотировать мелодии, исполняющиеся на двух флейтах и настроенных, при этом, с разницей $\frac{1}{4}$ тона? Однако проблема восприятия или невосприятия $\frac{1}{4}$ тона на слух – это только частности. Проблемы принятия или не принятия «инога», в данном случае месоамериканской музыки европейцами, лежали гораздо глубже, нежели только чисто внешние их признаки. Проблемы затрагивали в первую очередь культурологические и этнопсихологические аспекты, а во вторую – социальные и политические, связанные с Конкистой и миссионерской доктриной. Также здесь был задействован сложносоставной процесс, протекающий в интонационной форме и формирующий такие понятия как музыкальное мышление, специфика которого определяется национальным фактором.

Развитие музыкального мышления, в свою очередь, взаимосвязано с философской и психологической концепцией человеческого мышления. Совершенно очевидно, что при всей своей внутренней неоднородности европейская «концепция» не совпадала с месоамериканской.

Безусловно, ожидать от первых шагов наблюдения и фиксации «инога» мира миссионерами и конкистадорами в контексте развития науки XXI ст. было бы некорректно, однако именно эти оценки послужили ориентиром в исследовании музыкальной культуры Месоамерики на многие годы.

Анализируя практику первых систематизаций «иной» культуры, надо подчеркнуть, что на том историческом этапе и не могли стоять задачи и формы исследования этнического инобытия, как вариантности форм существования, отличного от форм существования самих исследователей. Вернее, эти оценочные характеристики давались лишь в сравнительной форме, где за эталон критериев брались, естественно, европейский способ мышления, историко-культурные и социально-психологические типы восприятия.

Только начиная с 20-30 гг. XX ст., благодаря музыкально-этнографическим исследованиям (Ф.Домингес, Р.Кампос, С.Мартин, В. Мендоса и др.), формируется мнение, что музыкальный феномен месоамериканской культуры – это, в первую очередь, сложноставной конгломерат музыкальных культур этносов, заселявших территорию Месоамерики. На развитие этого феномена повлияли исторические события, связанные с миграциями и пассионарными циклами развития этносов. «Звучащий этнический портрет» (И.И. Земцовский, 2003) Месоамерики многолик и разнообразен, как и разнообразна география этнического расселения, как многообразно и его этническое самосознание. В принципиальном непризнании европейцами прав самостоятельного, «другого» мировосприятия, «иной» этнокультуры привело к искажению объективных музыкально-культурных реалий месоамериканских этносов, и в этом представляется одна из главных причин всего последующего отношения к музыкальной культуре индейского населения и ее последующим дефинициям.

Представляется целесообразным выделить этот тезис как основополагающий, ключевой при анализе проблем типологии музыкальной культуры Месоамерики, а именно: контекст национальных музыкальных культур может быть понят лишь с учетом исходных – родных, индивидуальных для каждой культуры – этнопсихологических координат восприятия и отражения действительности.

УДК: 78.015.3:792.8

Єфіменко Ю.В.

викладач Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Хореографія зародилася в глибоку давнину. Поступово втрачаючи зв'язок з конкретикою повсякденного життя, танець формується як мистецтво, що втілює в собі красу тіла, багатство рухових можливостей людини, які виявляє глибину його емоційних станів.

Специфічність хореографії полягає в єдності художньо-творчих, психофізичних, комунікативних та кінетичних проявів людини, що визначає важкість його дослідження. Будучи одним із спеціалізованих сфер культури, хореографія функціонально реалізує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення буття людини (втілення задуму музичного твору), з одного боку. З іншого боку, мистецтво хореографії засноване на музично-організованих, умовних, образно-виразних рухах

людського тіла, тобто втілення задуму відбувається в русі тіла як своєрідного інструменту, що має антропологічну природу.

Естетична сутність хореографічних творів зумовлює виконання танцю як індивідуальний творчий процес. Ця духовна діяльність продовжується і після виконання танцю. Образи продовжують діяти, впливають на раніше сформований досвід. Тут бере початок розвиток задатків, смаку, почуття, художньої інтуїції.

Хореографія – сфера мистецтва процесуального творення образів і чуттєвого осягнення, естетичних просторово-часових характеристик тілесно-рухової активності. У підготовці до оволодіння мистецтвом хореографії існують дві основні складові – техніка виконавської майстерності і художня виразність. Якщо перша визначає раціональне начало в танці, то друга – емоційно-чуттєве. Оволодіння технікою пов'язано з формуванням певних виконавських навичок. Сформованість навички констатується, коли пам'ять дії переходить на м'язи. Перехід до несвідомого руху розвантажує свідомість для вирішення завдань образного втілення музики в танці. При цьому тільки у вільному, природо-образному тілесному русі розкриваються можливості персоналізації особистості в хореографічному творчості.

Сучасні дослідження показують, що з розвитком танцювального мистецтва відзначається тенденція в педагогічній діяльності до спортивного азарту, захопленість віртуозною технікою; художність підміняється механістичністю, знеособленістю, що, в свою чергу, знижує рівень естетичного в танцювальному дійстві як мистецтві. Педагогічний вектор, спрямований на вдосконалення танцювальної техніки актуалізує в значній мірі фізичний компонент студента. Будучи включеним у творчий процес, студент перетворюється на якийсь механізм, ритмічно виконує руховий комплекс. При цьому очевидний факт, що педагогічна мета підміняється засобом.

Поряд із зазначеним, процеси глобалізації, інформатизації, прискорені темпи життєдіяльності дорослих і суспільства в цілому надають переважно вплив на психіку дитини, позбавляють його дитинства, повноти сприйняття світу, породжують чуттєво-рухову скутість, комплекси неповноцінності, чинить руйнівну дію на його психічне і фізичне здоров'я. У цих умовах особлива відповідальність лягає на педагога. Від його вміння єдиновременно бачити проблеми дитини, зчитувати його стан за зовнішніми проявами, діагностувати його внутрішній світ по чуттєво-руховим проявам і своєчасно вживати коригувальні заходи залежить благополуччя дитини, радість спілкування з мистецтвом, можливість самовираження в танці, розвиток особистості.

Тіло людини, його рухи – це індикатор його емоційно-чуттєвої сфери. Якщо ж почуття і переживання втілюються в експресивному (виразному) русі, то воно стають справжнім дзеркалом, що відображає внутрішні душевні стани індивіда. У психологічній літературі поняття

“виразні рухи” розглядаються в контексті повсякденного спілкування між людьми і розуміються як невід’ємний компонент емоцій людини, як носії інформації про його настрої, самопочутті, наміри, ставленні до оточуючих і т.д. Під виразністю рухів мається на увазі інформативність, в якій злиті воедино значення, закріплене в самому русі, і особистісний сенс, що виявляється в тому, як виконується рух.

Спираючись на праці І.М. Сеченова, С.Л. Рубінштейна, Н.А. Бернштейна, М.В. Волькінштейна, К.С. Станіславського, М. Фокіна, Ф. Лопухова, Г. Добровольської, В. Нікітіна та ін., ми визначили сутність тілесної пластики як особистісно-значущу символіку людського тіла, яка виявляється при виконанні усвідомлено організованого рухового дії та/або неусвідомленого рухового стереотипу. Поступаючи в середні спеціальні і вищі навчальні заклади, молоді люди приходять до повноцінної соціально-культурної самоідентифікації, усвідомлюючи свою приналежність до певного культурного шару з його особливими художньо-естетичними уявленнями і смаками, на основі яких складаються певні пріоритети і у власному художній творчості - незалежно від його професійної або аматорської спрямованості.

Для педагогічної антропології важливе розуміння духовного як морального самосвідомості особистості. Неодмінною його умовою є емоційне переживання. Естетичне переживання, опосередковане мистецтвом хореографії, “прояснює” моральне почуття. Недарма саме в естетичному вихованні та освіті є унікальний досвід виховання моральної самосвідомості особистості.

Естетична природа хореографічних творів зумовлює виконання танцю як індивідуальний творчий процес. Ця духовна діяльність продовжується і після виконання танцю. Образи продовжують діяти, впливають на раніше сформований досвід.

УДК: 373.2.015.31:7

Житнік Т.С.

асистент кафедри загальної психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ХУДОЖНЬОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

Естетичне виховання спрямоване на формування та розвиток творчої особистості, її чуттєвої сфери, тобто естетичний розвиток особистості – процес формування естетичної культури особистості, вдосконалення її естетичної діяльності та естетичної свідомості. На основі естетичних поглядів формується естетичний ідеал, що

“обумовлений взірцем в оцінюванні естетичних явищ і власної художньої діяльності” [2, с.278]. Другий компонент естетичної культури – естетичні потреби, що формують внутрішню необхідність в дослідженні певних естетичних цінностей і розвитку умінь. в основі естетичних потреб визначено естетичні почуття та естетичні смаки. Останнім компонентом естетичної культури є естетична діяльність – процес формування та реалізації певних творчих умінь, навичок та здібностей. З огляду на компоненти естетичної культури, важливим підґрунтям цього процесу є естетична освіта, процес, що формує мистецькі знання, вміння та навички, – пише Т.Поніманська [2, с.279].

Аналізуючи сучасні психолого-педагогічні дослідження, слід зазначити, що однієї теорії та точного наукового обґрунтування щодо особливостей естетичного ставлення дітей старшого дошкільного віку немає. Орієнтуючись на роботи А.Бакушинського, Н.Ветлугіної, Л.Виготського, Д.Казакової, Д.Комарової, В.Кудрявцева, Н.Поддьякова, Е.Флеріної та ін., які підтверджували наявність елементарного рівня естетичного ставлення у дитини, доходимо висновку, що для формування естетичного ставлення велике значення має сенситивний характер дошкільного періоду. Дитина в цей віковий період особливо вразлива, власні переживання та суб'єктивні враження становлять її загальний емоційний стан. Під впливом більш емоційних переживань та ситуативних змін естетичне ставлення легко змінюється [1, с.16-17].

Художня педагогіка інтегрує естетичне ставлення на естетичні категорії, за допомогою яких формується індивідуальна естетична думка:

1. Емоційна категорія естетичного ставлення – естетичні переживання, емоції та почуття, за допомогою яких дитина формує емоційне ставлення до навколишньої дійсності.

2. Гносеологічна категорія естетичного ставлення – естетичне сприйняття, естетичні поняття та уявлення, що допомагають формувати індивідуальні естетичні пізнання навколишнього світу.

3. Аксиологічна категорія естетичного ставлення – естетичні цінності, норми, ідеали, смаки та оцінки, що забезпечують формування естетичних потреб та шляхи їх задоволення.

4. Діяльнісна категорія естетичного ставлення – естетичні дії, які є продуктивним результатом естетичного пізнання світу [1, с.10].

Сутністю соціального характеру естетичного ставлення є історичний багатівіковий розвиток людини. Категорії естетичного ставлення залежать від соціального характеру та соціальних умов, що завжди змінюються (Г.Гегель, І.Кант, С.Гольдентріхт). О.Наконечна зазначає: “Природа естетичного ставлення полягає у подоланні суперечностей “між сутністю й існуванням людини”. У його основі, відповідно до поглядів представників сучасної філософії, лежить внутрішній мотив – потреба самоствердження людини як родової істоти” [1, с.11].

Художнє мистецтво є формою об'єктивної свідомості людини, за допомогою якої проявляється суб'єктивна творча активність, спрямована на задоволення потреб та реалізацію своїх естетичних дій. Естетичне ставлення дорослої людини та дитини старшого дошкільного віку відрізняються. Так Н. Румянцева у статті "Розвиток почуття у дітей" писала: "Тому не можна створювати шкільні художні твори за масштабом та смаком дорослих, не визначивши заздалегідь художні почуття дітей, як не можна давати їм у руки підручники, не знаючи рівня їх підготовки. Необхідно, перш за все, визначити, як у дитини, яка надана сама собі, проявляється естетичне почуття і як воно розвивається" [3, с.129]. Естетичні дії – це результат власного естетичного самоствердження та самовдосконалення, за допомогою свободи "образу – Я", через самопізнання, споглядання, переживання та творчість.

Важливим кроком в художньому мистецтві є самостійна діяльність дитини. Т.Поніманська зазначає: "Основним шляхом розвитку дитини є самостійна художня творчість, у якій вона відкриває нове для себе, а для тих, хто її оточує, – нове про себе" [2, с.280]. Важливе місце у процесі формування культурної особистості посідає мистецтво. Особливу цінність для розвитку естетичного виховання становить художнє мистецтво. Діти старшого дошкільного віку, сприймаючи твори мистецтва, залучаються до художньої творчості, самостверджуються та стимулюють розвиток творчої активності. Художнє мистецтво – це формування естетичного ставлення, яке допомагає розуміти художні образи та створювати нові виразні художні форми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2-6 років "Кольорові долоньки" / І.О.Ликова. – Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2007. – 128 с.
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч.посібник для студентів вищих навч. закладів. / Т.І.Поніманська. – К.: "Академвидав", 2004. – 456 с.
3. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Русская и советская школы рисунка. Учебное пособие для студентов худ.-граф. фак-та пед.инс-тов по спец. №2109 «Черчение, рисование и труд». / Н.Н.Ростовцев. – М.: Просвещение, 1982. – 240с., илл.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и методики начального образования
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, г.Белгород, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

В современной начальной школе проблема творческих способностей, точнее их раннее пробуждение и развитие получает небывалую актуальность, а работа в этом направлении практическую значимость. Большой вклад в разработку проблемы развития способностей младших школьников внесли Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др. Они подчеркивали важную роль начальной школы для формирования творческих способностей младших школьников.

Под творческими способностями учащихся начальной школы понимают «...комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов» [3, с.124].

Дети младшего школьного возраста очень любят заниматься творчеством. Оно позволяет ребенку в наиболее полной свободной форме раскрыть свою личность. Вся творческая деятельность строится на активном творческом воображении, творческом мышлении. Эти функции обеспечивают ребенку новый, необычный взгляд на мир. Они способствуют обогащению его индивидуального жизненного опыта.

Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Первое условие развития творчества – высокая самооценка ребёнка, то есть создание у него достаточной уверенности в своих силах, умственных возможностях. Ребёнок должен знать «вкус успеха». «Успех ученика должен быть не концом работы, а его началом». Второе условие развития способности ребёнка – создание соответствующего психологического климата. Именно учитель должен с первых дней ребёнка в школе поощрять и стимулировать возникновение у ребёнка творческих способностей [2, с.166].

Большие возможности для развития творческих способностей учащихся имеют занятия по изучению народного творчества. В настоящее время необычайно возрос общественный интерес к народному творчеству. Из поколения в поколение переходят традиции ремесла, передаются народные представления о жизни, труде, красоте. Рукотворные изделия, в том числе игрушки, всегда были нужны людям не только для практических целей. Они связывали людей с опытом прошлого, с местными традициями, с национальной

культурой. Именно традиционной игрушке, широко бытовавшей на всей огромной территории России, отводилась важная роль в воспитании и обучении детей, в формировании их творческих способностей. Уходя корнями вглубь веков и будучи тесно связанной со всем укладом жизни крестьян, традиционная игрушка вводила ребенка в мир взрослых, готовила его к самостоятельному труду, хранила и передавала от старшего поколения к младшему накопленный опыт [1].

Тряпичная народная кукла – игрушка с ценными воспитательными качествами, которые признаны и культивируются в этнопедагогике, в практической работе с детьми, являет собой великолепный образец для занятий по рукоделию, художественному труду, декоративно-прикладному искусству.

Основная цель изучения народных кукол на уроках технологии – приобщение к истокам богатейшей, самобытной культуры русского народа, воспитание духовно богатой личности. Работа над куклой способствует расширению кругозора, а также развитию творческих способностей, развитию личности ребенка через вхождение его в мир русской культуры.

К сожалению, анализ программ по технологии для начальной школы Е.А. Лутцевой, Н.А. Цирулик, Т.М. Рагозиной и И.Б. Мыловой, Т.Я. Шпикаловой показал, что изучению народной куклы не уделяется должного внимания. Конечно, учитель может использовать резервные уроки для изучения народных тряпичных кукол.

На развитие творческих способностей направлена индивидуальная исследовательская работа с учеником. Работая самостоятельно над заранее выбранной темой, подбирая различный материал, ученики могут раскрыть свое творческое начало. В такой работе ребята учатся видеть главное, ставить цель, выбирать из дополнительной литературы наиболее интересный материал по теме. Со второго класса предусматривается выполнение творческих проектов на уроках технологии. Можно предложить такие примерные темы проектов: «Традиции мастерства (об истории местных ремесел)», «Народная тряпичная кукла», «Кукла из бабушкиного сундука», «Народные куклы-обереги», «Народные обрядовые куклы» и др. В процессе выполнения таких проектов учащиеся могут познакомиться с историей и видами народных игрушек, технологией их изготовления. Продолжить эту работу можно во внеурочной деятельности с учащимися. Помимо знаний о старинных куклах и овладения практическими умениями и навыками, проектная деятельность создает условия для расширения культурного кругозора ребенка, для развития мышления и речи на базе тренированности мелкой моторики и координации движений рук, развития творческих способностей детей.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что народное творчество является важным средством приобщения школьников к

национальным традициям и может служить источником развития творческих способностей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева И.В. Тайны старинного ремесла / И.В. Агаева, М.И. Згинникова, В.И. Станкевич, М.А. Хамитулина. – Белгород: КОНСТАНТА, 2007. – 136 с.

2. Конышева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе. /Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 296 с.

3. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков – М.: «Логос», 1994. – 320 с.

УДК: 378.091.33:78.071.2

Коваленко Л.В.

концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ТВОРЧОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ СТУДЕНТОМ-ПІАНІСТОМ

Музичне виконання – творчий процес втілення художнього образу музичного твору засобами виконавської діяльності, тобто створення індивідуальної інтерпретації. На відміну від таких мистецтв, як живопис, скульптура, музика, як мистецтво розподілене в часі, відображає дійсність в звукових художніх образах та потребує обов'язкового творчого акту відтворення виконавцем.

“Мистецтво музики мертве без виконавця, життя музиці дає тільки виконавець. Він – остання і часто вирішальна ланка в одвічному процесі руху музики від композитора до слухачів”, – писав Р.Щедрін [7, с.30]. Відомо, що виконавець призводить дії зворотні авторським – відтворює процес формування, тобто відроджує створений та графічно зафіксований композитором звуковий образ. І музичний твір починає своє існування як в різних інтерпретаціях, так і в різноманітному слухацькому сприйнятті [5, с.143].

Музичний образ виникає лише при певному поєднанні компонентів музичної мови, в результаті якого створюється система життєвих (емоційних, рухових, мовних, сенсорних тощо) асоціацій, яка знаходить своє втілення в музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує в них відношення, названі “синтаксисом образу” (В.Медушевський) [6, с.84].

Існують наступні загальні закономірності творчої інтерпретації авторського тексту:

- при опрацюванні твору виконавець спирається не на "звуковий еталон", що є загальноприйнятим у конкретних історичних умовах, а на авторський нотний текст; роботу над особливостями даного твору він погоджує з власними емоціями і думками, які виникли в результаті творчої діяльності;

- виконавець виконує авторські вказівки, але при цьому вносить до тексту більш менш глибокі індивідуальні перетворення, що приводить до виникнення конкретного виконавського тексту; ідея твору істотно не змінюється;

- будь-який авторський текст складається з двох взаємозалежних частин: *об'єктивно-композиційної*, що складає внутрішню якість твору, зміна текстових знаків в цій частині призводить до спотворення і руйнування форми твору, подрібнення його змісту; *суб'єктивно-інтерпретаторської* – складає зовнішню якість твору, текстові знаки якої важливі і змістовні, проте можуть бути змінені вже в авторському виконанні; надалі, перетворення в цій частині тексту ведуть до численних трактувань твору [3, с. 190-192].

В період професійного навчання настає певний переломний момент у музично-виконавському розвитку студента, який досягає достатньо високого рівня та може оволодіти програмами високого ступеня складності. Вказаний процес пов'язаний з виникненням цілої низки труднощів, які можна умовно розподілити на: а) психологічні; б) інформаційно-пізнавальні; в) музично-виконавські.

До психологічних труднощів, за нашим переконанням слід віднести:

- відсутність готовності до осягнення музичних творів, яка проявляється у неспроможності студента-піаніста уважно та вдумливо працювати над грамотним розбором музичного тексту, прослуховування всіх прошарків музичної фактури та до її аналітичного осмислення;

- немотивований страх перед одночасним виконанням декількох виконавських завдань (слухання та інтонування тематичного матеріалу та відповідне виконання підголосків, складного акомпанементу тощо);

- відсутність при прочитуванні музичного тексту яскравого емоційного початку та домінування інтелектуального розрахунку;

- недостатня розвиненість комплексного характеру запам'ятовування музичного тексту, звичка вивчати твір механічним програванням і, як наслідок, затягування процесу освоєння твору напам'ять;

- відсутність або недостатність концентрації уваги та її переключення відповідно до музично-виконавських завдань;

– невідповідність внутрішнього та зовнішнього слухового сприймання власного виконання.

Подолання вказаної групи труднощів, за нашим переконанням, знаходиться у включенні студента-піаніста в символічний діалог з музичним твором та віднайденні єдиної концепції виконання тематичного матеріалу при збереженні індивідуальності кожного її елементу.

Блок інформаційно-пізнавальних труднощів знаходиться у площині загальнокультурного розвитку студентів та має в своєму складі:

– відсутність готовності до встановлення взаємозв'язків через музичний текст з автором, епохою, що обумовлено незнанням історичних реалій того періоду, коли було написано музичний твір;

– недостатній досвід музично-слухової діяльності, який часто визначають поняттям “наслуханість”, тобто відсутність чи незначна кількість активно прослуханих творів (під активним слуханням ми розуміємо слухання музичного твору з нотами та уважне слідкування за драматургічним розвитком музичної тканини);

– відсутність чи недостатність музично-теоретичної бази для самостійного аналізу музичної фактури та виділення основних тематичних моментів, протискладень та інтермедій.

Шляхи подолання вказаних труднощів потребують включення учня до активної слухової діяльності, яка передбачає уважне слухання не тільки тих творів, які є частиною індивідуальної програми, а й інших музичних творів з порівнянням різноманітних інтерпретацій та виконавських концепцій.

До музично-виконавських труднощів, за нашим переконанням, відносяться труднощі, пов'язані з інструментальним втіленням художньо-образного змісту музичного твору, тобто:

– складність віднайдення образно-інтонаційного характеру та жанрової належності основних смислових одиниць музичного твору відповідне виконання інтонаційно-ритмічних та гармонічних зворотів (А.Лінакі);

– відсутність слухового контролю за збалансованим голосоведінням - найчастіше при виконанні спостерігається надмірне виділення основної та звукове нівелювання контрапунктуючих до неї голосів;

– неточна побудова шкали динамічного нюансування, без врахування особливостей стилістики, епохи тощо.

Шляхи подолання вказаного комплексу труднощів передбачають творчу співпрацю педагога та студента у процесі якої вирішуються наступні завдання: створення якомога повнішого попереднього уявлення про художній образ твору, що вивчається шляхом проведення художніх аналогій та застосування вокально-хорових знань, умінь і

навичок у досягненні виразності виконання; застосування цілісного аналізу з метою вербального оформлення характерних особливостей твору за допомогою порівняння різних інтерпретацій (у запису) розученого твору або подібного за жанрово-стильовими ознаками; формування та прийняття мети створення учнем власної виконавської концепції та відповідна розробка та реалізація раціонального порядку виконання поставлених завдань з побудовою відповідного алгоритму діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: [учебно-методическое пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений]. / И.Э Аксельруд. – Сумы, 1996. – 100 с.

2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство /Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.

3. Жижина М.В. Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта / Мария Викторовна Жижина. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2002. – 138 с.

4. Линаки А. Основные принципы работы с учащимися старших классов //Музыкальная педагогика / [под ред. В.И.Крюкова, С.И.Спивак В.П.Васильева] / А.Линаки. – Ростов н/Д :“Феникс”, 2002. – 288 с. – С.129-145.

5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: [записки педагога] / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1982. –4-е изд. – 1982. – 300 с.

6. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособие для студентов и преподавателей] / В.И.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

7. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением /С.И.Савшинский. – М. – Л.: Музыка, 1964. – 187 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Социально-личностные компетенции, как совокупность компетенций, относящихся к группе базовых (наряду с академическими и профессиональными), обеспечивают взаимодействие личности с социальным окружением, основаны на отношении личности к себе, к другим людям и обществу. Социально-личностные компетенции базируются на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте личности, обеспечивают ее культурно-ценностные и мировоззренческие установки, умение ориентироваться в социальных проблемах современной жизни.

Согласно исследованиям В.И. Байденко, Е.В. Бондаревской, Э.Ф.Зеера, И.А. Зимней, А. К. Марковой, А.В. Хуторского и др., структура социально-личностных компетенций включает личностную (или персональную) и коммуникативную компетенции. Личностные компетенции связаны с отношением человека к себе как личности, а коммуникативные выражают личность как субъект межличностного общения.

Личностная компетенция специалиста проявляется в свою очередь в целом ряде частных компетенций: в знании психологических особенностей своей личности и в использовании этого знания при формировании индивидуального стиля деятельности; в способности, готовности и умении изучать свою личность; в умении ставить цели личностного и профессионального развития, формировать и реализовывать пути их достижения; в умении планировать и организовывать свою деятельность; в знании и умении сохранять свое психическое и физическое здоровье.

Коммуникативная компетенция имеет следующее выражение: способности, знания, умения и опыт взаимодействия с другими людьми; владение информационно-коммуникационными технологиями для организации межличностного взаимодействия; умение анализировать ситуацию, прогнозировать ее дальнейшее развитие, готовность к конструктивному поведению в конфликтной ситуации; готовность и умение сотрудничать с другими людьми для достижения результата; способность, готовность и умение продемонстрировать свои знания, умения, навыки, принять на себя руководство группой, организовать деятельности людей.

Даже беглый анализ содержательного наполнения личностных и коммуникативных компетенций специалиста позволяет говорить о том, что социально-личностные компетенции в профессиональной деятельности учителя являются ее сущностной характеристикой.

Педагогическая практика в условиях образовательного процесса школы обладает необходимыми ресурсами профессионального развития будущих специалистов, формирования их социально-личностных компетенций.

Воспитательная работа предоставляет не только детям, но и учителю широкие возможности для индивидуальных проявлений на основе личных интересов и притязаний (в отличие от деятельности на уроках, которая строится в соответствии с учебной программой), для свободного выбора видов и содержания деятельности, для активизации творческих способностей и дарований.

Социально-личностные компетенции студентов актуализируются и проявляются в обстоятельствах и ситуациях организуемой ими воспитательной работы. Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических воспитательных задач, с учетом полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с учащимися.

Анализ воспитательных мероприятий подготовленных и организованных студентами специальности «Музыкальное искусство» в период педагогической практики в общеобразовательных школах позволяет обозначить ресурсы развития социально-личностных компетенций:

1. Возможность самостоятельного выбора темы воспитательного мероприятия в соответствии с культурно-ценностной и личностной ориентацией будущего специалиста.

2. Выявление нравственных и духовных ценностей и смыслов, представленных в отобранной для содержательной части воспитательного мероприятия художественно-эстетической, познавательной, социально-ориентированной и другой информации.

3. Самостоятельная работа с различными источниками информации, справочными материалами и т.п.

4. Организация и регулирование воспитывающей деятельности учащихся, выбор целесообразных форм, методов, технологий воспитательной работы.

5. Реализация себя через общение с учащимися, умение вступить в контакт, устанавливать межличностные и деловые отношения.

6. Ориентация в процессе общения на развитие таких профессиональных качеств как доброжелательность и тактичность в общении, самоорганизация и самоконтроль.

7. Самоанализ проведенного воспитательного мероприятия, соотнесение поставленных целей и полученных результатов.

8. Актуалізація у будучих педагогов суб'єктної позиції виражаючоїся в активності, способности к саморозвитку, творчеської самореалізації, саморегуляції.

Таким образом, воспитательная работа обладает определенными ресурсами для развития социально-личностных компетенций будущих специалистов, формирования у них ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, приобретения опыта профессионально-личностного саморазвития.

УДК: 378.091.2:78.071.2

Кулакевич О.А.

магістрант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

В умовах державного відродження України зростає необхідність духовного оновлення суспільства, успіх якого передусім залежить від вдосконалення рівня особистісної духовної культури людини. Обов'язковим чинником цього процесу є вплив мистецтва, зокрема хорового, на естетичну свідомість людини. Вирішальною умовою активізації процесу музично-естетичного виховання молоді є збагачення уявлень про хорове мистецтво та участь у хоровому колективі.

У сучасному світі все більша увага звертається до освіти, яка є не лише умовою підвищення культурного рівня населення, а й величезною силою, що суттєво впливає на життя молоді. Україна повинна забезпечити себе висококваліфікованими спеціалістами, здатними після здобуття відповідної освіти почати виробничу діяльність, вирішувати виробничі та наукові завдання і відповідати за прийняті рішення. Для цього необхідне удосконалення викладацького складу шляхом пошуку нових підходів до вивчення дослідження й усвідомлення педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Варто підкреслити, що "закони в природі існують об'єктивно. Принципів же в природі немає. Принципи є суто гносеологічним феноменом, і в силу цього вони не можуть мати самостійного значення. Частіше всього принцип – це закон у функції принципу. Будь-який закон може бути функцією принципу" [2, с. 54].

Ретельне опрацювання науково-методичної літератури дозволяє визначити основні принципи диригентсько-хорової освіти майбутніх вчителів мистецтва:

– *принцип системності* передбачає підготовку студентів в умовах взаємозв'язку структурних компонентів педагогічної системи в цілому [1, 32];

– *принцип самоорганізації* спрямовує систему диригентсько-хорової освіти на саморозвиток, зумовлений її внутрішньою самоактивністю [4];

– *принцип фундаменталізації і професіоналізації* диригентсько-хорової освіти вміщує становлення спеціаліста в закладах освіти та передбачає сполучення його фундаментальної та професійної підготовки.

– *принцип педагогізації* диригентсько-хорової підготовки студентів, що є необхідним для їх становлення як майбутніх викладачів і керівників колективу співаків, який є в прямій залежності від змісту і рівня психолого-педагогічних знань та умінь [3];

– *принцип життєтворчості* передбачає залучення виконавців до вирішення реальних проблем їх колективного та особистого життя (наприклад, створення і використання гуманної системи стимулів саморозвитку учасників хорового колективу засобами музичного мистецтва, включення в організацію та управління колективними творчими заходами з провідною художньо-естетичною діяльністю тощо) [4].

Освітнє функціонування педагогічних принципів диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів мистецтва нам вдалось засвідчити шляхом проведення анкетування студентів III-V курсів за наступним змістом анкети, у якій завданням для студентів було оцінити за 9 бальною системою наступні особистісні властивості викладачів кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького, що викладають дисципліни диригентсько-хорового мистецтва:

- спілкування на основі зацікавленості сумісною діяльністю;
- наявність у викладача потреби й уміння спілкуватися;
- гнучкість, товариськість;
- оперативно-творче мислення;
- розвинуті вербальні здібності;
- уміння відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні, керувати своїм психічним станом навіть у непередбаченій ситуації;
- доброзичливість і позиція старшого колеги;
- розвинута рефлексія як безперервний строгий аналіз власної діяльності;
- педагогічна імпровізація для максимально швидких реакцій на зміну ситуації;

- позитивні міжособистісні відношення між суб'єктами індивідуального і групового (хорового) спілкування;
- усвідомлення важливості та виховного значення сумісної навчальної та позааудиторної діяльності;
- стимулювання оптимізму, почуття гумору і здатність бути незвичайним та дивним;
- розвинута уява.

Шляхом підрахунку середнього арифметичного значення, ми отримали такі дані: у цифровому значенні це від 7,5 до 8,9 балів. Такий результат засвідчує те, що викладачі кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії застосовують діалог та індивідуально-творчий підхід до кожного студента.

Отже, проведене нами дослідження підтвердило, що застосування педагогічних принципів диригентсько-хорової підготовки дає найважливіший результат – усвідомлення студентом особистісної значущості отриманих фахових знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєв В. Очерки о дирижерско-хоровом образовании: Преимущество традиций и тенденции развития / В. Васильев. – Л. : Музыка, 1991. – 118 с
2. Голуб Б.А. Основы общей дидактики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Б. А. Голуб. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 96 с.
3. Казачков С.А. О дирижерско-хоровой педагогике / С. А. Казачков // Музыкальное исполнительство. – М., 1970. – Вып. 6. – С. 120-144.
4. Основы музично-педагогічної творчості [Методичні рекомендації до вивчення дисципліни “Теорія і методика професійного розвитку викладача музичного мистецтва”] / Укладач: Н.А.Сегеда. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 24 с/
5. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. /Т.А.Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.

Лабунець Ю.О.

аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЕКРАНІЗАЦІЯ ТВОРІВ ДЖОНА РОНА РУЕЛА ТОЛКІНА ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сьогодні суспільство цілком справедливо називають інформаційним, коли контролювати вплив на свідомість особистості

різних медіа стає складним завданням, оскільки не дивлячись на те, що ми всі відчуваємо на собі вплив інформаційного простору, але до кінця контролювати та усвідомлювати наслідки цього впливу ми поки що не можемо. Наслідки ж якого в значній мірі залежать від стану готовності кожного до “медіаспілкування”. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, розробленій НАПН України, визнано факт цього впливу на суспільство, передусім на молодь і дітей, як і ситуацію фрагментарного, стихійного визнання в Україні медіаосвітнього руху [2]. В зв'язку з тим обмін досвідом освітян – ініціаторів цього руху – щодо практичних аспектів медіаосвіти, зокрема гуманістичного спрямування, інтегрованої в процес предметного навчання на різних рівнях освіти, є у площині особливої актуальності.

Набуваючи незвичної інтенсифікації подій в сучасному житті, особистість сьогодні потребує знаходження інтенсифікованого, але в жодному випадку не спрощеного чи примітивізованого знайомства із літературно-педагогічними здобутками світової літератури. А це цілком слушно має включати поєднання різних видів мистецтва із метою їх порівняння та акцентуації на аналізі особливостей. Сучасні умови життя диктують потребу в універсально освіченій людині, яка є компетентною в усіх сферах життя.

Екранізація літературного твору являє собою процес художнього втілення засобами кіномистецтва, що є явищем складним, неоднозначним та суперечливим для усіх сторін цього процесу: режисерів, сценаристів, продюсерів, авторів літературних творів, читачів, глядачів, фахівців галузі літературознавства та кіно [5, с.7]. Кіномистецтво не може не звертатися до літератури, але сьогодні ми відмічаємо потребу не лише бути пересічною ілюстрацією літературного твору. Літературно-сценарний текст на шляху до екрана переважно зазнає суттєвих змін. Першопричиною цього є так звана багат шаровість літературного твору, який через це іманентно не піддається однозначному тлумаченню, особливо актуальним це є для творів Дж. Р. Р. Толкієна. Звичайно, що режисер, як і, власне, будь-який інший реципієнт, має право на власне сприйняття, прочитання та інтерпретацію першоджерела. Хоча екранізація реалізує події, які змальовуються в конкретному літературному тексті, проте враження від прочитаного своєрідні і специфічні для реципієнта-сценариста, реципієнта-оператора, реципієнта-актора тощо, і насамперед все визначається та селекціонується рецепцією головного режисера. Якщо він справжній митець, то прагне не просто перенести на плівку літературний текст, а зробити такий фільм, що був би самостійним повноцінним кінотвором у справжньому його розумінні.

Дві основні точки зору на проблему екранізації були проаналізовані та систематизовані Г. С. Беляковою: за першою, від екранізації правомірно вимагати найбільш детального наближення до канонічного літературного тексту-джерела, адекватного відтворення художнього

задуму автора: глядач має можливість впізнати персонажі й цим задовольнитися, погодитися або не погодитися з ідею твору (саме цей критерій контролює наближеність фільму до книги) [1].

Інша точка зору підтримує намагання кінорежисера виходити саме зі специфіки власного мистецтва, бачити в літературному першоджерелі привід для свого прагматичного тлумачення, згідно з іншими естетичними засадами та “виробничими” закономірностями. Наукою сьогодні визнається, що, коли йдеться про “конверсію”, тобто переклад твору одного виду мистецтва на мову іншого, важливим критерієм стає природа естетичної рецепції кожного з них [4].

Невипадково О. Довженко, який особисто ніколи не віддавав перевагу екранізаціям, ще майже на початку становлення культури кіномистецтва вже відчув назріваючу проблему розпаду цієї генетичної сполуки між літературою та кіно, коли упереджено підкреслив: “визначаючи, що художня кінематографія базується на літературі, ми мусимо все ж констатувати, що навіть найдосконаліші екранізації літературних творів майже завжди поступаються в якості самим оригіналам... Очевидячки, не можна твір одного мистецтва виразити адекватно зображальними засобами іншого мистецтва”.

Аналіз теоретичних і практичних здобутків освітян за даною темою продемонстрував відсутність єдиною думки щодо екранізації тих чи інших творів. А окрім того наявності створеного та педагогічно обґрунтованого залучення результатів екранізацій до медіаосвіти. Тобто засвідчив відсутність наявності грамотного систематичного педагогічного супроводу даного виду мистецтва, що говорить про потребу створення такого [3, с.6].

Ми дійшли висновку, що екранізацію потрібно розуміти не лише як витвір кіномистецтва (навіть у широкому сенсі), а як систему органічного поєднання різних видів мистецтв і сприймати як аспект набуття особистістю інтегративних комунікативних, соціальних та культурних навичок задля подальшої можливості успішного вступу до спілкування як з представниками своєї культури, так і інших культур.

На наш погляд, перспективою подальших наукових розвідок є дослідження особливостей залучення екранізованих творів із створенням новітніх методик по впровадженню використання їх гуманістичного потенціалу. Наприклад, використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання іноземної мови із використанням засобів екранізації творів мовою оригіналу, зокрема у багатофільмних університетах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відеологія. Основи теорії екранних мистецтв / С. Кожевникова – К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.

2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. [Схвалено постановою Президії НАПН України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://osvita.mediasapiens.ua/material/konceptciya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-29Ukrayini>

3. Левчук Т., Ильяшенко В. В. Киножериссура / В. В. Ильяшенко, Т. Левчук – К.: Мистецтво, 1981. – 243 с.

4. Юнаковський В. Сценарна майстерність / В. Юнаковський – К.: Мистецтво, 1964. – 271 с.

5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

6. Симбирцева Н. А. Экранизация как визуализированный текст: к постановке проблемы / Н. А. Симбирцева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 3 (116). – 2013.

7. Федоров А. В. Новые стандарты — реальная возможность для медиапедагогике / А. В. Федоров // Alma Mater – Вестник высшей школы. – 2012. – № 3. – С. 55-58.

8. Schreider P. Transcendental Style in Film: Odzu, Bresson, Dreyer. Berkeley, Los Angeles–London, 1972 – 248 p.

УДК:373.5.091.21:78

Лазаренко С.С.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

СТАН НАУКОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО САМОВИРАЖЕННЯ ШКОЛЯРА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується становленням освіти нового типу, сенсоутворювальним фактором якого виступає ідея виховання людини культури, “людини-творця”. Це спричинило базування цілей і змісту освіти на позиціях гуманізації та гуманітаризації (Є. В. Бондаревська, М. С. Каган, А. А. Мелік-Пашаєв та ін.). Орієнтація суспільства та всієї системи освіти на розвиток особистості дитини неминуче вимагає створення оптимальних умов для становлення її цілісності, розкриття здібностей, творчого потенціалу, виховання моральних та естетичних почуттів.

Актуальними постають психолого-педагогічні дослідження періоду розвитку особистості школяра, коли формується ядро його особистості, розвиваються здібності, зароджуються індивідуальні схильності до конкретних видів діяльності (Л. К. Божович, А. І. Леонт'єв, та ін.).

Позиції вчених сходяться в тому, що даний період є найбільш сенситивним, чуйним на естетичний та етичний вплив, оскільки в ньому найбільш інтенсивно розвивається емоційно-почуттєва сфера. При цьому найбільш дієвим фактором творчого самовираження дітей виступає мистецтво як спосіб формування почуття прекрасного, художній спосіб освоєння дійсності. (Д.І.Кабалевський, М.С.Каган, Г.В.Лабунська, А.А.Мелік-Пашаєв і ін.).

У зв'язку з цим стає актуальною проблема творчого самовираження дітей, пошук механізмів, технологій, які сприяють і спонукають людину до музичної творчості через самопізнання до самовираження. учня. Інтерес до самовиявлення і самовираження, як стверджує Н.А.Сегеда, є у кожної людини незалежно від віку. Реалізація цього інтересу на засадах практикологічного підходу сприятиме особистісній успішності [4].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури було виявлено, що поняття “самовираження” в педагогічній літературі практично не розкривається, воно входить невеликою частиною в ті дослідження, де автори говорять про творчі здібності, творчу уяву дитини в цілому (Г.В.Лабунська, Н.А.Сакуліна, В.С.Щербаков, Е.А.Сошина).

В роботах А.С.Косогова і А.А.Солдатової музичне само-вираження визначається як фактор самотворення, як реалізація потреби людини бути особистістю, що має соціальну значущість; воно спрямоване на перетворюючу діяльність по відношенню до самого себе через представлення себе іншим, прояв себе у співтворчості з ними [5].

Сутність поняття “музичне самовираження” розглядається в контексті аналізу творчої діяльності людини. Дитина втілює свій творчий задум у діяльності, тобто самовиражається через неї. Отже, необхідно будувати педагогічний процес з урахуванням можливостей музичного самовираження, а також естетичного розвитку школярів. Цьому більшою мірою сприяє сприйняття творів різних видів мистецтва.

Представляється значущим визначення, запропоноване Д.А.Леонтьєвим, який відзначає, що в центрі проблематики творчості знаходяться не пізнавальні процеси, а екзистенційні проблеми буття людини у світі, його відкритість новим можливостям [2]. Подібна позиція характерна для дослідження творчості як процесу прояву суб'єктності особистості, своїх індивідуальних здібностей, оригінальності і неповторності в працях Л.С.Виготського, В.Н.Дружиніна.

У зв'язку з цим самовираження особистості в процесі музичної діяльності може розумітися як суб'єктивне ставлення до дійсності, виражене в оригінальних формах саморозкриття і само презентації, допомогою створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Музичне самовираження – це, перш за все, самопізнання як “самопроголошеннясамого себе” в контексті пізнаваної культури, воно можливе в діалогічному спілкуванні зі світом [1]. У зв'язку з цим

становить цінність твердження Д. А. Леонтьєва про те, що творчість є універсальна натуральна функція, притаманна всім дітям з нормальним розвитком [2].

На думку С. Л. Рубінштейна, суб'єкт твориться і визначається у своїх діяннях, у своїй творчій самодіяльності, тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є. Вчений визначає самореалізацію як один з найважливіших мотивів людської діяльності, як прагнення випробувати і виявити свої сили і здібності [3].

Дослідження феномена музичного самовираження дозволяє стверджувати, що люди істотно розрізняються за тими засобами, які вони для цього використовують. При цьому дослідники називають ряд основних характеристик, які важливі для опису індивідуальної стратегії творчого самовираження особистості. До їх числа належать ступінь усвідомленості та цілеспрямованості творчого акту; природність або штучність створюваного образу; активність (вмотивованість) музичного самовираження особистості в діяльності; широта самовираження особистості; нормативність або окультуреність самовираження особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брикунова С.С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования : дис. канд. / Брикунова С.С. – Ростов н/Д, 2005. – 310 с.

2. Леонтьев Д.О. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности / Д. А. Леонтьев. // РГГУ. – 2004. – С.214–223.

3. Резвіцькій І. І. Особистість. Індивідуальність. Суспільство / І. І. Резвіцькій. – М.: Політвидав, 1984. –152 с.

4. Сегеда Н.А. Практиологічні тенденції розв'язання проблеми творчого самовираження школярів у світових музично-методичних ідеях кінця ХХ–початку ХХІ століття// Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. Статей/ Ред.кол.: І. П. Аносов (голов.ред.) та ін./ Н.А.Сегеда. – Мелітополь. – 2014 – Випуск 2 (11). – С. 142-147

5. Солдатова А.А Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка” / Солдатова А. А. – Улан-Удэ, 2000. – 23 с.

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СТАНОВЛЕННІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Парадигма сучасної освітньої системи спрямована на виховання всебічно розвиненої творчої особистості і передбачає формування в неї мотиваційного компоненту на саморозвиток, самоосвіту й самореалізацію в сучасних умовах, що полягає не лише у ступені навченості учня, яка фіксується різними формами контролю, а й ступінь досягнення соціального розвитку, готовності до реалізації творчого потенціалу, особистісної причетності до подій в Україні.

Відчуваючи потребу в людині активно-діяльній і творчо цілеспрямованій, суспільство усвідомлює необхідність створення такого культурно-освітнього середовища, яке змогло б сприяти вирішенню означеного завдання. Найважливішою умовою забезпечення комфортного і стимулюючого культурно-освітнього середовища є грамотно організований простір навчального закладу, його атмосфера і наповнення, оскільки саме таке середовище сприяє становленню особистості учня.

Сучасний навчальний заклад потребує розробки інноваційних педагогічних технологій, спроможних інтегрувати освітнє, виховне, емоційне й художньо-естетичне середовище в єдине ціле з цілеспрямованим використанням можливостей формування особистості.

Всебічний розвиток особистості, як і художньо-естетичний розвиток зокрема, не можна вважати цілісним без включення в нього суб'єкта цього розвитку. З філософської точки зору, бути суб'єктом художньо-естетичного розвитку означає бути не в якості частини культури, а в якості учасника художньо-творчої діяльності, яка зобов'язує людину саморозвиватися і розвивати світ навколо себе.

Навчальний заклад як соціальна інституція вчить особистість адекватно сприймати оточуюче середовище, гідно поводитись у колективі, виробляє уявлення про різні сфери життя, допомагає сформуванню системи людських цінностей. І саме навчальні заклади покликані виховати естетично грамотну, гармонійно розвинену, внутрішньо чисту людину через художньо-творчу працю, гру, навчання.

Як показує педагогічна практика, художньо-естетичний компонент, з метою підвищення якості освіти, використовується безпосередньо в навчально-виховному процесі. Однак існує можливість цілеспрямованої естетизації культурно-освітнього простору навчального закладу, який справляє формуючий вплив на особистість учнів. Багатогранна вітчизняна традиція звернення до виховного потенціалу культурно-

освітнього середовища сприяє виникненню різноманітних концепцій її побудови. Сучасні вчені-педагоги в своїх дослідженнях спираються на такі можливості культурно-освітнього середовища, як здатність до об'єднання; розвиток мотивації до самовдосконалення; можливості педагогіки художньої творчості в застосуванні комплексної взаємодії всіх її складових, спрямованої на досягнення гармонізації особистості учнів.

Культурно-освітнє середовище навчального закладу як виховна формація може бути представлена системою підходів і типових методичних якостей, які визначають цілісність навчального процесу. Досягнення цієї єдності в поєднанні з протилежністю провідної ролі навчання при вільному розвитку індивідуальності учня стає чільною рушійною силою системи, мета якої – всебічний розвиток особистості, її інтелектуальної, комунікаційної, художньо-емоційної, духовно-моральної сфер.

В останні десятиліття ряд учених звернулися до розробки різних аспектів культурно-освітнього середовища навчального закладу. Із загального наукового напрямку з вивчення умов виховання та освіти учнів виділяється спрямованість на дослідження художньо-естетичної діяльності особистості (О. Буров, Є. Квятковський, І. Любинський, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

Вивчення соціокультурного середовища в різних аспектах його прояву та впливу на учнів спрямовано на виявлення культуруотворюючої ролі навчального закладу, за допомогою якої відбувається реалізація культурно-естетичного компонента освіти і виховання і від якої, в кінцевому результаті, залежить успішна соціалізація учнів в їх подальшому житті. Адаптуючи роль збагачення культурно-освітнього середовища естетичним компонентом розглядали ряд дослідників (Є. Берегова, І. Зязюн, О. Отич, Н. Соколова, І. Шульгіна та ін.).

Культурно-освітнє середовище навчального закладу формує і новий тип гуманістичної системи освіти, що характеризується творчим підходом педагогічного колективу, його індивідуальним почерком і становить своєрідність виховної системи того чи іншого освітнього закладу. Таке середовище поширюється і на область дозвіллевої діяльності, і на освітню діяльність музеїв, що є частиною загального культурно-освітнього простору. Це говорить про його всеохоплюючий, універсальний характер. Різні аспекти формування та використання педагогічного потенціалу культурно-освітнього середовища в освітньому процесі навчального закладу є показним і може бути визначений як ґрунтовний базис для формування художньо-естетичного досвіду особистості в освітньому просторі.

Таким чином, педагогічна організація сучасного культурно-освітнього середовища навчального закладу шляхом поєднання естетики й педагогіки сприяє художньо-естетичному розвитку

особистості, є найбільш впливовим фактором у формування духовних устремлінь підростаючого покоління, акумулює в собі багатопланову різноманітність компонентів розвитку особистості, звісно, слід припустити, що саме естетично спрямоване створення культурно-освітнього середовища навчального закладу є найбільш ефективною підставою при створенні моделі освітнього процесу, що відповідає вимогам сучасності.

УДК: 378.015.3:78.071.4

Лей Чжан

аспірант державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Педагогічні умови формування музично-пізнавальної ініціативи майбутнього вчителя музики в сучасному інтерсуб'єктному фортепіанному навчанні

Окреслюючи проблему формування музично-пізнавальної ініціативи у майбутніх учителів музики в умовах сучасного інтерсуб'єктного навчання зауважимо, що особливого сенсу набуває ця проблема для іноземних студентів, які опинились у незвичайних освітніх ситуаціях вивчення та презентації набутих знань та умінь в іншому культурному середовищі, що впливає на національну свідомість, обсяг та якість музичних вподобань і можливостей.

Музично-пізнавальна ініціатива є похідним поняттям від пізнавальної ініціативи як загальнонаукового, вбирає всі риси цієї дефініції у психологічному сенсі, витікає із структури та змісту інтелектуальної діяльності особистості. Ініціатива – не лише продовження за власним бажанням розумової діяльності кожної особи (у нашому випадку вчителя музики), а саме її пізнавальної діяльності, яка обумовлюється лише практичними потребами, а й зовнішньою або суб'єктивною оцінкою власної поведінки.

Педагогічна наука апелює до науково-теоретичної сутності категорії “ініціатива” як внутрішнього спонукання до нових форм діяльності, що виконує керівну роль у будь-якій справі [1, с.197]. Ініціатива є різновидом соціальної активності конкретної особи або колективної творчості. Особливістю ініціативної діяльності є її добровільність, власна внутрішня мотивація творчого ставлення до праці, прояви поведінки, які склались у суспільстві.

Філософи впевнені, що пізнання обов'язково починається з подиву, вражаючої несподіванки, і тоді сама ситуація стимулює наш інтелект.

Ініціативність у педагогічній науці розглядається як творча здібність, що виявляється у постійному намаганні вчителя створити щось самостійно, активізувати власну життєву та фахову позицію. Отже, ініціативність пов'язана з діловитістю, умінням підтверджувати свої слова справами тощо (зазначимо, що окремі вчинки людини негативного значення (авантюризм, вузько споживацькі настрої тощо свідомо до наукової уваги не приймаються). У педагогіці ініціативність є однією з важливіших цілей виховання [1, с.197]. У процесі учіння “ініціатива розвивається за допомогою системи дидактичних методів, прийомів і засобів” [1, с.197]. Серед них такі активні форми навчальної діяльності (виконання творчих завдань, виступи перед широкою аудиторією тощо), у яких особа навчається виявляти творчу самостійність, гнучкість мислення, імпровізаційні можливості. Це стосується безпосередньо формування музично-пізнавальної ініціативи студентів, майбутніх учителів музики, оскільки виявлення перерахованих якостей є складовими рисами його професіограми.

Гальмувати розвиток ініціативності може пригнічення особистості, (тобто наявність ситуацій негативного впливу). Такі ситуації можуть виникати, наприклад, у іноземних студентів, коли не достатнє знання мови держави де відбувається навчання заважає опанувати конкретні дисципліни. Особливо сприяє розвитку ініціативності посилення усвідомленості у діях, спонукання аналітичної діяльності, мотивації до ініціативних дій, викриття причин, які заважають досягненню мети.

Розкриття умов педагогічного впливу на формування музично-пізнавальної ініціативи у студентів обумовлює систему способів, спрямованих на позитивний результат і розкриває перспективи їх використання у майбутній самостійній педагогічній діяльності.

Музично-пізнавальна ініціатива у музично-педагогічній науці розглядається як творча здібність, що характеризується постійним потягом до самостійності. Вона ефективніше формується в доцільних педагогічних умовах, що спонукають студентів до активних форм навчальної роботи (виконання творчих завдань, презентація власних досягнень перед шкільною аудиторією) із залученням рефлексивного визначення результатів самостійної діяльності та її якості. До визначених поглядів відомих психологів щодо пізнавальної ініціативи доречно додати результати досліджень педагогов-музикантів, які присвячені безпосередньо музично-педагогічним та виконавським проблемам, зокрема фортепіанної підготовки (Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамова, О. Кононова, М. Степаненко, К. Шамаева, В. Шульгіна, ін.).

У процесі навчання майбутні вчителі музики використовують перспективні педагогічні умови, що спрямовують їх власну музично-пізнавальну ініціативу. Головними з них є ті, що сприяють зосередженню на: мотивованому усвідомленні аксіологічній сутності

шедеврів музичної культури різних країн у сучасних умовах глобалізованої світової співдружності; залученні студентів (у т.ч. іноземних) до вивчення класичних і сучасних музичних творів українських авторів (в умовах навчаючої держави); знайомство з шедеврами фортепіанної музики у виконанні різними студентами з використанням технічних засобів прослуховування музики; активізації і самовдосконалення для отримання нових знань з культури України; власному виконанні українського музичного репертуару; використанні ініціативного методу власного відбору музичного матеріалу для самостійного вивчення; використанні сумісних з викладачами або іншими студентами проектів популяризації української фортепіанної музики.

Таким чином, визначивши суттєві особливості музично-пізнавальної ініціативи та шляхи її формування, майбутній учитель музики може використовувати створені наставниками педагогічні умови, які спрямовуватимуть його на ініціювання власних ефективних методів пізнання та опанування необхідним музичним матеріалом у фортепіанному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика: большая современная энциклопедия /сост. Е. С. Р апацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

УДК: 378:78.071.2(477+510)

Лі Цзяці

аспірант кафедри кафедри музичного мистецтва
і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

ХУДОЖНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ПІАНІСТІВ УКРАЇНИ І КИТАЮ

Питання про те, чи може мистецтво бути засобом пізнання дійсності вже давно не є дискусійним. Пізнавальна функція мистецтва, його невербальна опосередкована роль у відображенні та сприйнятті дійсності доведена з різних точок зору: соціології та естетики музики та мистецтва у цілому (Б.Яворський, А.Сохор); мистецтвознавства (М.Арановський, М.Бонфельд, Є.Назайкінський, О.Сокол, С.Шип), музичної освіти та педагогіки мистецтва (О.Апраксина, Б.Кабалевський, О.Отіч, О.Рудницька, Г.Падалка, О. Щолокова), фортепіанної педагогіки (Н.Груральник, Г.Ципін, О.Реброва).

Особливий просвітницький ресурс має фортепіанна підготовка вчителя. Ми визначаємо її в такій площині: просвітницька сутність

фортепіанного репертуару, яка стимулює пізнавальну активність та зацікавленість студентів, майбутніх учителів музики, та учнів на уроках музичного мистецтва; розповсюдження музичного мистецтва різноманітних жанрів через їх художні переклади на фортепіано (клавіри опер, симфоній тощо); акомпануюча роль фортепіано, що здатна об'єднувати різні види музичного мистецтва (спів, диригування, хор тощо) та різні види мистецтва взагалі (музика і танець, театр, кінематограф тощо); дидактично-просвітницька роль (під час вивчення мови мистецтва, опанування музичної грамоти тощо); художньо-образний синтез (фортепіанні замальовки портретів, пейзажів, архітектурних споруд тощо); етнохудожній сегмент фортепіанного репертуару (імітація народних музичних інструментів, різноманітних етно- ритмо-інтонацій на фортепіано).

Отже, як бачимо, існує достатньо можливостей здійснювати просвітницьку функцію фортепіанної підготовки вчителя. Але, як свідчить аналіз педагогічної практики, майбутні вчителі музики України і Китаю не послуговуються цим розмаїттям. У своїй педагогічній діяльності в школі вони переважно орієнтуються або на вокальний показ, або на застосування електронної техніки, звуконосіїв, або застосовують фортепіано в обмеженій кількості відповідно до вирішення поставлених завдань: акомпанемент співу школярів, вивчення музичної грамоти тощо. Так, наприклад, у Китаї вчителі музики застосовують фортепіано переважно як настроювання учнів на спів, але навіть без завдання ладово-слухового настроювання, а лише як організаційний момент, що звертає увагу учнів на початок співу.

Зняти таку суперечність можливо за умов виведення фортепіанної підготовки студентів на новий просвітницько-інформаційний рівень. По-перше, важливим є підвищення художньої компетентності студентів у межах процесу навчання гри на фортепіано. Про це вже писали дослідники Ши Цзюнь-бо, Лю Цяньцян, інші. В основу їх досліджень покладені ідеї та рекомендації видатних музикантів-педагогів минулого, зокрема Ф.Шопена, Л.Оборіна, Г.Нейгауза та ін. Ця умова передбачає цілеспрямоване застосування міжпредметних зв'язків музики та інших видів мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Зокрема, активізацію пошуково-інформаційної діяльності самого студента (пошук інформації про можливі художньо значущі чинники створення музики), а також надання цікавої інформації викладачем. По-друге, важливою умовою є систематизація фортепіанного репертуару за відповідністю просвітницьких завдань. Це забезпечує орієнтацію майбутніх учителів музики в програмних творах, або в творах, що мають приховану програму. По-третє, важливим є формування мобільності у застосуванні фортепіанного репертуару відповідно до поставлених художньо-педагогічних завдань. Для цього під час навчання гри на фортепіано має бути акцентована увага на педагогічний потенціал твору, на можливість його застосування в конкретних ситуаціях. І

головне, про ще варто говорити, це організаційно-методичні умови, завдяки яким усі зазначені аспекти можуть бути реалізовані.

Створення таких умов можливо за технологією проективної діяльності. Метод проектів є ефективним в підготовці майбутніх учителів музики до самостійної педагогічної практики та у подальшій педагогічній діяльності. Про це переконливо засвідчують дослідження О.Рєбрової, П.Косенка, А.Малашевської, Н.Мурован, Чжан Яньфена, та ін.

Нагадаємо, що технологія методу проектів передбачає повний комплекс підготовки (документація, розподіл завдань, виконання ролей, добір ілюстративного матеріалу, інформаційного забезпечення, планування підготовки та проведення, етап аналізу результатів тощо) до проведення заходу або сукупності заходів, присвячених визначеній проблемі, художній ідеї, темі, які є відокремленими від цілісного навчального процесу за існуючими програмами. Стосовно фортепіанної підготовки вчителя музики такі проекти можуть бути організовані з метою набуття художньо-проективних умінь учителя і проводитися викладачем фортепіано в межах класу, курсу, або в межах підготовки до педагогічної практики.

Певним чином можна встановити аналогії з історично відомими фактами проведення таких заходів у добу романтизму, ініціатором яких був Р.Шуберт, або за принципом просвітницьких бесід “Біля роялю”, які проводили свого часу В.Горностаєва, С.Ріхтер, інші музиканти минулого. Такі заходи можуть замінювати складання модульних атестацій, а можуть бути певним тренінгом для їх складання. Головним принципом, на який слід спиратися – є принцип художньої-педагогічної доцільності та інтеграції видів діяльності студентів: пізнавально-пошукова, дослідницька, вербально-комунікативна, лекторська, виконавсько-інтерпретаційна, творча; навчально-організаційна, проективна.

УДК: 373.5.015.311:78

Лобова О.В.

доктор педагогічних наук, професор,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ФЕНОМЕН МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОЕКЦІЇ

Формування культури людини є однією з фундаментальних педагогічних проблем, яка – з огляду на її важливість і складність – стосується усіх, хто причетний до виховання та освіти молоді. У галузі

музичної освіти культуротворчі тенденції конкретизуються в зверненні до феномену музичної культури як інтегративного особистісного утворення, що врешті-решт поєднує все розмаїття властивостей музично освіченої людини.

Вивчення музично-педагогічних праць останніх десятиріч свідчить, що музична культура особистості є, за Н.Миропольською, “несуворим поняттям”. Розмаїття описових визначень може пояснюватися складністю означеного феномену, а також схильністю деяких дослідників (митців за покликанням) не до наукового, а до художньо-творчого й образного аналізу педагогічних явищ.

Насамперед, особистісна музична культура – явище неоднозначне, яке може бути розподілене принаймні на дві категорії: музична культура професійного музиканта, сформована в процесі фахової підготовки, і музична культура “звичайної” людини, що набувається в загальноосвітніх закладах.

Музична культура школяра – феномен, з яким пов’язуються найбільші сподівання щодо впливу музичної освіти на людину. Постановка проблеми формування цієї якості підготовлена довготривалим розвитком музично-педагогічної думки та пов’язана, насамперед, із діяльністю Д.Кабалевського, який не лише підняв категорію особистісної музичної культури на рівень мети шкільної музичної освіти, а й розширив її межі до духовної сфери, визначивши шляхи подальшого розвитку загальної музичної освіти.

Сутнісна специфіка музичної культури школяра має визначатися не лише “музично-професійними” ознаками, а й (за аналогією із загальною музичною освітою) певним ступенем “загальності”. Остання зумовлена:

– належністю музичної культури учню-немузиканту, що закономірно приводить до менш глибокого “занурення” в царину власне музичних якостей (порівняно з професійно орієнтованою музичною культурою);

– “виходом” музичної культури школяра за межі власне музичної властивості на горизонти різнобічного розвитку та виховання, що зумовлене загальними тенденціями сучасних освітніх процесів.

Ці ж тенденції зумовлюють розуміння музичної культури школяра як більш широкого та, відповідно, менш глибокого (у порівнянні з феноменом професійної музичної культури) прошарку музично-естетичних якостей.

Формування музичної культури дитини є одним із найбільш складних завдань сучасної музичної освіти, що передбачає послідовне та систематичне розширення художньої ерудиції учнів, набуття навичок вокальної й інструментальної виконавської діяльності, становлення основ етики й естетики музичного сприймання, послідовне ознайомлення з життям і творчістю представників національного та світового музичного мистецтва тощо.

Така багатоплановість створює передумови для цікавої та різноманітної побудови навчального процесу, але завдає певних складнощів: як поєднати всі елементи на уроці, яким віддати перевагу на певному етапі навчання, як досягти цілісності та гармонії? Нарешті, як формувати саме музичну культуру, а не довільний набір знань, умінь і навичок? Усі ці питання актуальні для теоретиків і практиків музичної освіти.

Серед негативних чинників, що впливають на успішність формування музичної культури учнів, називають: розбіжність підходів до змістовного наповнення навчально-виховного процесу в сфері освіти, культури та серед учителів, відокремленість теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, перевантаження школярів, недостатній рівень диференціації навчання, недооцінку важливості вияву та розвитку художньо-творчих здібностей кожної дитини тощо. Особливо відзначається провідна роль вчителя, який організовує та спрямовує музичну діяльність школярів.

Отже, на основі аналізу праць з теорії музичної культури можна зробити певні висновки щодо її трактування в контексті шкільної музичної освіти.

По-перше, музичну культуру школяра варто розглядати як ланку системи *духовна – естетична – художня – музична культура особистості*. Виходячи з цього, музична культура підпорядковується попереднім культурним феноменам і зберігає їхні узагальнені ознаки: має особистісну та суспільну значущість, виступає носієм цінностей особистості й суспільства, розглядається в тісному зв'язку з відповідною об'єктивно існуючою культурою (музичним мистецтвом).

По-друге, у системі координат сучасної школи є підстави вважати формування музичної культури учня провідною метою шкільної музичної освіти. Виходячи з цього, йдеться про музично-культурне становлення не окремих обраних учнів, а кожної дитини.

По-третє, розуміння музичної культури з позицій системного підходу передбачає формування не розрізнених музичних характеристик особистості, а єдиної, цілісної музичної культури школяра, яка є не простою сумою певних складових, а індивідуально-неповторним, складним інтегративним утворенням.

По-четверте, згідно з тенденціями гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки, слід мати на увазі безпосередній вихід процесу формування музичної культури за межі становлення власне музичної якості на обрії духовної культури та гармонійного розвитку особистості. Тому формування музичної культури учнів доцільно розглядати в контексті розвивальних і виховних “надзавдань” музичної освіти.

Виходячи з цього, феномен музичної культури школяра можна визначити як складне інтегроване особистісне утворення, що виникає як поєднання музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Актуальною проблемою музичної педагогіки є визначення оптимального складу, структури та взаємодії компонентів музичної культури школяра, оскільки саме від вирішення цієї проблеми залежить зміст, завдання й орієнтири сучасної музичної освіти.

Лук'яненко Г.В.

аспірант Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Головною умовою морального осмислення навколишньої дійсності шкільною молоддю є піднесення рівня духовності, культури, удосконалення розумової активності, розвиток потреби особистісного самотворення. Засобами реалізації соціально-педагогічних запитів сучасного суспільства виступають культурні здобутки нації, духовні самобутні цінності, взірці масової культури, інтелектуальні надбання тощо. Життєдіяльність старшокласників сучасного українського суспільства проходить в складних обставинах, тому потрібно формувати у них не тільки моральні почуття та знання, але й естетичну радість від своєї поведінки. Згідно “Концепції національного виховання” основою виховання молоді в Україні є національна ідея, яка відповідає потребам відродження і розвитку нашої культури та прилучення до світової [5].

Аналіз теоретичних і практичних надбань української педагогіки дає нам можливість зазначити, що повсякчас завдання морального і естетичного виховання вирішувались у взаємозв'язку. Педагогічна практика завжди зверталась до мистецтва у спробі зробити людину кращою, морально досконалішою. У “Правилах для учнів”, які діяли із 1944 року, першим пунктом було “наполегливо опановувати знання для того, щоб стати освіченим і культурним громадянином і принести якомога більше користі Радянській Батьківщині”. Одним з найважливіших завдань комуністичного виховання було виховання працелюбності підростаючого покоління. Повсякчас проводилися екскурсії в музеї та місця історичного минулого, велися вечори, політінформації, лекції, колективні перегляди фільмів на історичну тематику та інші. Практикувались зустрічі учнів з ударниками праці, представниками органів влади, учасниками Великої Вітчизняної війни, Жовтневої революції, читання і розбір історичної, політичної літератури, організація виставок [3].

На XXII з'їзді КПРС (1961 рік) був прийнятий "Моральний кодекс будівника комунізму", в якому моральні якості, норми, цінності набули комуністичного змісту. На уроках історії, мови, літератури, музиці, образотворчому мистецтві розкривали гуманні відносини серед трудящих. Акцентували увагу на трудовій культурі, підносячи працю як основу формування моральних якостей та джерело естетичної насолоди [6, с. 16, 97].

У збірнику тезисів докладів конференцій класних керівників і організаторів з виховної роботи "Форми і методи морального виховання учнів у позакласній роботі" (1969) моральне виховання поділяється на військово-патріотичне, атеїстичне, естетичне, інтернаціональне, трудове. У цьому збірнику наводяться приклади вечорів, свят, зборів, діяльності гуртків [9].

Взаємозалежність морального і естетичного виховання відзначав В. О. Сухомлинський, беручи за основу народну педагогіку та загальнолюдські цінності. Великий педагог створив "Школу радості", де панувало чотири культу: культ Батьківщини, культ Людини, культ Книги, культ Рідного Слова. Педагог підкреслював, що музика, твори мистецтва є не тільки засобом естетичного виховання, а й морального та розумового [7]. Його учень і послідовник О. А. Захаренко, директор Сахнівської школи Черкаської області, підтримав гуманістичну модель загальноосвітнього закладу та наголошував, що у будь-якій діяльності дітей провідним має бути виховний елемент. Моральне виховання в цій школі перепліталось із трудовим, естетичним, сімейним, компонувалося в школу-родину і перепліталось з життям та історією села [8, с. 544-547].

В радянський період робота з морально-естетичного виховання була націлена на формування людини комуністичного типу. Завдання школи – розв'язати проблему всебічного виховання молоді людини, розумного, чесного будівника нового суспільства, полум'яного патріота нашої Батьківщини. У 70-х роках ідеалами 37% старшокласників були герої Великої Вітчизняної війни, образи яких знайшли відображення в художній літературі (37% опитаних) та образи позитивних літературних персонажів – 22% [10, с. 73]. Д. Б. Кабалевський, автор навчальної програми з музичного виховання 70-х років зазначає, що "...головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання музиці саме по собі, скільки вплив через музику на весь духовний світ учнів, насамперед на їх моральне обличчя" [4, с. 8].

У 80-х роках йде роздвоєння у свідомості старшокласників на те, що потрібно говорити у школі, на вечорах, писати у творах та на те, як варто жити – у жорсткій боротьбі за життєвий успіх (тобто гроші), скептично ставитись до того, що навчають у школі. Кризу суспільства і освіти мала на меті вирішити у 1984 році "Реформа загальноосвітньої і професійної школи", в ній наголошувалося на міцному оволодінні основами наук; всебічному розвитку школярів, їх естетичному,

фізичному та трудовому вихованню, вдосконаленню навчальних програм та підручників, навчання і професійної орієнтації в загальноосвітній школі [2, с. 14-17].

З першого дня утворення Української незалежної держави обрано курс на побудову демократичного суспільства, гуманні відносини між людьми та вихованні у молоді таких виховних пріоритетів: утвердження основних загальнолюдських цінностей – справедливості, патріотизму, доброти, інших добродійностей; прищеплення шанобливого ставлення до культури усіх народів, що живуть в Україні; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю. Суспільство все більше проникається ідеями гуманізму, тому відносно цього змінюються професійні функції педагога, дедалі більшого значення набуває креативність, здатність застосовувати свої знання, уміння і навички у нових умовах [1].

Отже, є очевидним, що морально-естетичне виховання дітей закладено в основу української школи, національного виховання. В наші дні динаміка розвитку суспільних умов вимагає постійного удосконалення освіти з використанням теоретичних і практичних педагогічних здобутків у навчально-виховній практиці.

ЛІТЕРАТУРА.

1. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Х. : Вид. група "Основа", 2013. – 112 с.

2. Звяглова М. В. Ленинские принципы воспитания как основа перестройки воспитательного процесса / М. В. Звяглова // Актуальные проблемы современной педагогики в историческом освещении. Материалы для обсуждения на VIII-й сессии Научного Совета АПН СССР по проблемам истории школы и педагогики – М. : Педагогика, 1989. – 98 с. – С. 14-17.

3. Зимин П. В. «Правила для учащихся» и воспитательная работа школы / П. В. Зимин // Советская педагогика. – 1944. – № 11 – 12. – С. 13 – 20.

4. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе: Статьи, доклады выступлений / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 334 с. – С. 8.

5. Концепція національного виховання // Освіта.– 1996. – 26 жовт. – С. 4–5.

6. Малышев Б. Т. Педагогика. Методическое пособие для слушателей педагогического факультета / Б. Т. Малышев, М. И. Эскин. – М. : Типография Московской с.-х. академии имени К. А. Тимирязева. – 1971. – 140 с. – С. 16, 97.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1977. – Т. 5. – 639 с.

8. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. - К. : Либідь, 2005. – 552 с. – С.544 – 547.

9. Формы и методы нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе: Тезисы докладов конференции классных руководителей и организаторов по воспитательной работе в школе / Ответственный редактор М. С. Лапатухин. – Калинин: Обласная типография, 1969. – 185 с.

10. Ярмоленко П. Я. Моральні ідеали та їх формування у старшокласників в процесі навчально-продуктивної праці: дис. ... канд. пед. наук / П. Я. Ярмоленко. – К., 1974. – 203 с. – С. 73.

УДК: 37.236:377

Люріна Т.І.

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри початкової освіти Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виховання естетичної культури особистості є однією з найактуальніших проблем, що викликає підвищену увагу до методологічних основ цього процесу і вимагає аналізу діалектики взаємодії таких понять як культура, естетична культура у структурі виховної діяльності початкової школи. В цьому аспекті найменше вивчена естетична культура учнів початкової школи, її специфічність щодо пізнання й художнього відтворення дійсності. Таке дослідження має методологічне значення для вдосконалення педагогічної моделі освітньої та виховної роботи з виховання естетичної культури особистості.

Естетична культура формується у процесі виховання, і водночас узагальнює естетичні установки суспільства, мета яких полягає у виховному впливі на молодшого школяра як суб'єкта освітньо-виховного процесу. В узагальненому вигляді естетична культура – це єдність почуттів, смаків та ідеалів, які матеріалізуються у процесі перетворення світу за законами краси. Характер цих відносин формує зміст естетичних поглядів у процесі естетичної діяльності учнів початкової школи. В естетичних поглядах відбувається універсалізація схем естетичної діяльності, понятійне осмислення її предметного змісту в культурному й соціально-історичному контексті людського цілепокладання. Розуміння значення естетичних поглядів для системного обґрунтування моделі виховання естетичної культури учнів початкової школи як процесу, де відбувається взаємодія зовнішніх (культура суспільства) і внутрішніх (установка, цілі, мотиви й потреби

особистості на саморозвиток і самореалізацію) чинників, є найбільш впливовим фактором у формуванні гармонійно розвиненої особистості.

Естетичні погляди, як і естетична культура не мають самостійної локалізації стосовно концепції культури в цілому, оскільки носіями естетичних цінностей є органічно поєднані продукти і процеси усіх конкретних форм діяльності як у тих, що належать до сфери матеріальної культури, і тих, що належать до культури духовної. Під поняттям “естетична культура” учня розуміємо цілісність естетичної свідомості та естетичної діяльності, основою якої є емоційно-почуттєве переживання вражень, знання з мистецтва, що виявляється в різних формах естетичного ставлення (відчуття, оцінювання тощо) і є проявом ціннісної позиції особистості. Забезпеченню ефективності виховання естетичної культури учнів початкової школи сприяє використання у навчальному-виховному процесі система механізмів різноаспектної культури суспільства. Завданням виховання естетичної культури молодших школярів є формування у них здатності творчо мислити, відтворювати у свідомості той духовний потенціал національної і світової культури, що дає особистості можливість вивисити рівень естетичної вихованості.

Теоретичний аналіз наукових засад естетичного виховання виявив значущість використання різних видів мистецтва як засобу творчого розвитку особистості з метою формування їх естетичної культури та вдосконалення загальних і спеціальних здібностей. Критерії та показники ефективності формування естетичної культури учнів початкової школи у процесі навчально-виховної діяльності відображають рівень сформованості естетичної культури молодших школярів, яка містить емоційно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти: сприймання мистецтва, власної творчої діяльності та діяльності інших; знання про мистецтво, інтерес до мистецтва, мистецької діяльності; оцінка творів мистецтва, власної творчої діяльності та діяльності однолітків; асоціативна діяльність, регулярність застосування елементів творчості, усвідомлення свого “Я”, самовідчуття, впевненість при виконанні завдань тощо.

Ефективного формування естетичної культури учнів початкової школи можна досягти за таких умов: поєднання змістових компонент урочної та позаурочної творчої діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу, врахування вікових особливостей та природи творчої діяльності; використання набутих на уроках знань, умінь і навичок як основи творчої діяльності для створення власних мистецьких творів і забезпечення емоційної атмосфери; включення дітей у ролі як “автора”, так і “критика” для забезпечення комунікативної ситуації; організації процесу формування естетичної культури учнів на основі створення «єдиного простору» співтворчості учнів та батьків у позанавчальній діяльності.

Методами виховання естетичної культури учнів початкової школи визнано: *словесні* (прослуховування твору, мовне спілкування, обговорення сприйнятого, бесіда за запитаннями і завданнями, звернення до казки та ін.); *наочні* (демонстрація слайдів, аудіо-, відеозаписів та ін.); *практичні* (ігрові імпровізації, добір засобів виразності у відтворенні образу та ін.); дослідницький метод – постановка завдання оцінити твір мистецтва; методи стимулювання та зацікавлення учнів, залучення їх до виступів перед аудиторією, створення предметно-просторового середовища, метод прикладу і наслідування, метод переконання та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антощак О. Розуміння, розум, творчість / О. Антощак, І. Ганжала, Н. Ніколаєнко. – К. : Вид. дім “Шкіл. світ”; вид. Л. Галіцина, 2006. – 123 с.

2. Вунд. В. Фантазія как основа искусства/В. Вунд; пер. с нем. [изд. 2]. – М. : Изд. группа URSS, 2010. – 152 с. (Серия «Из наследия мировой психологии»).

3. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания / Тамара Семеновна Комарова. – М. : ИД «Зимородок», 2006. – 416 с.

4. Серих Л. В. Формування естетичної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності: [монографія] / Лариса Володимирівна Серих. – Суми : СОІППО, 2010. – 200 с.

УДК: 373.5.015.31

Малапура Ю.С.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПРИНЦИП ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Основна мета і головний зміст в освітній діяльності – розвиток особистості, створення умов для її творчого саморозвитку, розкриття всіх її дарувань, самореалізація в праці. Виконання завдань, які висуваються на конвенційному рівні суспільством до особистості, зокрема до школярів, необхідно здійснювати на засадах індивідуально-творчого підходу як одного з ефективних шляхів формування досвіду художньої інтерпретації, який буде сприяти активному залученню учнів до активних і захоплюючих форм художнього мистецтва.

Завдяки розробці та імплементації індивідуально-творчого підходу, формування досвіду художньої інтерпретації буде більш

ефективним для особистісного розвитку учня, збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності.

У науковій рефлексії сутність поняття індивідуального та індивідуально-творчого підходу є предметом дослідження багатьох вчених таких, як Б. Ананьєв, А. Аристової, А. Бударний, І. Барташнікова, Д. Богоявленського, З. Вяткина, Л. Виготського, В. Гегелем, С. Гончаренка, Б. Грінченко, І. Дичківська, М. Данилова, В. Загвязинського, А. Кірсанова, Л. Кондрашова, Е. Кабанової-Міллер, Л. Книш, Г. Костюка, В. Лозова, А. Макаренко, Н. Менчинської, Т. Ніколаєвої, І. Огороднікова, Й. Песталоцці, А. Платоном, Є. Рабунським, Г. Селевка, В. Семенцова, В. Сухомлинський, Н. Сегеда, С. Сисоєва, Б. Теплова, А. Рахімов, Р. Штейнер та ін.

Однак, у педагогічних дослідженнях недостатньо вивченою й розробленою залишається проблема індивідуально-творчого підходу до формування досвіду художньої інтерпретації шляхом використання визначальних принципів цього підходу на уроках музичного мистецтва.

Перш ніж зафіксувати наше уявлення про індивідуально-творчий підхід у контексті дослідження методики формування досвіду художньої інтерпретації, важливо врахувати, що музикальність, на думку Н.А.Сегеди, активізується через механізм мислення, який завдяки енергетиці емоцій підтримується протягом не лише звучання музики, але й після її прослуховування, навіть через проміжок часу [5]. Ця позиція науковця орієнтує нас до необхідності звернення до індивідуального підходу. вважаємо доцільним розглянути індивідуальний підхід як такий, що ґрунтується на базисом першого.

Індивідуальний підхід започаткував австро-німецький філософ і педагог Рудольф Штейнер. Заслугою педагога було об'єднання процесу навчання дівчаток і хлопчиків, усунення поділу учнів за соціальними прошарками, ступенем обдарованості і належності до різних віросповідань. Завдання педагога Р.Штейнер вбачав у використанні технологій, що розвивають в особистості здатність до орієнтованих на різноманітність світу суджень і умовисновків [3].

Надалі необхідно окреслити зміст понять "творчість" та "креативність". "Кративність" є загально творчою здібністю. Проблеми формування творчої, креативної особистості та її вивчення переконливо доведена в працях відомих педагогів та психологів В. Андрєєвої, І. Бех, Д. Богоявленської, С. Гончаренко, В. Даль, Г. Данилова, В. Дружиніної, Л. Єрмолаєвої-Томіної, В. Кан-Каліка, Є. Князева, А. Козир, В. Моляко, О.Олексюк, Г.Падалки, Н. Сегеда, С. Сисоєвої, А. Сологуб та ін.

Для нашого дослідження особливостей застосування індивідуально-творчого підходу важливим є те, що дослідники розділяють поняття творчості й креативності. Під першим вони розуміють характеристику діяльності індивіда, під другим – якість (або

стан) обдарованої особистості, яка зумовлює творче ставлення до світу та виявляється у специфічному типі поведінки [3].

У галузі професійної підготовки В. Грачов визначає, індивідуально-творчий підхід як стратегію і тактику управління і співуправління професійно-творчим розвитком і становленням індивідуальності майбутнього спеціаліста [2, с. 15].

Суть означеного підходу полягає в адаптації навчально-пізнавальної діяльності до інтересів, здібностей, інтелектуальних запитів учнів, зокрема підлітків, інших складових психологічної структури особистості. При цьому досягається усвідомлення особистістю себе як творчої індивідуальності, виявлення своїх особистісних якостей, які вимагають удосконалення і коректування, формується потреба у самовдосконаленні як домінуючий мотив у структурі особистості, що формується [3].

За словами Н. Руденка, специфіка індивідуально-творчого підходу полягає в тому, що творчість повинна бути наявна в усіх змістових і технологічних компонентах навчальної діяльності учнів, а його розвиток здійснюється з урахуванням неповторності кожного з них [6, с. 10]. Основне призначення індивідуально-творчого підходу проявляється у створенні умов для самореалізації особистості учня, виявленні й розвитку його творчих можливостей.

Особливістю індивідуально-творчого підходу вчителя є, насамперед, орієнтація на значущість індивідуальної неповторності кожного учня, розкриття якої передбачає створення певних умов і використання майстерно розробленого інструментарію [4, с. 8].

Таким чином, індивідуально-творчий підхід низує всю сферу музично-пізнавальної діяльності учнів на уроці мистецтва, сприяє формуванню досвіду художньої інтерпретації, розвиває палітру індивідуальних інтересів та здібностей особистості школяра, відкриває освітній потенціал для вирішень складних художніх завдань і проблем сучасного мистецтва.

Використання індивідуально-творчого підходу на уроках музичного мистецтва вказує на те, що цей процес ґрунтується на принципі актуалізації свідомого ставлення школяра до творчості в різних проявах – інтелектуальної, вчинкової, соціальної, моральної – що сприяє звільненню психіки від закріпачення неадекватними об'єктами навколишнього світу засобами музичного мистецтва.

Подальші пошуки і розробка проблеми індивідуалізації навчання в музичній освіті сприятиме не тільки практичному підвищенню успішності, але й більшому заглибленню в сутність процесу музичного розвитку школяра та його основних закономірностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя: учеб. пособие / З.Н. Вяткина. – Пермь, 1979. – 70 с.

2. Грачев В.В. Индивидуально-творческий подход в системе высшего профессионального образования: дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / В.В. Грачев. – М., 1998. – 179 с.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 168 с.

4. Кукуленко-Лук'янець І.В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / І.В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси: Видавець Ю.А. Чабаненко, 2004. – 210 с.

5. Сегеда Н.А. Антропофеномени музично-педагогічного професіоналізму // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : педагогіка і психологія. – 36. Статей. / Н.А.Сегеда. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. –Вип.39. –Ч.4. – С.192-197

6. Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход в процессе педагогической подготовки студентов: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.Г. Руденко. – М., 1991. – 15 с.

УДК: 378.091.322-042.65:784

Матвєєва О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянського державного педагогічного університету

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ “ПОСТАНОВКА ГОЛОСУ”

В умовах реформи вищої освіти, в інтеграції української освіти до європейського освітнього простору набуває актуальності самостійна робота студентів як складова проблеми формування творчої особистості, яка і повинна стати основою освітнього процесу. Проблеми самостійної роботи у вищій школі присвячено міжнародні, всеукраїнські, вузівські та міжвузівські конференції, науково-методичні семінари, симпозіуми, результати яких відображено у збірниках наукових праць, матеріалах наукових конференцій тощо. Науковці відзначають проблему необхідності системних досліджень, спрямованих на вивчення питань щодо надання оптимальної допомоги студентові під час самостійних занять. Саме самостійна робота є одним із головних резервів і чинників підвищення ефективності підготовки фахівців. Тому проблема формування навичок до самостійної роботи в умовах особистісно орієнтованого навчання є актуальною і ключовою у стратегічних напрямках якісної системи підготовки педагогічних кадрів.

З метою професійного спрямування навчання авторським колективом викладачів кафедри музичного виховання Бердянського

державного педагогічного університету для студентів напряму підготовки 6.020204, спеціальності 7.02020401, 8.02020401 “Музичне мистецтво”, освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” було розроблено навчально-методичний посібник “Постановка голосу: самостійна робота студентів” з використанням матеріалу, що відображає сучасні досягнення у цій галузі.

Одним із головних завдань дисципліни “Постановка голосу” і запропонованого до неї навчально-методичного посібника є формування самостійності як риси особистості студента, збагачення студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва основними знаннями, прийомами і методами попередньої роботи над вправами, вокалізами, художніми творами з текстом, народною піснею без супроводу, сучасною естрадною піснею, творами шкільного репертуару, з теорії вокального навчання, ансамблевого співу, оволодіння навичками гігієни голосу, методами репетиційної роботи і підготовки до концертного виступу.

Навчально-методичний посібник являє собою чітко спрямоване керівництво для формування всебічно розвиненого вчителя музичного мистецтва. Посібник структуровано за вимогами по курсах та за видами діяльності, а також за дванадцятьма розділами. У першому розділі викладено тематику самостійної роботи студентів. У другому розділі розглянуто питання теорії вокального навчання. Третій розділ присвячено розвитку та удосконаленню вокально-технічних навичок студентів-музикантів. Четвертий – включає методичні поради до самостійної роботи над вокалізами. У п'ятому розділі розглянуто питання самостійного опрацювання художніх творів з текстом. Шостий розділ присвячено організації самостійної роботи над народною піснею без супроводу. У сьомому розділі подано методичні поради до самостійної роботи студентів над сучасною естрадною піснею. Восьмий розділ включає питання самостійного опрацювання студентами ансамблевого співу. Дев'ятий – містить організацію самостійної роботи студентів над творами шкільного репертуару. У десятому розділі викладено методичні поради до самостійної роботи студентів з декламації текстів. В одинадцятому розділі подаються питання самостійного оволодіння студентами навичками правильної поведінки під час прилюдної форми звітності (модуль, залік, екзамен, концерт) до виходу на сцену та під час виступу. Дванадцятий – присвячено порадам з оволодіння студентами навичками гігієни голосу.

У навчальному посібнику використано широке коло літературних джерел, а також представлено об'ємний термінологічний словник.

Додатки до навчального посібника містять наступний матеріал: додаток А містить вимоги до залікових модулів та звітностей; у додатку Б є анотація на шкільну пісню; у додатку В розглянуто схеми будови голосового апарата; додаток Г присвячено орієнтовному репертуару вокальних творів за курсами; додаток Д має фрагменти праць видатних

співаків, педагогів з керівництва самостійною роботою студентів; у додатку Д розглянуто самостійну роботу студентів у ВНЗ у схемах: її визначення у дидактиці вищої школи, основні правила, цілі, завдання, функції, методи і форми контролю, класифікацію.

Таким чином, навчально-методичний посібник “Постановка голосу: самостійна робота студентів” надасть значну допомогу майбутньому вчителю музичного мистецтва в його повсякденній роботі з голосом, у формуванні зацікавленості педагогічною діяльністю в царині співу. Завдяки методичним порадам студенти зможуть закріпити теоретичні знання та систематизувати практичні навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бриліна В. Л., Ставінська Л. М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів / В. Л. Бриліна, Л. М. Ставінська. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 96 с.

2. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Козаков Виталий Андреевич. – К., 1991. – 386 с.

3. Менабени А. Г. Самостоятельная работа студентов при обучении сольному пению / А. Г. Менабени // Вопросы вокальной педагогики : сб. статей. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 5. – С. 247-261.

4. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. / Юрій Євгенович Юцевич. – К., 1998. – 158 с.

УДК: 792.2(520)“13”

**Мацедонська М.П.,
Рижих І.В.**

студентки V курсу ННІ СПМО
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

СТИЛІСТИЧНІ ТА ВИКОНАВСЬКІ ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ДРАМИ НОГАКУ

Згідно діючого державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти предмет “Художня культура” на сьогодні входить до інваріантної складової базового навчального плану загальноосвітніх закладів. Зокрема, в одинадцятому класі у всіх типах шкіл вивчається зарубіжна художня культура. Один із розділів навчальної програми цієї дисципліни (авт. укл. Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська, 2005 р.) містить

тему, яка передбачає ознайомлення старшокласників із різними формами японського традиційного театру.

Загальнови́знано, що японський театр є явищем виняткової унікальності в історії світового мистецтва. На цьому акцентується в дослідженнях багатьох театрознавців (Н. Анаріна, М. Конрад, О. Южакова, Акіра Тамба та ін.). Справжньою ж візитною картою японської національної культури став музично-драматичний театр Но (Ногаку), постановки якого, зокрема в місті Токіо (район Сібуя-ку), з надзвичайною магнетичною силою “притягують” до себе сотні туристів, які подорожують по Японії.

Однак в сучасних українських підручниках з художньої культури специфіка театру Но висвітлена надто стисло. Отже, дане дослідження присвячене висвітленню стилістичних і виконавських особливостей музичної драми Ногаку.

Вважається, що розвиток театру Но як “високого” мистецтва був започаткований початок у 1375 році у місті Нара, у храмі Калуга. Драма Ногаку виявилася результатом синтезу попередніх видів і жанрів інструментальної та вокально-інструментальної музики (гагаку, сьомьо, хейкьоку), музично-театрального й танцювального мистецтв (Гігаку, Бугаку, Сарангаку, Денгаку тощо). Но став першим в історії японського театрального мистецтва зразком власне класичного драматичного театру.

Відомо, що спектакль Но – це позалітургійна, нецерковна буддійська проповідь, що здійснюється засобами музично-театрального дійства. І основний мотив цієї проповіді – тема тлінності, скороминущості життя й релігійного спасіння, посмертного умиротворення душі (Н. Анаріна, 1984 р.).

У наш час існує близько 250 класичних сценаріїв для театру Но, які поділяються на декілька видів, а саме: божественні п'єси з містичним сюжетом, у яких головний герой спочатку є людиною, а потім перетворюється на духа; воїнські п'єси, в яких головний герой у першій частині вистави є духом воїна, а в другій стає людиною і показує глядачам свою героїчну смерть; костюмовані (жіночі) п'єси, головний герой яких вдягнутий як жінка і виконує складні танці та пісні; п'єси демонів – їх головний герой являє собою дух демона чи іншої релігійної позаземної істоти.

У п'єсах Но були зайняті чотири категорії акторів: головний персонаж, який з'являвся у двох іпостасях – спочатку як людина, потім як дух; дублер чи помічник головного виконавця, його супутник; персонаж, який виконував маленькі інтерлюдії під час вистави чи у перервах між актами; музикант, який грав на одному з чотирьох традиційних для Но інструментів – флейті або трьох видах барабанів. Також у виставах театру Но обов'язково були присутні хор та суфлери-помічники. Вистава тривала від тридцяти до ста двадцяти хвилин, але раніше деякі з них виконувалися протягом декількох днів.

Основою цього жанру є музика. Але її покликання – не в естетичному задоволенні: вона існує заради того, щоб “відкрити” духовний слух глядача мовчанню одвічної Порожнечі, дати імпульс осягненню ним краси небуття (Му-но бі). У спектаклі завжди бере участь інструментальний ансамбль хаясі, який складається із флейти нокан і трьох барабанів: оцудзумі (видає гучний, резонуючий удар), коцудзумі (створює глухий стукіт) і тайко (видає сухий удар-клаціт).

Метроритмічна організація звучання хаясі надзвичайно складна. Її першооснову складають мелодико-ритмічні кліше під назвою кусорі, що утворюються ритмічною моделлю барабана, в яку за певними правилами включається мелодія флейти. Своєю чергою ритмічна структура кусорі регламентується більш складними й масштабними метричними формулами, які засновуються на різних виконавських техніках – і насамперед барабанів.

Одним із головних атрибутів театру Но є маска – різноманітна за типажем та естетично досконала за зовнішнім виглядом. Маски традиційного східного театру визначають певні ампуа акторів із власними стилем та правилами поведінки; вони поділяються на чоловічі та жіночі, за віком та індивідуальною ознакою героїв. Можливість “читати” сутнісний зміст маски вимагає серйозності підготовки глядача, уміння “входити” у поле необхідних смислів з метою розуміння подій, що відбуваються на сцені, а також достатньо розвиненого естетичного чуття, що сприяє пробудженню у глядача власної багатой фантазії. Маска допомагає сконцентрувати увагу глядачів на розкритті конкретної ідеї, змісту вистави. На сьогоднішній день існує близько 200 масок. Вони вирізаються з дерева (найчастіше для цього використовується кедр або кипарис), а потім покриваються гіпсом і розмальовуються. При цьому деякі маски стали видатними скульптурними творами в японському мистецтві.

Підготовка акторів і музикантів-виконавців Ногаку – процес складний. Символічним уособленням обдарованості, сценічної чарівності й харизми виконавців драми Ногаку є ідея “Квітки” (Хана). Естетика квітки в японській культурі має давню традицію. Проте Істинної Квітки, тобто ідеального поєднання технічної віртуозності й містичної краси, на думку одного із засновників і відомих виконавців драми Ногаку Дзеамі, можна досягти лише в результаті відповідного психофізичного тренінгу.

Вистави театру Но дуже своєрідні, тому невідготовлені глядачі зазвичай розчаровуються вже після перших хвилин їх перегляду. Так, театр Но не приваблює пишними декораціями, а постійна гра барабанів та різкі дисонанси є надто незвичними для слухача-європейця. Саме тому в Національному театрі Но (м. Токіо) проводяться згідно усталеного графіку спеціальні *навчальні театральні вистави*. У театрі Но все неповторне та індивідуальне – і маски, і костюми, і танці, і жести.

Але щоб збагнути своєрідну сценічно-виконавську “ауру” вистав Ногаку, бажано хоча б раз побувати в справжньому японському театрі.

УДК 378.091.2:78.071.2

Мержева Л. Ф.

старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ДИРИГЕНТСЬКА ТЕХНІКА ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Практика доводить, що педагогічна техніка є важливим елементом майстерності вчителя мистецтва. Наш науковий інтерес сконцентровано на понятті “музично-педагогічна техніка”, яке є недостатньо вивченим. У зв’язку із цим необхідно звернутися до поняття “педагогічна техніка” і “диригентська техніка”. Шляхом вивчення їх змісту на інтеграції визначальних смислів можна виявити сутність і з’ясувати зміст дослідженого феномену.

Педагогічна техніка, на нашу думку, може бути представлена як інтегральна властивість особистості, що характеризується цілісністю, що проявляється у диференційованості від інших властивостей внутрішньою єдністю її складових (змістового, емоційно-вольового, діяльнісного компонентів) і реалізується в умінні здійснювати доцільний вплив і взаємодію в педагогічному процесі за допомогою емоційно-виразних засобів.

Спираючись на зміст педагогічної і диригентської техніки, музично-педагогічну техніку майбутнього вчителя мистецтва ми визначаємо як інтегральну особистісно-діяльнісну ознаку, що складається з комунікативного, емоційно-вольового та діяльнісно-творчого компонентів. Конкретизуємо їх зміст з врахуванням специфіки диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Диригування є загальним компонентом усіх основних напрямів професійної діяльності вчителя музичного мистецтва і що ця діяльність у певній мірі сприяє прилученню підростаючого покоління до музичної культури, дає підставу розглядати його відносно самостійний напрям праці викладача. Оволодіння знаннями, вміннями і навичками у вирішенні організації диригентської діяльності вчителя музичного мистецтва зводиться до найважливішого – вдосконалення його самостійної роботи.

Якщо розглядати професію “диригент хору” з точки зору його функціональних обов’язків, то виявиться, що ця професія багатогранна. Диригент – це музикант-виконавець, кінцева мета діяльності якого – виявлення в звучанні замислу композитора, а також створення власної інтерпретації твору, який виконується.

Не зважаючи на специфіку цієї роботи, вона повинна моделювати дійсний процес творчої діяльності диригента. Навчити майбутнього вчителя самого опрацьовувати пісенний шкільний репертуар, сформувати знання, уміння самостійної роботи над ним – це означає вирішити ряд творчих завдань, які складають серцевину його диригентської діяльності в класі, в позакласній роботі за межами школи. Тому вдосконалення самостійної роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва доцільно здійснювати шляхом залучення їх у творчий процес, зміст і характер якого наближений до змісту і характеру тих завдань, які доводиться вирішувати організаційно вчителю-диригенту в повсякденній практичній діяльності.

Щоб створити систему навчальних творчих завдань і визначити їх типологію, необхідно піддати ретельному психолого-педагогічному аналізу процес творчої діяльності диригента. Психологічний аналіз будь-якої діяльності передбачає характеристику її мети, засобів, змісту, кінцевих результатів і взаємозв’язку між ними. Кінцева мета диригентської діяльності, як ідеалізований кінцевий її результат, полягає в організації хорового виконання твору і його цілеспрямованої дії на свідомість і емоційну сферу слухача. Відштовхуючись від теоретичних здобутків світового “диригентознавства”, на основі сучасних концепцій мистецтва, культури, психології творчості, естетичної діяльності, а також конкретних музикознавчих досліджень, розширено і поглиблено розуміння такого складного явища музичної культури як мистецтво диригування.

Функціональне призначення педагогічної техніки у виявленні диригентсько-педагогічної майстерності здійснюється завдяки певним засобам спілкування. Серед останніх психолого-педагогічна наука розрізняє два види: вербальні та невербальні. Вербальне спілкування полягає в тому, що диригент у процесі репетиційної роботи повинен розкрити виконавцям специфіку епохи, жанру, стильові особливості хорового твору, його ідейно-художній образ тощо. Не менш важливим для професійної діяльності диригента є риторичні уміння, тобто вміння “красномовно” виражати й утверджувати себе, водночас впливаючи на слухачів.

У формуванні диригентсько-педагогічної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми виходили із загальновизнаного положення, що стосується структурування її змісту – системного підходу. У рамках цього підходу був визначений закономірним взаємозв’язок і взаємообумовленість найважливіших аспектів розвитку особистості – виховання, освіти і

навчання; самонавчання; виховання і самовиховання; формування й розвитку особистості і колективу; обґрунтовані принципи системності, оптимальності, розвитку (динамізму), цілісності, інтеграції, комплексного підходу.

Процес формування диригентсько-педагогічної техніки вчителя музичного мистецтва ґрунтується на загальних принципах професійно-педагогічної підготовки: системності та цілісності; взаємодії загального, особливого, індивідуального у змісті і формах підготовки; єдності теорії та практики.

Диригентсько-хорова діяльність вчителя музичного мистецтва вимагає особливих властивостей, серед яких індивідуальність, неповторність диригента як митця є однією з визначальних. Тому принцип індивідуалізації формування диригентсько-педагогічної техніки вказує на необхідність урахування індивідуальних особливостей студентів.

Особистість майбутнього диригента потребує вивчення викладачами її професійно-педагогічної спрямованості (сукупності стійких професійних мотивів), системи його професійно значущих ціннісних орієнтацій. Особливо важливим є урахування особистісних властивостей, емпатії, рефлексії, вивчення індивідуального стилю діяльності кожного студента-хормейстера. Означена система впливу дозволяє ефективно сприяти професійному визначенню, самоаналізу з метою формування диригентсько-педагогічної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Основне завдання диригентсько-педагогічної техніки полягає у всебічній підготовці студентів до основного виду багатогранної діяльності вчителя музичного мистецтва - управлінню хором. Завдання це дуже складне, оскільки потребує систематичного розвитку у студента здібності до музично-слухових уявлень, співочих навичок, формування вокально-хорового мислення, яке дає можливість розуміти і "чути" втілені в хоровому звучанні образи твору, що вивчається. Адже диригування хоровим твором базується на ясному слуховому уявленні особливостей його звучання, на умінні передавати в диригентських жестах його емоційний зміст і вимагати від хору відповідного виконання.

Отже, диригентська техніка в широкому сенсі може бути сформована лише всім циклом диригентсько-хорових дисциплін і особливо практикою управління колективом.

ГУМАНІТАРНА ЕКСПЕРТИЗА: СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ

Гуманітарна експертиза сьогодні є необхідною складовою людського життя, адже переважній більшості людей доводиться жити у світі з різноманітним і надзвичайно інтенсивним впливом безлічі технологій. Аналіз різного роду нових технологій показує, що їх основною особливістю є те, що багато з них адресовані безпосередньо споживачеві. Не можна не враховувати, що на концептуальні і методологічні особливості гуманітарної експертизи суттєво впливають умови соціальної динаміки на тлі процесів глобалізації. Ці умови мають єдину природу і в той же час не повністю збігаються [1].

Гуманітарна експертиза повинна бути усвідомлена як реалізація принципу випереджального реагування на ризики для людського потенціалу. Сьогодні соціально необхідною стає особливого роду систематично організована діяльність, спрямована на прогнозування. Ядром такого роду діяльності повинна бути гуманітарна експертиза.

Завдання гуманітарної експертизи полягає у виявленні і оцінці як позитивних ефектів нових технологій та методик, включаючи і те, якою мірою і в яких напрямках вони сприяють розширенню людських можливостей, так і можливих негативних наслідків їх застосування.

Інше не менш значуще завдання гуманітарної експертизи полягає в тому, що завдяки їй суспільство може заздалегідь освоїти нову технологію та методику. Гуманітарна експертиза виступає як форма, що моделює суспільством ситуації, породжувані впровадженням науково-технічних і соціальних нововведень. Різноманітні методи експертизи досить ґрунтовно розроблені у сучасній науці й одержали поширення в різних сферах практики.

Слід звернути увагу на одну принципово важливу обставину: основні процедури гуманітарної експертизи, такі як широке міждисциплінарне обговорення конкретних рішень і проектів, узгодження різноспрямованих інтересів і т.п., не є чимось невідомим і екзотичним; навпаки, вони надзвичайно широко використовуються людьми в безлічі різноманітних практичних ситуацій. Ефективність гуманітарної експертизи багато в чому визначається її систематичністю і цілеспрямованістю. В цілому слід зазначити, що концептуальне і методологічне обґрунтування як загальних принципів, так і засобів здійснення гуманітарної експертизи - це те, що вимагає подальшого опрацювання. У цій сфері і у вітчизняній і світовій літературі поки що, на жаль, більше декларацій і побажань, ніж конкретних результатів [2].

Якщо говорити про засоби, методи і процедури, характерні для гуманітарної експертизи, то вони принципово не відрізняються від апарату, який використовується в інших видах і формах експертизи. Тому має сенс зосередження на методологічних питаннях виразу специфіки даної експертизи.

З цієї точки зору передусім слід звернути увагу на те, що в порівнянні з усіма іншими видами експертизи для гуманітарної експертизи характерно особливе співвідношення спеціальних технічних моментів з одного боку, і того, що відноситься до сфери цінностей з іншого, оскільки матерія, з якою має справу гуманітарна експертиза, - це саме інтереси і цінності, тобто те, що визначається людської суб'єктивністю [3]. Тому для гуманітарної експертизи принципове значення має те, що вона будується як діалог, як комунікація осіб і груп, що володіють певними навичками, але істотно різняться інтересами і ціннісними установками. У цьому сенсі гуманітарна експертиза виступає як механізм узгодження, вироблення компромісних рішень і, як правило, більш фундаментальні рівні загальних інтересів, вироблення платформ, на яких можливий перехід від логіки протистояння і конфронтації до логіки об'єднання і взаємодії.

Таким чином, гуманітарна експертиза – це не просто засіб для переходу до такої логіки, в ній самій цей перехід і починає здійснюватися. Тому прикметник “гуманітарна” в її назві має не тільки той зміст, що мова йде про людину і людські потреби, але і про її можливості в сенсі гуманізації людських взаємин і взаємодій, про особливий тип цих взаємин і взаємодій [4]. Це надзвичайно актуалізує завдання наукового обґрунтування та введення в країні в широких масштабах гуманітарної експертизи прийняття державних рішень, федеральних і регіональних програм, проектів, ініціатив. Така експертиза могла б стати ефективним інструментом стратегічного і тактичного корегування всієї соціальної і культурної політики держави, а також визначення пріоритетів її життєво важливих напрямків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашмарин І.І., Юдін Б.Р. Людський потенціал: досвід гуманітарної експертизи // Людина. 1997. №3. – С. 76-85.
2. Братченко С.Л. Мир експертизи - попытка определения координат / С.Л.Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / ред.: Г.В. Иванченко, Д.А.Леонтьева. - М.: Смысл, 2006. - С. 63-75.
3. Луків Вал. А., Луків Вл. А. Тезаурусний підхід у гуманітарних науках // Знання. Розуміння. Вміння. - 2004. - № 1. - С. 93-100.
4. Сафуанов Ф.С. Гуманитарная экспертология: Актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 51-63.

ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасні вимоги до вчителя-вихователя загальноосвітньої школи значно розширюють теоретичні уявлення про форми професійної діяльності педагога-музиканта. Розглядаючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя слід зазначити, що вчителеві вже сьогодні потрібна широка обізнаність у надзвичайно розвиненій мистецькій галузі, тому, що він виступає як організатор та керівник всієї виховної роботи, що спрямована на естетичне виховання дітей та підлітків.

Процес музично-педагогічної діяльності має взаємозв'язок з творчим пошуком, адже вчитель завжди діє в умовах різних педагогічних ситуацій. Особливого значення набуває творча діяльність вчителя музики, коли йдеться про процес навчання та виховання учнів засобами мистецтва. Творчість вчителя виявляється в застосуванні та варіюванні тих чи інших методів педагогічного впливу в залежності від ситуацій, в емоційному наповненні атмосфери уроку, в пошуку нових прийомів виховання у школярів творчих якостей особистості.

З вивченням музичних творів пов'язана вся робота вчителя, що спрямована на музично-естетичне виховання учнів. При цьому його діяльність потребує не тільки знання характеру творів, засобів їх виразності, але і творчого їх осмислення – уміння виконувати. Виконавська підготовка вчителя (інструментальна, хормейстерська, вокальна) є основою для творчого використання на уроці “живого” інтонування, без якого не може йти мови про реалізацію музично-освітнянських та виховних завдань. Виконавство дозволяє вчителю на доречних прикладах довести виразні можливості музичного мистецтва, створити на уроці атмосферу яскравого емоційного сприйняття, яка пов'язана з народженням музичного образу.

Результативність художньо-педагогічного впливу на емоційну сферу учнів визначається глибиною активного співпереживання ними змісту музичних творів, тому вчителю музики при взаємодії з учнями необхідно як у музично-виконавській діяльності, так і в словесній інтерпретації художніх образів враховувати психологічні особливості сприймання учнями музичного мистецтва, а також використовувати такі прийоми, які б програмували творчу активність школярів в необхідному

напрямку. Все це висуває певні вимоги до мистецтва спілкування вчителя музики з учнями.

Засобами прямого спілкування є мова, міміка, жести, котрі виявляються в тій чи іншій поведінці індивіда, що і характеризує виникнення системи міжособистісної взаємодії, відображає переживання та різноманітні реакції учасників. Таким чином, можливо провести знак рівняння між поведінкою вчителя і поведінкою актора, адже в обох випадках виникає процес спілкування, в якому реалізується різний його зміст.

Головна ознака подібності цих професій полягає у високому рівні виразності мовленнєвих, мімічних та пантомімічних дій, який досягається завдяки формуванню певних фахових акторсько-сценічних умінь.

Єдність інтонації та руху є основою мови художнього спілкування. Тому пластичне та мімічне вживання в образ героя музичного твору сприяє активізації сприймання, а будь-яка інтонація може бути осмислена у певних жестах, пантомімі, міміці. В цьому за своєю творчою сутністю мистецтво вчителя-музиканта також наближається до роботи актора і може використовувати її прийоми.

Кожен вчитель, який творчо мислить, може суттєво активізувати сприймання музики учнями, посилити його виразність артистизмом виконання, або виявити інтонаційні особливості музики через використання жесту, пластики та інших сценічних умінь.

Активізація художньо-творчої діяльності студентів засобами сценічного мистецтва (театр-студія, постановка музично-театральних вистав, інсценізація шкільного пісенного репертуару тощо) під керівництвом педагога найбільшою мірою сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя, фантазії, комунікабельності, невимушеності поведінки. Акторська діяльність вимагає широти уяви, швидкої реакції, уміння інтуїтивно уподібнювати сценічну поведінку відповідно до ролевих потреб. В той же час, не слід повністю ототожнювати уміння сценічної дії, набуті студентами під час занять сценічним мистецтвом, з елементами педагогічної техніки.

Під час проведення семінарів, групових дискусій, аналізу педагогічної діяльності студентів сам викладач повинен сприяти трансформації сценічних умінь майбутніх вчителів в елементи педагогічної техніки, що виявляється в:

- застосуванні набутих умінь сценічної дії в умовах вирішення конкретних педагогічних завдань;

- введенні акторсько-сценічних та професійно-виконавських умінь в уміння педагогічного характеру, які спрямовані на виконання запланованої взаємодії з учнями;

- комплексному творчому використанні сценічних та акторських умінь в музично-педагогічній діяльності.

Форми проведення цієї роботи можуть бути різноманітними, але головна мета полягає в засвоєнні студентами акторсько-сценічних умінь як складової частини педагогічної техніки, формуванні індивідуального стилю творчої поведінки в процесі взаємодії з учнями.

Ніколаї Г.Ю.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

ХРИСТІЯНСЬКО-ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Серед сучасних концепцій філософії освіти особливе місце займають ідеї персоналізму. В українській науковій традиції персоналізм (від лат. *persona* – особа) визначається як релігійно-ідеалістична течія сучасної західної філософії, що виникла наприкінці ХІХ століття і розглядає особу як первинну реальність і найвищу духовну цінність, а світ – як вияв творчої активності Бога. Більшість дослідників розрізняє американський, російський та французький варіанти персоналізму, зазначаючи при цьому його католицьку забарвленість. Однак на рубежі нового тисячоліття все частіше ставиться питання про те, що персоналізм – це скоріше не філософська течія, а життєва позиція науковців, які ставлять особистість в епіцентр своїх теоретичних пошуків.

Християнсько-філософські засади мистецької освіти в Україні слід пошуквати у філософсько-педагогічній спадщині таких видатних мислителів, як Г.Сковорода, М.Костомаров, Т.Шевченко, П.Куліш. На думку Григорія Сковороди серце є вічною цінністю персони, що розриває покрови смертності і вводить людину в безодню Божественного Буття. У межах християнської антропології і філософії у працях П.Юркевича, Д.Чижевського, О.Кульчицького розроблялася духовно-пізнавальна категорія “сердечності”. Представники Українського вільного університету, розвиваючи ідеї українського персоналізму, визначали його кордіоцентричну спрямованість. “Філософія серця” Памфіла Юркевича, яскраво втілюючи специфіку української ментальності, вбачає сутність людини в її духовному житті, яке має нераціональну форму існування і осягає світ через натхнення та одкровення.

Сьогодні в український науковий простір активно проникають ідеї сучасної західної філософської антропології та феноменології, християнської екзистенціальної філософії та когнітивної психології. Спираючись на національні традиції кордіоцентризму, українська

філософія освіти повертається обличчям до Добра і Любові, Істини і Краси.

На наш погляд, ідеї християнської філософії в сучасній українській науково-педагогічній думці найбільш повно реалізуються в роботах В.Онищенка, який вивчає гносеологічні проблеми не тільки з позицій *пізнання* природи і світу, але й з позицій релігійного переживання світу і Богопізнання. Свою ноологічну концепцію В.Онищенко розбудовує за принципом герменевтичного тріадного категоріально-структурного синтезу, шляхом пізнання й розуміння частин і цілого, цілого й частин за герменевтично-коловим методом осягнення й розуміння Істини, Блага і Краси. Класичний герменевтичний метод інтерпретації тексту стає плідним і для розуміння життя-пізнання Духу. Структура душевно-духовного життя і пізнання визначається категоріальним ладом таких феноменолого-антропологічних тріад, як “дух–душа–тіло”, “існування–екзистенція–трансценденція”, “імпресія–рефлексія–експресія”, “інформація–досвід–переживання” та ін.

У сфері мистецької освіти в умовах спеціально організованої зустрічі з художньою реальністю стверджується боголюдське розуміння Істини, Блага, Краси. Наголосимо, що саме ця Божественна Тріада породжує, за В.Онищенком, основоположні ноологічні категорії в їх нерозривній триєдності: *раціональність–етичність–естетичність*. У свою чергу, кожна з цих категорій конкретизується в нових тріадах. Раціональність охоплює духовно-інтелектуальні здібності людини осягати не тільки численні реалії і закономірності буття, дійсності, але й Істину (тріада *уява–інтуїція–розум*). Етичність виражає складову Блага, морально-духовний вимір особистості (тріада *воля–совість–віра*). Естетичність виражає здатність переживати і пізнавати Красу в триєдності *любові–радості–надії*.

Специфічний погляд на підготовку майбутнього вчителя мистецтва диспонує Л.Кондрацька, зосереджуючись на антропологічній культурі особистості, яка локалізується в її релігійній, філософській та художній культурах. Становлення *релігійної культури* особистості передбачає актуалізацію архетипів морально-ціннісного світопорядку і переведення їх на рівень онтичного – рівень ідеалів її душевного життя. *Філософська культура* забезпечує вишкіл творчого продуктивного мислення особистості через любов до істини і методів її пошуку, причому, на думку Л.Кондрацької, майбутній учитель мистецтва повинен оволодіти імагінативним (від англ. *imagative* – наділений багатою уявою, образний, фантазійний) методом пізнання, який у річищі герменевтики дає можливість успішно вирішувати проблему адекватного розуміння й тлумачення сокровених смислів культури як тексту.

Сьогодні ідеї персоналізму набирають сили в польській філософії освіти. Видатним представником християнської персонально-екзистенціальної концепції є професор Януш Тарновський, який виділив

такі важливі характеристики виховання, як людяність, інтер- і інтра-активність, перманентність, невизначеність і трансгресивність. Однією з базових ідей його досліджень стає створення педагогіки діалогу. В пошуках методологічних основ персоналістичної педагогіки Чеслав Бартник і Анджей Мужин звертаються до філософії культури.

Нині християнські філософсько-психологічні та педагогічні концепції скеровані на формування самосвідомості, самоутвердження, самопізнання, усвідомлення особистістю своєї унікальності. В міру своєї соціалізації, набуття здатності до екзистенції-трансценденції, спроможності вийти із своєї самості особистість вчиться також повертатися до себе, пізнавати своє "Я". В цьому вимірі особистість набуває здатності оцінювати себе і любити себе, зберігати свою оригінальність і проявляти творчо-вольові якості. Отже, проєкція ідей персоналізму на філософію мистецької освіти дозволяє визначити духовність як принцип самовдосконалення особистості, як вихід, прорив, трансценденцію до вищих цінностей.

УДК: 373.5.091.33:784

Палагнюк О.І.

магістрант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток співацького голосу учнів старшої школи має відбуватися за створення певних педагогічних умов. Поняття "умова" як педагогічна категорія у науковій літературі визначається як сукупність факторів, що впливають на кого-небудь, що-небудь, створюючи середовище, в якому відбувається щось. Е.К.Економова розкриває сутність педагогічних умов як "обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей".

Педагогічними умовами, які ми розглядаємо як основу для розвитку співацького голосу старшокласників, було визначено:

- врахування індивідуально-психологічних, вокально-виконавських особливостей учнів старшого шкільного віку;
- розширення репертуарної обізнаності старшокласників у вокальній музиці у єдності з піклуванням про збереження в учнів індивідуальних художніх схильностей;

– проведення поточних вокальних занять у поєднанні із застосуванням форм оприлюднення результатів вокально-художньої роботи.

Розглянемо виокремленні педагогічні умови розвитку співацького голосу старшокласників детальніше.

Однією з основних умов розвитку співацького голосу старшокласників є врахування індивідуально-психологічних, вокально-виконавських особливостей учня. Навчання співу має засновуватись на індивідуально-особистісному підході до учнів. У даному процесі будь-які вправи, твори повинні слугувати перш за все засобом вокального розвитку старшокласників, за допомогою якого виявляється індивідуальність, своєрідність виконання. Чіткість уявлень учнів щодо сутності і змісту індивідуального співацького “Я” як сукупності їх психологічного “портрету особистості”, анатоμο-фізіологічних особливостей, особливостей психофізіологічних координувальних фонації та інше, слугуватимуть основою вокального розвитку старшокласників. Зосередження на індивідуальності учня в процесі навчання співу передбачає орієнтування на індивідуально-особистісні норми, коли результат зусиль учня порівнюється не з результатом інших, а з його власним. Ніякі засоби навчання не будуть впливати, якщо в навчальному процесі немає узгодженості між “арсеналом” навчання та властивостями особистості учня як суб’єкта цього процесу.

Розширення репертуарної обізнаності старшокласників у вокальній музиці у єдності з піклуванням про збереження в учнів індивідуальних художніх схильностей – друга умова вокального розвитку старшокласників. Дотримання цієї умови має сприяти ознайомленню учнів із кращим репертуаром вокальної музики, усвідомленню учнями її художніх особливостей. При цьому важливо було зберегти у юних виконавців свіжість відчуття художніх образів, безпосередню художньо-емоційну реакцію на музику, уникнути грубого тиску на естетичні уподобання кожного учня.

Під час добру навчального матеріалу з метою ознайомлення учнів з кращим репертуаром класичної музики бажано дотримуватись спрямованості змісту творів на розвиток і задоволення потреби учня в музичному мистецтві. Зміст музичного навчання має бути цікавим. У навчальному процесі цікавість може бути першим поштовхом інтересу, “трампліном” для поглибленої пізнавальної діяльності, опорою емоційної пам’яті, своєрідною розрядкою напруження, засобом мобілізації уваги, думок, вольових зусиль. Цьому сприяють такі фактори, як: 1) емоційна привабливість змісту навчального матеріалу; 2) новизна, незвичність погляду на відомі факти; 3) практична значущість матеріалу для життєдіяльності учнів, його зв’язок з сучасністю і історією, привабливість з естетичної точки зору.

Поряд з перерахованими, серйозного значення ми надаємо такій умові, як проведення поточних вокальних занять у поєднанні із

застосуванням форм оприлюднення результатів вокально-художньої роботи. Ця педагогічна умова спрямована на заохочення учнів до наполегливої навчальної роботи в галузі вокального мистецтва, до ретельного відпрацювання художньо-виконавських завдань. Водночас необхідно, щоб юні виконавці мали змогу відчутти результат повсякденної роботи, насолодитись концертним успіхом, набути досвіду сценічної діяльності. Означена умова передбачала також створення можливості не лише для індивідуального самовдосконалення, а й для художньої комунікації, переживання юними виконавцями відчуття радості від мистецького спілкування зі слухацькою аудиторією. Публічні виступи, стимулюють і підвищують результативність навчання, посилюють його привабливість, виховують і концентрують кращі якості, допомагають відчутти суспільну значимість своєї праці і побачити її результат. Якщо учень не братиме участі в концертах, він не матиме підґрунтя для формування свого виконавського досвіду.

В результаті дослідження ми дійшли висновку, що вказані умови комплексно охоплюють процес вокального навчання і розвитку старшокласників у системі позакласної роботи. Порушення навіть однієї з них негативно впливає на навчально-виховний процес в цілому. Ефективність педагогічних умов досягається за допомогою розроблення і впровадження в навчальний процес цілого комплексу методів, вокально-тренувальних вправ та різних виконавських засобів і прийомів, на що і буде спрямована наша подальша наукова робота.

Підварко Т.О.

викладач кафедри оркестрових інструментів
і музичного мистецтва естради ННІ СПМО
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Професійна компетентність вчителя як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності є сукупністю його професійних компетенцій, які допомагають йому фахово здійснювати професійну педагогічну діяльність [1]. Ось чому професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає формування його професійних компетенцій, пошук та забезпечення педагогічних умов їх формування. Проблеми якості освіти

досліджуються вченими тривалий час і спеціалісти по-різному оцінюють зусилля суспільства до результатів освіти.

Проблемі вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя у сфері середньої та вищої мистецької освіти присвячені праці Л.Арчажнікової, А.Болгарського, Л.Коваль, А.Козир, Л.Масол, О.Михайличенко, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Ципіна, Г.Щербакі, О.Щолокової; проблеми музичного виконавства розкриваються в ґрунтовних працях відомих філософів і психологів: В.Басіна, М.Бахтіна, Л.Виготського, М.Кагана, І.Кона, О.Леонтьєва, В.Мазепи, С.Рубінштейна.

Важливим для майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва є вміння сформувавши у дитини художній смак, долучити до великої музичної спадщини, навчити слухати і розуміти музику, тому “живе” виконання учителем музичних творів здатні зацікавити дитину і скорегувати ту явну диспропорцію, яка в даний час існує на користь музики розважальної, бездуховної. Тому саме музично-виконавська підготовка є одним із значущих компонентів професійного комплексу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На основі аналізу та узагальнень наукових концепцій і підходів зарубіжних, вітчизняних та українських педагогів й музикантів ми визначили структуру музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва до якої входить особистісний, праксеологічний та рефлексивно-креативний компоненти. Ми розглянемо праксеологічний компонент який передбачає у вчителя музичного мистецтва наявність таких умінь та навичок які забезпечать його музично-виконавську діяльність.

Словник іншомовних слів дає визначення терміну праксеологія (від грец. praxis – дія) як галузь наукових досліджень, що вивчає загальні умови й методи правильної, ефективної та раціональної людської діяльності. Музично-виконавська підготовка студентів в кінцевому результаті передбачає наявність необхідних знань та умінь для вільного використання музичного інструменту при проведенні уроку музичного мистецтва та позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. В результаті виконавської підготовки майбутній учитель музичного мистецтва повинен знати та уміти:

- принципи інтерпретації музики різних напрямків;
- методи педагогічного коментування музичних творів, проведення музичних бесід для школярів;
- методи читання з листа, транспонування, підбору по слуху;
- досить вільно використовувати й музичний інструмент у різних видах класної та позакласної роботи;
- виконувати музичні твори перед широкою аудиторією;
- бути готовими організувати позакласну музично-виховну та музично-естетичну роботу.

Вільне володіння музичним інструментом передбачає формування у студентів умінь художньої інтерпретації музичного твору, транспонування, уміння та навички підбору пісень шкільного репертуару, створення супроводу шкільних пісень, читання нот з листа, яке є однією із важливих музично-виконавських навичок, адже практика переконує, що володіння навичками читання з нот з листа є необхідним компонентом як педагогічної так і творчої діяльності учителя музичного мистецтва, який досить часто бере безпосередню участь у роботі шкільної художньої самодіяльності.

Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок, науковці визнають, що до них можуть бути віднесені також артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, ансамблева гра. Л.Т.Файзрахманова доводить існування художньо-творчих умінь у виконавстві, до яких можна включити всі спеціальні вміння, притаманні вчителю музичного мистецтва які стосуються виконавської функції [2, с. 117].

Отже, проблема підвищення рівня музично-педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів мистецтва значною мірою залежить від музично-виконавської підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Слід зазначити, що студенти приймають участь у різноманітних мистецьких фестивалях, конкурсах, концертних заходах університету та міста, що в свою чергу стимулює та націлює їх до набуття необхідних професійних умінь та навичок і мотивує їх професійну спрямованість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61.
2. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки – условие его профессиональной подготовки / Л.Т.Файзрахманова // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Казань : КГПИ, 1988. – С. 114-121.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПОЛІВЕКТОРНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Метою Національної доктрини розвитку освіти є створення умов для творчої самореалізації кожного громадянина України. В пріоритетних напрямках цього документу увага акцентується на формуванні у дітей та молоді сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці.

Успішність розвитку освіти залежить від ступеня готовності педагогічних кадрів до роботи в безперервних інноваційних умовах, до гнучкого реагування у своїй педагогічній діяльності на зміни, які відбуваються в суспільстві.

Сучасний навчальний заклад очікує вчителя, який не тільки володіє міцними знаннями, новітніми технологіями, але й здатного модифікувати напрям і зміст своєї діяльності, швидко ухвалювати рішення, долати труднощі та усувати штампи у педагогічних ситуаціях; має розвинуті музично-педагогічні здібності, креативне мислення, мотивацію до самоосвіти, сформовану професійну культуру.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблема становлення музиканта-педагога та формування його професіоналізму перебуває в колі наукових інтересів багатьох учених (В.Бутенко, Н.Гуральник, А.Козир, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Щолокова, М.Букач, В.Орлов, О.Ростовський, Н.Сегеда, Т.Стратан, П.Харченко, О.Яненко та ін.), залишаючись досі актуальною й відкритою для дослідницького пошуку.

Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною. Завдання вчителя полягає у втіленні гуманістичної місії, піднесенні над буденністю, усвідомленні свого покликання та служіння йому. Метою його діяльності є усвідомлення пріоритетів самої людини, дитини, в ім'я якої й існує суспільство. Залучаючи дитину до діяльності, вчитель скеровує її на пізнання світу і себе в ньому, дозуючи допомогу, реалізує важливий принцип виховання: "Допоможи мені, щоб я зробив це сам". Отже, для дитини, підлітка, юнака вчитель потрібний передусім як організатор життєдіяльності, що забезпечує кардинальні потреби людини у самоактуалізації та визнанні.

Реалії сьогодення створюють такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння й навички, навички самоосвіти та самовиховання, сформована мотивація до постійного саморозвитку. Учитель має виступати не стільки носієм інформації, скільки поведирем у лабіринті знань. Свого часу В. Сухомлинський заповідав про те, що школа повинна бути не коморою знань, а середовищем думки. У такому разі предмет стає не кінцевою метою діяльності вчителя, а засобом розвитку дитини.

Складаючи професіограму вчителя музичного мистецтва, ми спиралися на розроблену О. Олексюк структурно-функціональну модель становлення музиканта-педагога. Перший рівень моделі (особистісна і професійна ідентифікація) визначається соціальними вимогами до професійної підготовки майбутнього фахівця, стрижнем якої є прийняття соціальної ролі. У процесі формування цінностей відбувається осягнення світу художніх образів, особистість здобуває відчуття піднесення до ідеалів Істини, Добра, Краси в різних площинах “розрізу світу” (П. Флоренський).

Другий рівень (оволодіння музично-педагогічною і виконавською культурою та знаннями, вміннями, навичками) – це рівень конкретних знань, вмінь, переконань і суджень, що визначають світоглядну позицію особистості, завдяки чому вона отримує можливість бачити і переживати світ, виявляючи художнє світовідчуття.

На третьому рівні (вибір і прийняття професійної ролі) – рівні особистісної детермінації професійної діяльності досягається “перетворення” конкретного музиканта з його переживаннями, поглядами, життєвим досвідом і світовідчуттям в унікальну, неповторну особистість на основі присвоєння цінностей через самосвідомість та самооцінку.

Учитель має створювати сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу дитини, її саморозкриття, самоутвердження. Виходячи з загальної мети музичного мистецтва, в процесі професійної діяльності вчитель працює над збагаченням емоційно-почуттєвої сфери учнів; розвитком їхніх художніх і загальних здібностей; стимулює художньо-образне мислення, вияви уяви та інтуїції школярів, набуття ними компетентностей саморегуляції художньої діяльності; формує універсальні якості творчої особистості учнів.

Для накопичення художніх вражень школярів, збагачення їхнього музичного тезаурусу, створення особливої аури занять з музики та забезпечення позитивної мотивації діяльності своїх вихованців учитель використовує нетривіальні методи викладання (наприклад, емоційно-осмислене інтонування; емоційне самонастроювання; емоційна ідентифікація себе з персонажем вокального твору), сприяючи збагаченню емоційно-естетичного досвіду та формуванню культури почуттів.

Від почуття до думки, через емоційне до раціонального – таким є шлях впливу мистецтва на людину – він існує в якості головного принципу осягнення музичного мистецтва. Учитель повинен розвивати у дітей розуміння цього виду мистецтва, відкривати їм світ добра й краси, допомагати пізнати у музиці животноє джерело людських почуттів і переживань, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал.

УДК:78.071.2:37.018.54

Переверзєва О.В.

концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРОВОМУ КЛАСІ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ

Талановитий концертмейстер-професіонал формується або завдяки своїм природним здібностям, або шляхом важкої, наполегливої роботи над собою. Загальна готовність концертмейстера до роботи в хоровому класі полягає, перш за все, у вмінні миттєво реагувати на будь-які жести і вказівки хормейстера, розчинитися в його художній особистості, відчувати себе інструментом в його руках. Для тих піаністів, які паралельно займаються сольним концертним виконавством або готували себе для нього, це досить складне завдання.

В професійній діяльності концертмейстера з дитячим хоровим колективом можна виділити три головні аспекти:

- загальну функціональну готовність до роботи саме в цій сфері музичного виконавства;
- глибинне розуміння своєрідності роботи з дитячими хоровими колективами;
- функціональну і психологічну готовність до часткового виконання функцій хормейстера.

Вміння відчувати себе з солістом як єдину органічну цілісність, тонко диференціювати динаміку кожного учасника ансамблю і отримувати задоволення від самого акту колективного виконавства – це особлива риса музичної обдарованості, і вона дається не всім. В хорі до цього додається уміння розуміти специфіку звукоутворення і темброві можливості як хору в цілому, так і окремих партій, оскільки без цього встановлення справжнього ансамблю між концертмейстером і хоровими групами стає неможливим. Крім того, концертмейстер повинен тонко відчувати емоційну виразність текстової фрази, тому що це в багатьох випадках обумовлює усвідомленість і виразність

музичного фразування. Це – загальні вимоги до концертмейстера в хоровому класі.

Розуміння своєрідності роботи з дитячим хором можна розглядати у двох аспектах – з точки зору піаніста-ансамбліста, і зі своєрідності форм і методів репетиційного процесу в такому хорі. Перший аспект вирішується досить просто – концертмейстер повинен дуже ретельно стежити за співвідношенням звучності свого інструменту і дитячих голосів. Дитячий хор взагалі не здатний створювати дуже насичене, міцне форте – для нього це просто не доступно за фізіологією дитячого голосу. Чим більш досвідченим буде хормейстер, тим більше часу хор працюватиме на невеликих звучностях – від меццо піано до меццо форте. В разі необхідності драматичні контрасти динаміки створюються в такому хорі не за рахунок абсолютної гучності голосів, а саме за рахунок співставлення загального меццо піано з розумно побудованим форте. Отже, одна з головних умов роботи концертмейстера – добре володіти гнучкістю і виразністю динаміки в межах *mp – mf*, грати, так би мовити, у ніжних, “пастельних” тонах.

Другий аспект роботи з дитячим хором обумовлений низьким рівнем, а іноді і взагалі відсутністю професійної підготовки співаків. Без необхідного тренінгу зі сольфеджіо у дітей часто виникають труднощі у засвоєнні своїх партій. Особливо це стосується творів європейської хорової класики, коли тексти написані німецькою, англійською або латинською мовою. В таких ситуаціях концертмейстер може суттєво допомогти хормейстеру, якщо буде своєчасно додавати до акомпанементу фрагменти тих хорових партій, де, власно, і виникають ускладнення. Робити це треба дуже обережно, майже непомітно, щоб діти відчували будь-які слухові орієнтири, але не звикали до постійного підказування. Ця навичка найбільш характерна саме для умов роботи в дитячому хорі.

Важливим моментом можна вважати здатність концертмейстера до транспонування хорової партитури або її фрагментів. Під час підготовки хорових творів без супроводу хормейстери дуже часто шукають для кожного конкретного твору найвигіднішу тональність, яка дала б можливість хору найбільш повно виявити красу своїх голосів, і при цьому працювати без надмірної напруги. У процеси подібних творчих пошуків, коли експериментуються різні тональності, важливо, щоб концертмейстер робив це легко і невимушено, не втрачаючи при цьому якості і виразності звучання фортепіано. І чим більш близькі одна до одної тоніки різних тональностей, тим складнішим стає процес транспонування. Транспонувати мелодію на квінту значно легше, ніж на півтон, коли у новій тональності з'являється велика кількість знаків альтерації і потреба в зовсім іншій аплікатурі.

Особливими в репетиційному процесі стають такі ситуації, коли концертмейстеру пропонується грати партитуру в режимі “мінус одиниця”, тобто без однієї з партій. Вмілі хормейстери використовують

цей прийом для розвитку гармонічного слуху дітей, формування в них важливої навички – впевнено відчувати співпадіння звучання своєї партії з функціональною і сонорною забарвленістю гармонії у конкретних фрагментах партитури.

Виконання концертмейстером функцій хормейстера – керівника хору не є “штатною” ситуацією – вона виникає як тимчасова необхідність, яка виправдовується відсутністю хормейстера з поважних причин. У такому разі концертмейстер не стає повною мірою диригентом хору, оскільки він виконує ще й свою безпосередню роботу – грає на фортепіано. Таким чином на якийсь час ніби то відновлюється традиція функціонування капельмейстерів (керівників, які самі є учасниками виконавського колективу). У таких ситуаціях концертмейстер виконує такі задачі :

- розвиток і вдосконалення у дітей відчуття ансамблю з акомпануючим інструментом;

- підтримка якісного вокального звукоутворення, доведення до свідомості хористів виконавський план хормейстера.

Ситуація, коли концертмейстер у відсутності хормейстера бере на себе функцію диригента-інтерпретатора і нав'язує хору свої власні погляди у трактуванні художнього образу твору є непрофесійною, адже пріоритет виконавського мислення хормейстера, як і його особиста відповідальність за кінцевий результат виконання, повинні залишатися недоторканими, інакше це буде не співдружність концертмейстера з диригентом, а їхнє конкурування, яке заважає нормальній роботі колективу і руйнує психологічну атмосферу в класі.

Отже, зі спеціальних навичок конче необхідними слід вважати:

- вміння транспонувати партитуру або фортепіанний супровід за вказівкою диригента. Це – загальна вимога, яка в цілому додає роботі концертмейстера дуже великої складності;

- у разі роботи з недостатньо підготовленим хоровим колективом виникає природня необхідність в тому, щоб учні на перших етапах роботи постійно відчували не тільки гармонічну, а ще й мелодичну підтримку супроводжуючого інструменту;

- на початковому етапі роботи, особливо тоді, коли акомпанемент твору технічно насичений і фактурно незалежний, учасникам хору буває важко відразу усвідомити характер співпадіння вокальних партій з фактурою акомпанементу; звідси виникають труднощі ритмічного плану і зайва витрата часу на їх подолання. Щоб уникнути цього, у практиці використовується простий, але дуже ефективний прийом – грати не весь авторський супровід, а тільки його гармонічну основу;

- на заключних етапах роботи включення авторського акомпанементу в повнофактурному вигляді активізує естетичне

сприйняття хористів, створює атмосферу творчого піднесення і сприяє яскравому виконанню музики.

УДК: 378.013.43:792.8(4)

Повалій Т.Л.

аспірант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Розвиток хореографічної освіти має складний і суперечливий характер, що обумовлений високою значущістю спадкоємності в системі вироблення спеціальних знань, умінь і навичок, які формують специфічну традицію, покликану зв'язувати покоління творців мистецтва і культури. У розвитку танцювальної освіти визначну роль зіграла Італія, Франція та Німеччина.

Італійській школі властива віртуозна техніка, строгий стиль, манера руху стрімка, рвучка, наскільки напружена і часом незграбна. В її формуванні можна виділити два етапи: староіталійська школа, пов'язана з ім'ям Фоссано (XVIII ст. до 1837 р.); ново італійська школа, пов'язана з ім'ям Карло Блазіс (з 1837 р).

Istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) це навчальні заклади які дають художню, музичну і хореографічну освіту вищого рівня в Італії. Даний тип навчання прирівнюється університетській системі, і як Інститути AFAM, так і університети перебувають під контролем Міністерства освіти, університетів і досліджень (створено в 1999 році).

Структура курсу в AFAM така ж, як і в університетах: три роки основного навчання плюс 2 роки – спеціалізація. Що стосується запису іноземних студентів на курси в Інститути AFAM, Міністерство освіти, університетів і досліджень дає посилання на правила, що регулюють «Надходження на програми навчання в університетські установи» за винятком невеликих деталей. Так, наприклад, треба заповнювати Modello A bis (анкета-заява на вступ до вишу в галузі мистецтва і музики), а не Modello A (для трьох ступенів). Також Інститути AFAM вимагають додаткові документи від іноземних студентів. Наприклад, детальні програми навчання (Curriculum studi).

Як і в університетах, в Інститутах AFAM 1 вересня передбачена перевірка знань італійської мови для іноземних абітурієнтів. Якщо майбутній студент вдало проходить тест з італійської мови, на нього чекає друге випробування – спеціалізований тест за обраним напрямом. Університети та інститути Італії, як правило, мають право

вводити додаткові випробування для студентів, тому іспити можуть мінятися від установи до установи.

Для французької балетної школи характерна висока виконавська техніка, витончений стиль, манера руху м'яка, легка, граціозна, вишукана. Розвиток класичного танцю у Франції можна умовно розділити на чотири етапи: старофранцузький, пов'язаний з Огюстом Вестрісом (1660-1795); ампірний, пов'язаний з Карлом Блазісом (1795-1827); тальонізм, що включає в себе всі ці три етапи (1827-1850); сучасний (характеристика його – змішаність) (1850).

Перша в світі Академія танцю з'явилася у Франції в XVII ст. і була заснована в 1661-му році за указом Людовика 14-го. Педагогічний склад академії включав в себе 13 майстрів танцю. Педагоги академії танцю, регулярно зустрічалися в таверні недалеко від Лувру, де і проходили їхні репетиції.

Безперечною заслугою Паризької академії танцю є перенесення правил і норм характерної і класичної хореографії на письмові джерела. Це стало потужним поштовхом до розвитку, а також поширення цих танців по всьому світу, так як спрощувало процес навчання танцям. До того ж, письмові джерела поклали початок систематизації та накопиченню практичних елементів класичної хореографії.

Навчання професіям в галузі хореографічного мистецтва в Німеччині лише частково проходить у вищих навчальних закладах. Велике значення в цій сфері традиційно належить недержавним освітнім установам та студіям при театрах. В даний час існує 15 вишів – в основному, це вищі школи музики і театру, чи музики, театрального та хореографічного мистецтва, або драматичного мистецтва, в яких можна вивчати танець і танцювальну педагогіку.

Отримати професію хореографа можна на одній з магістерських програм, які пропонують німецькі виші. Туди приймають талановитих студентів з базовою професійною освітою, а в деяких випадках і без неї.

Хореографічне навчання відбувається в навчальних закладах Берліну, Дрездена, Мюнхена, а також у майстернях і творчих лабораторіях, що працюють по всій Німеччині. Довгий час тут готували хореографів за двома підходами: надаються чисто технічні навички (навчання зводилося до відпрацювання певних рухів); приділяється увагу теорії (студенти займаються різними дослідженнями).

У 2010 році був опублікований, так званий, “Танцювальний план” (“Tanzplan Deutschland”) – документ, в якому наголошується про те, де можна придбати професію хореографа за методикою, що поєднує обидва підходи, а також як отримати стипендію на навчання чи нагороду в області хореографії.

У перелік рекомендованих освітніх програм потрапила дворічна магістратура “Хореографія і перфоманс” (Choreographie und

Performance) Гіссенського університету імені Юстуса Лібіха. Скоротити існуючий розрив між практикою і теорією стало першорядним завданням її організаторів. Як результат, в перший рік навчання студенти працюють з пластикою і рухом і паралельно займаються науковою діяльністю. На другому році вони вже можуть застосовувати отримані навички, займаючись постановкою власних танцювальних програм.

Щоб вступити на магістерську програму “Перфоманс” (Performance Studies) Гамбурзького університету, потрібна наявність закінченої професійної освіти. Але змішання теорії та практики в даному виші також підтримують. Кульмінацією навчання в університеті стає власне уявлення, яке студенти показують на сцені Kulturfabrik Kampnagel – однієї з найбільших майданчиків сучасного мистецтва в Європі.

УДК [378.091.33:004]:78.071.4

Покатильська Г.В.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, процеси глобальних соціальних змін диктують впровадження нових підходів до підготовки майбутніх педагогів, а саме постають питання про умови навчання й виховання студентів, специфіку управління педагогічним процесом та професійну компетентність майбутнього вчителя. Становлення та розвиток інформаційного суспільства призвели до кардинальної зміни інформаційно-освітнього середовища.

Глобальний характер процесу інформатизації, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та нових медіа висунули на перший план необхідність спеціальної інформаційної підготовки майбутніх фахівців, діяльність яких буде пов'язана з навчанням та вихованням підростаючого покоління. В інформаційній підготовці фахівцями умовно виділяються дві різні області: інформаційна грамотність і медійна грамотність. Інформаційна грамотність асоціюється з готовністю до самостійного вирішення проблем пошуку інформації, її оцінки і етичного використання, а медійна грамотність спрямована на те, щоб людина знала особливості

впливу медіа інформації, володіла навичками критичного аналізу, вміла забезпечувати раціональну взаємодію з медіа в інтересах самовираження.

Однією з ключових компетентностей, необхідних майбутньому вчителю музики для ефективного функціонування в інформаційному середовищі є медіаграмотність, що визначається як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіа інформації в глобальному інформаційному просторі: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати і створювати власні твори, поширювані за допомогою різних засобів масової інформації і комунікації, у всій різноманітності їх форм. У цих умовах система освіти повинна забезпечити потребу суспільства в критично мислячих медіаграмотних фахівцях, здатних ефективно використовувати медіасередовище для розв'язання різного роду професійних, суспільних і особистих завдань.

Особливе значення проблема медіаграмотності набуває при роботі майбутнього вчителя музики з дітьми. Засоби масової інформації та Інтернет, посівши пріоритетні позиції у формуванні у дітей картини світу, стали представляти особливу загрозу для усталеної вразливої дитячої психіки. Збільшення впливу на дитину неконтрольованої інформації про світ, людину, суспільство, природу актуалізує проблему інформаційної освіти, формування медіаграмотності, критичного мислення та критичного ставлення до інформації, починаючи з молодшого шкільного віку.

Дослідники і педагоги різних країн світу у своїх дослідженнях часто підкреслюють потребу медіаосвіти майбутніх вчителів, як невід'ємного елементу професійної компетентності. Передбачається, що медіаграмотний педагог зуміє:

- заохочувати і розвивати в учнів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа;

- використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні зможуть самостійно шукати (медіа)інформацію, щоб відповісти на різні питання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі до нових областей;

- допомагати учням розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел (медіа)інформації, щоб дослідити проблеми і потім зробити узагальнені висновки;

- організовувати проведення дискусій, де учні зможуть навчитися толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань;

- заохочувати учнів міркувати над їх власним медійним досвідом.

Вивчення стану практики вищої школи показує несформованість у студентів такої якості, як медіаграмотність. Майбутні вчителі не підготовлені до роботи з інформацією. Відсутнє цілеспрямоване

педагогічне керівництво формуванням медіаграмотності майбутніх учителів.

Питання формування медіаграмотності мають особливе значення для системи вищої мистецької освіти. Майбутні вчителі мистецьких дисциплін зобов'язані бути медіаграмотними. Це один з показників професійної компетентності педагога, тобто розвитку професійних знань і умінь, необхідних йому для медіаосвітньої діяльності.

Сформованість медіаграмотності майбутнього вчителя музики характеризується високим рівнем наступних показників:

- **мотиваційного:** різнобічні мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, моральні, естетичні та інші; прагнення до вдосконалення своїх знань та умінь в галузі медіаосвіти;

- **інформаційного:** систематична інформованість, великі теоретико-педагогічні знання в галузі медіаосвіти;

- **методичного:** розвинені методичні вміння у галузі медіаосвіти (наприклад, вміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови та характер виникнення явища, вміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їх розвитку у галузі медіакультури, вибирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі вміння тощо) і яскраво виражений педагогічний артистизм (загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією тощо);

- **практично-операційного:** систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність;

- **креативного:** яскраво виражений рівень творчого потенціалу в медіаосвітній діяльності (тобто прояв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвитку уяви, фантазії тощо).

УДК: 37(09):378

Проскуріна Г.В.

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, світоглядної орієнтації дітей та молоді, від того якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Тому важливим завданням позашкільної освіти як складового компоненту освіти в Україні, є пошук і

використання дієвих засобів для здобуття дітьми і молоддю додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, здатних забезпечити їм інтелектуальний і духовний розвиток, підготувати їх до активної професійної та громадської діяльності. Одним з таких дієвих засобів є хореографічне мистецтво. Хореографічне виховання має велике значення в естетичному розвитку дитини. Засобами танцювального мистецтва виховується всебічно розвинена, духовно багата, зорієнтована на творчу діяльність особистість.

Результати виховання підростаючого покоління засобами хореографічного мистецтва залежать від багатьох факторів. Перш за все, від методів викладання хореографічних дисциплін в тих закладах де вивчається танцювальне мистецтво, тому що при правильно обраній та науково обґрунтованій методиці уроку, що будується з урахуванням єдності форм і змісту при основній ролі змісту, природні задатки дитини виявляються, розвиваються, формуються різнобічно.

Надзвичайно важливе виховне значення для формування особистості дитини має дитячий хореографічний колектив, який є соціальною групою, члени якої зустрічаються й спілкуються між собою, здійснюючи вербальні та емоційні стосунки. Для хореографічного колективу сьогодні важливо не стільки навчити дітей виконувати хореографічні композиції, як виховати справжню, творчу людину мистецтва. Впливу дитячого хореографічного ансамблю на становлення і розвиток творчих здібностей дитини, її моральне виховання засобами хореографії приділяється невиправдано мало уваги. На сучасному етапі розвитку хореографічної освіти це питання постає особливо гостро. Тому зараз є актуальним вивчення питання щодо формування й розвитку дитячого хореографічного колективу та впливу його на розвиток творчої особистості.

Колектив, як правило, уніфікує особистість своїм впливом, однаково впливає на всіх дітей, висуває до них єдині вимоги. Прийняття групових норм і підкорення колективній меті має свої позитивні аспекти. Часто це означає засвоєння цінностей, створених багатьма поколіннями. Такими, наприклад, є моральні норми, принципи чесної поведінки, навички культурної поведінки в різних ситуаціях, порядність.

Високо розвинуті та середньо розвинуті колективи, є дуже корисними для формування особистості. Наприклад, коли виконавець хореографічної композиції прагне технічно правильно в ансамблі з іншими виконавцями виконати складну лексику танцю, доповнюючи при цьому комбінацію своєю акторською майстерністю, то це формує в дитині прагнення до самовдосконалення і почуття відповідальності серед товаришів у спільній творчості та знаходження своєї ролі й місця в колективі.

Основними умовами формування високо розвинутого хореографічного колективу на сучасному етапі розвитку освіти є:

1. Ефективний відбір дітей до хореографічних груп.

2. Дотримання єдиних вимог до всіх членів колективу.
3. Створення умов для індивідуальної творчості кожної дитини.
4. Формування раціональних та емоційних соціальних установок педагогом-хореографом.
5. Заохочення до співпраці неформального лідера колективу.
6. Спільна праця колективної творчості.
7. Проведення психокорекції з дитячим колективом, якщо в цьому виникає потреба.
8. Зовнішній вплив соціально-економічного середовища.

Тільки за таких умов можливе досягнення ефективного навчання і створення сприятливого творчого середовища у колективі.

Однією з основних умов виховання творчої особистості є спілкування. Від спілкування залежить психологічний клімат у колективі, створення умов для спільної діяльності, творчості. Коли дитина перший раз приходить до танцювального колективу, важливим моментом є перше враження, яке на неї справив колектив та, зокрема, педагог-хореограф.

Педагогу належить провідна роль у формуванні в учнів професійних знань та вихованні активної життєвої позиції. Адже у вихованні дитини багато що визначається особистістю викладача, його професійною та методичною підготовленістю, моральними якостями та загальною культурою.

Роль викладача в сучасних умовах незмірно зростає, до нього ставляться більш високі вимоги. Це обумовлено не тільки процесами, які відбуваються зараз в суспільстві, а й сучасним трактуванням процесу навчання, відповідно до якого учень – не пасивний учасник цього процесу, а його активний суб'єкт.

Отже, ґрунтуючись на різних підходах до названої проблеми, ми визначаємо, що хореографічні об'єднання є важливою ланкою виховання особистості. Дитина досягає успіху завдяки колективним зусиллям. Як показує практика, маючи здібності, вона завдяки силі волі і великому бажанню бути визнаною у колективі може досягти високого професійного рівня. То ж кожному керівнику хореографічного колективу треба пам'ятати, про повагу до потреби кожної дитини бути особистістю, індивідуальністю; надавати дітям можливість творити; використовувати різні системи стимулювання; виявляти інтерес до проблем та особистого життя всіх без винятку дітей; створювати у колективі атмосферу доброзичливості та взаємовиручки; бути щедрим на похвалу та не забувати акцентувати навіть дрібні успіхи дітей; бути послідовними у справах і в стосунках з дітьми. Саме за таких особистісно орієнтованих умов навчання в колективі не буде "конвеєром", де немає місця особистості.

ДУХОВНО-СЕМИОТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БЫТИЯ ФЕНОМЕНА «ХУДОЖЕСТВО»

Следствием глобального мирового социально-экономического кризиса («кризиса-матрёшки») стало постепенное соскальзывание агонизирующей Пост-западной цивилизации к некоему пределу, который можно идентифицировать как Апокалипсис культуры. Появление в артосфере ещё с конца 60-х XX века целого спектра течений, движений, «творческих» объединений, магистральных тематических линий (таких как концептуальное искусство, «сайд-спесифик», феминистское искусство, «нео-гео», «скульптура-товар», публичное и постгуманистическое искусство, искусство взаимоотношений и пр.), а также разнообразных звуко-, видеоинсталляций и видеопроекций, перформансов свидетельствует о том, что в художественной культуре происходят глобальные «сдвиги», которые поставили на грань существования само искусство (или «художество») как таковое.

Арте-феномены современной западной культуры репрезентируют эпоху Пост-модерна, которая в сфере художественного творчества и духовной культуры в целом характеризуется такими признаками, как деиерархизация ценностей, акцентуация внимания на маргинальном, эфемерном, экстравагантном, десакрализация и десемантизация «вещи», маркетинговое отношение к религии, игнорирование принципа историзма – буквально «...уничтожение будущего в пользу бессмысленного и телесного настоящего, чистой «телесности», которая, ризоматически разворачивается..., иронически уничтожая вещь» (А. Дугин, 2010). Искусство постмодерна – это результирующая арт-деятельности нового антропотипажа – «Homo demens», который отсылает созданные ним пустые (деменциальные) знаки в Ничто, Никуда и Незачем.

Однако следует отметить, что эпатирующие «привозные» и «местные» арт-объекты и арт-акции, которые демонстрируются в отечественных художественных галереях («Мистецький Арсенал», «PinchukArtCentre» и др.), не «принимаются» и не легитимируются большинством украинских зрителей. Поэтому, на наш взгляд, совершенно прав современный русский философ А. Дугин в том, что Пост-модерн – это «судьба» Запада, а для нас, евразийцев – выбор (!). Ведь Русь – самобытная цивилизация, со своей собственной историологией развития и ценностной системой, особый мир, сформировавшийся на пересечении двух макроцивилизационных систем – Востока и Запада. Собственно же генезис древнерусского

художественно-эстетического сознания в большей степени связан именно с восточной ветвью духовной культуры.

Само понятие «искусство» является древнерусским синонимом понятия «искусство» и одновременно качественным показателем – признаком высокого мастерства (искусности подражания в образе), духовного «благотворения» художественной ценности, развитого художественного вкуса её творца. Следуя традиции первых христианских апологетов и византийских отцов церкви (Оригена, Афанасия Александрийского, Василия Великого, Григория Нисского, Дионисия Ареопагита и др.), древнерусские книжники усматривали эстетический идеал в духовной сфере и акцентировали внимание на знаковой (семиотической) функции красоты.

С Оригена начинается долгая и устойчивая традиция отождествления творческого начала Бога с Премудростью-Софией. Причём София предстаёт и в святоотеческой, и в православной русской культуре не абстрактным Логосом, а предвечной божественной Личностью, которая является Началом творения, великой Художницей и проповедницей Мудрости. Именно София на Руси стаёт воплощением одного из главных принципов художественного мышления, заключающегося в осознании древними русичами единства искусства, красоты и мудрости, а также удивительной способности древнерусских художников выражать художественными средствами основные духовные ценности своего времени, фундаментальные проблемы бытия в их общечеловеческом ракурсе (В. Бычков, 2007, С. 53).

Всеобъемлющая софийность древнерусского художественного творчества как способность выражать «дух мудрости высокий» в цвете, слове, звуке, не исключала и «очарования лепотой» – внешней выразительностью чувственно воспринимаемых вещей, которая и вызывала эмоционально-эстетический отклик (удивление, восхищение, радость). Поэтому неслучайно древнерусские летописи изобилуют детализированным описанием красоты убранства древнерусских памятников искусства, литургического действия в храме. При этом выделяются и критерии настоящей художественности, например, «выделенность» в пространстве, округлость, определённая высота и пр. В данном аспекте древние русичи отличались от византийцев, в большей степени склонных к ригоризму и аскезе.

И всё же внешняя красота художества служила своего рода признаком, сигналом, *знаком* скрывающейся за ним особой духовной глубины, которую невозможно в полной мере вербализовать. Таким образом, софийность древнерусского искусства имеет особый – семиотический – модус бытия, в контексте которого не только произведения словесного, изобразительного и музыкального искусства, но и весь мир рассматривался как текст Бога, а его вещи

провозглашались знаками Божьей премудрости, воплощением её творческой энергии и гармонии.

В трактовке художественного знака древнерусское эстетическое сознание исходило из определения, данного Оригеном, согласно которому знаком является вещь, которая, помимо того, что даёт чувствам определённую форму, привносит в мышление, производя из себя, нечто иное (De doct. Chr. II 1, 1). Именно это «иное», смысл, красота вечная (небесная и божественная) и было конечной целью древнерусского экфрасиса...

В современных исторических и социологических исследованиях (А. Фурсов, А. Зиновьев и др.) небезосновательно акцентируется на кризисе христианской парадигмы духовности, на которой веками основывался проект «Русского мира» и, соответственно его художественно-эстетическое сознание. Наш «смутный век» действительно можно сравнить с «длинным XVI веком». Однако, как и в любой период «междувременья», за фасадом Большой и циничной игры элит по «пересдаче Карт Истории» (Ф. Бродель), на наш взгляд, на молекулярном уровне, происходит пока невидимый процесс кристаллизации новых форм духовности, которые, не порывая с традицией, на новом технологическом витке смогут стать основанием для устройства нового «Вертограда многоцветного», способного вновь очаровать всё поднебесье возвышенной и премудрой красотой.

УДК: 378.015.3:78:005.32

Реброва О.С.

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

ПАРТИСИПАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В АКТИВІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Останнім часом здійснюється процес модернізації та оновлення технологій навчання. Актуальними стають пошуки відповідей на запитання «як», тобто як забезпечити ефективність набуття знань, при цьому дотримуватися оптимальності та інтенсивності розподілу людського ресурсу усіх учасників освітнього процесу. Ці питання загострюють значущість методично-змістової складової педагогічної науки. Остання нерідко застосовує досягнення інших наук, зокрема, у сфері управління людськими ресурсами та економіки.

Одним із таких “запозичень” можна вважати партисипативний підхід. Спочатку партисипативність (від от англ. participation) як поняття було застосовано в галузі менеджменту, зокрема у сфері організації праці (Д.Мак Грегор). Сутність партисипації у цьому контексті визначалася як процеси та управлінські дії, що характеризуються залученням працівників до організації та до співпраці. За дослідженнями Е.Локка, праця стає більш ефективною, якщо здійснюється на основі підвищення позитивних емоцій.

Сучасна педагогічна наука послуговується досягненнями менеджменту в організації навчання за партисипативним підходом. Про це переконливо свідчать дослідження таких вчених, як-от: І. Баткчева, Є.Вершигора, О.Виханський В.Свістунов, А.Wilkins, D.Wren, які розглядають партисипативність як принцип управління організацією; Т.Базаров, Б.Єрьомін, Дж.К.Лафта, П.Малиновський, Н.Малиновська, які вважають партисипацію як метод мотивації і організації членів колективу; В.Глуценко, І.Глуценко, Б.Карлоф, З.Старобінський, за поглядами яких партисипації є засобом підвищення якості управлінських рішень в організації педагогічного процесу.

Якщо відійти від теорії управління, а взяти за основу пояснень партисипативних технологій їх акмеологічну сутність, то на перший план виходить процес залучення іншої особистості до активних дій та надання можливості творчої реалізації її скритих потенціалів. У такому ракурсі партисипативність – феномен, який виник не в управлінні, а в мистецтві, зокрема в мистецьких освітніх процесах. У творчих мистецьких видах діяльності партисипація проявляється через: залучення до співтворчості, до ансамблевого музикування; обговорення інтерпретації художнього образу; діалог, організацію свят, художніх заходів, в яких беруть участь сумісно вчителі та учні тощо. При цьому, ці шляхи виникли ще у добу Відродження, коли духовний, творчий розвиток людини вважався основним завданням мистецтва.

На думку О.Нікітіної, партисипативність у якості науково-методичного підходу визначається через: врахування точки зору всіх учасників, кожного голосу для вирішення тієї чи іншої комунікативної ситуації; пошуків згоди між майбутнім фахівцем і викладачем; цілеспрямовані спроби виявити та використати індивідуальну й колективну мудрість всіх студентів; спільне прийняття рішень; дієве делегування прав; спільне виявлення проблем і відповідних дій; можливість створити належні умови та настанови, а також механізм поліпшення співробітництва між викладачем та студентами [1].

Отже, партисипативний підхід забезпечує створення спеціальних педагогічних умов для організації навчання, під час яких залучення до творчих процесів інших учасників подій не є регламентованим, унормованим, тобто таким, що не обмежується певними вимогами. Незважаючи на те, що умови з ознаками партисипації є організаційного порядку, вони сприяють активному творчому пошуку найкращих

результатів та яскравих рішень щодо поставлених завдань усіма учасниками процесу, при цьому не враховуються існуючі функції та ролі (викладач, студент, спостерігач тощо). Так, наприклад, під час занять сольного співу нерідко в класі присутні інші студенти. В умовах партисипативних технологій можливе ситуативне їх залучення до творчого процесу. Викладач має лише орієнтуватися на чіткі параметри своїх дій: залучення через питання про точку зору з приводу помилок виконання; з приводу надання рекомендацій; залучення через дію, через пропозицію змінити роль спостерігача на викладача або студента; залучення до творчого виконавського процесу через дуетний спів тощо. При цьому сам викладач має дотримуватися ролі фасилітатора, тобто ненав'язливого керівника, який скоріше спостерігає, ніж керує.

Інший приклад – прихована партисипація. Це процес, коли методикою передбачено активізація самостійності студентів. Наприклад, під час підготовки до екзаменаційного уроку з хореографічної постановки, або з художньої культури, студент виступає у ролі постановника, балетмейстера, або режисера позакласного заходу. Цю роль студент може сприймати як процес складання модульної атестації відповідно до розроблених вимог. З першого погляду, це відповідає дійсності, але з іншого, це приховане залучення студентів до організації навчального процесу за своїм баченням, творчими уявленнями стосовно вирішення поставлених завдань.

Партисипативні технології більш ефективні для навчання в малих групах, це дає можливість почергово залучати усіх учасників навчально-творчого процесу. Завдяки партисипації відбувається концентрація духовних сил особистості, оскільки ситуативно, але швидко змінюються ролі і виникає необхідність концентрувати власні ресурси, духовний стан для виконання нової функції. Це сприяє, за В.Шадріковим, ментальному розвитку особистості [2].

Наш педагогічний досвід формування художньо-ментального досвіду показав, що партисипативні технології дуже активно впливають на художньо-пізнавальну сферу студентів. Інколи, під час тривалих впроваджень різноманітних партисипацій кристалізувалися їх художньо-пізнавальні інтереси.

Так, наприклад, в межах науково-пропедевтичного курсу “Основи науково-пізнавальної діяльності” було впроваджено партисипативні технології з метою активізації науково-пізнавальної, творчої діяльності, яка формує науковий стиль мислення та інтегрує його з художньо-образними, творчо-пошуковими процесами в самостійній художньо-педагогічній сфері. Робота здійснювалася в малих групах, та за допомогою спеціальних організаційно-ігрових методів. Наприклад, в інтерактивних іграх “Дебати”, “За та проти!”, “Мета план”, застосовувалися партисипації шляхом залучення студентів до обговорення складних питань та змінення їх думки. Партисипативність

цього методу передбачала залучення студентів до створення навчальних планів, програм з метою ефективного використання художньо-ментального потенціалу фольклору, міфології, мистецтва духовного змісту. У межах курсу також застосовувалися нестандартні лекції: лекція-образ, лекція-нарратив (наприклад, оповідання про створення світу та його відображення в творах мистецтва на міфологічний сюжет). Впроваджувався міні-проект: “Регіональний об’єктив”, спрямований на дослідницьку пошукову діяльність стосовно культурного життя міста, якогось художньо-творчого колективу, будинку творчості тощо. Студенти створювали сюжет розповіді, яка охоплювала історичну ретроспективу, сучасний стан та перспективу майбутнього. Завдяки запропонованим технологіям студенти обирали для себе художньо-освітню проблематику, якою захоплювалися продовж усього останнього періоду навчання. Наприкінці навчання вони присвячували обраній темі свою дослідницьку дипломну роботу.

Таким чином, партисипативні технології дозволяли активізувати художньо-пізнавальну сферу студентів та їх зацікавленість художньо-педагогічними явищами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Никитина Е.Ю. Подготовка студентов вузов к осуществлению коммуникативного образования на основе партисипативного подхода [Электронный ресурс] / Е.Ю.Никитина. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com.htm>.

2. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека /В.Д.Шадриков. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2007 г. – 328 с.

Рева В.П.

кандидат педагогических наук, доцент,
Могилевского государственного университета
имени А.А.Кулешова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНОГО И ТЕЛЕСНОГО В ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ

Обнаружение духовных смыслов музыки, их связей с телесным опытом человека является одной из малоизученных проблем педагогики искусства. Без этого остаются бездоказательными утверждения о воспитательном воздействии музыкального искусства, слитности его художественно-образных значений с личностью. В музыкальных образах получают интонационное воплощение такие неподдающиеся предметному измерению субстанции духовного, которые основаны на звуковом воздействии: психика, эмоциональная

сферы, процессы не овеществленного взаимодействия с миром, невербальной коммуникации, интуиции как уникальных способов ориентации в социуме. Эти артефакты духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от человека, в том числе его телесной организации как живого существа.

Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен телесности длительное время рассматривался односторонне как следствие одухотворенности тела, а само тело – как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, как иррациональное начало, стихия, источник хаоса, в противовес сознанию – как средоточию ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняло осмысление таких творческих явлений как восприятие музыки.

В современной эпистемологии утверждается телесно-ориентированный подход к исследованию когнитивных процессов, рассматривающий взаимодействие тела и сознания в контексте целостной системы познания. По словам И.А.Бесковой: «Телесное и ментальное <...> разные формы манифестации единого общего качества жизненности: свойства быть живым, – только такое понимание подводит нас к осмыслению того, какова же *подлинная* значимость изучения природы телесного для достижения адекватного понимания и самого человека, и его познавательной способности» [2, с.13].

В основе культурно-антропологического основания музыкального восприятия, его коммуникативной направленности лежит интонационная теория музыки, согласно которой она рассматривается в качестве одной из форм проявлений интеллекта, взаимосвязи его с телесным сознанием человека. «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но «переосмысливает» закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения», – писал Б.В.Асафьев [1, с. 212]. Музыкальный звук как физическое явление становится первым телесным уровнем восприятия музыки, проявляющимся в разнообразных по формам реакциях моторики, дыхания, мускулатуры, кожи, вегетативной системы, обмене веществ как выраженного отражения душевного склада личности, переживаний, психических процессов. Музыкальный звук непосредственно обращен к телу, к телесной памяти человека, в равной степени одинаково подготавливающей к восприятию мышечную и духовную сферы слушателя. В таком контексте телесность выступает как знаковый объект, аксиологический феномен, фиксирующий духовные отклики субъекта на интонацию музыки. Музыкальное сознание находится как бы между душой и телом, и это позволяет

наблюдать за их взаимодействием в интроспективном анализе, естественном проявлении как единый «тело-образ». Опыт музыкального восприятия закрепляется в теле как неизменяющаяся когнитивная составляющая, устойчивая звуковая константа познания, способствующая обнаружению личностного начала в художественных образах искусства, духовных устремлений, близких слушателю. Человек включается во взаимодействие с интонационными образами музыки целостно, душевно и физически, откликается телом, испытывает мышечные ощущения, пытается осмыслить содержание, дать ему эстетическую оценку. Эти духовно-телесные усилия невозможно разделить на поэтапные операции и алгоритмы действий. Попытки преодолеть протоинтонационный уровень телесного восприятия, приблизиться, минуя его, к ценностям музыкальной культуры не приводят к сколько-нибудь значимым педагогическим результатам. Общение с музыкальным произведением начинается на телесно-моторном и соматическом уровнях, закрепляется в многочисленных видах невербальной коммуникации, включая движения голосовых связок, кинестетические ощущения, формы дыхания и пр. Они образуют поле творческих поисков, «непосредственно музыкального обнаружения человеческого интеллекта» [1, с. 212].

Уже в природе самого звука таится направленность на мышечную систему человека, «приглашения» к диалогу с музыкальным содержанием минуя сознание. Телесные реакции становятся опосредующим звеном между эмоциональным откликом слушателя и мышлением. Ими обусловлено вхождение в интонационно-образное пространство музыки: переживание, внутреннее созерцание, погружение в образный мир, рефлексия. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения не ограничивается рамками художественного мира музыкального произведения, выходит далеко за его пределы, трансформируется в созидательный диалог тела и сознания. Невозможно обрести опыт сопереживания, эмоционального отклика на содержание музыки как самовыражения души другого человека, не отработав эти процессы через механизмы телесного восприятия, в чем, собственно, и состоит пафос воспитания музыкальным искусством как духовного отношения к жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. первая и вторая Б. В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бескова, И.А. Природа и образы телесности И.А.Бескова,, Е.Н.Князева, Д.А.Бескова. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА КАК ФАКТОР СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Концертмейстерское искусство является неотъемлемой частью музыкального исполнительства и образования. Это искусство требует высокого музыкального мастерства, исполнительской культуры и особого призвания. К настоящему времени в педагогической науке накоплен определённый опыт формирования профессионального мастерства концертмейстера. Специальные исследования по проблеме профессиональной подготовки в условиях вуза проводились Е.Кубанцевой, К.Виноградовой, Н.Крючковой, А.Люблинским, Е.Шендеровичем и др. Методологической основой этих исследований послужили фундаментальные положения музыкальной педагогики и исполнительства, изложенные в трудах Г.Нейгауза, С.Рихтера, С.Рубинштейна и др. Однако проблема формирования концертмейстерского мастерства в единстве теоретических и практических аспектов не достаточно изучена и не внедрена в образовательный процесс профессиональной системы музыкально-педагогического образования.

Профессиональная деятельность концертмейстера является обязательной составляющей вокальной и дирижерской подготовки будущих учителей музыкального искусства, так как обеспечивает развитие творческого потенциала студентов, формирование и совершенствование их исполнительских умений и навыков.

В деятельности концертмейстера объединяются исполнительские, художественно-творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в конкретных учебных, концертных ситуациях. Творческая деятельность концертмейстера особенно ярко проявляется в исполнительстве. Исполнительская деятельность концертмейстера очень разнообразна. Существует множество различных форм исполнительской практики: выступление в концертах, тематических вечерах, отчётном концерте класса преподавателя, участие в конкурсах, на экзаменах. Вовлечение в концертно-исполнительскую деятельность студента-музыканта является фактором развития творческой деятельности концертмейстера. Этот вид деятельности повышает мотивацию к занятиям студентов, благодаря чему проявляются и развиваются значимые качества личности.

По определению концертмейстер, в отличие от аккомпаниатора, должен уметь осуществлять при необходимости педагогические функции, помогать солисту осваивать его партию, объяснять ансамблевые задачи. Концертмейстерство является таким видом деятельности, где педагогика и исполнительство могут взаимодействовать друг с другом. Музыкально-педагогический профессионализм концертмейстера сводится к сумме пианистических навыков, способностей и качеств, выраженных в таких понятиях, как творческая активность и инициативность художественного мышления, богатство и многообразие эмоционального спектра личности, широта музыкальной одарённости, хороший музыкальный слух, воображение, умение охватить форму произведения, артистизм, способность воплощать замысел автора.

Концертмейстер не должен только ограничиваться аккомпанированием на инструменте в классе и на экзаменах. В его задачу может входить инициатива проведения музыкальных вечеров различной тематики, которые способствуют изучению высокохудожественных образцов инструментальной, камерно-вокальной, оперной музыки композиторов различных эпох и стилей. Тем самым концертмейстер актуализирует у студентов полученные знания по музыкально-теоретическим дисциплинам, а разнообразие репертуара способствует формированию устойчивой потребности в пополнении, обогащении знаний о творчестве не только композиторов, но и поэтов различных эпох, особенности поэтического языка.

Перед концертмейстером расширяются художественные и ансамблевые задачи, которые способствуют постоянному стремлению к совершенствованию владения фортепиано, поиск звуковых, темброво-динамических, пианистических решений в исполнении фортепианной партии вокальных и инструментальных произведений.

Мастерство концертмейстера глубоко специфично. Оно требует от пианиста не только огромного артистизма, но и разносторонних музыкально-исполнительских дарований. Владение ансамблевой техникой, знаний основ певческого искусства, особенностей игры на различных инструментах, также отличного музыкального слуха, специальных музыкальных навыков по чтению и трансформированию различных партитур по импровизационной аранжировке на фортепиано.

Концертмейстерская деятельность раскрывает взаимодействие с солистом, выявляет важнейшие грани его искусства теоретика, педагога, дирижёра музыкально-исполнительского процесса, отвечающего за художественное воплощение значимых жизненных идеалов и смыслов в совместной деятельности музыкантов. Практика также показывает, что овладение концертмейстерским и собственно пианистическим мастерством – процесс организации целостной и системной художественно-педагогической деятельности.

Таким образом, концертмейстерское мастерство является многоплановым феноменом, предусматривающим исполнительское и педагогическое творчество. Это играет роль значимого фактора обеспечения организационно-педагогического процесса профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Рожко І. В.

аспірант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

МНЕМІЧНІ МЕХАНІЗМИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміст психофізіологічних процесів музичної пам'яті має багато спільного із мнемічними закономірностями інших видів діяльності. Музична пам'ять функціонує по законам загальної пам'яті, вивчається по її категоріям, але має певні специфічні особливості.

Розуміючи під музичною пам'яттю складну психолого-педагогічну категорію, що характеризується загальними мнемічними процесами, операціями та механізмами, яким присутні специфічні риси музичної діяльності особистості, ми вважаємо за потрібне докладніше з'ясувати перебіг даних процесів, їх обумовленість своєрідністю музичної діяльності.

Сприймання, відбір та перероблення музичного матеріалу, зовнішніх слухових подразників та вражень, власних зусиль та переживань супроводжуються мнемічними процесами. Вони пов'язані з художніми образами, направлені потребами, мотивами та інтересами особистості для здійснення теперішньої та майбутньої музичної діяльності.

Серед механізмів регулювання пам'яті переважна більшість дослідників виокремлює наступні: запам'ятовування, збереження, відтворення (спогад, впізнавання), пригадування, забування.

Запам'ятовування – складний, багаторівневий нейрофізіологічний процес, що характеризується утворенням нервових зв'язків між двома ділянками великих півкуль головного мозку, які беруть участь у закріпленні нового музичного матеріалу. Даний процес існує як із участю, так і за відсутності вольових зусиль самої особистості щодо запам'ятовування, тому буває мимовільним та довільним.

Мимовільне запам'ятовування - це автоматичне запам'ятовування без свідомо поставленої мети, що носить ознаки вибіркості та характеризується відсутністю прояву вольових зусиль під час запам'ятовування.

На відміну від мимовільного, довільне запам'ятовування характеризується наявністю свідомої мети запам'ятати матеріал, а також використання спеціальних прийомів запам'ятовування. Це складна розумова діяльність, яка включає в себе різні дії, спрямовані на успішне засвоєння музичного матеріалу. Одним з таких прийомів запам'ятовування є заучування як багаторазове повторення музичного матеріалу задля його повного та безпомилкового запам'ятовування. В цьому виявляється специфіка пам'яті в музичній діяльності, адже музичний матеріал має бути точно та правильно закарбований в пам'яті для його подальшого виконання. Від типу запам'ятовування залежить перебіг інших мнемічних процесів.

Стосовно порівняння цих двох типів заучування можемо зауважити наступне: попри спори дослідників щодо переваги одного типу над іншим, музичне запам'ятовування як педагогічно-керований процес має перебігати довільно, мати чітко поставлену мету, вияв вольових зусиль суб'єктом запам'ятовування та бути підпорядкований поставленим до запам'ятовування задачам. Саме педагог повинен мати вплив на регулювання даного процесу для успішного розвитку музичної пам'яті особистості. На нашу думку, в музичній діяльності довільне запам'ятовування є значно продуктивнішим.

Запам'ятовування музичного матеріалу безпосередньо залежить від особливостей музичного сприймання особистості. Велике значення при цьому має постановка часткових, спеціальних задач. Адже музичне мистецтво як багатокомпонентне явище не припускає одностороннього, одностороннього сприймання, окремі сторони музичного матеріалу мають сприйматися суб'єктом музичної діяльності на рівні частин цілого (художній образ).

Наступний процес – процес збереження музичного матеріалу в пам'яті. Характеризується тривалим збереженням утворених нервових зв'язків між ділянками великих півкуль головного мозку.

Відтворення – якісна характеристика музичної пам'яті, що виявляється у здатності пригадування музичного матеріалу в необхідний момент. Має декілька різновидів: пригадування та згадування.

Пригадування – активна форма відтворення. Його особливістю є цілеспрямований пошук необхідного матеріалу в пам'яті для подальшого відтворення. Музичне пригадування – процес, часто зтяжний у часі, вимагає вольових зусиль та підключення інших когнітивних процесів (музичне мислення, аналіз та порівняння). Згадування – це відтворення людиною образів подій минулого. Буває мимовільним, коли образи виникають на підставі асоціацій, та довільним, при постановці завдання згадати.

Наступний процес – забування – ґрунтується на явищі гальмування нервових зв'язків, що утворилися при запам'ятовуванні. Воно може відбуватися внаслідок діяльності, що передувала запам'ятовуванню або відбувалася після нього.

Музична пам'ять, як і загальна, має певні характеристики, головними з яких є: об'єм музичної пам'яті, швидкість запам'ятовування, точність відтворення, тривалість збереження, готовність до відтворення збереженої інформації. Саме від цих характеристик буде залежати ефективність розвитку музичної пам'яті.

Швидкість запам'ятовування визначається кількістю повторень, що необхідні для інформаційного запам'ятовування. Точність відтворення визначається відсотковим співвідношенням правильно переданого матеріалу у співвідношенні із загальним об'ємом відтвореного матеріалу. Міцність виражається у збереженні здобутого матеріалу на тривалий період часу та в швидкості його забування.

Ключовим моментом даного етапу дослідження музичної пам'яті ми вважаємо орієнтир на загальні та визначення спеціальних особливостей перебігу мнемічних процесів музичної діяльності.

УДК: 378.091.2:78.071.2:005.336.5

Савлук І.В.

концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

СЕМАНТИЧНІ АНАЛОГІЇ ПУБЛІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Професіоналізм як інтегральна характеристика особистості передбачає не лише досягнення людиною високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, системи прагнень, ціннісних орієнтацій, які проявляються в практичній діяльності та спілкуванні.

У змісті поняття “професіоналізм” у контексті діяльності вчителя на теренах музичного навчання важливого значення набуває досконале володіння музичним інструментом, яке відображає виконавську складову педагогічного професіоналізму. З огляду на вказане, ми вважаємо доцільним зосередити увагу на висвітленні власного бачення сутності виконавського професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва як індивідуально-особистісного інтегрального утворення, котре ґрунтується на компетентнісному підході, поєднує в собі основні складові професії музиканта-педагога та відповідає вимогам якісної музично-педагогічної діяльності.

Ефективність формування виконавського професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує створення у навчальному процесі спеціально спрямованого позитивного

середовища та відповідної психолого-педагогічної моделі, яка забезпечує успішність даного процесу.

Одним із засобів втілення виконавського професіоналізму, як складової педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва є публічна діяльність. Публічний виступ як процес діяльності характеризується наявністю певних етапів. Провівши семантичні аналогії з тлумаченням змісту етапів виступу оратора, ми окреслили зміст етапів підготовки музиканта до концертного виступу з позицій публічної діяльності, які відображені в таблиці.

Таблиця 1.

Зміст етапів підготовки музиканта до концертного виступу з позицій публічної діяльності

Етап підготовки	Зміст діяльності оратора	Зміст діяльності музиканта-виконавця
<i>Інвенція</i>	Добір інформації, аналіз теоретичного матеріалу, визначення ключових моментів промови	Добір музичних творів до концертної програми, ескізне ознайомлення з музичним матеріалом, аналіз змісту музичних творів, визначення кульмінаційних моментів у кожному музичному творі
<i>Диспозиція</i>	Побудова стратегії викладення інформації, визначення місця розташування у промові кульмінаційних точок, площин емоційного напруження та моментів розслаблення аудиторії	Побудова виконавського сценарію та стратегії сценічного втілення концертної програми з рельєфним поданням кульмінацій, фактурних та гармонічних контрастів, динамічного плану; визначення загальної кульмінації концертної програми та площини граничного емоційного напруження, а також моментів розслаблення аудиторії
<i>Елокуція</i>	Процес мовленнєвого втілення промови перед уявної аудиторією, що ґрунтується на досягненні двох попередніх етапів та потребує від оратора вироблення яскравих артистичних умінь	Процес інструментального втілення концертної програми перед референтною аудиторією, який є підсумком результатом двох попередніх етапів та потребує від музиканта-виконавця артистизму, та стратегічного мислення
<i>Меморія</i>	Побудова «символічного» мнемічного графіка мовленнєвої публічної діяльності, в якому відображені ключові змістовні складові виступу	Побудова виконавського сценарію концертного виконання та віднайдення мнемічних опор у виконанні музичних творів
<i>Акція</i>	Виголошення промови перед аудиторією – є дієвим підсумком всієї попередньої підготовчої діяльності; яскравість промови безпосередньо залежить ретельності та ефективності була виконання підготовчої діяльності на попередніх етапах.	Концертний виступ – підсумок творчої діяльності виконавця на всіх етапах підготовки; результат та успішність виступу знаходяться у прямій залежності від якості підготовчої роботи на попередніх етапах.

Будь-яка публічна сценічна діяльність (гра на музичному інструменті, вокально-хоровий спів, хореографічна постановка) має

самостійний пошуковий характер. Виконавець вносить в уже відомий твір відображення власної індивідуальності, що відрізняється своєрідним психоемоційним розкриттям основної ідеї. Цей процес є актом пошуку оригінального вирішення художніх завдань, оскільки виконавець створює власну інтерпретацію авторського задуму, показуючи на концертному виступі своє ставлення, свою трактовку музичного твору.

Проаналізувавши викладене вище, ми вважаємо можливим виокремити основні риси публічної діяльності, які є спільними для оратора, актора, педагога та музиканта виконавця, систематизувавши їх за наступними показниками:

– а) засіб впливу на аудиторію - де ми бачимо промову – у оратора, сценічну дію – у актора, вербальний виклад навчального (лекційного) матеріалу – у педагога та інструментальне втілення художньої інтерпретації музичного твору – у музиканта-виконавця (котрим зобов'язаний бути вчитель музичного мистецтва);

– б) характер впливу на аудиторію у всіх названих суб'єктів публічної діяльності є вербально-емоційним, сугестивний і лише у музиканта-виконавця ця характеристика відрізняється, тому що вплив музиканта на аудиторію є невербальним, сугестивним та художньо-образним;

– в) взаємодія з аудиторією поділяється на дві позиції: 1) безпосереднього передавача інформації – такими є оратор та педагог; 2) посередника між авторами і художнім змістом творів – такими виступають актор та музикант-виконавець.

Підсумовуючи вказане та провівши аналогії з різними проявами публічної діяльності особистості, ми можемо зазначити, що тільки процес публічної діяльності музиканта спирається на невербальні засоби впливу на аудиторію. Цей процес є надзвичайно складним, оскільки двоїстість дефініції концертного виступу (монолог – за формою та діалог – за змістом) потребує від музиканта ораторської переконливості та лекторської логіки, майстерності акторського втілення та досконалості у художньому виконанні.

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

СВІТОГЛЯДНІ І ПРАКСІОЛОГІЧНІ СМИСЛИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ВІТЧИЗНЯНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Розвиток якості Людини – це історичне завдання мистецтва в соціокультурних реаліях переусвідомлюється усе з більшим розумінням цінності освітнього супроводу становлення душевно-духовної сфери особистості. Як допомогти людині виявити себе у найбільш гуманний спосіб, за допомогою мистецтва (будь то живопис, танець, музика) – питання, яке набуває не перебільшеної і не надуманої актуальності в галузі мистецької освіти.

Розбудова наукових засад музичної педагогіки, метою якої є особистісний розвиток музиканта, та педагогіки музичної освіти як системи соціокультурного забезпечення загального особистісного розвитку людини засобами музичного мистецтва, у музично-педагогічній традиції детермінувались різноманітними ідеологічними та економічними моделями соціального устрою, географічним розташуванням держав, історією розвитку цивілізацій, культур.

У найдавніші часи мистецтво мало набагато ширше розуміння, ніж зараз, адже ним позначали соціально-культурної практики, яка зберігається і передається освітніми професійні знання сукупності правил, за якими можна витончено створювати культурні факти. Звернення до історичного коріння художніх традицій дає можливість відстежити процеси розвитку музики як специфічної форми виявлення людської природи від зародження цивілізацій та їх культурних традицій й до нині.

Музично-педагогічна традиція у загальному розумінні є багатоплановою, адже її зміст вбирає усі види діяльності, предметом якої є відношення людини і музики. Сучасному визначенню феномена музики, її систематизації і структуралізації як різновиду мистецтва, особливої сфери і предмету професійної діяльності передувало тривале історичне осмислення художніх феноменів, явищ, необхідних практик, у якому у різні часи пропонувалися людині своєрідні форми та шляхи для розвитку себе і естетичного впливу на оточення. У певних історичних періодах сформувалися відповідні уявлення, судження щодо специфіки відношень людини і музичного мистецтва, як предмету її діяльності, досвід опанування якого передавався різними соціально-культурними системами і засобами.

Музика як вид мистецтва є необхідним способом існування людини. Музична субстанція являє собою постійне незмінне духовне

начало для упорядкування (гармонізації) художньої діяльності у сфері звукового матеріалу, що не обмежує її педагогічне застосування у людино- і культуротворенні. Музика-мистецтво є “видом” існування музики-субстанції, ускладнюючи таким чином усвідомлення людиною вищої місії музики, і можливо не завжди повноцінне або гуманітарно-ціннісне використання її у світі. У теперішньому розумінні музичне мистецтво є достатньо розробленим структурованим феноменом, знаково-відображувальною образно-символічною системою, в якій композиторська (індивідуальне впорядкування знакової системи художньої мови, або кодування у формі музичних образів з метою виявлення власного ставлення до світу) та інтерпретаторська (виявлення розуміння художнього кодування музичної мови у формі емоційно-чуттєвого, художньо-виконавського, художньо-аналітичного, художньо-педагогічного різновидів художнього розкодування музичного мистецтва) діяльності виступають основними його модулями.

У сучасній науковій рефлексії проблем мистецької освіти стверджується гуманістична парадигма. Її світоглядні смисли вказують на те, що цінності не засвоюються, а транслюються на один із вимірів внутрішнього світу людини, перетворюючи його на життєвий світ дійсності як простір для реалізації актуальних потреб і можливостей.

Праксіологічний підхід актуалізує суперечність між традицією апелювання до гуманітарної, емоційно-чуттєвої природи музичного сприйняття і надзвичайною динамікою розгортання технічних засобів інтонаційного супроводу життєдіяльності людини. Техніка і технології, як атрибутивна властивість цивілізації, не можуть ігноруватись жодною галуззю. Актуальність технологічної культури і медіаграмотності, як елементу цивілізації стає безсумнівною, адже створена багатоміліардними зусиллями людини техносфера може бути оптимізована її автором (суспільством) завдяки здійсненню певних заходів. Від ставлення людей до техніки залежить вибір економічних, політичних, моральних, культурних, професійних цілей її застосування. Техніка і технологія виробництва сьогодні мають посісти не сприйняте в минулому, але актуалізоване сьогодні важливе місце в галузі вітчизняної мистецької освіти.

Гуманітарна сутність освіти в галузі мистецтва полягає у трансляції людських смислів мистецтва різних часів і різних країн завдяки творчим професіям, які реалізують культурні потреби у творчому зростанні та забезпечують особистісне і культурне взаємозбагачення. Це надає особливого значення феномену мистецтва, зокрема музичного як предмету діалогічної співпраці суб'єктів освітнього процесу. Міжнародна організація музичної освіти (ICME) при ЮНЕСКО до фахівців, діяльність яких пов'язана з викладанням музичного мистецтва відносить: викладачів раннього музичного виховання, музичних працівників дитячих садків, викладачів музики у загальноосвітніх школах, викладачів музичних шкіл, студій,

гуртків; викладачів училищ, консерваторій, педагогічних університетів, теоретиків і дослідників у галузі музичної освіти, методистів і методологів, студентів, музикантів-виконавців, музичних терапевтів. Вузька спеціалізація у музичній професії є історично зумовленою, проте, в сучасних умовах ця традиція має бути переосмислена і переформатована з позицій міждисциплінарності.

Застосування ретроспективно-аналітичного методу вивчення трансформації відносин у системі “суспільство – людина – музика – освіта – культура” дозволило виокремити історичні періоди і визначили специфіку онтогенезу світоглядних і праксіологічних смислів освіти в галузі музичного мистецтва (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

**Онтогенез світоглядних і праксіологічних смислів
освіти в галузі музичного мистецтва**

№ п/п	Історичні періоди	Світоглядні смисли освіти в галузі мистецтва музики	Праксіологічні смисли освіти в галузі мистецтва музики	Культурний результат трансформації освіти в галузі мистецтва музики
1	Давні часи – Х ст.	Виокремлення феномена музики	Пізнання музики як елемента цілісної науки.	Визначення предмету опанування
2	X – перша половина XVII ст.	Опанування музики як різновиду культурної практики	Накопичення досвіду опанування музики як Божественного феномена та організація музичної освіти.	Утворення професії музиканта (півчого) і учителя співів (регента)
3	Друга половина XVII ст. – початок 1916 рр.	Теоретичне осмислення складності музики як культурного явища (етнічного, світського, культового) і складного феномена творчої діяльності, який потребує освітнього супроводу	Диференціація явища музики в різних соціокультур-них системах (освітніх, культових, соціальних), еволюція інституціональних і неінституціональних форм передавання музичного досвіду, конкретизація змісту професійної діяльності в галузі мистецтва.	Диференціація спеціалізацій музиканта Утворення професії викладача музичного мистецтва
4	1917-1990 рр.	Ідеологічне використання музики, як засобу впливу на людину; Виокремлення педагогічної спеціалізації у самостійну кваліфікацію освітньої галузі	Систематизація освітніх практик передавання різновидів музично-педагогічного досвіду. Ідеологізація змісту підвищення кваліфікації викладача музичного мистецтва.	Диференціація науково-дослідної, науково-методичної, виховної функцій викладача музичного мистецтва
5	1991- початок XXI ст.	Мегадиференціація музичного мистецтва. Наукова рефлексія	Реінтеграція цілісності професії педагога-музиканта в умовах розширення меж	Визначення кваліфікацій магістра (наукової, методичної, професійної)

	музики як чуттєво-емоційного людського феномена та художнього способу взаємооновлення відносин людини із світом і собою; реідентифікація людини у культурному просторі художніх феноменів.	професійної діяльності, її експансії в культурний простір. Актуалізація персоніфікації норм професійної діяльності та їх персоніфіковане оновлення	в галузі музичного мистецтва Фіксація професійних обов'язків, змісту і норм науково-педагогічної праці; інституціоналізація системи безперервної професійної освіти викладача музичного мистецтва.
--	--	--	---

Отже, у цивілізаційних реаліях з властивими некласичному знанню процесами диференціації та інтеграції відбуваються метаморфози і переформовування, які позначаються й на специфіці функції опанування музичного мистецтва, як різновиду художньої культурної практики, що виявляється у переході за межі своєї історичної художньо-естетичної функції, так само як і проникнення в неї інших культурних практик, що вимагає готовності транслювати цінності музичної культури в інші галузі, перебувати у постійному русі оновлення музично-педагогічних професійних норм і створення нових художніх культурних фактів.

Спираючись на наукову рефлексію особливостей динаміки у професійній мистецькій музичній галузі, спроектуємо висновки на заявлений предмет нашого наукового інтересу: зміст трансформації світоглядних і практикологічних смислів освіти в галузі мистецтва полягає у культуровідповідному засвоєнні творчих мистецьких практик й водночас оптимізації перспективних новітніх технологій трансляції цих практик в усіх формальних, неформальних та інформальних освітніх системах. Роль держави у такому процесі полягає в організації співпраці та системних зв'язків освітніх та соціальних закладів, зміст і мета діяльності яких визначаються необхідністю освітнього супроводу опанування людиною мистецтва з різноманітною соціально-культурною та особистісною метою.

КУЛЬТУРА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ЯК КАТЕГОРІЯ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Музичне виховання, як зазначається в педагогічній енциклопедії, процес прилучення особистості до музичної культури, мета якого - передача досвіду музичної діяльності (створення, виконання, сприймання, аналізу музичного твору) новому поколінню.

За визначенням Ю. Алієва, музичне виховання – цілеспрямований і систематичний розвиток музичної культури, музичних здібностей людини, виховання в ній емоційної чуйності до музики, розуміння і глибокого переживання її змісту.

Розвиток музичної культури школярів – фундаментальна мета музичної освіти і виховання. Проблема культури особистості розглядається представниками різних напрямів науки: фізіології, мистецтвознавства, педагогіки і музикознавства.

Основним елементом музичного виховання є слухання і свідоме сприймання музичних творів. Не слід обмежувати процес сприймання, як часто буває, простим ознайомленням; поряд із сприйманням необхідно проводити аналіз творів, що розвиває художній смак і культуру естетичних оцінок. Завдяки живому контакту з музичними шедеврами зростає естетична культура сучасної людини.

Розвиток музичного сприймання є найважливішим завданням музичного виховання школярів, і відбувається воно в процесі всіх видів музичної діяльності.

Сприймання – складний психічний процес. Це – відображення побаченого або почутого. Сприймання нерозривно пов'язане з діяльністю і активно розвивається лише в діяльності.

Б. М. Теплов вважає, що специфічним для музичного переживання, сприймання є емоції, почуття, настрої. Тільки через вираження емоцій музика може передавати “думки й образи” або “картину природи”, через естетичну емоцію людина пізнає світ. Одна з найважчих завдань художнього виховання – зберегти емоційну природу сприймання в міру ускладнення засобів виразності.

Музичне сприймання, на думку американського педагога і психолога Д. Марселла, створює “фундамент майбутньої музичної культури”. Тому навряд чи варто піддавати сумніву той факт, що, поряд з основними музичними здібностями, воно вимагає цілеспрямованого розвитку й у сфері музичного виховання і освіти, в тому числі і спеціального. Якщо педагог обмежується тільки навчанням технічним навичкам, підготовкою до успішних концертним виступам та іспитів, він

ніколи не виховає справжнього музиканта. Тому що музику, перш за все, треба розуміти і співпереживати, в ній треба вміти чути смисли.

Разом з тим сприймання музики є і самостійним видом діяльності на уроці. У методичній літературі він визначається як слухання або слухання-сприймання. Тут учні знайомляться з музичними творами, більш складними в порівнянні з тими, які можуть виконати самі. Однак процес слухання таких творів не зводиться лише до знайомства з музикою. Важливо формувати в учнів навички та вміння, необхідні для повноцінного сприймання ними музичних творів, розвивати у них музичні, творчі здібності, а також інтерес і музичний смак музичних творів.

Формування здатності естетично сприймати музичний твір починається з розвитку слухової спостережливості завдання педагога полягає в тому, як вважає Б. Асаф'єв, щоб навчати слухового “спостереженню – осмисленню течії музики, її розвитку, процесів які відбуваються в ній. А спостерігаючи, робити висновки і узагальнення...”. Тобто, необхідно підвести учнів “до осягнення процесуальності (це суть музики), але зберегти емоційну свіжість і безпосередність сприймання при все зростаючій інтелектуальній заглибленості”. При даній постановці питання важлива не сума знань, а придбання умінь і навичок.

Музична культура учнів проявляється в їх музичній вихованості та навченості, які в практиці музичної освіти існують нерозривно. При цьому музична вихованість передбачає емоційно-естетичний відгук на високохудожні твори народного, класичного і сучасного мистецтва, потреба у спілкуванні з музикою, сформованість музичних інтересів і смаків учнів. Навченість проявляється в знанні музики і знаннях про музику, в музичних уміннях і навичках, в широті і глибині придбаного учнями досвіду емоційно-ціннісного ставлення до музики і досвіду музично-творчої діяльності

Вводячи поняття “культура сприймання”, О.Г.Костюк мав намір підкреслити вказану провідну тенденцію музичного перцептивного процесу. Культура сприймання, на його думку, це структурно-функціональна організація, що дає можливість суб'єкту розуміти музику. Від рівня культури залежить здатність суб'єкта вірно осягнути і належно оцінити зміст музичного твору.

Можливість формування музичної культури підростаючого покоління надає масовості музичному розвитку, який здійснюється на уроках музики в загальноосвітній школі та охоплює всіх без винятку дітей і підлітків. Музичне освіта сприяє формуванню естетичних почуттів, свідомості, потреб, смаку, відчуттю і усвідомлення краси і гармонії в мистецтві та житті. З музичною освітою кожної особистості і суспільства в цілому все частіше пов'язують перспективи духовного розвитку народу, підвищення його культурного рівня, відродження національних традицій, розвитку інтересу до народного мистецтва.

Отже, головним завданням музичної педагогіки є формування культури сприймання музичних творів на основі вироблення певних слухацьких установок.

УДК: 373.3.091.38:78

Сопіна Я.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіано
ННІ СПМО Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Сопін О.І.

студент IV курсу
ННІ СПМО Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ТЕХНОЛОГИЯ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Арт-терапия (от англ. art. – «искусство») — это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. Термин «арт-терапия» (или «лечение искусством») ввел в обиход британский художник Адриан Хилл в 1938 году. В начале своего понятийного оформления арт-терапия отражала психоаналитические взгляды Зигмунда Фрейда и Карла Густава Юнга, согласно которым конечный продукт художественной деятельности человека (будь то рисунок, скульптура или инсталляция) выражает его неосознаваемые психические процессы. В 1960 г. в Америке была создана Американская арт-терапевтическая ассоциация.

Основная цель арт-терапии, с позиций современной психологии, состоит в гармонизации развития личности через формирование способности самовыражения и самопознания.

Ценность применения искусства в терапевтических целях состоит в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.п. Так же искусство помогает установить контакт с человеком, улучшить самоконтроль, сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах, развить творческие способности и повысить самооценку.

Существуют различные виды арт-терапии: музыкотерапия, кинезитерапия (танцевальная терапия), изотерапия, драмотерапия, библиотерапия (в том числе сказкотерапия), имазотерапия (куклотерапия). Наиболее распространенным и концентрированным по силе воздействия видом арт-терапии является музыкотерапия, что в

переводе означает «лечение музыкой». На современном этапе музыкотерапия приобрела высокий уровень популярности. Во многих странах сформировались свои музыкотерапевтические центры и школы. Среди них следует выделить шведскую школу (наиболее яркий представитель и основатель А.Понтвик), немецкую (Швабе, Келер, Кениг), швейцарскую (Мастропаоло). В России первые научные исследования, посвященные механизму влияния музыки на человека, появились в конце XIX-начале XX столетия. В работах В. Бехтерева, И. Сеченова, И. Догеля, И. Тарханова речь идет о благоприятном влиянии музыки на центральную нервную систему, дыхание, кровообращение и газообмен. Оригинальную концепцию музыкально-рациональной психотерапии разработал В.Петрушин (Москва).

Различают три основные формы музыкотерапии: рецептивную, активную, интегративную. Рецептивная музыкотерапия (пассивная) отличается тем, что человек в процессе музыкотерапевтического сеанса не принимает в нём активного участия, занимая позицию простого слушателя. Ему предлагают прослушать различные музыкальные композиции либо вслушиваться в различные звучания, отвечающие его психическому состоянию. Активные методы музыкальной терапии основаны на активной работе с музыкальным материалом: инструментальная игра, пение, композиция.

Интегративная музыкотерапия связана с воздействием на различные анализаторы – слуховые, зрительные, тактильные. Следовательно, этот вид музыкальной терапии предполагает активное вовлечение человека в музыкально-подвижные игры, пантомиму, пластическую драматизацию под музыку, а также создание стихов, рассказов после прослушивания музыки.

Интегративная музыкотерапия основана на метафизических традициях китайской медицины, в частности на тщательно разработанных китайских учениях о меридианах, которые выполняют в организме человека роль каналов движения жизненной энергии. Врачи Китая относятся к человеческому организму очень трепетно. Согласно их убеждениям, все болезни начинаются с разума. Дисгармония с миром приводит к постоянным отрицательным мыслям: из-за отрицательных эмоций нарушается циркуляция жизненных сил, закупориваются энергетические каналы. И только после разрушительного воздействия недуга на меридиональном (тонком) уровне начинают проявляться симптомы на уровне физическом. Отсюда – коренное отличие в подходе к исцелению целителей Востока: важна именно взаимосвязь между всеми энергетическими уровнями и физиологическими системами, лечение одного органа не даст истинного выздоровления. С точки зрения восточных методов медицины, наиболее активные биологические точки концентрированы расположены на ладони. Воздействие на ту или иную точку может повлиять на определенный орган или даже на целую систему органов

человека. Связь при этом осуществляется через энергетические каналы – меридианы.

Основываясь на этих представлениях, учитель музыкального искусства общеобразовательной школы №4 г. Мелитополя А.В.Щиголева разработала телесно-ориентированую технологию музыкальной терапии. В ее основе – комплекс игр, в которых активно участвуют пальчики детей. Эти игры используются систематически, на каждом уроке. Каждая игра основывается на определенном музыкальном образе. Например «Вредный жук», «Морской гребешок», «Воздушный шарик», «Веселые козочки». При этом с помощью пальчиков моделируются различные ситуации, действия, которые выполняет тот или иной сказочный персонаж. Схематическая методика работы над каждой игрой включает три этапа. Первый этап – презентация игры (демонстрация под музыку, с помощью пальцев, движения персонажа). Второй этап – разучивание игры (отработка каждой строчки текста с подключением определенных пальчиков, соединение строк между, достижение синхронизации музыки, литературного ряда и движения пальчиков). Третий этап – исполнение игры целиком под музыкальный аккомпанемент.

Следует отметить, что в результате использования телесно-ориентированных пластических игр на уроке значительно улучшается самочувствие детей, поднимается их жизненный тонус и возрастает интерес к самим музыкальным занятиям.

УДК: 373.5.015.31:7

Терещенко С.В.

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ-ПІДЛІТКА

Інноваційні тенденції у сучасному стані реформування загальної середньої освіти в Україні, мають визначне значення. Особливої уваги набувають освітні компетентності, як визначальні чинники повноцінного розвитку особистості.

Наше дослідження стосується вивчення специфіки педагогічного супроводу формування особистості учня підліткового віку, як одного з найважливіших етапів в житті людини, коли відбуваються фізіологічні, психічні та розумові зміни, тобто відбувається інтенсивний розвиток. Тому дослідження місця креативної компетентності у формуванні

особистості учнів підліткового віку є важливим і актуальним для творчої діяльності вчителя.

Наукові дослідження питання креативної компетентності та її місця у структурі особистості учнів створюють міцне підґрунтя у філософсько-методологічному, соціально-психологічному та педагогічному аспекті. Дослідженням проблеми розвитку креативної особистості займалися Г.Айзенк, А.Алейникова, М.Бердяєв, Д.Богоявленська, А.Маслоу, Б.Мейлах, В.Моляко, А.Полякова, С.Сисоєва, Б.Юсов. Психолого-педагогічний аспект досліджуваної проблеми висвітлено у наукових працях М.Басова, Л.Божовича, Дж.Брунера, Л.Виготського, Дж.Гілфорда, К.Завалко, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, Н.Сегеди, В.Сухомлинського, Т.Холод, О.Щолокової та ін.

Нас цікавить місце креативної компетентності у структурі особистості школярів підліткового віку. Важливою складовою креативності учнів, як вважає Г.М.Падалка, є знання і уміння, які лежать в основі власної пізнавальної і творчої діяльності. На основі навчальної діяльності розвиваються основні креативні педагогічні новоутворення.

Беручи до уваги учнів підліткового віку (5-8 класи), спостерігаємо, що у школярів даної категорії ускладнюється сприймання простору, часу, тексту, картин, музики. Слухові, зорові, чуттєві уявлення, що виникають у процесі сприйняття мистецтва, сприяють психічному розвитку особистості підлітка. Вільні сполучення різноманітних образів, концентрація уваги, побудова нових смислів та форм у мистецькій діяльності формує в учнів креативну компетентність, яка стає інтегральною багатofакторною властивістю особистості, що обумовлює розвиток творчих здібностей; самостійним новоутворенням, індивідуально-психологічною особливістю, творчим аспектом психолого-педагогічних новоутворень (асоціативно-образне мислення, творча уява, художня спостережливість), що у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на їх формування набувають якості особистісних рис та дають можливість учням самовиявитись у творчості.

Формування в учнів освітніх компетентностей (серед яких ми виокремлюємо креативні компетентності) має визначальний характер, адже саме вони стають інтегрованою здатністю особистості, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, які набуваються у процесі навчання мистецтву і цілісно реалізуються на практиці.

Специфіка креативної компетентності полягає у трансформуванні мистецьких знань, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій школярів у художньо-естетичні компетентності, що стають сформованими особистісними якостями. Креативна компетентність, яка формується у процесі мистецької освіти має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер.

Найбільш активно креативна компетентність формується засобами мистецтва, тому головна мета предметів естетичного циклу повинна охоплювати особистісний розвиток учнів і збагачення їх емоційно-естетичного досвіду, спонукати до потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні. Педагогічний супровід процесу формування креативної компетентності ми вбачаємо у спрямуванні педагогічної діяльності на створення умов, засобів, технологій. Формування креативної компетентності у структурі особистості підлітка досягається зміною підходу вчителя до викладання дисциплін художньо-естетичного циклу. Застосування вчителем інноваційних технологій навчання, до яких належать: особистісно-орієнтоване навчання та виховання, рівнева диференціація навчання, проектне навчання, інтерактивні технології, розвиток критичного мислення, теорія ігрових технологій тощо сприяє вирішенню питання формування креативної компетентності в учнів підліткового віку.

Тому у сучасній педагогічній думці має місце ідея формування нового погляду на діяльність учителя мистецтва як новатора, висококваліфікованого фахівця, спроможного самовиявитися у педагогічній діяльності і показати високі результати у викладанні свого предмету. Вирішення завдання щодо формування креативної компетентності полягає у мотивації підлітків до навчання, розгляданні проблемно-пошукових ситуацій, впровадженні у навчальний процес новітніх педагогічних ідей, форм викладання, використанні творчого підходу для успішної самореалізації учня у майбутньому.

Отже, проблема формування в учнів підліткового віку креативної компетентності, та визначення її місця у розвитку їх творчого потенціалу набуває пріоритетного значення для сучасної освіти. Вирішення цього завдання потребує нових підходів до навчання і виховання, постійного оновлення форм та методів викладання, їх ефективного впливу на розвиток особистості школярів. Креативна компетентність учнів є складовою системи знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних якостей, необхідних йому для творчості. Формування креативної компетентності учнів підліткового віку найбільш активно відбувається на уроках художньо-естетичного циклу, та у процесі цілеспрямованого мистецько-педагогічного впливу, займає визначальне місце у творенні особистості підлітка.

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

В історії післядипломної музично-педагогічної освіти 70-ті роки ХХ століття є періодом певних змін, які почали відбуватися завдяки перебудові шкільної музичної освіти. Реалізація основних напрямів реформи школи вимагала перегляду змісту предмету музика. Здійснюється перехід на нові навчальні програми, основними особливостями яких було підвищення саме наукового рівня викладання предметів. Це стало відліком нової епохи у музичній освіті і призвели до перебудови принципово нового змісту підвищення кваліфікації вчителів музики.

У 1972-1973 рр. в Україні почався процес значного зростання ролі інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Активно розробляються нові навчальні плани курсової підготовки всіх категорій працівників освіти, зокрема вчителів музики. Вводяться два варіанти програми: для вчителів музики – спеціалістів та вчителів-неспеціалістів, крім того особливий варіант програми для сільських малокомплектних шкіл. На відміну від попередніх програм, в них посилюються виховні функції музики, передбачаються такі види робіт: хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічний рух, музичні ігри, слухання музики накопичення теоретичних та історичних знань, читання нот, імпровізація, вправи. В обласних інститутах удосконалення вчителів починають відкриватися кабінети музики та вводяться в штат посади методиста з музики та завідуючого кабінетом музики, а згодом – спеціалістів у лабораторіях та на кафедрах інституту відповідного напрямку.

Підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників в 70-ті роки ХХ століття починає формуватися як система. Але впровадження перших навчально-тематичних планів обумовлювали невисоку якість курсової підготовки та низьку мотивацію вчителів до вивчення програми, оскільки були одноманітними та загальними для всіх категорій слухачів.

В 1973 році відомий радянський композитор і громадський діяч Д.Б.Кабалевський приступив до створення експериментальної програми з музики для загальноосвітньої школи. Метою експерименту було довести, що навіть при занижених умовах ведення музичних занять у загальноосвітній школі (один урок на тиждень протягом семи років), можуть бути досягнуті значно більші результати у формуванні музичної культури учнів. На курсах підвищення кваліфікації вчителів

музики перевага надавалася таким формам роботи, як лекції та поурочне викладення змісту програми Д.Б. Кабалецького. У практиці проведення курсової підготовки використовувалися індивідуальні форми роботи зі слухачами – практикуми, направлені на удосконалення гри на музичних інструментах, диригентської та вокальної техніки. Починають друкуватися різноманітні методичні посібники, програми з методичними розробками, хрестоматії та фонохрестоматії музичного матеріалу, нотні таблиці та інші посібники для вчителів музики.

В обласних інститутах удосконалення вчителів запроваджуються такі методи роботи, як обов'язкові докурсові та післякурсові завдання, проведення практичних конференцій з обміну досвідом роботи. Широко практикувалось в 70-і роки проведення проблемних, цільових, очно-заочних курсів. Велика увага надається самоосвітній формі підвищення фахового рівня музично-педагогічних працівників. В роботі навчально-методичних кабінетів інститутів удосконалення вчителів було передбачено:

- семінари з даної проблеми;
- орієнтовні програми самоосвіти;
- в навчальних планах курсів підвищення кваліфікації включені лекції відповідної тематики;
- методичні рекомендації з самоосвіти вчителя.

У другій половині 70-х років активно розвивається позакласна робота у школі, створюються хоріві гуртки, гуртки сольного співу, бального танцю, хореографії, образотворчого мистецтва, театральні колективи. Перебудова школи вимагала змін та модернізації перепідготовки музично-педагогічних працівників, їх професійного розвитку та удосконалення методів навчання. На жаль, майже в усіх областях України керівники органів освіти приділяли недостатньо уваги розвитку дитячої самодіяльності й учительським виконавським колективам, не створювалися елементарні умови для їх роботи. Інститутами удосконалення вчителів та обласними відділенням Музичного товариства УРСР планувалося спрямувати свою роботу на активізацію діяльності музичної громадськості щодо розвитку та пропаганди музичного мистецтва, надання також практичної й методичної допомоги колективам художньої самодіяльності.

Також, у ці роки налагоджується взаємозв'язок обласних інститутів удосконалення вчителів зі школами і педагогічними інститутами. Спільно розробляються плани, програми, методичні рекомендації, проводяться семінари для вчителів музики. Створюються тексти лекцій з актуальних проблем історії музики, хорознавства, музичної педагогіки, методики музичного виховання. На курсах підвищення кваліфікації проводяться практичні заняття, майстер-класи та показові уроки музики з учнями молодших та середніх класів загальноосвітніх шкіл з подальшим обговоренням та аналізом. Надається методична допомога

вчителям музики в написанні наукових праць та рефератів з музичної педагогіки та методики музичного виховання.

Отже, 70-ті роки ХХ століття є періодом становлення і розвитку післядипломної музично-педагогічної освіти. Підвищення кваліфікації вчителів музики набуває принципово нового змісту. Форми навчання в обласних інститутах удосконалення вчителів стали більш досконалішими і різноманітними. Реформування системи музичної освіти у загальноосвітній школі призвело до перебудови післядипломної освіти музично-педагогічних працівників.

УДК: 373.5.015.31:784.1

Толчева Н.О.

магістрант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРЕС ДО ХОРОВОГО СПІВУ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна музично-педагогічна наука має значні здобутки у дослідженні інтересу школярів до різних видів музичної діяльності. Зокрема, науковий інтерес виявили до цього актуального питання А. Болгарський, Н. Гришанович, О. Дем'янчук, С. Жукова, С. Никитюк, А. Паламарчук, Г. Плесніна, Е. Цибуля. В працях науковців розглянуто особливості інтересу школярів до музичного мистецтва, визначено специфіку його формування з урахуванням вікових особливостей учнів, розроблено сукупність практичних рекомендацій щодо формування інтересу школярів до того чи іншого виду музичної діяльності.

Розв'язання проблеми становлення і розвитку інтересу до музичного виконавства у контексті нових підходів до побудови національної системи освіти можливе лише за умов особистісно-орієнтованого навчання, яке втілює ідею розвитку унікальної цілісної особистості, котра прагне максимально реалізувати свої можливості, відповідно до природних нахилів і здібностей. Особистісно-орієнтована педагогіка ґрунтується на ідеях гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) про особистість як найвищу цінність суспільства. Сьогодні особистісна орієнтація навчання та виховання – це одне з найвагоміших педагогічних завдань мистецтва освіти, предмет теоретико-методологічного аналізу (Н. Гузій, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда та ін.).

Базовою цінністю особистісно-орієнтованої освіти є підхід до учнів, заснований на сукупності взаємопов'язаних соціальних установок

щодо певного ставлення учителя до учня та організації педагогічної взаємодії. Це виявляється у визнанні права кожного школяра на неповторність, унікальність особистості, а також у співробітництві, співтворчості учасників педагогічного процесу. У такий спосіб особистісно-орієнтована педагогіка збагачує і доповнює музично-виконавський розвиток старшокласника, проголошуючи його творцем власної діяльності.

У старшому шкільному віці розвивається здатність емоційно сприймати і любити прекрасне в навколишній дійсності: у природі, в мистецтві, суспільному житті. Естетичні почуття, що переживаються, пом'якшують різні негативні прояви особи хлопців і дівчат, допомагають звільнитися від непривабливих манер, вульгарних звичок, сприяють розвитку чуйності, м'якості, стриманості.

Невід'ємною частиною життя старшокласників стає музичне мистецтво. Воно займає значне місце і є надихаючою силою для кожного. Жодне свято чи подія не обходиться без музики. Перед вчителем постають основні педагогічні завдання: прищеплювати інтерес до музики, формувати здатність свідомо сприймати музику і творчо розмірковувати про неї; розвивати в учнів навички виразного виконавства.

Відповідно до цього формуються вимоги до уроку музики, який має бути цілісним процесом, спрямований на емоційне, активне сприймання музики, яке включає в себе осмислення, оцінку певного твору на основі засвоєння узагальнених знань про музику і розмірковувань про її художню форму і образи. Такий підхід забезпечує поєднання процесу розвитку сприймання музики з процесом засвоєння музичних знань, формуванням навичок і творчих здібностей та художнього смаку школярів.

УДК: 378. 12. 28

Ускова А.Л.

аспірант Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького,
соціальний педагог, вчитель хореографії
Мелітопольської гімназії № 9

ПІКЛУВАННЯ ПРО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС

Позашкільна освіта України законодавчо визначена Законами України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, концепцією про позашкільну освіту та виховання, постановами

Кабінету Міністрів України та іншими урядовими документами. Відповідно до цього позашкільна освіта приймає вагоме місце в системі безперервної освіти, є її невід'ємною ланкою і спрямована на створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовку учнів до життя в соціумі, задоволення їх потреб у різних видах творчої діяльності.

У системі художньо-естетичного виховання дітей та учнівської молоді одне з головних місць займає хореографічне мистецтво, яке вчить дітей і молодь красі і виразності рухів, розвиває фізичну силу, витривалість, сміливість, форму, дає практичні навички виконання танцювальних творів, відчуття темпу і ритму, правильну координацію і пластичність рухів, виховує повагу і інтерес до хореографічного мистецтва, як до складової духовної культури особистості, формує почуття колективізму, дружби.

Основою заняття гуртка є програма, яка передбачає систематичне і послідовне навчання, розвиток та естетичне виховання учнів.

У хореографічну групу першого року навчання необхідно приймати лише фізично здорових дітей (довідка з медичного закладу). Оскільки хореографу важко в цьому віці визначити фізичні дані дітей, які необхідні для навчання хореографії. Він здійснює візуальну діагностику, до складу якої входить будова тіла, оцінка анатомо-фізіологічних особливостей, музичні здібності, почуття ритму, а також його морально-етичні риси тощо.

Хореографічні групи організуються при танцювальних колективах і ансамблях у тому разі, якщо для занять є достатні умови та спеціаліст-педагог-хореограф обізнаний з анатомо-фізіологічними особливостями дітей чотирьох-п'яти років. У групу набирають дітей з урахуванням віку, кількістю 15 чол. Тривалість заняття у групі 1-го року навчання – близько години.

Слід відзначити, що в сприйманні дитини дошкільного віку перевага належить зоровому аналізатору, що має істотне значення в хореографічному навчанні. Тому педагог-хореограф повинен чітко давати завдання, підкріплюючи свій показ поясненням, зрозумілим для дітей. Необхідно вчити дошкільників почувати красу виконаної вправи, руху й діставати від цього творчу насолоду, а також усвідомлювати, що ці вправи потрібні для їх здоров'я. Виховання акуратності – важлива умова загального настрою при проведенні занять. Зовнішній вигляд повинен допомагати дитині емоційно настроїтися на новий для неї хореографічний матеріал.

До розділу організуючих вправ, що впливає на рівень фізичного здоров'я, входить марширування, розігрів, екзерсис. Усі завдання, передбачені програмою, мають на меті розвивати й закріплювати увагу, пам'ять, внутрішню зібраність. Це основна умова при хореографічному навчанні у позакласній виховній роботі. Дитина

повинна якомога краще орієнтуватися в просторі, вміти триматися в колективі, надалі це буде конче потрібно при виконанні постановок танців.

Для того, щоб дитина була спроможна передати характер, образ у танці, в неї треба розвивати ритмічність, вміння керувати своїм тілом, зображати й відтворювати музичний образ за допомогою танцювальних рухів.

Якщо правильно організувати діяльність колективу, всім дітям буде цікаво працювати. Можна закріпити сильніших учасників за слабшими і тоді легше працюватиметься керівникові. Обов'язкова умова роботи сильніших учасників з дітьми – донесення до них у зрозумій формі важливість піклування про здоров'я.

Керівник щоденно повинен приділяти увагу організаційним питанням колективу, лише тоді, коли кожне заняття забезпечене усім необхідним, можна домогтися того, щоб художній рівень учасників ансамблю систематично підвищувався, репертуар був різноманітним, а майстерність виконання високою.

Важливим для розвитку потреби дитини піклуватися про власне фізичне здоров'я є виконання санітарно-гігієнічних вимог до приміщень, які мають бути просторими, чистими, добре провітреними, світлими і з простою дерев'яною підлогою. Бажано вказувати дітям про це та по можливості, призначати чергових для контролю за цими вимогами. Це підсилює їхню відповідальність не лише про власне здоров'я, а й про здоров'я інших учасників ансамблю.

Особливу увагу керівник повинен приділяти питанню дисципліни в колективі та дотриманню усіх дидактичних вимог (розклад, навчальні навантаження, вимоги щодо специфіки приміщення тощо). Організація заняття має відповідати правилам безпеки, що враховують особливості одягу, взуття, зачіски, тощо та вимогам правил гігієни.

Отже прямий обов'язок керівника хореографічного ансамблю – старанно продумати організацію виховного процесу, навчити вмінням піклуватися про фізичне здоров'я дитини із самого початку занять та підтримувати набуті вміння впродовж всіх занять.

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Нова соціальна ситуація вимагає переосмислення мети навчання, виховання, провідних принципів, змісту, форм і методів, критеріїв ефективності роботи загальноосвітніх закладів і зокрема закладів нового типу. Відмова від постулату зумовленості успіху навчально-виховної роботи лише засобами передачі знань, умінь, навичок сприяє створенню системи соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в навчально-виховному процесі, основаної на співпраці, розумінні потреб і можливості забезпечення подальшого розвитку обдарованих дітей.

При створенні такої системи ми враховували основні фактори впливу на обдаровану особистість: організація навчально-пізнавальної діяльності на уроках, виховна робота з обдарованими дітьми в позаурочний час; вплив сімейних відносин на розвиток обдарованих дітей. Тому і система соціально-педагогічної підтримки має комплексний характер. Розглянемо окремо кожний фактор впливу на розвиток обдарованих дітей і функції педагога щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки цим розвитком.

При проведенні формуючої дослідно-експериментальної роботи ми розглядали соціально-педагогічну підтримку обдарованих дітей як процес, який складається з різних, але взаємопов'язаних функцій педагога: організаторської, дидактичної та комунікативної. До організаторської функції ми відносили планування, організацію та контроль під час уроку за навчально-пізнавальною діяльністю всіх учнів і обдарованих дітей зокрема; до дидактичної – використання елементів новітніх технологій (школи-діалогу, індивідуально-особистісного навчання, принципів нової філософії освіти), активних форм і методів засвоєння знань. Зв'язуючою ланкою у реалізації організаторської і дидактичної функцій є комунікативна функція – процес взаємодії “вчитель-учень”, “учень-колектив”.

Доцільність опори на ці функції у системі соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей і учнівських колективів в навчально-виховному процесі підтверджено експериментальною роботою.

Доцільно зазначити, що в практичній діяльності вчителя всі ці функції взаємопов'язані і набувають єдиної системи соціально-

педагогічної підтримки та педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю обдарованої особистості.

У ході формуючої дослідно-експериментальної роботи відпрацьовувалися основні способи організації навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання розвитку обдарованостей школярів, взаємодії обдарованих дітей з учителем, учнівським колективом, формування вмінь та навичок корекційної роботи з обдарованою особистістю.

У результаті експериментальної роботи в діяльності студентів-практикантів з'явилися нові підходи до організації навчального процесу, пов'язані, насамперед, з використанням елементів новітніх педагогічних технологій (особливо індивідуально-особистісного навчання), використання творчих форм і методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів, які сприяли виявленню і розвитку обдарованостей. Використання нетрадиційних форм організації навчально-пізнавальної діяльності сприяє формуванню нестандартного мислення учнів, прояву здібностей і обдарувань в різних сферах, перетворює навчання не лише на джерело пізнання, а й радість від власних відкриттів.

Важливо, щоб вся система соціально-педагогічної підтримки навчально-пізнавальної діяльності школярів вирішувала такі основні завдання:

- створити на уроці ситуацію можливості виявлення свого індивідуального ставлення до проблеми, ситуацію вибору (зіткнення різних поглядів);

- навчити учнів пошукової діяльності в обговоренні проблем, які не мають однозначного рішення;

- отримувати задоволення від спілкування на уроках з вчителем та однокласниками.

Одним з важливих факторів впливу на розвиток обдарованих дітей є організація в загальноосвітніх закладах позакласної виховної роботи.

Взагалі система виховної роботи в загальноосвітніх закладах покликана сприяти вирішенню широкого комплексу завдань наукової організації виховного процесу. В контексті нашого дослідження ми намагалися щоб позакласна виховна робота, насамперед, створювала сприятливі умови для формування і розвитку обдарованостей дітей, розкриваючи їх здібності і обдарування в різних сферах діяльності, створювала умови для активного використання методики творчих колективних справ; сприяла більш повному використанню провідних факторів становлення особистості кожного школяра.

У процесі формування системи соціально-педагогічної підтримки нами було відпрацьовано чимало форм виховного впливу на розвиток обдарованих дітей. Ми прагнули, щоб соціально-педагогічна підтримка в процесі позакласної виховної роботи була реальною комплексною, конструктивною. Комплексний підхід ми розуміли не як суму виховних заходів, а як взаємодію виховних факторів, як концентрацію зусиль на

головній меті – розвиток здібностей і обдарувань дитини. Ось чому у кожен експериментальний заклад нами залучалось широке коло не тільки громадськості і батьків, а й творча інтелігенція. Місцеві письменники, композитори, художники сприяли розвитку обдарувань школярів в сфері художньої діяльності, вводячи їх у світ поезії, музики, творчої праці.

Одним з критеріїв ефективності системи соціально-педагогічної підтримки в виховній роботі було врахування участі школярів у підготовці того чи іншого заходу (загальношкільні, класні свята, виставки тощо). Це давало можливість учням бути не просто спостерігачами, але й активними учасниками шкільного життя.

Створюючи систему соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей ми прагнули, щоб вона була заснована на ідеї визначеною провідною метою – розвиток творчості і обдарованості кожного школяра.

Найважливішим фактором впливу на розвиток обдарованої особистості є сім'я. Однак під час вивчення 396 сімей з'ясувалося, що 79% батьків мало що знають про свою дитину в плані її реальних здібностей і можливостей. Процес виховання в сім'ях іде, в основному, за застарілими стереотипами. У той же час фактично всі батьки прагнуть глибше пізнати свою дитину, створити найкращі умови виховання її розвитку в сім'ї.

Складовою системи соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей стали психолого-педагогічний семінар у рамках роботи клубу “Тато, мама, я – дружна сім'я”, який мав при собі службу “Довіра”. Батьки одержували консультації психолого-педагогічного, медичного, психіатричного характеру. Робота з родинами, де зростають обдаровані діти, провадилась і за місцем їх проживання в індивідуальному порядку. При цьому особливе значення надавалось залученню батьків до проведення різних виховних заходів разом з їх дітьми.

Науково-дослідна робота по створенню системи соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в навчально-виховному процесі дозволила нам визначити такі основні психолого-педагогічні умови, які сприяють творчому розвитку, самореалізації цих учнів в навчально-виховному процесі:

- забезпечення реалізації учнями своїх здібностей і обдарувань на уроках і в позаурочний час (гуртках, факультативах за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо), що приводить до самоствердження і самовираження обдарованої особистості, розвитку почуття самоповаги;
- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в учнівському колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва (демократичний і гуманістичний стилі спілкування);

– своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів позитивних зрушень у їх розвитку (створення ситуації успіху у навчанні);

– уміння вчителів виявляти та діагностувати типи та сферу прояви обдарованостей школярів;

– забезпечення матеріально-технічної бази для організації і здійснення навчально-виховного процесу для обдарованих дітей;

– забезпечення соціального захисту учнів в умовах сучасної економічної кризи в Україні (рівні права на освіту, харчування, санітарно-гігієнічні умови, матеріальне забезпечення сімей).

Результати нашого дослідження підтвердили, що система соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей в навчально-виховному процесі повинна бути комплексною (теоретично-методична та практична підготовка) і будуватися на всебічній діагностиці обдарованої особистості з урахуванням якомога більших факторів педагогічного впливу і керівництва розвитком обдарованої дитини.

УДК: 78.071.2:005.336.2

Харченко Ю.Т.

концертмейстер кафедри
теорії і методики музичної освіти та хореографії
ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Серед чинників розвитку громадського суспільства України дедалі більшої актуальності і ваги набувають питання якості професійної освіти, які висвітлюються у сучасних дослідженнях педагогічної науки. Підвищення професійної культури фахівця є однією із складових гуманізації освіти, орієнтованої на усвідомлення самоцінності та самодостатності особистості, її гармонійний розвиток, пріоритетність загальнолюдських цінностей, створення “людини культури”. Тому високий рівень професіоналізму фахівця є гарантом можливості самореалізації, творчого самовдосконалення, задовільності особистості професійним вибором і професійною діяльністю.

Теоретичними основами дослідження стали наукові підходи до означеної проблеми таких вчених педагогів та дослідників, як Ю. Бабанський, Н. Пейсахов, Т. Рогинська, Т. Серета, Н. Козиляєва, О. Щербаков та ін., котрі зазначили необхідність формування професіоналізму фахівця. Дослідження теорії самоорганізації знайшло своє відображення у працях як зарубіжних (В. Буданов, В. Данілов,

М. Климонтович, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Е. Янг та ін.), так і українських вчених (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко, А. Світзинський, Я. Цехмістер та ін). У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л. Зоріної, С. Кульневича, Л. Новікової, В. Редюхіна, С. Шевельової та ін. У контексті дослідження привертають увагу роботи, які звертають увагу на особливості самоорганізації у студентів вищих навчальних закладів освіти (С. Амірова, Т. Болдишева, В. Донцов, та ін.); у аспірантів та молодих вчених (К. Варшавський, Є. Нізамов, І. Трофимова, та ін) Усі означені дослідження у цілому спрямовані на формування професійних компетенцій, як складових професіоналізації, однак питання розвитку професійної культури фахівця у теорії та методиці професійної освіти вирішені не повною мірою. Тому цей аспект є актуальним і саме він обумовив вибір теми дослідження.

Визначаючи культуру у професійній галузі взагалі, слід звернути увагу на поняття як "професійна культура". Професійна культура - це розвинена здатність до вирішення професійних завдань, основою якої є розвинене професійне мислення. Слід зазначити, що поняття "професійна культура фахівця" набагато ширше і включає не тільки професіоналізм, але й процес особистісного розвитку та культурологічного становлення суб'єктів освітнього процесу. Звернення до процесу становлення професійної культури в контексті цього дослідження розширює дослідницький спектр проблеми і сприяє об'єднанню декількох різнопланових понять: особистість, свідомість, професіоналізм, культура особистості. Процес становлення професійної культури можливо розглянути за допомогою звернення до поняття "професійна самоорганізація особистості", яке широко використовується у межах філософських, психологічних, педагогічних досліджень.

Аналіз наукових публікацій із зазначеної проблеми дає підстави зробити висновок про переважне наукове використання поняття "самоорганізація" в психолого-педагогічній сфері у двох смислових значеннях: як особистісної самоорганізації та як професійної (педагогічної) самоорганізації. Відмінність у змістовному наповненні цих понять ґрунтується на розмежуванні особистісно-життєвих та професійних компетентностей особистості. На цій підставі професійну самоорганізацію концертмейстера можна уявити, як синергетичний процес самоорганізації особистісних структур свідомості, як засіб саморозвитку рівнів компетентності, самооцінки, самопрезентації та самовдосконалення. Тому професійна самоорганізація концертмейстера є важливою особистісною характеристикою професіонала, яка дозволяє йому проявляти різні рівні самоорганізації професійної культури в навчальному процесі і в професійній діяльності.

Професійна самоорганізація і процес становлення професійної культури концертмейстера є особистісними процесами, тому що мають спрямованість на розвиток особистості, професіоналізму і мотивують його на постійне оновлення і поповнення своїх професійних знань, збереження, накопичення і передачу професійних культурних цінностей. Таким чином, процес професійної самоорганізації є одним із засобів професіоналізації, в якому професійна культура концертмейстера є мірою визначення рівня його професіоналізму. Доведено, що синергетичне обґрунтування становлення професійної культури є якісно новим підходом в педагогічному пізнанні і прогнозуванні результатів професійного розвитку особистості, а також важливим механізмом управління процесами щодо формування культури людини. Різні рівні професійної культури концертмейстера піддаються дослідженню і формуванню.

Таким чином, професійну самоорганізацію концертмейстера можна розглядати як показник розвинутої особистості, як рівень професіоналізму, як внутрішню мотиваційну складову, що стимулює до постійного поповнення професійних знань. Професійна самоорганізація забезпечує й актуалізує внутрішні можливості особистості концертмейстера усвідомлено та цілеспрямовано досягати найвищого рівня професійної культури як вияву внутрішньої готовності до постійного поповнення, накопичення і підвищення рівнів свого художньо-виконавського професіоналізму. У подальшому планується визначити та обґрунтувати критерії професійної самоорганізації концертмейстера.

УДК: 78.071.4:784

У. Хуймін

аспірант кафедри музичного мистецтва
і хореографії ДЗ “Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського”

ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА СФЕРА В МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ

Однією з важливіших функцій мистецтва, зокрема, музики є комунікативна. Комунікативність в мистецтві позначається як художня комунікативність. *Художня комунікативність*, на думку О.Рудницької - обов'язковий атрибут сприйняття мистецтва, зокрема й музики. Перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є лише першим кроком, необхідним для переходу до наступних ступенів осмислення твору, установлення концептуальних зв'язків його змісту як асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії,

темпераменту, які ніби переплавляються в складний синтез суб'єктивних вражень від мистецтва на основі уявлень, ідеалів, смаків, світоглядних ідей, тобто всього духовно-практичного досвіду людини, пояснявала вчена [1].

На думку О.Ребрової, фаховий сегмент мистецько-педагогічної діяльності зумовлює існування специфічної стратифікаційної ознаки ментальності, яка впливає і на досвід спілкування з мистецтвом; при цьому мистецтво розглядається як педагогічний резерв, засіб розвитку духовної сфери школярів [2,с.101]. У цьому контексті важливим стає досвід спілкування з мистецтвом. Досвід спілкування з мистецтвом, який стає чинником духовних перетворень особистості фахівця, що здійснюється на основі зв'язку мистецтва як атрибуту культури з іншими її атрибутивними компонентами (релігія, етнічні традиції) та з іншими видами пізнання (міфологічне, наукове) [2, с.101].

Аналіз літературних джерел у галузі мистецтвознавства, музичної педагогіки стосовно художньо-комунікативних процесів та діалогічних особливостей мистецької творчості, зокрема у працях праць М.Бонфельда, Н.Корихалової, А.Сохора, С.Шипа, Б.Яворського, Н.Корихалової, М.Кагана, О.Рудницької, а також осмислення теорії діалогу в працях М.Бубера, М.Бахтіна, В.Біблера, дозволив визначити основні характеристики та властивості художньо-комунікативної сфери музично-виконавської творчості, а також спроектувати їх на вокальну підготовку майбутніх фахівців - викладачів співу.

Отже, художньо-комунікативна сфера характеризується наступним:

– Невербальними атрибутами: символами, знаками, художніми образами, іншими елементами художньої мови.

– Художньо-опосередкованим зв'язком поколінь.

– Міжсуб'єктною творчою взаємодією.

– Можливістю творчого самовираження в діалозі з іншими.

– Створенням умов порозуміння та знаходження спільних цінностей різних націй та етносів.

– Стимулюванням інтелектуальної сфери особистості, що сприймає мистецтво шляхом зосередженого ставлення до інформації, яку передають мовою різних видів мистецтва.

– Взаємообмін духовних сфер різних особистостей, що збагачує художньо-емоційний досвід.

Вокальна художньо-творча діяльність має свої властивості художньо-комунікативної сфери, які, з одного боку, відповідають означеним характеристикам повною мірою, але з іншого, характеризується й унікальними властивості. Це, перш за все, стосуються того, що вокальний голос співака є унікальним природним інструментом, який сам артист настроює, сам управляє його виконавськими можливостями передавати образ та настрій, подавати

ту, або іншу емоцію. Це дає можливість говорити про особливу рефлексію виконавського процесу вокаліста, коли він безпосередньо має налаштувати свій голосовий апарат на певний образ, від якого і ведеться діалог, або подається якась художньо-образна інформація. Специфічний аспект художньо-комунікативної сфери зв'язаний також з акторською грою, оскільки вокаліст має володіти компенсаторними властивостями, які додатково підсилюють художню виразність передачі образу.

Про такі властивості пише Чжан Яньфен. Він наголошує на їх важливості в контексті виконання пекінської опери. Компенсаторика (компенсативність) у психології мистецтва розуміється як “здібність заміщати відсутній досвід” (Н. Мокшина), естетичну здібність відійти від соціального в “ілюзорне” життя (Л. О. Сморг), принцип художньої творчості (О. Маркова), “атрибут естетичного буття” (А. Канарський). Це, пише Чжан Яньфен, атрибути “додатковості”, що використовується при передачі дійсності в художньому виконавстві, сутністю якого є не його точне копіювання, а “мімезис” - наслідування того, що бажане й має бути [3,с.52]. Вокаліст та викладач вокалу також мають володіти компенсаторними уміньми щоб точніше та виразніше передати образ твору. Ми зосереджуємо увагу на цьому феномені тому, що у своїй виконавській і вербальній інтерпретації художніх образів викладач вокалу також користується компенсаторністю.

Таким чином, доцільно говорити про особливу художньо-комунікативну сферу викладача вокалу, яка має свої особливі властивості і стає об'єктом дослідження та художньо-творчого впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реброва О.Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис. д-ра пед. наук спец. 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Євгенівна Реброва. – К., 2014. - 595 с.

2. Рудницкая О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: ІЗІН, 1998. – 248 с.

3. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. Дис. канд. пед. наук спец. 13.00.02 – “Теорія і методика музичного навчання” / Чжан Яньфен. – Київ, 2012. – 253 с.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ ХУДОЖНЬО-РЕЛАКСАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Цілеспрямована активізація у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності доволіно зосередитись, мобілізувати власні вольові ресурси в складному і напруженому процесі опанування вокальним виконавством може дати педагогічний ефект лише пліч-о-пліч із постійною увагою до застосування засобів, що сприяють емоційній розкутості студентів, уникненню зайвого напруження, співацького і художньо-творчого “затиснення” в роботі. Для оволодіння мистецтвом співу майбутнім фахівцям необхідно докласти не мало вольових зусиль і в процесі навчання, і в процесі виконання, бути здатними подолати усілякі “перепони”, що виникають під час вокально-виконавської діяльності.

Л.Б.Дмитрієв зазначає, що для досягнення професіоналізму у співі виконавцю необхідно мати не стільки відмінні вокальні дані, скільки – відмінні музичні здібності та яскраво виражені вольові якості, зокрема вольові зусилля. Науковець наголошує на тому, що вольові зусилля в мистецтві співу мають різноманітний характер, проте вони завжди усвідомлені та завжди пов’язанні з подоланням труднощів. В процесі занять вокалом виконавець має проявляти власну волю, як у прагненні до зосередженості, до активізації творчої уяви, у боротьбі з відволікаючими факторами, так і в активізації роботи мислення, у напруженні пам’яті, загостренні власних відчуттів, що супроводжують процес співу. Співак працює м’язами, а цілеспрямована робота м’язів здійснюється при наявності вольового зусилля. Автор зазначає, що у співацькому процесі, коли приводиться у дію великий і складний комплекс м’язів голосового, дихального, артикуляційного апаратів, постає потреба у певному вольовому напруженні спрямованому на їх узгоджену роботу, на виконання стереотипів. Ще більші вольові зусилля необхідно докладати виконавцю в процесі удосконалення навичок, вироблення нових, більш задовільних щодо акустичного результату координування. Разом з тим, постійне докладання студентами певних зусиль може призвести до зайвої м’язової і розумової напруги. Щоб уникнути небажаних ефектів у співі через вольові напруження, бажано застосовувати на навчальних заняттях художньо-релаксаційні чинники.

Під релаксацією (від лат. *relaxation* – послаблення, розслаблення) розуміється: а) розслаблення з певною установкою; б) глибоке м’язове

розслаблення, що супроводжується зняттям психічної напруги; в) стан спокою і розслаблення, що виникає в результаті зняття напруги після сильних переживань або фізичних зусиль. В основі теорії м'язової релаксації лежить твердження про те, що розум і тіло людини тісно взаємопов'язані. В стані нервового напруження людина відчуває і м'язове напруження. І навпаки, людина в стані м'язового напруження починає відчувати і розумове напруження. Отже, для того щоб розслабити тіло, необхідно розслабити розум, і навпаки.

Впровадження художньо-релаксаційних чинників під час опанування вокально-виконавських умінь має відбуватись у вигляді спеціальних психофізичних прийомів. На нашу думку, вводити студентів у співацький процес доцільно починати з прийомів релаксації. Релаксація сприяє зняттю психічних бар'єрів та скутості, що у більшості майбутніх фахівців проявляється як почуття сорому, страху, болісного хвилювання, а перед виходом на сцену у вигляді стресового стану. Звертання до прийомів релаксації як певного етапу розслаблення, за яким наступає активізація м'язів студентів, сприяє успішності навчального процесу. Слід навчити майбутніх фахівців періодично чергувати розслаблення і активізацію м'язів, що у подальшому дасть їм змогу подолати непотрібну напругу і м'язову скутість. Для усунення у студентів зайвого хвилювання та збереження творчого самопочуття в умовах публічної вокально-виконавської діяльності бажано застосовувати комплекс спеціальних психологічних вправ. Виконання вправ супроводжується дотриманням майбутніми фахівцями певних рекомендацій:

- детальне опрацювання й вивчення вокального твору;
- залучення студентів до постійних виступів перед різною аудиторією;
- під час публічного виступу не бажано розпочинати виконання твору одразу після виходу на сцену, необхідно деякий час постояти, щоб загальмувати дію сторонніх подразників; при цьому корисно зробити 2-3 вдихи через ніс, відчувши напругу м'язів глотки;
- максимальна зосередженість й концентрація уваги студентів на вокально-виконавській діяльності;
- знаходження міри співвідношення між раціональною і емоційною сферами під час підготовки виконавця до виступу;
- аналізування студентом власних почуттів від позитивних результатів подолання стресових станів у концертній обстановці;
- вироблення впевненості у майбутніх фахівців у власних творчих силах (воля, самодисципліна тощо);
- концентрація уваги перед виступом, під час виступу на художніх аспектах виконуваного твору, на технічних засобах, що дають можливість виконавцю передати всі нюанси вокального твору;
- систематично тренування і удосконалювання вокальної і артистичної техніки.

Безпосередньо на процес релаксації впливає створення сприятливого психологічного клімату під час навчальних занять. В момент проведення вокальних занять із застосуванням релаксаційних чинників слід враховувати фактори, що мають безпосередній вплив на процес навчання: психологічний клімат, характер стосунків між педагогом та студентами, різноманітні відволікаючі фактори тощо.

УДК: 78.071.2:378.015.3

Черняк Є.Б.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіано
ННІ СПМО Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Йоркіна Н.В.

асистент кафедри екології та зоології Мелітопольського
державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕНСАТОРНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні зміни в галузі методики музичного виховання, згідно національної освітньої доктрини, передбачають ретельний перегляд усталених принципів та закономірностей процесу підготовки майбутніх інструменталістів. В площині новітньої методології професійний розвиток виконавця простежується в руслі динамічного, поступового формування професійної майстерності, де індивідуально-психологічним відмінностям музиканта приділяється велика увага.

Насамперед, повноцінна підготовка професіонала-інструменталіста містить в собі такий вагомий компонент, як психолого-виконавська майстерність. Вона базується на цілісному ієрархічно взаємозв'язаному комплексі професійно важливих якостей, необхідних та достатніх для ефективного пристосування музиканта до умов виконавської діяльності. Враховуючи тісний зв'язок попереднього та майбутнього професійного становлення інструменталіста, ми тлумачимо психолого-виконавську майстерність як цілісну ієрархічно обумовлену систему гено- та фенотипічних ознак окремої особистості в мікро- та макроумовах навчання.

Актуальним в цьому сенсі виявляється окреслення сучасних перспективних шляхів повноцінного розвитку психолого-виконавської майстерності в системі безперервного навчання, висвітлення особливостей індивідуального становлення виконавців та визначення оптимальних методів формування ПВМ. Особливого значення

набувають й такі важливі компоненти як виконавська надійність, артистизм, психомоторика в їх індивідуальному прояві.

Специфіка виконавської діяльності обумовлює різні комбінації пристосування до її умов. В залежності від окремих компонентів психолого-виконавської майстерності, віку, музичного досвіду інструменталіста має місце неоднакове співвідношення основних і допоміжних компонентів в структурі психолого-виконавської майстерності. До того ж, важливу роль грає і певна музична спеціальність (диригент, інструменталіст, вокаліст та ін.). В процесі розвитку піддається корекції та або інша складова психолого-виконавської майстерності. Однак, іноді формування взаємозв'язку між різними індивідуальними властивостями призводить до їх підсилення, в інших випадках – до компенсації або блокування, що має негативні наслідки. Компенсація в означених трьох випадках протікає індивідуально. Не звичайно в психології виокремлюється особлива компенсаторна група здібностей людини. Процес компенсації передбачає побудову нових психологічних механізмів, які гарантують ефективність виконання діяльності інструменталістом. Потяг до самовдосконалення простежується часто у музикантів з вельми середніми здібностями. Практичний досвід дозволяє диференціювати чотири напрямки розвитку компенсації в структурі психолого-виконавської майстерності.

1. Компенсація недостатньо виражених здібностей завдяки професійним знанням та вмінням, здобутим у виконавській практиці. Означена компенсація простежується в процесі читання нот з листа, так як знання типових фактурних ритмоформул компенсує недостатність швидкості слухомоторної координації.

2. Формування індивідуального стилю або засобу діяльності з опорою на сильні сторони психологічної індивідуальності людини, в результаті чого нівелюються слабкі якості виконавця.

3. Компенсація здійснюється за допомогою здібностей, які не мають прямого зв'язку з професійно важливими якостями. Так, вузький розподіл уваги може компенсуватися швидкістю сприйняття.

4. Компенсаторні відношення виникають поміж окремих компонентів психолого-виконавської майстерності. Яскравим прикладом служить превалювання в структурі виконавського сприйняття тембрового, архітектонічного, темпоритмічного або інших різновидів музичного слуху.

Спираючись на вищевказані напрямки, педагогу бажано передбачити ті можливі компенсації, які в стислі строки допоможуть подолати недостатню сформованість окремих компонентів психолого-виконавської майстерності та визначити перспективи музичного розвитку майбутнього інструменталіста. В цьому процесі слід розрізняти позитивні та негативні компенсації. Талант досвідченого

наставника в цьому процесі віддзеркалюється в яскравій індивідуальності учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Бехтерева Н.П. - М.: АСТ, 2007. - 383 с.
2. Бочкарёв Л.Л. Психологические аспекты формирования готовности музыканта-исполнителя к публичным выступлениям: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / Л. Л. Бочкарёв - М., 1974. - 176 с.
3. Никешичев М.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов как фактор оптимизации процесса обучения игре на фортепиано: дис. канд. псих. наук / М.В. Никешичев. - М.: АН Ин-т психологии, 1990. - 198 с.
4. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников - М.: Музыка, 1989. - 139 с.
5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: [учебное пособие] / Ю.А. Цагарелли. - СПб.: Композитор, 2008. - 368 с.
6. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. - М.: Сов. композитор, 1988. - 384 с.

УДК: 378.019.143:2.738/5

Шкода Н.А.

кандидат історичних наук, доцент
кафедри історії Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ЖІНОЦТВА В СФЕРІ ТЕАТРАЛЬНОГО ТА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Важливою складовою сучасного процесу державотворення в Україні є культурницька діяльність жінок. Створити гуманне, демократичне суспільство можливо лише в умовах реальної гендерної демократії. Для більш ефективного використання в сучасних умовах потенціалу жіночого руху на культурницькій ниві, в тому числі в сфері мистецтва, важливо дослідити позитивний досвід цього руху в попередні епохи. Мистецтво виконує важливу етноформувальну та етнозахисну функції, творить неповторне і самобутнє лице нації, надає їй своєрідності. Ця функція мистецтва значно посилюється в періоди піднесення національно-культурного руху. Друга половина ХІХ ст. в історії Наддніпрянської та Західної України є саме таким періодом та характеризується активною участю українських жінок у розвитку театрального та музичного мистецтва.

Проблема діяльності українського жіноцтва в сфері театрального та музичного мистецтва в другій половині XIX ст. не була об'єктом спеціального комплексного вивчення, а лише побіжно висвітлювалася в українській історіографії.

Важливою ланкою національно-визвольного руху українського народу в другій половині XIX ст. була культурницька та політична діяльність українського жіноцтва. Культурно-просвітницька діяльність жінок у зазначений період була більш масовою та значущою, ніж їх участь у політичних акціях.

Національне мистецтво, зокрема театральне, ставало в досліджуваній період виразником національної свідомості українського жіноцтва. Воно переставало вважатися елітарною сферою і можливість прилучатися до неї отримував все ширший загал. Через цю царину культурного життя жіноцтво продовжувало працювати над піднесенням духовності свого народу. Серед відомих сценічних діячів Наддніпрянської України того часу були Марія Заньковецька, Марія Садовська-Барілотті, Ганна Затиркевич-Карпінська та ін.

Як і чоловіки-актори, названі акторки присвятили своє життя справі розвитку високоідейного народного сценічного мистецтва, справі піднесення національної свідомості українського народу. Діяльність їх проходила в складних і важких умовах, бо для української культури продовжувались адміністративні й цензурні переслідування, які запроваджувались Валувеським циркуляром 1863 р. та Емським указом 1876 р. Київський генерал-губернатор Дрентельн заборонив українським театральним трупам протягом 10 років (1883-1893 рр.) ставити українські п'єси на всій підлеглий йому території – Київщині, Полтавщині, Чернігівщині, Волині і Поділлі. Такі перешкоди чинили й губернатори інших міст. До того ж українські актори терпіли і матеріальну скруту, вели мандрівне життя, як чоловіки, так і жінки, бо відчували обов'язок перед своїм народом: популяризувати його культуру, національну окремішність, нести українське слово по всій території Російської імперії. Маршрути українських театральних колективів були досить широкими - не тільки Україна, а й великі міста Росії, Польщі, Фінляндії, Прибалтійських країн.

Велику роль відіграло жіноцтво в розвитку професійного театру в Західній Україні. 1864 р. відкривається перший галицький театр "Руська Бесіда". Помітний слід в його розвитку залишили такі акторки Галичини, як Теофіла Романович, Філомена Лопатинська, Марія Слободівна та ін. Їх репертуар охоплював усю українську драму (І.Карпенко-Карий, М.Старицький, М.Кропивницький, І.Франко) та й іноземну (Ібсен, Горький, Чехов). Акторки брали участь в українських концертах, ювілейних шевченківських урочистостях тощо.

Віддана українській справі була відома українська оперна співачка Соломія Крушельницька. С.Крушельницька мріяла про створення української опери. Співачка заробляла гроші на спорудження

українського університету й театру у Львові. Майже щороку брала участь у вшануванні пам'яті Т.Шевченка. Не забувала вона і про "українську справу", виїжджаючи на гастролі до Росії.

Серед різних форм мистецького життя в Західній Україні, в яких брали участь жінки, особливе місце займала хорова музика. Її культували в гімназіях Львова, Дрогобича, Перемишля, Стрия. Серед репертуару жіночих хорових капел чільне місце посідали західно-українські народні пісні та пісні наддніпрянського походження. Серед пісень були ліричні й патріотичні. Вони постійно лунали на домашніх та громадських вечірках, на святкових зібраннях. Особлива роль належала «голосистим» жінкам під час ювілейних концертів, шевченківських свят, декламованих вечорів, публічних зібрань, які не завжди дозволялися місцевими владами.

Перший шевченківський концерт відбувся у Перемишлі в 1865 р., у Львові – 1868 р. Починаючи з 90-х рр. XIX ст. у всіх шевченківських концертах брала участь Соломія Крушельницька. Вона ж виконувала перші вокальні композиції на тексти І.Франка під час вечора, присвяченого 25-річчю літературної діяльності поета.

В 1870 р. композитор А. Вахнянин заснував хорове товариство "Теорбан" ("Торбан"). До нього, окрім чоловіків, увійшли і жінки. Зокрема, Іванна Лаврівська, Софія Дністрянська, Марія Слобода. Виступи "Торбана" завжди викликали гарячу реакцію публіки, бо несли українське слово та національні ідеї.

З 1880-х рр. стали масовим явищем сільські та містечкові хори, зокрема дівочі, одним з яких керувала Ольга Ціпанівська.

Дуже поширеним явищем культурно-освітнього життя України кінця XIX ст. стали "Бояни". Своєю структурою вони наближалися до західноєвропейських філармоній та академій, що охоплювали різні галузі музичного життя. Мережа "Боянів" була широкою, особливо в Західній Україні. Існували львівський, перемишльський, коломийський, станіславський, тернопільський "Бояни".

Таким чином, діяльність жінок мала важливе культурно-просвітницьке значення у національному мистецтві, зокрема музичному і театральному, адже була спрямована на відродження української культури та усвідомлення української ідентичності. Ця самовіддана діяльність жінок єднала їх в боротьбі проти соціальних і національних утисків та актуалізувала у такий спосіб самопізнання та самоутвердження українського народу.

СТАТТІ
за напрямом
ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ



СТОРИНКИ МИСТЕЦЬКОЇ, ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА МАРИНИНА

Анотація: У статті розглядається наукова, педагогічна та концертна діяльність Мариніна І.Г. – кандидата педагогічних наук, професора, керівника оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ключові слова: диригент, педагогічна діяльність, наукова діяльність, громадський діяч, оркестр народних інструментів, репертуар, концертне виконавство, творчість, музичне мистецтво.

Аннотация: В статье рассматривается научная, педагогическая и концертная деятельность Марынина И.Г. кандидата педагогических наук, профессора, руководителя оркестра народных инструментов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко.

Ключевые слова: дирижер, педагогическая деятельность, научная деятельность, общественный деятель, оркестр народных инструментов, репертуар, концертное исполнительство, творчество, музыкальное искусство.

Annotation: creative, pedagogical and concerto activity of Marynin I.G. candidate of pedagogical sciences, professor, leader of orchestra of folk instruments of the Kamenetes Podilsky inational university of the name of Ivan Ogienko isexamined In the article.

Keywords: conductor, pedagogical activity, scientific activity, publicman, orchestra of folk instruments, repertoire, concerto performance, creation, musical art.

Постановка проблеми. Сучасна музична педагогіка перебуває в стані пошуку нових підходів і методів. Одним з таких підходів є “історія інтелектуалів”, що ставить в центрі своєї уваги дослідження самих митців та їх міжособистісних зв'язків, актуалізує інтерес до “людського виміру” в інтелектуальній історії. Йдеться не про тривіальне відтворення індивідуальної долі, а про дослідження неперервного руху людини своїм життєвим шляхом з її різноманітними інтеракціями у соціально-інтелектуальному просторі.

На сьогоднішній день чимало яскравих постатей культури і освіти залишаються маловідомими. Саме такою творчою і непересічною особистістю є Іван Григорович Маринін – кандидат педагогічних наук,

професор кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах, науковець, художній керівник та диригент оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Досі актуальною проблемою залишається реконструкція біографії педагога, яка могла б увібрати в себе все розмаїття його багатогранної творчої та громадської діяльності. Дана стаття певною мірою заповнює цю прогалину.

Аналіз основних досліджень з теми. Мистецько-творчій та професійно-педагогічній діяльності Мариніна Івана присвячено чимало публіцистичних джерел та публікацій у пресі (А.Гаврищук, М.Гординчук, А.Заводовський, В.Лабунець, Л.Мошкіна, Є.Сохацька, Н.Яцемірська) у яких висвітлюються деякі вибіркові аспекти його життєвого та творчомистецького шляху. Останнім часом його ім'я можна зустріти в українській довідниковій літературі, але ця інформація є доволі обмеженою та лімітованою. Разом з тим системного наукового підходу у дослідженні цієї, безперечно, талановитої постаті (в контексті його внеску в народно-інструментальну культуру Південно-Західного Поділля) в музикознавчій літературі, нажаль, неспостерігаємо.

Мета статті – висвітлити творчу, концертну, наукову та педагогічну діяльність керівника оркестру народних інструментів кандидата педагогічних наук, професора кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах, керівника оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Виклад основного матеріалу. Іван Маринін – людина багатогранного дарування і широкої ерудиції, з яскравою творчою харизмою, високим рівнем професійної майстерності. Він з великим успіхом бере участь у різноманітних концертних виступах та міжнародних конкурсах. Його надзвичайно потужна і вольова енергія об'єднує творчий колектив в єдиний виконавський організм.

Народився Іван Григорович Маринін 29 січня 1961 року у селі Білокриниччя Шепетівського району Хмельницької області. Навчався у музичній студії по класу акордеона при Будинку культури залізничників м.Шепетівки (клас викладача Залевського О. П.).

У 1976 році Іван Маринін вступає до Кам'янець-Подільського культурно-освітнього училища на відділ народних інструментів (клас акордеона – А.Г.Геплюк, клас диригування – О.О.Грек). Успішно закінчивши училище, у 1979 році вступає до Харківського державного інституту культури на відділ народних інструментів (клас акордеона – А.І.Гребенніков, клас диригування – О.І.Гончаров). Завершивши навчання у інституті – отримав диплом керівника оркестру народних інструментів. Навчаючись у інституті культури він не тільки оволодівав знаннями з фаху, але й активно займався спортом, представляючи інститут на змаганнях (виступав у студентській збірній з легкої

атлетики). Протягом 1980-1983 років незмінно утримував I місце з таких видів, як біг на дистанції 100 метрів та в змаганнях з лижного спорту (перегони на дистанціях 5 та 10 кілометрів).

У листопаді 1983 року був призваний на військову службу, де пройшов шлях від рядового до заступника командира саперного взводу Бердичівського 29-го гвардійського саперного батальйону у званні старшого сержанта. На сьогодні – лейтенант запасу.

Після служби в армії (вересень 1983 року) Іван Григорович починає трудову діяльність як музикант-педагог по класу акордеону та оркестрового диригування в Кам'янець-Подільському культурно-освітньому училищі.

У жовтні 1985 року був запрошений на роботу до Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту імені М.П.Затонського, де працює і по сьогоднішній день. За короткий термін зарекомендував себе професійним музикантом, який **добре** володіє грою на багатьох музичних інструментах: акордеон, акомпануюча кобза, домра та ін.). Саме тому його запрошує до складу ансамблю троїстих музик заслужений працівник культури України, композитор Поділля О. Бец. З цим колективом І.Маринін багаторазово гастролював по країнах Європи (Болгарія, Іспанія, Литва) та Росії.

У 1985 році Іван Григорович в інституті створює оркестровий колектив, що налічує понад 20 учасників (наразі в оркестрі більше 70 учасників). У травні 1986 року відбувся перший виступ оркестру, а вже у 1988 році творчому колективу було присвоєно звання "Народний".

З 1991 року розпочинається активна громадська, політична та наукова діяльність І.Мариніна. У 1991 році він був обраний депутатом Кам'янець-Подільської міської ради (входив у депутатську фракцію народно-демократичних сил).

Починаючи з 1992 року Іван Григорович активно займається науковою діяльністю. Він вступає на стаціонарну форму навчання до аспірантури Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова науковий (керівник – кандидат педагогічних наук, професор В. Лапченко). 21 червня 1995 року достроково блискуче захистив кандидатську дисертацію "Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом" на спеціалізованій вченій раді Київського державного інституту культури 24 грудня 1998 року йому було присвоєно вчене звання доцента.

Науковий доробок І. Мариніна налічує біля 90 публікацій. Серед яких: монографія, програми, навчальні та методичні посібники, наукові статті, тези виступів на Всеукраїнських та Міжнародних наукових конференціях. Він зосереджує увагу на теоретичних та практичних аспектах вдосконалення підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, надаючи вагоме місце розробці методичного забезпечення навчання. Іван Григорович працює також над вивченням

проблеми шкільного народно-інструментального виконавства у загальноосвітніх школах.

Особливої уваги заслуговує методично-репертуарний посібник для студентів мистецьких вищих навчальних закладів “Вибрані твори для оркестру народних інструментів” (рекомендовані до друку Міністерством освіти та науки України). Цей збірник авторських оркеструвань Івана Григоровича укладено на основі кращих музичних зразків української класичної, народної та естрадної музики. Оркестрування І.Мариніна свідчать про високий фаховий рівень автора. Вони є прикладами майстерного віддзеркалення гармонічного поєднання тембрів інструментів та максимального використання технічних та реєстрових можливостей оркестрового інструментарію.

На кафедрі теорії, історії музики і гри на музичних інструментах І. Маринін читає дисципліни: “Основний музичний інструмент”, “Гра на народних інструментах”, “Оркестровий клас”, “Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі”, “Інструментознавство та оркестрування”.

Іван Григорович диригує оркестром в оригінальній манері, детально опрацьовуючи щонайменші нюанси. Диригентські жести його рук точно передають звучання музичного полотна, ніби він ними вимальовує мелодійну лінію. Він не просто веде, а контролює кожен крок, кожен рух оркестрантів, щоб жодна деталь твору не пройшла повз увагу, досягаючи в кожному такті партитури якісного звучання. Гучні оплески публіки щоразу свідчать про повне розуміння диригентсько-виконавської інтерпретації І.Мариніна і визнання високої якості гри оркестру.

Поєднання високої духовності, глибини, емоційності, імпровізаційності, цілісності, блискучої диригентської техніки і елегантного артистизму визначає особливості виконавського стилю диригента І. Мариніна. Це зразок взірцевого диригентського виконавства й рідкісної працездатності.

Іван Маринін – диригент необмежених репертуарних можливостей, блискучий інтерпретатор вітчизняної та зарубіжної класики, сучасних сучасних естрадно-авангардних шедеврів, творів європейського класицизму і романтизму. Художник величезного темпераменту і динамізму, тонкого почуття стилю, форми, тембрового слуху, він (протягом, майже 30 років) сформував багатогранний, яскравий, різноманітний репертуар, який містить як масштабні полотна так і оркестрові мініатюри. У числі авторських інструментовок диригента: “Медітанго”, “Лібертанго” А.П’яццолла; “Концерт для акордеона і струнного оркестру (III частина)” Р.Гальяно; Героїчна поема “Байда” Г.Хоткевича; “Мелодія” М.Скорика (музика до кінофільму “Великий перевал”); “Чорні брови, карії очі” українська народна пісня на слова К.Думитрашка; “Не тополю високою” муз. О.Беца, сл. Т.Шевченка; “Запорізький марш” Є.Адамцевича; “Калинова сопілка”

муз. О.Беца, сл. В.Масла; “Соловейко” музика і слова М.Кропивницького; Дует Оксани і Андрія “Чорна хмара з-за діброви” із опери “Запорожець за Дунаєм” С.Гулак-Артемовський; обробка “Сюїта на теми козацьких та стрілецьких пісень” та ін.

Саме від диригента залежить статус та творчий рівень оркестру. На ньому лежить відповідальність не лише за якість виконання музичних творів чи за добір репертуару, але й за дисципліну та морально-психологічний клімат серед учасників оркестрового колективу.

Оркестр є постійним учасником міських, обласних, всеукраїнських та міжнародних конкурсів і фестивалів. У 1998 році на святкуванні 85-річчя від дня засування Кам'янець-Подільського педагогічного університету з його оркестром співає солістка Львівського національного академічного театру опери та балету імені Соломії Крушельницької Ніна Мельник, яка виконує “Соловейко” М.Кропивницького. 11 травня 2001 року оркестр під керівництвом І.Мариніна бере участь у творчому звіті майстрів мистецтв та аматорських колективів Хмельницької області в Національному палаці мистецтв “Україна” м. Києва. Творчий колектив виконав Героїчну поему “Байда” Г. Хоткевича. Виступ отримав схвальні відгуки від членів журі, народних артистів України Віктора Гуцала – диригента Національного академічного оркестру народних інструментів України та Євгена Савчука – диригента Національної заслуженої академічної капели України “Думка”.

Значного резонансу у музичних колах міста Кам'янця-Подільського набули два виступи оркестру з народною артисткою України – Валентиною Степовою, які відбулися 22 жовтня 2003 року на урочистостях з нагоди святкування 85-річчя з дня заснування державного університету та 14 листопада – на концерті присвяченому Дню працівника сільського господарства. У супроводі оркестру народних інструментів під керівництвом Івана Мариніна відома співачка Валентина Степова з нашим земляком Мирославом Тишом виконали Дует Андрія та Оксани “Чорна хмара з-за діброви” із опери С. Гулака-Артемовського “Запорожець за Дунаєм”. В доволі об'ємистій гармонійній цілості слухачі почули два чудові голоси, що легко і невимушено зливалися, випромінюючи чистоту та щирість образного вираження.

Валентина Степова після виступу з оркестром поділилася своїми враженнями: “Мені приємно співати не тільки з тими колективами, що є у Києві, але й із своїми земляками. Я відчуваю, як вони стараються, як вони натхненно грають. А коли відчуваєш, як люди прагнуть досягти чогось високого, з яким натхненням вони це роблять, я вважаю, що це найголовніше у кожній творчої людини. Диригент – блискуча людина, відповідальна, творча людина, і надзвичайно приємно було з ним працювати. Я думаю, що це тільки початок. Сподіваюсь, що він зробить

оркестровки нових творів і будуть у нас виступи разом. Мене сюди запросять і ми з задоволенням ще для вас щось виконаємо” [5, с.135].

У 2010 році оркестр був нагороджений дипломом лауреата (III місце) на III Міжнародному конкурсі “Perpetum mobile” у номінації “Оркестри народних інструментів” (м. Дрогобич).

У 2013 році на VI Міжнародному конкурсі “Perpetum mobile” у номінації “Оркестри народних інструментів” оркестр здобув диплом лауреата (II місце). До конкурсної програми оркестру увійшли “Увертюра” до кінофільму “Приборкання вогню” А. Петрова, “Медітанго” А.П’яццолли, “Лібертанго” А.П’яццолли, Концерт для акордеона і струнного оркестру (III частина) Р.Гальяно, “Гуцульські наспіви” Т. Ремешила.

Високоповажне журі, яке очолював видатний український композитор-баяніст, лауреат міжнародних конкурсів Володимир Данилович Зубицький (Україна-Італія) відзначило високий рівень професійного виконання оркестрантами “Гуцульських наспівів” Т.Ремешилата широкий спектр використання традиційного українського музичного інструментарію (трембіта, дрімба, скрипка, сопілка, бугай, ліра).

З перших днів музично-викладацької кар’єри І.Маринін активно займається музичним просвітництвом і вихованням підростаючого покоління. Він виховав десятки високопрофесійних музикантів-педагогів. Серед вихованців – лауреат II Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів “Вічний рух” (м. Дрогобич, 2009) Вадим Козловський (III премія).

За плідну працю по вихованню підростаючого покоління, високу професійну майстерність, вагомий особистий внесок у підготовку висококваліфікованих фахівців, розвиток та збагачення культурного та духовного надбання міста та області, за сумлінну педагогічну і творчу роботу І. Маринін нагороджується:

- Почесною грамотою Міністерства освіти за вагомий внесок у відродження і розвиток національної культури (1997 р.);
- Дипломом II ступеня на Всеукраїнському фестивалі самодіяльних колективів профспілок (м. Хмельницький, 1999 р);
- Пам’ятною грамотою за участь в Міжнародному Шевченківському літературно-мистецькому святі (м. Кам’янець-Подільський, 2000 р.);
- Почесними грамотами облдержадміністрації за творчі досягнення 2001, 2011 рр.);
- Орденом “Честь і шана” міської ради м. Кам’янця-Подільського (2005 р.);
- Дипломом за I місце у номінації “Кращий керівник аматорського колективу культурно-освітнього закладу профспілок” (2007 р.).

Висновки. Іван Григорович Маринін – педагог, музикант, диригент, науковець, цікава творча особистість, в якій поєднується

низка виключно цінних музичних, людських та артистичних якостей, що дозволяють йому творити, досліджувати та на практиці досягати сучасні тенденції оркестрового народно-інструментального виконавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бец О.Д., Олійник В.Ф. Троїсті музики: минуле і сьогодення / О.Д.Бец., В.Ф.Олійник // Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 48с.

2. Заводовський А.А. Маринін Іван Григорович /А.А.Заводовський// Кам'янець-Подільський державний університет в особах. – Т.3. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2003. – С.392-399.

3. Кропивницький В.І. Музично-пісенна творчість митців Хмельниччини /В.І.Кропивницький. – Хмельницький: Поділля, 1997. – С.260.

4. Маринін І.Г. Вибрані твори для оркестру народних інструментів /І.Г.Маринін // репертуарно-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2006. – Вип. I. – 136 с.

5. Маринін І.Г., Олійник В.Ф. Народно-інструментальне мистецтво Південно-Західного Поділля: ансамбль троїстих музик Олексія Беца / І.Г.Маринін., В.Ф.Олійник // Монографія. – Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д.Г. 2011. – 320 с.

УДК 78.03(477)ББК

Бєлікова В.В.

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Українська культура пройшла довгий, понад тисячолітній шлях свого розвитку і сьогодні вже можна говорити про її цілісну систему, в контексті якої існує музична культура. На різних етапах свого розвитку українська культура мала свої особливості, що були зумовлені історичними обставинами, загальними умовами економічного, соціального, культурного стану країни, світоглядними тенденціями та естетичними потребами суспільства. Інтенсивні зміни в соціокультурному, економічному житті українського суспільства, що пов'язані із науково-технічним прогресом в Україні та в усьому світі впливають на інтелектуальний, культурний потенціал кожної людини, на розвиток її творчих здібностей, що розкриваються у щоденному бутті. Така ситуація потребує аналізу творчих здобутків у сфері художньої творчості як минулих епох так і сьогодення.

Ключові слова: культура, період, українське суспільство, мистецтво, розвиток.

УДК 78.03(477)ББК

Беликова В.В.

Криворожский педагогический институт ГВУЗ «КНУ»

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Украинская культура прошла долгий, более тысячелетний путь своего развития и сегодня уже можно говорить о ее целостной системе, в контексте которой развивается и музыкальная культура. На разных этапах своего развития украинская культура имела свои особенности, которые были обусловлены историческими, экономическими, социальными, культурными условиями, а также эстетическими и художественными потребностями общества. Интенсивные изменения в социокультурной и экономической сферах жизнедеятельности общества, которые связаны с научно-техническим прогрессом в Украине и других странах мира влияют на интеллектуальный, культурный потенциал человека, на развитие его творческих способностей, которые раскрываются в каждодневном бытии. Такая ситуация вызывает необходимость анализа развития художественного творчества как прошлых периодов так и настоящих времен.

Ключевые слова: культура, период, украинское общество, искусство, развитие.

УДК 78.03(477)ББК

Belikova V.V.

Kryvyi Rih pedagogical institute PHEI «KNU»

PERIODIZATION FORMATION OF THE UKRAINIAN CULTURE AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF NATIONAL MUSIC

Annotation. Ukrainian culture has come a long, a thousand-year path of its development and it is now possible to talk about her whole system, which is developed in the context of music and culture. At various stages of its development Ukrainian culture had its own characteristics, which have been subject to historical, economic, social, cultural conditions, as well as aesthetic and artistic needs of the society. Extensive changes in the socio-cultural and economic spheres of life that are related to scientific and technological developments in Ukraine and other countries of the world affect the intellectual and cultural potential of human beings to develop their creative abilities, which are disclosed in the everyday existence. This situation makes it necessary to analyze the development of artistic creativity as well as previous periods of recent times .

Keywords: culture, period , Ukrainian society, art, development.

Постановка проблеми. Перше десятиліття XXI століття характеризується наявністю декількох концепцій, що визначають й пояснюють подальший розвиток, інтенсивні зміни в соціокультурному, політичному та економічному житті українського населення. Ці зміни зумовлені рядом історичних подій, що відбулися протягом всього XX століття в різних країнах світу, це: революційні, політичні, соціальні, економічні зміни, війни (та повоєнні відбудови), певна культурна обмеженість, освоєння космічного простору, величезні відкриття в галузях науки та техніки, поява грандіозних міждержавних корпоративних об'єднань, які, з одного боку, сприяли значному прогресивному розвитку різних країн світу, а з іншого, вели до колосальних соціальних та економічних криз. Саме ці явища висунули перед українською спільнотою потребу високої якості професійної освіти для молодого покоління, здатного до мобільної поведінки в процесі осмислення та оволодіння новими професіями вкрай необхідними сьогоденному суспільству.

Сьогодні вже більша частина населення України усвідомлює, що всебічний розвиток людини (будь-якої професії) як особистості високого рівня є найвищою цінністю суспільства.

Значний рівень особистості позначається високими показниками професійної компетентності та її творчих здібностей, вихованням моральних якостей, духовного й інтелектуально-культурного потенціалу людини.

Наголосимо, що для активної життєдіяльності людини, її конкурентної спроможності в сучасному вимогливому світі праці, висококваліфікований професіоналізм особи має величезне значення.

Останнє повною мірою відноситься як до професій, пов'язаних з матеріальним виробництвом, так і до спеціальностей духовно-інтелектуальної спрямованості. Маються на увазі професії історико-культурологічного, психолого-педагогічного спрямування, серед яких музична культура займає особливе місце. Усвідомлення її функціональності та гуманістичного змісту визначали та визначають філософи, історики, культурологи, музикознавці минулих часів і сьогодення.

На межі XX-XIX століть, коли в українській державі відбуваються значні соціально-економічні перетворення, наша національна культура почала розглядатися й аналізуватися сучасними науковцями (М.Закович, І.Зязюн, О.Семашко, О.Шевнюк та інші) як складна але цілісна система. Враховуючи останнє, розвиток української музичної культури доцільно розглядати в контексті формування та функціонування цілісної системи української культури як такої, що і є **метою** пропонованої роботи.

Зазначимо, що висвітлення періодизації формування та розвитку української культури (враховуючи і музичну) навіть у стані обрису необхідно зробити з урахуванням таких моментів:

– по-перше, необхідно розглядати українську культуру (музичну також) як єдине цілісне явище українського народу, що мешкає як в Україні, так і за її межами;

– по-друге, цілісне культурне явище треба вивчати як таке, що включає в себе об'єктивну оцінку різних (навіть існуючих в ньому) протилежних течій та художніх напрямків;

– по-третє, нерівномірність розвитку всіх галузей наукової думки, відсутність одночасного прогресу всіх видів художньої творчості не можуть бути підґрунтям для надання переваги однієї або іншої складової культури;

– по-четверте, цілісний підхід до вивчення періодизації музичної культури передбачає урахування її злетів та спадів, що існували протягом всіх періодів розвитку останньої.

Аналіз актуальних досліджень та виклад основного матеріалу.

Перший період розвитку української музичної культури можна називати періодом її формування. Часовий проміжок його охоплює епоху ранньої стадії існування людства (раннього палеоліту) до прийняття Україною християнства. Поступово розширюючи сферу своєї діяльності у наступні епохи (мезоліту, неоліту), людство від найпростіших форм своєї життєдіяльності набуває досвід більш удосконалених її проявів (землеробства та скотарства).

На думку деяких сучасних вчених археологів, істориків (М. Суслопарова, Ю. Шилова та інш.) глибокий вплив на формування української культури як такої залишили племена трипільської культури (IV-III тис. до н. е.), для котрих властивим було виготовлення кераміки, високий рівень організації виробничої та духовної культури. Деякі вчені вбачають в трипільцях праукраїнців. Але ця думка ще не знайшла свого повного наукового підтвердження.

В епоху бронзи та раннього заліза були знайдені докази стрімкого прогресу людського середовища і, найголовніше, відбувається перший розподіл людської праці: скотарство відокремлюється від землеробства. Суспільство поділяється на класи. Виникає держава.

Велике переселення народів у II-VII ст. н. е. спричинило сприятливі умови для розселення слов'янських племен, у тому числі і на землі сучасної України. На думку М. Грушевського, саме з цього періоду починається справжня історія України.

В епоху першого тисячоліття нової ери відбуваються такі історичні події, що поставили Україну в один ряд з іншими високорозвиненими народами Європи та світу, а саме:

- виникнення Києва;
- воєнні походи руських князів і розширення державних кордонів;
- надзвичайне піднесення культури в результаті спілкування з хазарами, половцями, Візантією;
- прийняття християнства.

Другий період розвитку української культури в наукознавчій літературі називають періодом української культури княжої доби. Основою такої назви було існування Київської Русі та Галицько-Волинського князівства.

Відзначаючи могутність держави Київської Русі як ранньофеодальної військово-деспотичної імперії, зазначимо, що прогресивний розквіт культури в державі супроводжувався то величезними успіхами, то драматичними подіями. Основною причиною такого стану речей є, на думку науковців (Г. Кобко та інших), нерозуміння народів України ролі і значення національної єдності в суспільному житті. Як зазначають сучасні вчені, через наявність об'єктивних та суб'єктивних причин в нашому суспільстві (починаючи з доби Київської Русі) не вистачало вищих національних верств, панівної еліти, інтелектуальної (особливо духовної), яка б могла об'єднати суспільство біля державної влади. Коїлось так, що упродовж історії розвитку української держави суспільство то омонголювалося, то полонізувалося, то русифікувалося, а під час правління комуністичного режиму набувало "інтернаціонального характеру".

Негативно позначилася на розвитку української культури і монголо-татарська навала XIII-XIV ст., а пізніше – створення за принципом азійської деспотії Російської централізованої держави. Звідси і почалися трагедії українського народу: руйнування культурних центрів, нищення духовної еліти, втрата національної державності. Культуро-творчий процес в Україні деформувався. І не дивлячись на це культура відроджувалася, ставала більш оригінальнішою та всеохоплюючою. Через підйоми та спади відбувався культурно-творчий прогрес української культури.

Третій період розвитку української культури відноситься до литовсько-польської доби.

Після кінця монголо-татарської навали українські землі перейшли до Великого князівства Литовського, яке запозичило від попередньої влади адміністративний устрій, навіть руська мова стала офіційною.

У середині XVI ст. намітилося піднесення української культури. Почали поширюватися гуманістичні ідеї, активізуватися творчі контакти з представниками ренесансної культури, розвиватися шкільна освіта, діяльність церковних православних братств.

Подальші соціальні події в Україні привели до поживлення суспільно-політичного життя на Наддніпрянщині, активізації запорізького козацтва. Все разом сприяло закріпленню за Києвом ролі провідного культурного центру. Підтверджують це відкриття у 1615 році в Києві братської школи, у 1616 р. – друкарні Києво-Печерської лаври, а у 1632 році Києво-Могилянської колегії (пізніше отримала статус академії).

У період литовсько-польської доби відбувається поєднання національно-визвольної боротьби та відродження української культури,

формування передумов всенародної визвольної війни в Україні (1648 р.), створення культурних цінностей, що стали основою для подальшого розвитку української культури на світовому рівні.

Четвертий період розвитку української культури пов'язаний з козацько-гетьманською добою. Цей період також був наповнений складними та драматичними подіями. Так, Україна приєдналася до царської Росії, де панували загальноімперські порядки. Існувала політична розчленованість українських земель, що негативно вплинуло на розвиток української культури. Достатньо нагадати, що з 1660 року Правобережна Україна знову перейшла під владу Речі Посполитої. Різні регіони України перебували у складі інших іноземних держав. Так, Галичина була у складі Польщі, Північна Буковина – Молдавського князівства, Закарпаття – Угорщини, Слобожанщина та Південь України – Росії. Підпорядкування українських земель іншим країнам заважало кристалізації характерних рис суто національної української культури і оформленню її в цілісне художнє явище світового рівня.

Не можна не сказати про тогочасну суспільно-політичну ситуацію, що не сприяла розвитку різних галузей людської діяльності. Західна Європа в той час висунула перед українським суспільством дуже складні вимоги, що зумовлювалися еволюційними процесами феодального суспільства та зростанням нового капіталістичного устрою. Останнє пов'язувалося з формуванням відповідних ринкових відносин, розвитком ремесла, промисловості тощо. Все це вимагало існування підготовлених спеціалістів у різних галузях виробництва, які допомагали економічним та соціальним зрушень в Україні.

Не дивлячись на такі складні ситуації в країні, розвиток української культури можна розглядати як процес засвоєння, успадкування традицій культури Київської Русі та зародження нових оригінальних надбань, органічно пов'язаних з духовним життям українського народу. Мова йде про змістовну насиченість культуротворчих процесів, що вже наповнені були ідеями гуманізму, Ренесансу, Бароко, Просвітництва, Класицизму.

П'ятий період розвитку української культури продовжувався від часів зруйнування Гетьманщини до початку ХХ століття. У культурологічній літературі цей період називають періодом національно-культурного відродження. Він поділяється вченими на три підперіоди: кінець XVIII століття – кінець 50-х років XIX ст.; 60-90 роки XIX століття; початок ХХ століття. Домінуючу роль в цьому періоді займала новітня українська література, яка показала як необхідно вирішувати проблеми тогочасного духовного життя українського народу, одночасно, утверджуючи оптимістичну віру в його майбутнє.

Особливістю новітньої літератури було:

- яскраве відтворення героїчного минулого свого народу;
- висвітлення потенційних можливостей української розмовної мови;

– на кращих своїх доробках новітня література показала, як на основі народно-первозданих витоків можна утворювати високі зразки професійного мистецтва.

У розглянутому періоді розвиток української культури піднявся ще на вищій ступінь. Останнє виявилися: у синтезуванні багатовікового світового культуротворчого процесу; у можливості специфічними мистецькими засобами висвітити і одночасно сприяти рішенню ряду етичних, філософських, художніх проблем, що хвилюють людське середовище. Завдяки цим особливостям українська культура XIX – початку XX ст. вивела українську націю на шлях найрозвинутіших країн світу.

Розглядаючи подальший шостий період розвитку української культури як такої, зазначимо, що у часовому вимірі він охоплює XX століття. Культурологи поділяють його на шість підперіодів, які відрізняються між собою певними соціально-економічними та політико-психологічними факторами, а саме:

- I – початок XX ст. – 30 рр.;
- II – початок 30-50 рр.;
- III – воєнні 41-45 рр.;
- IV – повоєнні 45-50 рр.;
- V – початок 50-60 рр.;
- VI – початок 60-80 рр. [див. 1, С. 316-317].

У цьому контексті, гадаємо, буде доцільним нагадати і думку російських музикознавців (Брук М., Попова Т., Розеншильд К. та інших) щодо розподілу розвитку “советской музыкальной культуры” на її основні етапи, а саме:

- I період – 1917-1920 рр.;
- II період – 1921-1932 рр.;
- III період – 1932-1941 рр.;
- IV період – 1941-1945 рр.;
- V період – 1946-1976 рр., тому що до 90-х років XX ст. Україна і Росія розвивались як єдина держава [див. 3, с. 7-53].

Не можна обминути думку сучасного українського музикознавця (Немкович О. М.), яка, розглядаючи розвиток українського музикознавства у XX столітті висуває таку під періодизацію останнього, а саме:

- I – друга половина XIX ст. – 1910 р.;
- II – початок 20-30 рр. XX ст.;
- III – початок 30-50 рр. XX ст.;
- IV – початок 60-80 рр. XX ст.;
- V – кінець XX – початок XXI ст.

Звісно, що XX століття відрізняється від попередніх історичних періодів насиченістю найважливіших і найдраматичніших подій, вплив котрих на подальший культурний розвиток українського суспільства безперечний, це: громадянська війна, Жовтнева революція, перші

п'ятирічки побудови нової країни... 1937 рік – репресії; Велика Вітчизняна війна 1941-1945 років; післявоєнні роки відбудови міст і сел країни; епоха нових технологій та індустріального будівництва; реалізація мрій Ціолковського – політ людини в космос; утворення телебачення, кольорового, широкоформатного та домашнього кіно (DVD); поява над швидкого темпу міжнародного спілкування Інтернет і на цій основі подальшого стрімкого розвитку людства тощо. Все разом свідчить про значний прогресивний розвиток суспільства.

Не поглиблюючись в аналіз кожного окресленого періоду розвитку культури ХХ ст., зазначимо, що вказаний у шостому періоді розподілу розвитку української культури як такої свідчить про надзвичайно складні, інколи кризові зрушення в історії руху епохи ХХ століття. Мова йде про політичні, соціально-економічні виміри; революційні, воєнні й післявоєнні роки, що пов'язані з трагічними подіями сталінської диктатури.

Українська культура зазнала величезних втрат: загинули тисячі талановитих митців, знищені наукові, творчі інституції та учбові заклади, а у післявоєнні роки – від'їзд ряду вчених та митців за кордон не сприяв культурному прогресу останніх років ХХ століття.

Сьомий період розвитку української культури належить до сучасного періоду нашої країни. Він охоплює 80 роки ХХ ст. – перше 10-ліття ХХІ століття.

Аналіз цього періоду здійснюється під новим кутом зору. Як зазначає кандидат історичних наук, доцент Г. Л. Кобко, основою його є об'єктивно-логічний та історико-філософський аналіз всіх тих подій, що мали місце упродовж усієї історії розвитку української культури як такої.

Важливим є те, що сучасна українська культура, існуючи в часі, становить собою глобальний рух відродження національних культурних цінностей. У цьому русі відбираються та засвоюються найважливіші культурні цінності, які необхідні суспільству нового часу. Шкода, що цей рух супроводжувався як духовними піднесеннями, так і духовними кризами.

Осмилюючи сутність сьогоденної культури, варто відповісти на питання: що становить собою сучасна українська культура?

За всю історію свого існування український народ утворив високо розвинуту національну культуру, де представлені найрізноманітніші види та жанри духовного виробництва. Достатньо назвати приклади високо розвинutoї літератури (поезія, проза, драматургія тощо), сценічного мистецтва (драма, оперета, балет), музичного мистецтва (опера, симфонія, вокально-хорова, інструментальна музика), образотворчого мистецтва (живопис, графіка, скульптура) та інших видів художньої творчості.

Великим досягненням української культури є українська мова, в контекст якої входять яскраві творчі здобутки української музичної мови.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проаналізовані періоди формування музичної культури в контексті функціонування української культури як такої (навіть у такому об'ємі) дають можливість простежити утворення найрізноманітніших творів духовного виробництва з літератури, поезії, театрального, музичного, образотворчого мистецтва тощо. Виявити ті спільні теми, що були характерними для певного часового виміру.

Інтенсивні зміни в соціокультурному, економічному житті українського суспільства, що пов'язані із науково-технічним прогресом в Україні та в усьому світі впливають на інтелектуальний та культурний потенціал кожної людини, на розвиток її творчих здібностей. Така ситуація в суспільстві висуває потребу поглибленого аналізу творчих здобутків української інтелігенції у подальші історичні періоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та інші.: За ред. М. М. Заковича. – 5-те вид., стер. – К.: Знання, 2010. – 589 с. (Вища освіта XXI століття).

2. Советская музыкальная литература. – М.: Музыка, 1977. – 581 с.

3. Немкович О. М. Українське музикознавство ХХ століття як система наукових дисциплін : [Монографія] / О. М. Немкович. – К., 2006. – 534 с.

УДК:371.13

Бєлікова О.А.

Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний університет»
Криворізький педагогічний інститут

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. Автор статті висвітлює модель формування ціннісних переконань майбутнього педагога-музиканта; характеризує її складові, що розкривають сутність ціннісних переконань майбутнього фахівця, враховуючи закономірності та педагогічні умови організації професійної підготовки у вузі.

Ключові слова: музична педагогіка, професійна підготовка педагога-музиканта.

УДК: 371.13

Беликова Е.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Криворожский национальный университет»
Криворожский педагогический институт

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ УБЕЖДЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. Автор статьи освещает модель формирования ценностных убеждений будущего педагога-музыканта; характеризует ее составляющие, которые раскрывают сущность ценностных убеждений будущего специалиста, учитывая закономерности и педагогические условия организации профессиональной подготовки в вузе

Ключевые слова: музыкальная педагогика, профессиональная подготовка педагога-музыканта.

УДК: 371.13

Belikova O.A.

State higher educational establishment
the «Krivoriz'kiy national university»
Krivoy Rog pedagogical Institute

THE MODEL OF FORMATION OF TEACHER-MUSICIAN'S VALUE BELIEF

Annotation. The author of the article lights up the model of forming of the valued persuasions of future teacher-musician; characterizes it, taking into account conformities to law and pedagogical terms of organization of professional preparation in the university.

Keywords: music pedagogy, professional preparation of a music teacher.

Постановка проблеми. Ціннісні переконання є стрижневим елементом професійного педагогічного світогляду, що визначають успішність професійної діяльності. Для музиканта-педагога є пріоритетним формування ціннісних переконань, оскільки його діяльність передбачає не лише передачу музичних знань, ознайомлення з музичним твором та його аналіз, а й творче прочитання, сприйняття та інтерпретування твору мистецтва.

Для формування ціннісних переконань особистості пропонуємо використовувати модель (рис.1), структура якої містить цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний компоненти та початково-актуалізаційний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-смісловий і реалізаційно-завершальний етапи.

Метою статті є висвітлення моделі формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога на основі теоретичних положень, що розкривають сутність ціннісних переконань майбутнього фахівця, закономірностей і педагогічних умов організації професійної підготовки у вузі.

Цільовий складник моделі формування ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів передбачає визначення мети – сформувані в майбутніх музикантів-педагогів систему ціннісних переконань як фундамент для будування творчого професійного світомоделювання, для будування власної педагогічної системи, що складає основу педагогічного світогляду.

Основні завдання моделі формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога: 1) розвинути потребова-мотиваційну основу спілкування з музичним мистецтвом; 2) сформувані систему професійних знань і створити умови для формування професійних (музичних і педагогічних) умінь і навичок, ціннісного ставлення до музично-педагогічного простору; 3) сприяти розвитку музичних і професійних здібностей.

Цільовий компонент має такі складники: мотиви, інтереси, потреби, спонуки, цілі, настанови, вибір, – що передбачає перехід від зовнішньо орієнтованого до внутрішньо орієнтованого способу буття та являє собою становлення майбутньої особистості. Основними положеннями такого процесу виступають смисложиттєві ідеали, що знаходять своє вираження у формі «образу майбутнього поза часом».

Виокремлення саме цього етапу як першого обґрунтовується тим, що відбулася зміна основоположних позицій науки в дослідженні людини. Якщо раніше визначення розвитку людини йшло шляхом вирішення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, то тепер його змінили саморозвиток, самореалізація, самовизначення, самоактуалізація (Б. Братусь, В. Колесников, В. Мухіна, В. Петровський, В. Зінченко та ін.), а також усвідомлення власної цінності.

Саморозвиток розглядатиметься основою становлення людини як особистості та як професіонала і розумітиметься як процес перетворення особистісної життєдіяльності на предмет практичної трансформації, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Звідси, вибір образу майбутнього, покладання цілей є “кермом” індивідуального розвитку особистості, що задає напрямок руху. Слід зазначити, що цілепокладання являє собою: 1) усвідомлення та вияв у точних формулюваннях потреб і бажань особистості; 2) інструмент перетворення ідеальних результатів на реально існуючі; 3) засіб усвідомлення актуальності власної діяльності.

Для більшості людей ситуація вибору є дуже складною. Особистість, що не змогла зробити професійного вибору, відчуває себе розгубленою, нікому не потрібною, перебуває в душевному розладі.

Професійний вибір – це одночасно самовизначення і в інших сферах життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації. До змісту професійного самовизначення входять свідомість і формування системи цінностей, усвідомлення власної позиції в суспільстві, реалізація власних потреб та цінностей, пошук особистісного змісту в

професійній діяльності й у цілому процесі самовизначення, взаємовплив професійного та особистісного типів самовизначення [6]. Важливим аспектом професійного вибору є необхідність урахувати розвиток своєї особистості, усіх його аспектів, адже за вибір, зроблений підлітком, буде нести відповідальність зріла людина (інша особистість). При виборі професійного сценарію особистість з'ясовує сенс і етичне призначення професії, шукає й відкриває аргументи, що виправдовують її життєву долю.

У цьому дослідженні за опору взята концепція системогенетичного розвитку професіонала, висунута Ю. Поваренковим [7]. Ця концепція розглядає професійне самовизначення як провідну форму професійної активності, яка визначає хід професіоналізації. Професійне самовизначення активізується на самому початку професіоналізації особистості та забезпечує вирішення завдань професійного розвитку, які ставить перед собою суб'єкт праці. Професійне самовизначення має циклічний характер, тобто актуалізується, коли виникають конкретні завдання професійного розвитку. Основним суб'єктивним чинником активізації професійного самовизначення виступає процес знаходження та втрати професійної ідентичності суб'єкта.

Вибір, який має зробити майбутній педагог-музикант, лежить у площині музичної педагогіки, що є складником загальної педагогіки. Музична-педагогіка включає дві сфери музичної діяльності: музично-педагогічну науку та музично-педагогічну практику [4, с. 6]. Професійна музично-педагогічна діяльність розглядається як поєднання педагогічної, музикознавчої, виконавської, дослідної й інших видів діяльності, "синтезованих у загальнопрофесійних і спеціальних музичних здібностях, знаннях та вміннях" [4, с. 6].

Серед основних показників рівня сформованості ціннісного ставлення до музичного твору ми висуваємо такі: усвідомленість музичного переживання, готовність студента до адекватної рефлексивної оцінки музичних явищ, практично-діяльнісні прояви (учинки) потреб та інтересу до музики.

Формування ціннісного ставлення до музичної педагогіки, на думку О.Олексюк, можливе за умов використання "в музично-педагогічній практиці моделей навчального процесу, які ґрунтуються на провідних принципах особистісно-орієнтованого підходу" [1]: культуровідповідності, діалогу, міжпредметних зв'язків, творчої організації навчального процесу, урахування специфіки професійної діяльності музиканта й індивідуальних якостей його особистості. Підтвердженням сказаного є сформульована сучасною педагогікою думка, що "блукання морями інформації, відірваної від культурної спадщини, моральних оцінок, емоційного світосприйняття, може призвести до значних порушень стабільності в житті суспільства й поведінки людини. Саме особистіснівідповідна і культуровідповідна освіта <...> дає змогу уникнути розгубленості особистості перед

неконтрольованим потоком інформації, виробити механізми інформаційно-психологічної небезпеки і ціннісно-орієнтаційного імунітету” [1].



Рис. 1 Модель формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога

Результативний компонент передбачає переосмислення та переоцінку набутого знання, що реалізується в готовності до

педагогічно-творчої діяльності, у розробці власних шляхів у музично-педагогічній діяльності, у вчинку, який базується на системі музично-педагогічних цінностей і характеризується активною саморефлексією, самостійністю, емпатією, свободою самовираження. Це яскравий спосіб, яким розкриває себе майбутній фахівець.

Учинок ми розглядаємо як дію, спрямовану на вирішення проблемної ситуації. На думку В. Клименка, вона має такі складники: знання про наявність інформації про об'єкт; розуміння неповноти знань для побудови системи дій; перероблення незнання на знання. "Ці елементи створюють задачу, яка не вирішується автоматично. Її розв'язання потребує як наукових понять – розгортання в систему суджень, так і емпіричних даних, тобто властивостей і відношень у дії" [1, 59].

Поняття "дія" містить систему думок, що описують людину під час розв'язання завдання – перетворення невідомого в відоме. Як стверджує науковець, дія пов'язана саме з пошуком нового вирішення, а також творчістю. Дія – єдиний засіб реалізації внутрішніх резервів регуляції й орієнтації на майбутнє вдосконалення себе самого. Дії спрямовуються та визначаються лише смыслом, який треба досягнути цінністю продукту дій. Проблема побудови думки (семантичної моделі дії) та самої дії є проблемою походження й розвитку чуттєвості, відчуття, сприйняття й мислення.

Далі автор зауважує, що дія є мікроетапом розвитку особистості. У процесі виконання дії не лише витрачається енергія, переробляється інформація, а й відбувається активна робота з нарощування потужності механізму творчості. Після завершення дії людина збагачується досвідом вирішеної задачі, а сам процес дії є зародком програми розвитку. Створення майбутнього починається після завершення дії. Інформація, здобута в дії, переводиться в довгострокову пам'ять, де завершується її реконструкція, вона доповнюється елементами, яких бракувало в минулому для набуття цілісності.

Отже, відбувається регенерація інформації, що визначає дію, а людина, відповідно, набуває здатність діяти потужніше, що стимулює швидкість мислення, глибину й силу почуттів та уяви. Дія виступає такою формою життєдіяльності, завдяки якій людина здатна не лише взаємодіяти, а й змінювати середовище в бажаному напрямі.

Аналогію між розкриттям творчого механізму психічного розвитку та механізму вчинку проводить В. Роменець, зауважуючи їхню тотожність. "Учинок є істинним творенням нових форм, якостей психічного насамперед тоді, коли має моральне значення" [6, с. 195]. Здійснюючи вчинок, людина виявляє певну моральну активність. На думку дослідника, учинок може здійснюватись або у внутрішньому психічному плані, або в етичному, або в єдності його суб'єктивних і об'єктивних сторін. Учинок також можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, зазначає автор. Будь-яке суб'єктивне

перетворення є недостатнім і завершується лише тоді, коли й навколишня ситуація відповідає прагненням індивіда. Якщо ж людина змушена змінювати свою психіку й не може змінити ситуацію, або настає затримка в духовному розвитку, або ж психіка набуває патологічних ознак [5].

У повноцінному вираженні вчинок – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей [5, с. 196].

Таким чином, на цьому етапі моделі формування ціннісних переконань майбутній фахівець 1) перебуває в пошуку діалогу між собою, учнем і твором; 2) переживає вибір методу, шляху, способу спілкування; 3) реалізує вміння “переступити” через звичні рамки, розвиваючи гнучкість мислення, винахідливість, толерантність; 4) виявляє самостійність, готовність до ризику критики, оцінок, незалежних думок, що змушує “працювати” власні цінності в якості дієвих регуляторів особистого ставлення й учинків; відсутність категоричності в судженнях; упевненість у невизначених ситуаціях. Найголовнішою характеристикою цього етапу є те, що світорозуміння трансформується у світогляд особистості.

Висновок. Запропонована модель розглядається як чинник оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посібник / Віктор Васильович Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с. – С.59.

2. Лисакова В. І. Критерії сформованості професіоналізму та їх використання в процесі підготовки майбутнього музиканта-педагога / В. І. Лисакова // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наук. праць / редколегія: О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 5. – 213 с. – С.111.

3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с. – С. 6.

4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Юрий Павлович Поваренков. – М., 2002. – 160 с.

5. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с. – С.195.

6. Угарова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Марина Германовна Угарова ; Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 24 с.

7. Целковников Б.М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Борис

Михайлович Целковников ; Краснодарский гос. университет культуры и искусств. – М., 1999. – 51 с.

8. www.knukim-edu.kiev.ua/articles_oleksiuk.htm

УДК:378.013:780.614.331(477) «20»

Білецька М.В.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри оркестрових інструментів і музичного мистецтва естради ННІ СПМО Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ СКРИПІЧНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГКИ

Анотація. В статті розглядаються досягнення виконавської скрипичної школи на зламі ХХ-ХХІ століття в контексті сучасної музичної педагогіки, однією з найважливіших ознак якої є стилістичний плюралізм.

Ключові слова. Музична педагогіка, виконавська школа, скрипкове мистецтво, національна культура, сучасна музика.

Аннотация. В статье рассматриваются достижения исполнительской скрипичной школы на рубеже ХХ-ХХІ века в контексте современной музыкальной педагогики, одним из важнейших признаков которой является стилистический плюрализм.

Ключевые слова. Музыкальная педагогика, исполнительская школа, скрипичное искусство, национальная культура, современная музыка.

Summary. The article deals with the achievement of performance skrypichnoyi school at the turn of ХХ-ХХІ century in the context of modern music pedagogy, one of the most important features of which are stylistic pluralism.

Key words. Music education, performance school of violin art, national culture, contemporary music.

Сучасна трансформація суспільства вимагає мобільності і радикальних змін освіти у ХХІ столітті. Однією з найважливіших умов її модернізації в державі є підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, зокрема майбутніх вчителів музичного мистецтва. Їх фахова підготовка передбачає надання пріоритетного значення виконавству на музичних інструментах, що неможливо без оволодіння досвідом музично-виконавського мистецтва.

На зламі ХХ та ХХІ століть виникає потреба в узагальненні досягнень сучасного виконавського мистецтва, яке виходить на якісно

новий рівень, що зумовлено глибокими соціально-політичними трансформаціями в суспільстві, культурі та ціннісній свідомості людей.

Українське музичне виконавство на початку ХХІ століття є складним родовим утворенням музичного мистецтва, невід'ємною складовою всесвітньої музичної культури (виконавського процесу взагалі) та феноменом, що виявляє індивідуальні риси, національна специфіка якого тісно пов'язана з історичними умовами формування та розвитку виконавської практики, впливом яскравих особистостей та теоретичних досліджень змісту виконавського мистецтва.

Проблема музичного виконавства – в центрі уваги сучасної наукової думки. Пріоритетними напрямками сучасного музикознавства є: історія, теорія і практика виконавського мистецтва та інструментарію; культурологічні проблеми композиторської і виконавської творчості; інтерпретаційні аспекти музичного виконавства; композиторське стилеутворювання, як передумова виконавської інтерпретації; семантика музичного твору; сучасні проблеми музичної педагогіки.

Однією з найбільш *актуальних проблем* є вивчення виконавської школи як феномена національної культури, що в свою чергу репрезентує її своєрідність через художньо-стильовий матеріал композиторської школи.

Виконавська школа як предмет теоретичного дослідження стала актуальною в останнє десятиріччя ХХ ст., що пов'язано з багатьма причинами. Серед них – розгляд школи як регулятора виконавського процесу у двох основних вимірах: творчості музиканта-виконавця і творчого досвіду педагога, який його навчає.

З наукових доробок, що безпосередньо розглядають питання музично-виконавської процесу і змістовно висвітлюють проблеми досвіду, необхідно відзначити праці В.В. Белікової, Г.М. Гінзбурга, В.Ю. Григор'єва, Я.І. Мільштейна, С.Х. Раппопорта та інших. Проблемам вивчення сутності музичного твору і його інтерпретації присвячені праці М.І. Бенюмова, Л.П. Гуревич, Є.Г. Гуренка, О.О. Ільченка, Н.Н. Корихалової, О.І. Котляревської, О.В. Лисенко, І. Малишева, В.В. Медушевського, В.Г. Москаленка, Є.В. Назайкінського, М.С. Скребкової-Філатової, А.Н. Сохора, М.Н. Чернявської та інших.

Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у працях Л.Л. Бочкар'єва, Є.Б. Єркіної, Ю.М. Заболоцького, А.І. Корженевського, В.Г. Ратнікова, В.З. Самітова, Ю.О. Цагареллі, Д.Г. Юника та інших. Теоретичним основам майстерності музиканта-інструменталіста присвячені праці Ю.М. Бая, М.М. Берлянчика, Б. Гутнікова, М.А. Давидова, Л. Кузьоміної, В.П. Сраджева, Б.В. Талалая, О.Ф. Шульпякова та інших.

Особливості музично-виконавського процесу висвітлені у працях І.М. Могілевської, Г.М. Падалки, Н.Н. Прушковської, О.П. Рудницької, І.Ф. Чернявської та інші.

Вивчення методичної літератури з проблеми індивідуального навчання музиканта-інструменталіста в класі спеціального інструменту дає підстави стверджувати, що дослідники переважно зосереджують увагу на узагальненні досвіду роботи над музичним твором видатних виконавців і педагогів, на аналізі розроблених ними рекомендацій щодо поліпшення якості навчання гри на музичних інструментах (Л.А.Баренбойм, Г.М. Гінзбург, Г.М. Коган, Б.О. Мілич, Г.Г. Нейгауз, С.І. Савшинський, Ж.І. Хурсіна, Г.М. Пипін та інші).

Разом з тим всі дослідження, що представляють різні науки і наукові напрямки, фактично не торкаються питань, пов'язаних з історико-педагогічним аналізом школи як напрямку музичного мистецтва. Зокрема, майже не робилися спроби дослідити школи як регулятора виконавського процесу, феномену національної культури.

Аналіз школи як напрямку музичного мистецтва здебільшого здійснюється через особистий досвід виконавців, які залишаються в історії як автори оригінальних стилевих еталонів виконання (або методів навчання) окремих творів або композиторських стилів в цілому; через практику історично-сформованих регіональних інституцій (концертних, навчально-методичних закладів), а також через загальну традицію національної культури, в якій стабілізуються і зберігаються виконавські принципи на рівні універсалів (наприклад, національний виконавський стиль, національна концепція виконання і навчання музикантів-виконавців).

У контексті всіх вищезгаданих проблем, для сучасного скрипкового професійного виконавства характерними є декілька глобальних тенденцій. Сьогодні скрипкове виконавство поділяється на кілька сфер, що існують відносно самостійно, мають іманентні риси та перспективи розвитку. Серед них – класичне виконавство, виконання сучасної музики “модерн”, необарочне виконавство, професійне виконавство фольклору, джаз- та поп- виконавство. Існуючи паралельно в умовах стилістичного плюралізму, вони взаємозбагачуються, впливають одна на одну.

Традиційна класична сфера скрипкового виконавства набуває сьогодні рис єдності та узагальнення. Естетика “бельканто” тут є основним підґрунтям критеріїв виразності, якості звуковисотної інтонації, штрихів, артикуляції, прийомів гри, метро-ритму, тощо. “Золотий фундамент”, що був закладений у скрипкове мистецтво Європи в період формування класичної франко-бельгійської школи ХІХ століття, є до сих пір основою більшості класичних педагогічних систем та шкіл.

Узагальнення, типізація класичних критеріїв скрипкової гри набула сьогодні максимального розмаху. Процес зближення національних виконавських шкіл зараз перетворюється на практичне їх злиття у єдину світову виконавську класичну школу. Цьому сприяє розвинена система міжнародних конкурсів, відкритість міжнародних центрів

навчання скрипкової гри, практична необмеженість у доступі до інформації. До того ж додаються великі можливості вільної міграції музикантів. Особливо можна підкреслити вплив на цей процес “великого переселення” музикантів із східної Європи на Захід. Не останні у цьому процесі політичні впливи - прагнення створення Єдиної Європи із загальною соціально-економічною базою. Усе більше з’являється видатних музикантів, які ставлять перед собою завдання свідомого поєднання у своєму індивідуальному виконавському стилі кращого надбання провідних світових шкіл. Серед них, найблискучиший приклад - творчість Ісгуді Менухіна, яка була наскрізь пронизана ідеями поєднання різних шкіл, світоспоглядань, стильових тенденцій.

Звісно, що така глобальна тенденція єднання породжує не менш глобальну проблему зворотного процесу роз’єднання національних шкіл. В сучасних умовах ця тенденція має (як, на правду, й перша) виразний комерційний і, навіть, політичний підтекст. Кожна з провідних світових шкіл із максимальною відповідальністю зберігає засади постановки, звуковидобування, штрихової культури, узагальнюючи їх і, навіть, протиставляючи їх засадам інших шкіл. Ці моменти, з одного боку, гальмують розвиток скрипкових шкіл, штучно відриваючи їх одна від одної. З іншого боку, без кропіткого зберігання традицій неможливий подальший прогрес скрипкового мистецтва.

Найголовніша проблема сьогоденного класичного скрипкового виконавства знаходиться у царині педагогіки. Навчання молодих скрипалів на матеріалі, що був написаний 150-180 років тому, з одного боку, є необхідним, бо у ньому знаходиться основа класичної скрипкової школи. З іншого боку, сучасна класична педагогіка не може нехтувати музикою модерн, яка побудована на некласичних засадах. Інтерпретуючи такі твори, виконавець, що має виключно класичну освіту, діє на власний розсуд, який часто не буває у достатній мірі професійним та компетентним. Для сучасних музичних творів подібні “інтерпретації” є суцільною катастрофою, бо невміння передати зміст нетрадиційної музичної мови, неадекватне емоційне осмислення тонкощів композиторської техніки приводить до незапитуваності твору, його повного нерозуміння публікою. Вирішення цієї проблеми може йти декількома шляхами. Один із них – введення у процес навчання паралельних курсів створення класичних та сучасних слухових уявлень, рухових стереотипів, інтерпретаторських настанов, тощо. Цей шлях потребує мінімум матеріальних витрат, оскільки не вимагає перебудови системи освіти. В основному, цим шляхом ідуть скрипкові школи, які мають багаті класичні традиції та розвинену систему освіти. Найголовніше тут – гармонійність у поєднанні класичних та сучасних естетико-професійних норм. Існує безліч методичних розробок із того питання, але практично всі вони страждають на дещо компілятивне представлення матеріалу, недостатню узагальненість методичних та інтерпретаторських настанов.

Інший шлях-створення навчальних курсів, повністю спрямованих на освіту виконавців сучасної музики. Подібних закладів та спеціалізованих освітніх курсів зараз дуже багато. Причому, крім традиційно ведучих шкіл (французька, німецька, австрійська, американська, італійська тощо), у цьому напрямку швидкими темпами розвиваються осередки освіти у Швейцарії, Данії, Голландії. Поширенню нової музики сприяють також фестивалі сучасної музики, що проводяться систематично. Вартість спеціалізованих курсів, насамперед, у тому, що вони випускають спеціалістів, які професійно володіють сучасними прийомами гри, вміють аналізувати та адекватно емоційно осмислювати навіть найскладніший музичний текст. Такий шлях потребує великих матеріальних затрат та багато зусиль по перебудові загальної системи освіти. Для нових скрипкових шкіл він більш прийнятний: орієнтуючись на створення сучасних виконавських традицій скрипкової музики модерн вони мають шанс швидкими темпами вийти на ведучі позиції у світовому рейтингу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського / Авт. - упоряд.: А.П.Лашенко та ін. - К.: Муз. Україна, 2004. - 560 с.
2. Андрієвський І. Скрипкове мистецтво на зламі століть / І. Андрієвський / Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть. Зб. наук. статей. Вип. ІХ. – Мелітополь: Видавництво “Сана”, 2002. – С.351-361.
3. Гинзбург Л. , Григорьев В. История скрипичного искусства / Л. Гинзбург, В. Григорьев В / Ч. I. - М.: Музыка, 1990. – 286 с.
4. Материалы и документы по истории музыки / Под ред. М.Иванова-Борецкого. – М.; 1934. Т. I. – 245 с.

Лю Бинцян

кандидат искусствоведения,
докторант НМАУ им. П.И. Чайковского,
проректор, профессор Тайшаньского университета, КНР

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ ТАЙПИНОВ И ЕЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу национальной культурной обусловленности деятельности и творчества тайпинов, наследников не только народной традиции как таковой, но и совокупности мифологически-философских установок высокой художественной мысли китайской Старины и Древности.

Ключевые слова: Мифология, обусловленность, Тайпины, музыкально-поэтическое воплощение.

Лю Бинцян

МИФОЛОГІЧНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ ПРОГРАМИ ТАЙПІВ ТА ЇЇ МУЗИЧНО-ПОЕТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена питанню національної культурної зумовленості діяльності й творчості тайпінів, спадкоємців не тільки народної традиції як такої, але й сукупності міфологічно-філософських установок високої художньої думки китайської Давнини і Старожитності.

Ключові слова: Міфологія, зумовленість, Тайпін, музично-поетичне втілення.

Liu Bingqiang

MYTHOLOGICAL CONDITIONALITY OF THE TAI PIN PROGRAM AND HER MUSICAL-POETIC EMBODIMENT

Summary. Clause is devoted to a question of national cultural conditionality of activity and Tai Pin creativity, successors not only national tradition as such, but also set of mythological-philosophical installations of a high art idea of the Chinese Olden Time and Antiquity.

Key words: Mythology, conditionality, Taiping, musical-poetic embodiment

Постановка проблеми. Актуальность заявленной темы определена тем, что в современном научном мире значимы проблемы культурологически ориентированного искусствоведения, в том числе музыкознания. В последнем имманентные ценности осознаются в связи и во взаимодействии с внехудожественным фактором, который, в исторические эпохи порождает самое искусство и созданное в его пределах.

Анализ исследований в области проблемы. Изучение исторического прошлого в направлении *понимания* его движущих механизмов образует неисчерпаемую тему общей истории и истории искусства в особенности, поскольку направлено на человеческое самопознание, на постижение своего существа, что а priori важно и ценно для людского сообщества. Революционные движения середины XIX столетия, откровенно направлявшие европейские общественно-политические события по пути «прогрессивного» развития, то есть в направлении *совершенствования* природы общества и субъектов последнего, – именно в этом качестве осознаны в науке и выделяют европейскую историю на положение ведущего момента последующих событий и творчества.

Однако европейский регион рассматривался традиционно в изоляции от того, что происходило вне европейских пределов, сосредотачивая внимание на европейских же истоках прогрессивных

импульсов общественного бытия. А факты свидетельствуют: политическое «бурление», столь мощно выдвинувшее в самостоятельное качество в эпоху Дж. Гарibaldi и его современников, реально-исторически отнюдь не локализовано было европейским миром. Китайские «тайпины», сторонники «Небесного государства великого благоденствия» («Тайпин тяньго») достойно внесли свою лепту в процесс совершенствования человеческого существа, принесли культурную «великую жертву» на алтарь *нравственного* прогресса человеческого мира.

Указанная высокая цель тайпинов подкреплялась их эстетико-художественным вкладом: их *гимнотворчеством*, отличавшим и тех, кто непосредственно возглавлял великую социальную акцию построения совершенного государства «всеобщего благоденствия». Художественные достоинства гимнов авторских и созданных коллективным народным Большим разумом определились апробацией признания в последующие исторические времена: сложенные на типовые мелодии стихи разных авторов, представителей разных провинций Китая были приняты массовым сознанием в качестве *народного художественного достояния серьезной популярной музыки*, которая по жанровым показателям уравнивала религиозно-духовную и революционно-преобразовательно воспитующую *нравственно-искупительную песенность*.

Объект исследования – искусство тайпинов, предмет – их мифологический базис, определяющий внедренность использованных тайпинами мыслительных стереотипов в народное сознание.

Цель работы – характеристика идей и художественного смысла одного из знаменитых гимнов тайпинов в концепции мифологем культурно-героической деятельности.

Конкретные задачи – 1) обобщение материалов о мифологических предпосылках идеи «Тайпин тяньго – Небесного государства всеобщего благоденствия»; 2) анализ одного из знаменитых гимнов в связи с представлениями о национально-художественной традиции и принципах ее совершенствования посредством социальных акций, неотделимых от воспитательной миссии гимнопения.

Изложение основного материала. Методологическая основа работы – интонационный подход школы Б. Асафьева [см. позиции его основополагающего труда, 1], тем более закономерный в данном случае, что обращен к анализу мелодического творчества, в котором единство музыкального и вербально-речевого начал составляет специфику и суть выражения.

Научная новизна исследования – 1) в самой идее анализа песенного образца творчества тайпинов в контексте мифологических установок национальной культуры и аналогичных мыслительных моделей в планетарном масштабе, 2) впервые в музыковедении

Украины и Китая осуществлен музыковедческий анализ культурологической направленности продукта творческой активности тайпинов.

Практическая ценность данной работы – возможность использования ее материалов в курсах истории искусства и музыки в вузах культуры и искусства, в средних специальных заведениях Китая и Украины.

Тайпины, вожди крестьянской войны, ответившей на посрамление Китая в Англо-Китайской и Англо-Франко-Китайской (так называемых «опиумных») войнах 1840-х и 1850-х годов, создали «Небесное государство великого благоденствия» («Тайпин тяньго»), противопоставив себя императорской власти и европейским захватчикам. Столицей своей повстанцы объявили Нанкин (Наньцзин), который был столицей освобожденного от монголов Китая в 1368-1421 гг. в эпоху правления Чжу Юаньчжана, основателя династии Мин, правившей страной вплоть до начала XVII в. Чжу Юаньчжан – героическая личность, родом из бедных крестьян, в юности был монахом, стал одним из главных руководителей антимонгольского восстания 1350-х – 1360-х гг., – и как национальный герой взошел на высшую ступеньку власти страны [7, с. 1487].

Образ Чжу Юаньчжана явно вдохновлял тайпинов: их руководители Хун Сюцюань и Ян Сюцин возглавили народно-крестьянское сопротивление императорам-маньчжурам, объединившихся с европейскими колонизаторами ради подавления крестьянской войны. Организатор и верховный руководитель восстания тайпинов Хун Сюцюань был, как и Чжу Юаньчжан, из крестьян, был учителем, то есть носителем интеллектуальных традиций Китая не в меньшей мере, чем обученный в монашестве герой XIV столетия. Более 13 лет был главой государства тайпинов – и мужественно ушел из жизни в момент падения Нанкина-Нанцзина [7, с. 1457].

Крестьянская культурная установка, как в XIV, так и в XIX вв., имела национально-религиозно *охранительный* характер – в соответствии с нравственными принципами законопослушания конфуцианства и даосизма, неотделимых от традиционнo-национального мышления. Причем, идея использования гимнопения в организационной деятельности устроителей «Тайпин Тяньго» имела глубокие основания в конфуцианстве: музыка как базисный принцип *приобщения к «жэнь» – «человечности»*. В иллюстрацию приводим один из афоризмов Конфуция, высказывавшегося от лица Учителя:

- Я вдохновляюсь Песнями,

Ищу опору в ритуалах

И завершаю музыкой.[4, с. 44-45]

Не забываем, что государственная система Китая от Древности сложилась в *поддержании высокого образовательного уровня в массах, в том числе крестьян*: беднейшие из них получали обучение

от государства, принимая участие в конкурсах на замещение вакантных должностей в государственном аппарате. В этом отношении ни одна европейская страна XIX столетия не могла похвастаться столь отработанной и углубленной в национальную жизнь образовательной структурой, которая под влиянием европейской экспансии в Китай начала разрушаться как раз после подавления тайпинского восстания, наследовавшего множественные примеры *китайского народовластия*, устанавливавшегося в результате победы народного движения.

В конце XIX столетия П. Гнедич, в целом, скептически настроенный относительно традиционных китайских ценностей, все же не мог не отдать должное тому высокому образовательному цензу, который характеризовал культурную жизнь китайцев от глубокой Древности до середины XIX столетия:

«В Китае правительство стремится, чтоб каждый член государства был грамотным. Далее: открытая дорога экзаменов ведет каждого на самые высокие должности. Все правление основано на *умственных* (курсив здесь и дальше Л.Б.) качествах. В три года раз в провинциях проводятся публичные экзамены для занятия государственных должностей. Выдержавшие испытания подвергаются переэкзаменовке в главном городе округа и, наконец, еще раз испытываются в императорском управлении в Пекине. Вакантные места, таким образом, *замещаются учеными людьми, и от экзаменационного испытания никто не освобождается*» [2, с. 59].

Приведенные данные демонстрируют глубинность традиций интеллектуализма в старом Китае, также как и особого рода *доверие к традициям*, которая была базисным и стержневым моментом культурной установки. В связи со сказанным подчеркиваем несоответствие этимологии европейских слов, означающих «восстание» (см. немецкое *Entstand*, английское *revolt*, др.), за которой стоит представление о «прерывании имеющегося», что есть и в китайской речевой традиции. Но то, что делали тайпины ближе к «восстанию-восстановлению» (русский вариант данного слова - амбивалентность по отношению к обоим этимологическим смысловым наклонениям).

Тайпины, восстав против маньчжурских правителей и их неспособности противостоять европейской агрессии, одновременно апеллировали, как это было показано выше, к великим традициям своей страны в установлении «сверху», от социально привилегированных кругов, *народовластия*. Отсюда – и демонстративная символика тайпинов: длинные волосы как соответствие традициям убранства китайцев от Древности, гимнотворчество – ведь при государственных испытаниях при занятии должностей умение слагать и читать нараспев стихи, записывать их каллиграфически-художественно в столбцы составляли едва ли не главный предмет экзаменационных проверок. Но более всего

традиционализм повстанцев реализовывался в программе «Тяньго» «Небесного государства», которое было лозунгом и откровенно утопическим, по европейским меркам, подходом к политическому устройству «всеобщего благоденствия».

Однако мифологические составляющие мыслительных стереотипов китайцев, воспитанных в соответствии с национальными философско-религиозными принципами, создавали ту предпосылку «реальности утопии», которая не реализовалась в жизненном раскладе скорее всего благодаря сговору представителей маньчжурской династии Мин с завоевателями-европейцами. Потому что не умозрительность «Утопии» Т. Мора и не социальная исключительность экспериментов Р. Оуэна питали повстанцев, но исторический опыт нации, имевший неоднократные испытания системе, предложенной тайпинами.

Государство тайпинов держалось почти 14 лет (1850-1864) – а это срок достаточно долгий и непоказательный для «восстаний», ассоциируемых в Европе с «бунтом», но составлявший исторически выверенный выход народных сил, не однажды заявлявших свои права в национальной жизни страны. Эта органика для национального сознания идей «Тяньго – Небесного государства» высвечивается посредством соотнесения их с мифологией Неба – Тянь в национальных предпосещениях китайцев.

Так, справочные издания свидетельствуют, что «Тянь («небо») – одно из важнейших понятий китайской (особенно древнекитайской) космогонии, мифологии, философии и религиозных верований» [6, с. 557]. И далее:

«...Тянь выступает в двух основных значениях: небо, небесная твердь (отсюда и одно из названий Китая – Тянься: «то, что находится под небом, т.е. Поднебесная») и Небо – верховный дух, высочайший правитель, стоящий во главе иерархически организованного сонма духов, мандат которого (Тянь мин – мандат Неба) дает земному властителю (Тянь-цзы – «сын неба») право управлять страной; высшая божественная сила, распорядительница человеческих судеб, ниспосылающая на землю награды и кары.» [там же, с. 557].

Концепция тайпинов как «восстания – восстановления» определяется следующим важнейшим мифологическим мотивом:

«В религиозно-мифологических представлениях древних китайцев *Небо было* (курсив здесь и дальше Л.Б.) *создателем всего сущего: народа, его правителя, пяти движущих начал – металла, дерева, воды, огня и земли*» [там же].

В более поздней китайской мифологии Небо – Тянь осознается как обиталище огромного пантеона богов, как «территория», где обитают боги и соответствующие им существа и вещи. В этом плане китайский Тянь – Небо соотносимо с греческим европейским Космосом, который был выше, старше и совершеннее богов, в том числе

олимпийцев [6, с. 297]. Для Сократа Космос был высшим нравственным началом мироздания, предвосхищая представления классических религий о бесконечном совершенстве Единого и Вездесущего Бога (в Буддизме, в Христианстве, в Исламе) [3, с. 104].

Идея Тяньго («Небесное государство») составила продолжение концепции Тянься («Поднебесной»), «восстанавливая» то, что прервано было правителями Цин, пришедших извне в период крестьянской войны 1628-1645 гг. и сброшенных Революцией 1911 г. Эта «ученая традиция» в программе тайпинов определяет и демонстративный традиционализм сложенных ими мелодий и текстов, решенных в структуре четырехстрочия «совершенной формы» стиха [5, с. 4-5], идущего от эпохи Тан, минуя ритмоинто-национные открытия эпохи Сун и последующих этапов.

Но «ветер перемен» все же касался поэтических принципов, которыми руководствовались тайпины, ставшие авторитетными не только для представителей народов «хань», но и иных, в данном случае «выва» (тюркская группа). Речь идет об одном из гимнов под названием «Синцзянская народная песня» являющей собой единство инструментального зачина и распеваемых стихов в куплетах-строфах, смысл текста которых может быть обозначено кратко как «Прощание с Родиной»:

Близок июньский праздник Фучжи,
Но мы не останемся в родном Йили;
Страшна здесь стала жизнь (йе-а-йе!).
Только чудом сберегли родителей в сердце.
И т.д., всего 4 куплета-строфы.

Четырехстрочие строф и общая композиция из четырех же строф-куплетов вводит в связь с традицией «совершенной формы» ученой китайской.

Четырехстрочие второго - четвертого куплетов-строф образует, в свою очередь, аналогию с формой ученой китайской поэзии эпохи Тан, в которой последовательность цинь (начало), чэнь (развитие) сменялись чжуань (перелом-кульминация) и хэ (завершение). Действительно, из приведенного перевода текста первой строки ясно, что именно третья строка составляет чжуан-кульминацию, заявляя о вынужденном расставании с Родиной в наиболее резких словах образах («страшна здесь жизнь...») и вводя распев-возглас «йе-а-йе». Столь же заостренно чувство боли при расставании с родными местами выражено в третьей строфе, в контраст к некоторой описательности этого процесса во второй строке («чэн - развитие») и со значительным усилением эмоционального напряжения, показанного отчасти уже в первом куплете («цинь-начало»).

Четвертая же строфа возвращает к эмоциональной открытости первой, данной несколько более интенсивно, но сдержаннее, чем в третьей («хэ-завершение»).

Необычность строения данного гимна определяется тем, что здесь представлен как бы «диалектный» вариант мелодики, ведь наряду с ангемитонно-пентатонными последовательностями наличествуют и полутоновые ходы, что создает установку на миксолидийский лад от С с переменными I, V и VII ст. Неожиданным оказывается и «европеизм» соотношений кадансов первой, второй, третьей (все заканчиваются на высотности g) - и четвертой (опорность звука с) строк, образующих функциональную сопряженность неустойчивой и устойчивых каденций на V и I. Но при этих «внешаньских» признаках мелодического языка гимна особенно *убедительно выглядит «дважды-ссылка» на эстетические критерии китайской высокой поэзии в форме-композиции*, осознанной изначально как от Неба установленный порядок двоичных-четвертичных сопоставлений.

Тем более закономерны установки других гимнов на четырехстрочие «совершенной формы»: народная практика построения «своей» культурной системы питалась высокими заветами ученого искусства, солидаризируясь с идеалами Тянься – Поднебесной, отстраняясь от милой малым народностям автономии в художественных моделях изложения наболевших утеснений и обид.

В этом отношении народная песня о тайпинах из Син Цзяна может быть сопоставлена в выразительном качестве с такими высокоталантливыми авторскими произведениями, как Полонез a-moll «Прощание с Родиной» польского композитора М. Огиньского или Данса для фортепиано с аналогичным названием у кубинского автора И. Сервантеса. Общим моментом всех названных творений оказывается опора на национальные жанрово-стилистические показатели в единстве с наднациональным выразительным фактором возвышенной лирики, обнаруживающейся в композиционных показателях стихов и музыкальных взаимодействий строф в рассмотренном тайпинском гимне, а у польского и кубинского авторов - в опоре на фактурно-композиционные нормативы фортепианной миниатюры, в целом, как жанр, далекой от народно-национальной традиции.

Выводы. Прделанный анализ позволяет выделить следующие выводы:

– мифологический пласт Китая, определявший идею Неба – «Тянь» как высшего по отношению к правителям и государственным структурам начала (Китай = «Тянься»), позволял интерпретировать в русле конфуцианского послушания старших тайпинское «восстание» как «восстановление былого порядка», причем, организация «Небесного государства» в Нанкине, исторической столице Китая в конце XIV – начале XV века, четко выделяла реальный исторический аналог концепции «Небесного государства всеобщего благоденствия»;

– конфуцианский принцип воспитания посредством музыки определил высокую значимость гимнопения в государственно-организационных мерах тайпинов, знаменуя интеллектуально-культуротворческую идею их «Небесного государства» – восприемника «Тянься-Поднебесной» конфуцианско-даоской мудрости;

– рассмотренный образец гимнотворчества тайпинов содержит демонстративную преемственность по отношению к эстетическим принципам старинной китайской поэзии и музыки, однако трактует эти эталонные показатели в соответствии с актуальными для диалектных условий предпочтениями выразительных музыкальных средств и словесно-поэтических качеств выражения.

– нерасчлененное единство абстракции и конкретики в мифе достаточно выразительно проступает в тайпинских гимнах, национально-народная основа музыки которых несомненна, но в органической соединенности с философско-религиозной символикой двоичности, лежащей в основании представлений о Законе и Небе в китайской мифологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс.– М.–Л.: Музыка, 1971. – 379 с.
2. Гнедич П. Всемирная история искусств. – М.: Современник, 1896. – 494 с.
3. История философии в 4-х томах. Т. 1. – М.: Издат.Акад.наук СССР, 1957. – 718 с.
4. Конфуций. Изречения. Книга песен и гимнов. – Харьков: Фолио, 2002. – 447 с.
5. Ма Вей Концепція форми в музиці Китаю і Європи: аспекти композиції та виконавства. Автореф.канд.дис. – Одеса, 2004. – 17 с.
6. Мифологический словарь. – М.: Сов.Энциклопедия, 1991. – 736 с.
7. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1984.— 1600 с.

УДК 76+75+64/378:004

Брюханова Г.В.

викладач кафедри дизайну Інституту мистецтв
Університету імені Бориса Грінченка

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, ДОЦІЛЬНИЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглядаються питання використання у професійній підготовці фахівців з дизайну історичного досвіду, набутого

за роки розвитку вітчизняного дизайну; проблеми вдосконалення професійної дизайнерської, художньої та поліграфічної освіти; розвитку дизайну як професії в різних вищих навчальних закладах художньої освіти. Протягом довгої історії розвитку світового дизайну людство накопичило багатий досвід в різних сферах і галузях, де неможливо обійтися без застосування умінь і навичок фахівця - дизайнера. Простежується взаємодія графічних шкіл України ще з 1920 - х років, яку слід було б вводити і в сучасному творчому спілкуванні мистецьких ВНЗ.

Ключові слова: мистецька та педагогічна освіта, художньо-проектна діяльність, професійна підготовка фахівців, інформаційні технології, електронний підручник, комп'ютерні дизайн-технології, дизайнерські компетенції.

Брюханова Г.В.

преподаватель кафедры дизайна
Института искусств Университета
имени Бориса Гринченко

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ЦЕЛЕСООБРАЗНЫЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДИЗАЙНУ ПЕЧАТНОЙ ПРОДУКЦИИ В УКРАИНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования в профессиональной подготовке специалистов по дизайну исторического опыта, приобретенного за годы развития отечественного дизайна; развитие дизайна как профессии в различных высших художественных учебных заведениях. На протяжении долгой истории развития мирового дизайна человечество накопило богатый опыт в различных сферах и отраслях, где невозможно обойтись без применения умений и навыков специалиста - дизайнера. Прослеживается взаимодействие графических школ Украины еще с 1920-х годов, что необходимо и в современном творческом общении художественных ВУЗов.

Ключевые слова: художественная и педагогическое образование, художественно-проектная деятельность, профессиональная подготовка специалистов, информационные технологии, компьютерные дизайн-технологии, дизайнерские компетенции.

Briukhanova G.

Lecturer, Department of Design Institute of Arts,
University of Boris Hrinchenko

HISTORICAL EXPERIENCE, SUITABLE FOR A FUTURE TRAINING SPECIALISTS DESIGN OF PRINTED PRODUCTS IN UKRAINE

Summary. This article discusses the use of the training of specialists in the design of the historical experience gained over the years of development of domestic design. Modern society requires high competence of specialists in their future activities, improve the quality and level of their professional training, to be provided with information education. During the long history of the world design mankind has accumulated rich experience in various fields and areas where it is impossible to do without the use of specialist skills - designer. There has graphical interaction Ukrainy schools since 1920's, which should be administered in the modern creative communication arts university.

Key words: training professionals, and art teacher education, information technology, electronic textbook, computer design technology.

Постановка проблеми. Вперше самостійне значення проблемам викладання основ дизайну було надано при обговоренні підсумків Першої Всесвітньої промислової виставки, що відбулася у Лондоні 1851 року. Тоді було вперше запропоновано ідею необхідності навчання за основними видами дизайнерської діяльності.

Творчі концепції ВХУТЕМАСа мали великий вплив на розвиток дизайн-освіти в Україні. Невипадково в історії дизайну прийнято виділяти два основних напрямки розвитку світового дизайну: російське (ВХУТЕМАС) і німецьке (БАУХАУЗ). Так чи інакше, в основі всіх світових шкіл дизайну лежать ці освітні концепції. Варто згадати також цікаві явища у культурно-мистецькому житті України 1920 - початку 1930 років - взаємодію графічних шкіл Києва, Харкова, Одеси, Львова; обмін виставками, ідеями, плідні стосунки між окремими майстрами і представниками мистецьких течій, що сприяло врешті створенню єдиного мистецького простору української графіки.

Підтримуючи і використовуючи ці основоположні концепції, впроваджуючи нові інформаційні технології, система професійної дизайнерської та мистецької освіти має прискорити розвиток інформаційного суспільства і сприяти інтеграції України у світову спільноту.

На протязі попередніх періодів розвитку та становлення української системи освіти у галузі підготовки фахівців з образотворчого мистецтва та дизайну відбулись глобальні зміни. Такі зміни охопили не тільки методичну та матеріальну сторони цієї освітянської галузі, але, в основному, її технічну складову. З 90-х років 20-го століття дуже поступово, але невпинно в сферу дизайнерської освіти почали впроваджуватись комп'ютерні технології. У деяких передових вищих навчальних закладах уже у 1990-х роках студенти вивчали комп'ютерні дизайн-технології, як, наприклад в Українській академії друкарства, але професійна підготовка фахівців мистецьких напрямків освіти потребує подальших досліджень та удосконалень, зокрема у сфері інформатизації.

За довгий період розвитку дизайну як галузі освіти у країні відбулося багато змін у соціальному, економічному та політичному житті суспільства. У освіті дизайнерів ці зміни, відбуваючись у галузі художньо-проектної діяльності, пов'язані як із активною інтеграцією нових інформаційних технологій у структуру професійної діяльності дизайнера, так і з появою нових видів дизайну: дизайн інтерфейсу, інфографіка, фітодизайн, рекламна графіка тощо. Враховуючи історичні надбання минулих років і не відмовляючись від них, сучасність все ж потребує нових вимог і педагогічних підходів до системи професійної підготовки майбутніх художників-дизайнерів різного профілю.

Аналіз сучасного стану дизайн-освіти показує, що програми підготовки майбутніх художників-дизайнерів у вищих навчальних закладах зорієнтовані на звичний рівень практичної діяльності. Натомість сьогодення вимагає нових концептуальних підходів до використання інформаційних технологій у дизайн-освіті, зокрема, упровадження інноваційних технологій викладання комп'ютерної графіки як основи формування творчої компетентності майбутнього художника-дизайнера. Це також пов'язано з тим, що в сучасному суспільному житті масове розповсюдження продуктів дизайну призвело до появи помилкового уявлення щодо дизайнерської діяльності як процесу, який не вимагає формування в художників-дизайнерів спеціальних знань і вмій.

Унаслідок цього комп'ютерними засобами дедалі частіше продукуються дизайнерські проекти з низьким естетичним і художнім рівнем. Отже, виникає суперечність між запитами суспільства до високоякісних та естетичних предметів широкого вжитку й недостатньою професійно-творчою компетентністю багатьох сучасних художників-дизайнерів. Розв'язання цієї суперечності можливе шляхом цілеспрямованого формування професіоналізму майбутнього художника-дизайнера в процесі вивчення комп'ютерної графіки, що неможливо без закладання основ творчої компетентності майбутнього художника-дизайнера.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню різноманітних засобів навчання, сукупності дидактичних засобів як системи, взаємодії її окремих складових, дослідженню проблем їх удосконалення та використання в навчальному процесі та впливу на його результативність присвячені ґрунтовні праці Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, Т. Габая, Б. Єсіпова, Л. Зоріної, І. Зязюна, В. Краєвського, І. Лернера, В. Оконя, М. Скаткіна, С. Шаповаленка та ін.

Значну роль в інформатизації освіти та визначенні напрямку її розвитку відіграли Закон України "Про національну програму інформатизації", який було прийнято у 1998 році, зі змінами та доповненнями 2001 та 2002 років, та Концепція Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації

сільської школи, розроблена авторським колективом під керівництвом В. Огнев'юка.

Роботи Ю.Баранової, О.Башмакова, Л.Зайнутдінової, В.Іванова, Є.Перевалової, О.Тищенко, Є.Тюріної, С.Христочевського, О.Чадіна, Н.Шерпаєва дозволяють бачити, що за період інформатизації освіти було розроблено досить багато комп'ютерних дидактичних засобів, зокрема електронних підручників; їх використання дозволило накопичити практичний досвід і виявило необхідність проведення ґрунтовних досліджень, потрібних для створення і удосконалення електронних підручників [1; 2; 3; 9; 11].

У працях Г.Борисовського, В.Даниленка, О.Заварзіна, А. Лаврентьева, В.Михайленка, С.Раппопорта, Ю.Сомова, О.Чернишова вивчаються важливі для професійної підготовки фахівців питання композиційного формотворення з урахуванням історичного досвіду мистецької освіти.

Філософи та педагоги, серед них В.Кудін, О.Падалка, О.Пехота, А. Ракітов, З.Самчук, Ю.Сурмін, дослідили процес інформатизації освіти та розвитку освітніх технологій, наголосивши на важливій ролі сучасних засобів навчання.

Значний внесок у виконання задач, розробку механізмів та шляхів створення інформаційного суспільства в нашій країні було здійснено завдяки прийнятим Верховною Радою у 2007 році Законом України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки".

Метою статті є висвітлення результатів дослідження досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з мистецьких дисциплін у ВНЗ в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою інноваційного розвитку системи освіти є впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методик навчання, які, в кінцевому результаті, мають забезпечити ґрунтовні фахові знання, професійну майстерність і достатню компетентність випускника ВНЗ у своїй галузі.

На початку ХХ століття мистецтво графіки України пережило справжнє відродження. Журнальна та книжкова графіка, малюнок до газетного видання, плакат - ці форми графічної творчості набували пріоритетного розвитку у образотворчому мистецтві. Зараз спостерігається трансформація у галузі художньо-проектної діяльності, що пов'язано з активним використанням нових інформаційних технологій у структурі професійної діяльності дизайнера.

Впровадження сучасних педагогічних ідей, інтерактивних методик та інформаційно-комп'ютерних технологій створює інноваційне середовище, у якому об'єднуються всі інтелектуальні ресурси навчального закладу. Це підвищує якість освіти та забезпечує високі навчальні результати. Така система сприятиме удосконаленню фахової

освіти та підвищенню кваліфікації педагогів, створення організаційних умов для вдосконалення професійної майстерності, педагогічної техніки, науково-дослідницької культури.

Впровадження інноваційних технологій відкриває нові можливості для творчого розвитку студентів і вчителів, дозволяє швидко розробляти нові ідеї, дає можливість вирішувати цікаві і складні проблеми, формує новий тип мислення, дає змогу для спілкування, обміну думками, поглядами.

Сучасна дизайнерська художньо-графічна діяльність міцно пов'язана з цифровими технологіями, і це вимагає відповідних зв'язків між класичною теорією дизайнерської освіти та комп'ютерними наробками.

Здійснюючи інтеграційний підхід у формуванні дизайнерських компетенцій, до яких можуть бути зараховані знання і вміння із багатьох суміжних галузей і дисциплін як мистецького спрямування, так і суто дизайнерських, нинішній ВНЗ використовує у міждисциплінарних поєднаннях графіки, технічної естетики, проектування та інших дисциплін сучасні методики інтеграційного навчання, комп'ютерні технології, дизайн-проекти тощо.

Сулейманов Р. відмічає, що "провідними формами і методами реалізації інтеграційного підходу до формування дизайнерських компетенцій стали: методи інтеграційного навчання, методи проектного навчання, метод дизайн-проектів, метод комп'ютерних технологій, евристичні методи. Оскільки кінцевою метою дизайн-освіти майбутнього інженера-педагога є передача дизайнерських знань, методичного досвіду, то процес формування дизайнерських компетенцій повинен здійснюватися в усьому розмаїтті його зв'язків і стосунків на основі інтеграції різних наукових сфер. Дизайнерські компетенції - міждисциплінарні зв'язки на межі предметних галузей (дизайн, графіка, естетика, технічна естетика, інформаційні технології, комп'ютерна графіка, психологія, педагогіка, ергономіка, технологія, художня творчість, конструювання, проектування та ін.), які формуються в інтеграційному науковому просторі, спираючись на основні наукові поняття і категорії" [8].

Зараз для підготовки фахівців з дизайну друкованої продукції використовують величезний масив програмного забезпечення, що включає в себе велику кількість програм для створення та обробки растрової графіки, список яких очолює редактор растрової графіки Adobe Photoshop, векторної графіки, яскравими представниками яких є програми Adobe Illustrator, Corel Draw, Macromedia Freehand, Inkscape тощо. Для верстки багатосторінкових видань на сьогоднішній день існує ряд високопрофесійних програм, таких як Adobe InDesign та QuarkXPress. Існує також досить багато програмного забезпечення для створення та редагування шрифтових гарнітур, наприклад, Pyrus Scanfont, FontLab або TypeTool.

В.Ткачук вважає, що інформація на відміну від природних ресурсів є невичерпним стратегічним ресурсом розвитку. Аксиомою переходу сучасного українського суспільства до інноваційно-інформаційної моделі розвитку є пріоритетний розвиток освіти, однією з провідних рис якої є не тільки створення інноваційного освітнього середовища, а й широке застосування новітніх інформаційних технологій та долучення молоді до їх створення [8].

Л.Коваль підкреслює, що необхідність використання інформаційних технологій у професійній освіті диктується фундаментальними змінами сучасності і необхідністю переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань і перспективних вискоєфективних технологій. Нові інформаційні технології забезпечують реалізацію нових підходів до навчання, надають нові засоби і методи пошуку і управління знаннями. На сучасному етапі розвитку професійної освіти значення використання в освіті електронних підручників зростає за рахунок активного втілення інформаційних технологій, які допомагають ширше передати матеріал, тому розробка електронного підручника актуальна при підвищенні професійної педагогічної освіти... [4].

Висновки. Підвищення якості сучасної освіти вимагає використання всього багатого досвіду, накопиченого упродовж всього часу розвитку світового дизайну та становлення системи професійної дизайнерської, мистецької та поліграфічної освіти. Цікавий досвід взаємодії графічних шкіл України 1920 - початку 1930 років варто було б запроваджувати і в сучасному культурно-освітньому середовищі, у творчому спілкуванні мистецьких ВНЗ та дизайнерських угруповань. У багатьох університетах – і цей процес має поширюватися – зараз застосовується електронна система MOODLE, що дає можливість створювати електронні курси дисциплін, а також може використовуватись для організації систем дистанційного навчання. Користуючись системою Moodle, студенти мають можливість більш повно засвоювати матеріал, отриманий на лекціях, слідкувати за своєю успішністю, відсилати виконані роботи в електронній версії, проходити тестування тощо. У свою чергу викладачеві ця система надає розширені можливості викладення матеріалу та контролю за знаннями та успішністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова Ю.Ю., Перевалова Е.А., Тюрина Е.А., Чадин А.А. Методика использования электронных учебников в образовательном процессе. // Информатика и образование. 2000 – № 8. – С.32.
2. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.

3. Даниленко В. Дизайн-освіта у розвинених країнах: спільні риси та відмінності. Матеріали науково-практичної конференції "Художня освіта в Україні". Київ. – 1998

4. Иванов В.Л. Структура электронного учебника. // Информатика и образование. 2001 – №6. С. 63 – 71.

5. Коваль Л.Е. Електронний підручник як засіб вдосконалення професійної педагогічної освіти майстрів виробничого навчання. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 8 – Донецьк, ДонНТУ, 2010. – С.79–85.

6. Ланкин В.А., Григорьева О.В. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 130-134.

7. О'Квин Д. Допечатная подготовка. Руководство дизайнера. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2002. – 592 с.

8. Сулейманов Р.И. Формирование творческого стиля мышления студентов при решении дизайнерских задач / Р.И. Сулейманов // Развитие освіти в умовах поліетнічного регіону: [Міжнародна науково-практична конференція]. – Ялта, 2009. – С.68-70.

9. Ткачук В.В. Інформатизація освіти як чинник формування інноваційно-інформаційного суспільства в Україні (філософський аналіз). Дис. канд. філософських наук, – Київ – 2010. С. 15-17,

10. Тыщенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89-92.

11. Шерпаев Н.В. Электронный учебник как основа учебно-методического комплекса. – Материалы конференции "ИТО-2002". – М., 2002.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/2002/1/1-1-609.html>.

В.Василев

гл.ас. д-р кафедры «Музыка»

факультет искусств

Юго-Западный университет «Н.Рильский»

РАЗВИТИЕ НА РЕФЛЕКСИВНИТЕ СПОСОБНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО НА БЪЛГАРСКИТЕ СТУДЕНТИ ПО АКОРДЕОН

Целта на доклада е да се представи значението на рефлексията като предпоставка, определяща формирането на две важни, взаимосвързани психолого-педагогически условия - реекспонирането на тематическия материал и търсенето и постигането на повишена емоционална отзивчивост в процеса на обучение. Реекспонирането на

тематичния материал предполага, че процесът на развитие на музикалните способности и изпълнителски умения може да се интензифицира, ако обучението се обвърже с изучаван тематичен материал, базиращ се на субектния опит. Тези две условия въздействат пряко на формирането и развитието на музикалните компетентности на студентите при овладяването на дидактическия художествен материал за акордеон. Второто условие - търсенето и постигането на повишена емоционална отзивчивост в процеса на обучение, провокира и формира определен тип отношение към изпълнителската дейност и е насочено към удовлетворяване на потребностите и постигане на поставените цели.

Ключови думи: рефлексия, акордеон, обучение, тематичен материал

V. Vasilev

THE SELF-REFLECTION IN BULGARIAN STUDENTS, LEARNING THE ACCORDION

The purpose of the report is to present the importance of self-reflection as a prerequisite, defining the formation of two important, interconnected psychological-pedagogical requirements - the reconsideration of the thematic material and seeking and establishing a deeper emotional responsiveness in the course of learning. The reconsideration of the thematic material assumes that the process of development of the musical abilities and performing skills can be intensified if the education is tied to an already-learned material, based on the personal experience of the subjects. These two requirements affect directly the formation and the development of musical competency in students when it comes to mastering the didactic artistic material created for the accordion. The second requirement - seeking and establishing a deeper emotional responsiveness in the course of learning, provokes and forms a specific type of attitude towards performing and it is directed to the fulfillment of desires and achieving specific goals.

Key words: self-reflection, accordion, education, thematic material

Въпросът за развитието на рефлексивните способности в обучението по музикален инструмент е от съществено значение, защото това дава възможност обучаемите да се превърнат в активни субекти на познанието като се създават условия за провокиране на тяхното саморазвитие, самообучение и самовъзпитание, естествено, контролирано от преподавателя. Това води до самоактивиране на познавателните интереси, в резултат на дълбокоосъзнатата лична мотивация (по П. Николов). «Ако обучаващият се субект активно осмисля и формулира собствените си цели, той ще е способен на всяка стъпка от учебния процес рефлексивно да планира, регулира и контролира своята учебна дейност, да осмисля най-адекватните средства за нейното осъществяване, с което обучението се превръща

в истински процес на самообучение, на саморазвитие на личността» [1].

Развитието на рефлексивните способности при обучението по музикален инструмент задължително трябва да отчита няколко фактора, най-основните сред които са:

- възрастта на обучаемите;
- степента на овладяване на музикалния инструмент;
- ниво на музикално-теоретичните познания и обща музикалност.

Прилагането на рефлексивния подход в обучението по музикален инструмент е в пряка зависимост от придобитите познания, опит (вроден или придобит) и двигателни умения на обучаваните, т.е. в различните възрастови групи степента на проявление на този подход е различен, поради което в настоящия доклад акцентът ще е върху студентската възрастова група от педагогическите специалности при обучението им по музикален инструмент акордеон.

Студентът е преди всичко личност, индивидуалност, която има отношение към собственото си обучение, изпълнение (желание), стремеж за успех, мотивация за по-високо ниво, интереси, емоционален комфорт, състояние на емоционално благополучие, които подпомагат самоактивизацията и оказват много голямо влияние върху неговата психическа активност, върху значимостта на това, което изучава и приложението му при други, променени условия, в други ситуации.

От друга страна, целта на настоящия доклад е не да се изяснява същността на рефлексията като определен педагогически подход в процеса на обучение, а да се изтъкне значението ѝ при формирането на две много важни психолого-педагогически условия, предопределящи очакваните резултати – повишаване активността на обучаваните и интензифициране процеса на овладяване на музикалния инструмент акордеон и развитието на общомузикалните способности на студентите.

Психолого-педагогическото условие, свързано с **реекспонирането на тематически материал** означава, че развитието на музикално-ритмическите способности в значителна степен се улеснява, ако обучението по музикален инструмент се обвързва с изучаван тематичен материал с цел концентриране на вниманието върху новия обект на усвояване и провокиране на познавателната активност при възприемането и овладяването на новото познание, базиращо се на субектния опит.

При разкриване същността на новото познание се отчита, че ако знанието не е преобразувано на основата на субектния опит, то никога няма да бъде за студента личностно значимо. Ето защо, от изключително важно значение са анализът и оценяването на процесуално-технологичната страна на усвояването, т. е. – не само какво, но и как усвоява студентът. А това налага не само

разработването и даването на система от операции, последователността на тяхното изпълнение, но и анализирани преобразуване от студента на тези схеми, използвайки субективния си опит, в което се изразява и неговата активност.

Изявите на саморегулация, самоконтрол като показатели на субектна активност в процеса на обучение са в пряка зависимост от характера на тези познавателни действия, от условията за тяхното “планомерно формиране” при нови условия, нови ситуации, изведени от П. Я. Галперин в четири групи [2]:

- Формиране на достатъчна (адекватна) мотивация на действието;
- Осигуряване точност на изпълнението;
- Възпитание на желаните свойства на действията;
- Превръщането им в умствени действия.

При психолого-педагогическото условие, свързано с реекспонирането на тематическия материал се въздейства на активността на субекта по отношение **възприемането, разбирането, осъзнаването, преобразуването (моделирането) на поставените пред него познавателни задачи**, свързани с обобщаването, затвърдяването и приложението в практиката, което корелира с извеждането на изпълнителската дейност на по-високо ниво. Предварителното възприемане на преобразувания тематичен материал следва етапите: слухово, слухово-зрително и зрително. В тази своеобразна цялостност характеристиките на всеки един етап се проявяват чрез останалите, всички те взаимно си влияят и подсилват ефекта на общата си реализация.

Умелото използване от педагога на рефлексивния подход осигурява възможности за самостоятелно откриване на най-подходящата апликатура (в дисканта и баса), определяне на работното темпо, това което ще даде възможност с минимум повторения и максимум концентрация на вниманието да се овладее съответната метроритмическа промяна и определяне на подходящата динамика, във връзка с плавното меховодене и пр.

Повторенията на определеното двигателно действие на ново - по-високо, равнище позволява на студента да осъзнае някои по-съществени зависимости и отношения от изучаваното явление, като същевременно типичните индикатори на субектната активност се изпълват с ново съдържание и възможност за лична изява. В същото време при всяко повторение се осъществява самоконтрол, който дава възможност да се прецени доколко студентът е в състояние да формира адекватна самооценка в отделните етапи от работата.

Крайният резултат има две измерения. Обективното се свързва с измерване на процесите, съпътстващи овладяването на определения предварително модел – откриване на промяната, правилност на решенията, време за овладяване, както и възможността успешно приложение на модела в практиката, при изпълнението на други

произведения с дидактическа насоченост. Субективното се отнася до смисъла и значението на тази дейност за самия студент, неговата вътрешна удовлетвореност и придобит нов опит.

Психолого-педагогическото условие, свързано с реекспонирането на тематичния материал, може да се прилага само тогава, когато при използвания тематичен материал, служещ за основа на новото познание, не е налице забравянето.

Психолого-педагогическото условие, свързано с **повишената емоционална отзивчивост** означава, че развитието (на музикалността като цяло и двигателните умения) в значителна степен се улеснява, ако обучението по музикален инструмент се обвързва с такъв тематичен материал, който да съответства на възрастовите особености на обучаваните (физически и психически), въздействащ емоционално, провокиращ интереса към съответното произведение и музиката като цяло, формиращ определено отношение към изпълнителската дейност и насочено към удовлетворяване на потребностите и постигане на поставените цели.

Дидактическият художествен материал, съотнесен към целта и отчитащ възрастовите особености на обучаваните и техните интереси, се явява активен фактор, предизвикващ определено емоционално състояние, провокиращо субектната активност и действащо мотивиращо върху личността на обучавания при овладяването на новото знание.

По отношение на психическите особености от съществено значение е динамиката, с която протичат отделните психически процеси - познавателни, емоционални, волеви и обвързването им с целта. Познавателните процеси в студентската възрастова група се характеризират с «теоретичност», основаваща се на логически връзки, на оценъчно и критично отношение към заобикалящата ги среда. Мисленето е организирано, последователно и задълбочено. Волевите действия са ориентирани към постигане на поставените цели. Съвсем други намерения /или измерения/ придобиват основните личностни качества: равнището, широтата, интензивността, устойчивостта, действеността. Контролът и самоконтролът са определящи при изпълнението на дейностите, при тяхната организираност и всичко рефлектира върху по-голямата отговорност. Личностната насоченост и емоционалната нагласа изпълняват много важна функция по отношение на мотивацията.

Тези особености, характерни за студентската възрастова група, рефлектират върху подбора на дидактическият художествен материал. Силно привлекателният и вълнуващ дидактически художествен материал въздейства върху емоциите и се превръща в мощен емоционално-мотивиращ фактор, т. е. в предпоставка на базата на възникналия интерес да се овладява съответния материал. Тук налице възниква корелационната зависимост между емоцията, провокирана от

произведението и желанието за неговото изучаване и изпълнение на съответния акт – изучаване. Желанието, породено от съответната емоция, да се изучи съответното произведение, подпомага процеса на развитие на музикалните способности и изпълнителски умения.

Когато силно привлекателният и вълнуващ характер на художествения материал се съчетае с неговата популярност, тогава овладяването му се опира на музикалните представи и се превръща в допълнително мотивиращ емоционално-въздействащ върху динамиката на протичане на психичните процеси фактор и свързаната с това сила на преживяванията, степен на емоционална възбудимост и скорост на протичане.

Мотивацията, разглеждана като главна характеристика на дейността и основен източник на активността на студента обуславя интензитета на участие на субекта в дейността. Тя е необходимо условие, както за успешното овладяване на изучаваното произведение, така и за активна мисловна дейност. В случая въпросът се свежда до това, в какви отношения се намира мотивацията, учебната дейност и субектната активност на студентите. Решението му е свързано с осъзнаването като централно звено в процеса на обучение – разбирано като осмисляне на изучаваното явление от субекта във връзка с целта и дейностите по реализирането ѝ.

За обучението е важно тази степен на материализиране на представите, която дава възможност /дори и с неточности/ да бъде възпроизведена интонационната и метроритмическа организация на мелодичната линия.

Подборът на дидактическия художествен материал в началното обучение по акордеон трябва да е извлечен от вокалната литература, с цел солфежирането му на базата на музикалната подготовка на студентите и изграждането на предварителната представа за интонационното и ритмическо развитие на мелодичската линия.

Художественият материал трябва да се отличава със стилово и жанрово разнообразие и да отчита специфичните темпераментови особености на обучаваните по отношение на повишената емоционална отзивчивост, изразяваща се във възможността за поддържане на активност при овладяването на новото познание.

Както и при психолого-педагогическото условие, свързано с реекспонирането на тематическия материал, така и при повишената емоционална отзивчивост, в основата на процесите, свързани с овладяването на новото познание стои субектната активност и рефлексия на студентите, която дава възможност за по-пълноценно и успешно осъзнаване, направляване и контролиране на всички техни действия, свързани с новото познание, база за което служи субектният опит.

Двете психолого-педагогически условия са взаимно свързани и допълващи се едно друго. Ако при реекспонирането на тематическия

матеріал вниманієто се насочва към частичния компонент и се създават предпоставки за по-бързо му овладяване, то при второто - свързано с повишената емоционална отзивчивост, личностно отношение към подбрани дидактически художествен материал допълнително мотивира и активира студента при овладяване на новото познание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галперин П. Я., Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий - исследования мышления в советской психологии, М., 1966// Введение в психологию. - М., 1976, с. 143.

2. <http://download.pomagalo.com/325452/refleksiya+umenie+i+nachin/?search=22275578&po=8>

УДК 78.071.1 (477.43) (092)

Гук О.І.

викладач Чернівецького обласного училища мистецтв ім. С. Воробкевича

МИСТЕЦЬКИЙ ШЛЯХ ГРИГОРІЯ МАКСИМЮКА У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ БУКОВИНИ

Анотація: У статті розглядається творча, педагогічна та концертна діяльність керівника оркестру народних інструментів Максимюка Григорія Кризоновича.

Ключові слова: диригент, педагогічна діяльність, громадський діяч, оркестр народних інструментів, репертуар, концертне виконавство, творчість, музичне мистецтво.

Аннотация: В статье рассматривается творческая, педагогическая и концертная деятельность руководителя оркестра народных инструментов Черновицкого областного училища искусств Григория Кризоновича Максимюка.

Ключевые слова: дирижер, педагогическая деятельность, оркестр народных инструментов, репертуар, концертное исполнительство, творчество, музыкальное искусство.

Summary: In the article considers creative, pedagogical and concerto activity of leader of orchestra of folk instruments of the Chernivtsi regional college of arts of Grigoriy Maksymiyk.

Key words: conductor, pedagogical activity, orchestra of folk instruments, repertoire, concerto performance, creation, musical art.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виховання національно свідомого і духовно багатого підростаючого покоління неможливе без опрацювання теоретико-методологічних аспектів усього

арсеналу музичного виховання та урахування педагогічного досвіду минулого, його ґрунтового і об'єктивного вивчення. З огляду на це важливо розглянути джерела формування провідних осередків фахової педагогіки крізь призму діяльності провідних педагогів та митців, які зумовили нові шляхи забезпечення максимальної ефективності, досягнення цілісності музично-педагогічного процесу.

Саме такою творчою і непересічною особистістю є диригент оркестру народних інструментів Чернівецького обласного училища мистецтв ім. С. Воробкевича Григорій Крізонович Максимюк (завідувач відділу народних інструментів, голова циклової комісії, викладач-методист, громадський діяч).

Аналіз основних досліджень з теми. На жаль, на сьогоднішній день, творча постать Григорія Максимюка недостатньо висвітлена дослідниками. Тому, залишається актуальною потреба зібрати та узагальнити матеріали, які б дали можливість проаналізувати діяльність педагога. Матеріали даного дослідження склалися також у результаті особистого спілкування та навчання автора статті у Г.К.Максимюка по класу інструментування.

Формулювання мети статті. Висвітлити творчу, концертну та педагогічну діяльність керівника оркестру народних інструментів Чернівецького обласного училища мистецтв, який зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної та оркестрової диригентської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Максимюк Григорій Крізонович народився 30 травня 1953 року в с. Лужани Кіцманського району Чернівецької області в сім'ї робітників. На той час с. Лужани були великою промисловою зоною передмістя Чернівців. Загальні процеси урбанізації міст і містечок Буковини, зростання культурно-мистецьких і освітніх потреб населення краю зумовили процеси формування в краї музичної культури і освіти. Ступеневою ланкою початкової професійної музичної освіти, запорукою успішного розвитку національної культури як на той час, так і сьогодні є дитячі музичні школи.

Новою віхою в організації музичної освіти краю стало відкриття у 1957 році місцевої музичної філії ДМШ м. Кіцмань, що згодом стала самостійною музичною школою. Після кількох невдалих спроб Григорія потрапити до ДМШ по класу фортепіано, було вирішено розпочинати заняття музикою із струнно-щипкових інструментів (домра, балалайка, мандоліна, гітара). Першим викладачем став Василь Григорович Мельницький. Заняття були цікавими, наполегливими і настирними. Згодом, з 1968 по 1972 рік юнак навчався у Чернівецькому музичному училищі у класі Альбіни Ілліви Лівшиць, талановитого музиканта, знавця оперного мистецтва, великої пропагандистки не лише інструментальної, але й вокальної музики, оскільки її другою вищою освітою була вокальна. Завдяки любові до опери, яку вона прививала

своїм учням та особливій атмосфері, що панувала в її класі відбулося формування обдарованої особистості Григорія Крізоновича. Пізніше він продовжив традиції своїх наставників.

Місто Чернівці у цей період характеризується значним поживленням культурного музично-просвітницького та концертного життя. Саме у Чернівцях була єдина в Україні Народна оперна студія Чернівецького палацу культури, яку організувала свого часу, випускниця Віденської консерваторії М.М.Роднянська, а керівником оркестру став прекрасний фахівець С. М.Мазурик.

У травні 1962 року на сцені чернівецького центрального палацу культури відбулася прем'єра опери М.Мусоргського "Борис Годунов" – твір, який вважають одним із найскладніших у вокальному і сценічному плані серед творів світового оперного мистецтва. Не кожен професійний оперний театр наважиться ввести цю оперу у свій репертуар. Паралельно із солістами працювала хорова капела палацу під керівництвом композитора Степана Сабадаша, яка розучувала хори з опери. Готувався до опери і хореографічний ансамбль балетмейстера Олександра Терещенка. Над постановкою працювали відомий режисер Ізраїль Пеккер та художник Валентин Лассан. Саме з цією оперою артисти виступали на сцені Кремлівського палацу на Всесоюзному фестивалі колективів художньої самодіяльності та здобули перемогу. Також у репертуарі театру були "Фауст" Ш.Гуно, "Варина любов" українського композитора М.Магиденка, "Долина" Е.д'Альбера, "Севільський цирюльник" Дж. Россіні, "Мазепа" Петра Чайковського, "Запорожець за Дунаєм" Семена Гулака-Артемовського, "Наталка-Полтавка" Миколи Лисенка, "Катерина" Миколи Аркаса та інші [5].

По закінченні музичного училища Григорій Максимюк розпочав свою трудову діяльність у Хотинській музичній школі. Її чудових викладачів, творчу атмосферу, наставників він згадує і сьогодні. А потім був призваний на службу у лави Збройних сил СРСР (Бакинський округ ПВО м.Баку). Після звільнення здобував вищу освіту у Харківському інституті мистецтв ім. І. П. Котляревського (заочне відділення) у класі викладачів Віктора Івановича Міхеліса та Миколи Михайловича Ткачова, паралельно працював у Дубнівському культурно-освітньому училищі Рівненської області. З 1978 року працює у Чернівецькому училищі мистецтв ім. С. Воробкевича.

Завдяки педагогічному таланту і працелюбності за цей час Григорій Максимюк підготував 45 випускників. Його педагогічна діяльність має систематичний і цілеспрямований характер. Завдячуючи цьому, заняття викладача наповнюються новим змістом і стають одним із основних засобів музично-естетичного виховання молоді. Адже, головне завдання педагога – не тільки навчити грі на інструменті, а й надихнути своїх учнів на самовіддану працю, запалити юні душі любов'ю до музики. У рамках відзначення творчого ювілею Г.К. Максимюка, студенти та випускники класу презентували цікавий та

різножанровий концерт, на якому продемонстрували надзвичайно високий професійний рівень.

Досвідчений наставник і справжній подвижник гітарного мистецтва, він виховав багато талановитих музикантів. Саме в його класі були закладені базові засади виконавського професіоналізму і техніки майбутнього артиста. Уроки Григорія Крізоновича сповнені напруженого пошуку, прискіпливої і тонкої роботи. Вони несуть багато нової інформації для студентів, пробуджуючи їх творчу уяву. Логічним наслідком продуктивної співпраці досвідченого педагога і талановитих учнів є досягнення справжньої досконалості звукових форм та їх переконливої образної зумовленості. Щорічна обласна мистецька програма “Нові імена” не обходиться без участі студентів його класу. Багато з них стали переможцями не лише в області, але і Всеукраїнської програми “Нові імена” в м. Київ. Серед них: Валентина Клошка, Ігор Осика, Ігор Гужук, Євген Сорокін, Ярослав Гамаль, Павло Пеліховський, Петро Стрижиборода, Станіслав Нагірний, Володимир Шiba.

Серед творчих досягнень його студентів є перемоги на різноманітних конкурсах та фестивалях. Так, Євген Беженар у 2011 році став дипломантом Міжнародного конкурсу “Harmonia Cordis” у Румунії, у 2012 році – дипломантом VII-й Всеукраїнського огляду-конкурсу виконавців на народних інструментах ім. династії Воеводіних у Луганську, у 2013 році став володарем I премії VI Міжнародного фестивалю вокального та інструментального мистецтва. А Ігор Тарновецький у 2013 році став дипломантом Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах “Кіровоградська Провесінь”.

Гордістю класу є Станіслав Нагорний. На його рахунку перемоги у 2010 році на Міжнародному конкурсі “Трансільванська гітара” у Румунії (II премія), у 2011 році, теж у Румунії - Міжнародний конкурс “Harmonia Cordis” (III премія) та Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментах “Кіровоградська провесінь” (Гран-прі), у 2012 році – VII-й Всеукраїнський огляд-конкурс виконавців на народних інструментах ім. династії Воеводіних у Луганську (II премія). Нині він студент Харківського університету мистецтв ім. І. Котляревського.

У 2013 році Володимир Шiba став лауреатом Регіонального конкурсу виконавців на народних інструментах в м. Донецьку (I премія). Нині він студент Донецької державної музичної академії ім. С.Прокоф'єва.

Найбільш обдаровані випускники наповнили студентські лави Київської національної музичної академії ім. П.І.Чайковського, Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка.

Велика кількість колишніх учнів Г. Максимюка працюють викладачами музичних шкіл міста та області, керують інструментальними і хоровими музичними колективами у різних областях України.

Паралельно до викладацької діяльності Г.К.Максимюк активно працює над методичним забезпеченням циклової комісії “Народні інструменти”. Методичні поради супроводжуються відкритими уроками, де ілюструються інноваційні методи роботи з учнями, спрямовані на виховання технічних навичок та прийомів вдосконалення виконавської майстерності. Щорічна участь у обласних семінарах та конкурсах у якості голови журі характеризує його як професіонала. Його творче обличчя визначає висока вимогливість, витончений художній смак.

Найефективнішим засобом у пропаганді виконавства на народних інструментах і необхідною умовою виховання музичного мислення виконавця Григорій Максимюк вважає оркестр народних інструментів, який він успішно очолює та визначає пріоритетні напрямки творчої діяльності. Талановитий висококваліфікований диригент, знавець і пропагандист народної музики, його керівництво забезпечує постійний і багатогранний творчий розвиток колективу.

Це своєрідна творча лабораторія, де створюється новий репертуар для народних інструментів, формуються творчі особистості, академічного народно-інструментального мистецтва, пропагується активна концертна діяльність. Виступи оркестру на звітних концертах училища свідчать про високий виконавський рівень. Мистецька довершеність кожного концертного номера свідчить, насамперед, про стиль роботи керівника колективу. Своєрідними сходінками мистецького зростання музиканта стали його аранжування та переклади творів для народного оркестру.

Як керівник оркестру народних інструментів, Григорій Крізонович розширив репертуар за рахунок творів сучасної української музики, перекладів симфонічних партитур. Так, чернівецькі слухачі мали змогу почути музику з балету “Спартак” Л.Хачатуряна, “Кармен-сюїту” Р.Щедріна, сюїту “З глибини віків” А.Білошицького, “Карпатську сюїту” З.Дашака, “Іспанську серенаду” Х.Малатса, твори В.Андреєва, В.Бояшова, В.Власова, М.Стецюна, Є.Дербенка та інших.

За плідну працю по вихованню підростаючого покоління, високу професійну майстерність, вагомий особистий внесок у підготовку висококваліфікованих фахівців, розвиток та збагачення культурного та духовного надбання міста та області, за сумлінну педагогічну і творчу роботу Г.К.Максимюк неодноразово нагороджувався Почесними грамотами Міністерства культури і мистецтв України, управління культури обласної державної адміністрації, дирекції училища.

Педагогічну діяльність Г.Максимюк поєднує з музичною творчістю. Він створив у своєму рідному селі Лужани аматорський фольклорно-етнографічний ансамбль “Червона калина”, який уже понад 20 років з успіхом виступає на українській сцені і не раз презентував буковинське мистецтво в Румунії, Польщі, Угорщині, Словаччині. Понад 10 років працював з чоловічим хоровим колективом “Лужанські козаки” Будинку народної творчості та дозвілля с. Лужани Кіцманського району. До речі,

звання “Народного” колектив отримав на 4 році свого існування. І сьогодні “Лужанські козаки” з успіхом приймають участь у всіх урочистих заходах області та за її межами. Щороку на свято Покрови колектив представляє Чернівецьку область на Всеукраїнському фестивалі козацької пісні “Байда” у Тернополі. Чоловічий хор пропагує і творчість буковинських авторів. Уже багато років у репертуарі хору козаків Лужанського куреня є пісня, музику до якої написав Григорій Руснак на вірші Сільви Заєць, що вважається своєрідною музичною візитною картою і цього талановитого колективу, і громадсько-патріотичного формування в цілому. Пісня так і називається – “Лужанські козаки”. Ще одна з популярних пісень колективу “Україна в серці козака” – музика Василя Мошука, слова Сидонії Орлецької.

Але мистецька зацікавленість Григорія Крізоновича цим не обмежується. В даний час він очолює Народний самодіяльний театр оперети Обласного Будинку вчителя. Остання їх робота – “Пан Мандатор” С. Воробкевича, де Г. К. Максимюк виступає у головній ролі. У 2012 році театром оперети вперше було поставлено мюзикл Ендрю Ллойда Уеббера “Привид опери” на українській мові у перекладі викладача Чернівецького університету Валентини Чолкан. Театр Обласного Будинку вчителя, сьогодні, чи не єдиний колектив на пострадянському просторі, який вже 45 років зберігає традиції самодіяльного театру оперети.

Висновки. Таким чином, Г. Максимюк репрезентує новий тип митця універсальної спрямованості. В одній особі він поєднав непересічний диригентський хист з активною педагогічною та музично-громадською діяльністю, що охоплює майже всі сфери життя. Багатогранність його таланту, працелюбність, ентузіазм і активна життєва позиція викликають повагу. Сповнений далекоглядних планів у своїй професійній, творчій, науковій, педагогічній і громадській діяльності Григорій Крізонович Максимюк має на меті здійснення нових перспективних планів для відродження і розвитку національного музичного мистецтва України, популяризації її багатої духовної спадщини і народних традицій, а також виховання талановитої творчої молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Колектив як чинник унікальної ситуації виховання особистості./ І.Бех//Позакласний час. –К: Київська правда, - 2010. - №3. - 110с.
2. Вишпінська Я.М. Музична освіта Буковини: досвід, тенденції, перспективи: навч. посібник / Я. М. Вишпінська. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, - 2011. – 264 с.
3. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підруч. [для вищ. та серед. муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.

4. Ільченко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності: монографія / О. Ільченко / Відп. ред. А. Лашенко. – К.: КДІК, 1994. – 116 с.

5. Обдуленко В. Творчий розквіт Буковинського ансамблю пісні і танцю./ В. Обдуленко//Громадсько-політична газета «Буковина», - 2011. - №90 (2121), – 16 с.

6. Юцевич Є. Оркестр народних інструментів /Є. Юцевич, Є. Безп'ятов. – К.: Мистецтво, 1948. – 114 с.

УДК 378.016:7(100)

Драченко В.В.

Вінницький державний педагогічний
університет ім. Михайла Коцюбинського

РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація: У статті розглядається сутність художньої компетентності і особливості її розвитку у студентів художньо-педагогічних спеціальностей шляхом впровадження педагогічних технологій.

Ключові слова: компетентність, технологія, інтеграція, інтерактивність, поліхудожність.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности художественно-технологического подхода в развитии художественной компетентности у студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: компетентность, технология, интеграция, интерактивность, полихудожественность.

Summary: The article presents the essence of artistically competence and feature of process of development of it is examined for students artistically pedagogical specialities.

Key words: competence, technology, integration, interactivity, polyhudozhestvennost.

Постановка проблеми. Серед вимог, які висуває суспільство до освітян, доміантними є володіння сучасними педагогічними технологіями навчання і виховання, спрямованими на формування і розвиток компетентностей, які мають забезпечити особистості здатність керуватися набутими знаннями й уміннями у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими цінностями і світоглядними позиціями, готовності використовувати отриманий досвід у процесі самоосвіти і саморозвитку. Важливим компонентом художньо-

педагогічної освіти є сформована здатність студентів застосувати педагогічні технології у власній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні представники педагогічної науки розглядають проблему впровадження педагогічних технологій у дидактичному (В.Безпалько, Н.Бібік, С.Гончаренко, С.Подмазін, О.Савченко), виховному (І.Бех, В.Рибалка, Н.Щуркова), цілісному педагогічному (І.Дмитрик, М.Кларін, А.Нісімчук, О.Пехота, Г.Селевко) аспектах. Питанням професійного і особистісного розвитку студентів присвятили свої дослідження К.Абульханова-Славська, В.Бодров, Є.Клімов, А.Маркова; вивченню окремих видів компетентності – М.Богатирьова, І.Воробйова, В.Краєвський, О.Овчарук, Г.Парінова, В.Сафонова, В.Топалова. Особливої уваги заслуговують наукові розробки художньо-педагогічних технологій розвитку особистості студентів і школярів науковців О.Гайдамаки, Л.Кондратової, Л.Масол, О.Рудницької. Результати аналізу наукової літератури переконують, що проблема розвитку художньої компетентності у майбутніх фахівців з мистецьких спеціальностей висвітлена недостатньо, а впровадження художньо-педагогічних технологій освіти потребує подальшої наукової та процесуально-методичної розробки.

Мета даної статті – розглянути основні структурні складові художньої компетентності і особливості процесу розвитку її у студентів мистецьких спеціальностей шляхом впровадження педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснивши короткий дефінітивний аналіз, зазначимо, що компетенція тлумачиться у сучасних словниках як добра обізнаність із чим-небудь. Слово походить від лат. “*competit*”, що визначається як відповідність, узгодженість знань і досвіду у певній сфері. Опираючись на дослідження А.Хуторського, під *компетенцією* розглядатимемо “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів та є необхідними для того, аби якісно і продуктивно діяти. Натомість *компетентність* він розглядає як “володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності” [5, с. 7]. Отже, компетенція – це задана вимога, норма, коло повноважень, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетенції (властивість, що характеризує обізнаність і кваліфікованість у певній царині). Таким чином, компетентність – це загальна здатність людини, яка ґрунтується на знаннях, цінностях, нахилах, і дає їй можливість встановлювати зв’язок між знаннями і ситуацією, виявляти процедуру вирішення проблеми.

Художня компетентність є однією з ключових у професійній освіті

студентів мистецьких спеціальностей і являє собою інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні, естетичні, культурологічні, ціннісні, знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення професійних і життєвих проблем і завдань.

Художня компетентність майбутнього педагога, що виявляється у здатності особистості мобілізувати знання, уміння, навички і творчий досвід для здійснення самостійної художньо-педагогічної діяльності, передбачає сукупність різних умінь і здібностей, які можна класифікувати по основним підвидам: художньо-інформаційна компетентність; художньо-пізнавальна компетентність; музично-виконавська компетентність; художньо-продуктивна компетентність; художньо-комунікативна компетентність; художньо-ціннісна.

Художня компетентність передбачає певну досвідченість особистості у художній культурі, її історичних та соціокультурних особливостях, потребу особистості у художній діяльності, характеризує її індивідуальний мистецько-виконавський досвід, здатність до самоорганізації в галузі художньої діяльності, толерантне ставлення й повагу до представників різних художніх культур, прагнення до розвитку власного художньо-творчого потенціалу. Художня компетентність має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер; це багатогранний показник результативності художньої освіти і самоосвіти, що поєднує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), мотиваційний (бажання, установки), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість). Отже, структура цієї компетентності включає когнітивну, емоційно-мотиваційну і поведінкову складові. Розкриємо їх сутнісний зміст.

Когнітивний компонент визначається як система засвоєння особистістю сутності та змісту художніх цінностей: знання художньої мови та специфіки художньо-образної діяльності людини; знання культурно-історичних епох у розвитку світової художньої культури, їхні загальні характеристики та конкретне наповнення в різних національних художніх культурах; знання практичного характеру. Когнітивний компонент виконує інформативну та систематизуючу функції. Емоційно-мотиваційний компонент охоплює мотивацію, особистісний смисл художніх цінностей і художньої діяльності, що викликає і закріплює в студентів позитивні емоції, інтерес, бажання, формує стійку емоційну оцінку, прагнення до самовдосконалення і взаємодії. Виражається в прагненні особистості займатися художньою діяльністю, оцінних судженнях, рефлексії, художніх потребах, розвитку мотивів діяльності; виконує смислоутворювальну та спонукальну функції. Діяльнісний компонент забезпечує актуалізацію художньо-творчих орієнтацій у житті особистості, перетворення себе і навколишньої дійсності відповідно до здобутих знань, потреб і смислів;

визначається як система засвоєння особистістю комплексу мистецьких умінь і навичок.

Формування художньо-педагогічної компетентності у студентів мистецьких спеціальностей спрямоване на розвиток вище названих компонент. Однак, враховуючи специфіку поглибленого вивчення студентами дисциплін художньо-естетичного і гуманітарного циклів, їхня художня компетентність як інтегральна якість включатиме такі компетентності:

- ключові – інформативно-пізнавальні, комунікативні, соціальні, соціокультурні, загальнокультурні, особистісного самовдосконалення, громадянські, уміння вчитися, креативні. Вони є результатом не лише освіти, але й усього досвіду людини;

- естетичні (міжпредметні, інтегративні) – як здатність орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності, що найбільш ефективно формуються при опануванні різних видів художньої культури;

- мистецькі – як здатність особистості до пізнавальної і практичної діяльності в царині певного виду мистецтва – музичного, візуального (образотворчого), хореографічного, театрального, екранного, зокрема кіномистецтва з урахуванням специфіки його художньої мови.

Опираючись на наукові дослідження Л.Масол, зазначимо, що “у зв’язку з переорієнтацією загальної мистецької освіти на компетентнісний підхід переносяться акценти із засвоєння студентами художньої інформації, що сприятиме виховання грамотного споживача художніх цінностей (перцепієнта), на розвиток у них “авторської здатності”, тобто спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, проекту, втілювати його у власній творчій діяльності відповідно художнього світогляду, ціннісним орієнтаціям” [4, с. 315]. Вектор професійного розвитку має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку студентів на основі виявлення їхніх художніх здібностей, формування різнобічних естетичних інтересів і потреб, становлення творчої особистості.

Забезпечити такий розвиток студента можливо лише шляхом впровадження педагогічних технологій як цілісної системи управління навчальною діяльністю студентів. Технологія навчання (за означенням ЮНЕСКО) – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Узагальнюючи основні підходи та дефініції, визначимо поняття “педагогічні технології” у таких основних положеннях:

- педагогічна технологія – це інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення виховних і дидактичних цілей, системне планування та управління

вирішенням педагогічних проблем;

- технологія охоплює людські ресурси (викладача і студентів, як суб'єктів освіти), інтелектуальні ресурси (знання та ідеї), технічні ресурси (засоби і прийоми організації освітньої діяльності, зокрема аудіовізуальні, мультимедійні);

- особливість педагогічної технології полягає в нерозривності дій викладача і студентів, забезпеченні постійного зворотного зв'язку;

- педагогічна технологія – це науково і методично обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних педагогічних результатів.

Педагогічні технології характеризують у різних ракурсах і аспектах, зокрема за такими різновидами, як інноваційні, альтернативні, перспективні тощо. Розглянемо з-поміж існуючих технологій ті, які доцільно використовувати у процесі викладання фахових мистецьких дисциплін з метою розвитку художніх компетентностей:

1. Проблемно-евристичні, спрямовані на розвиток метапредметних компетентностей (інформаційно-пізнавальних, креативних) у процесі залучення студентів до активного пошуку сенсу в процесі аналізу-інтерпретації творів мистецтва, а також власної художньої творчості. Результат досягається завдяки проникненню у таїнство художніх смислів шедеврів мистецтва різних епох, з одного боку, і створенню власних художніх образів у контексті певних мистецьких стилів і напрямів, з іншого. Провідні методи проблемно-евристичних технологій – евристична бесіда, дискусія, віртуальна екскурсія, художньо-творчі завдання, ситуації морального вибору, етичного оцінювання і співвіднесення поведінки героїв художніх творів з еталонами моральної поведінки та власним життєвим досвідом; соціально-моральні задачі та моральні дилеми на матеріалі художньої культури. Відповідні форми – діалогічні (бесіда, міжрольове спілкування, міжособистісне спілкування, “сократівський діалог”, “поліфонічний діалог”); індивідуальні (бесіди, доручення, творчі завдання, задачі, дилеми, “внутрішній діалог”, “символізація” тощо).

2. Інтегративні, що мають на меті розвиток міжпредметних компетентностей і є дієвим засобом поліхудожнього виховання, сприймання і усвідомлення художнього матеріалу в органічних міжвидових зв'язках і залежностях. Л.Кондратова систематизує інтегративні художньо-педагогічні технології можна розподіливши їх на такі типи:

- духовно-світоглядні (інтеграція на основі спільного тематизму, пов'язаного насамперед із відображенням явищ життя у мистецтві),

- естетико-мистецтвознавчі (інтеграція на основі споріднених естетичних і мистецтвознавчих понять – стиль, жанр, форма тощо, порівняння художньо-образних мов різних видів мистецтва),

- комбіновані (поєднують ознаки перших з двох названих груп) [1, с.27].

Провідні форми і методи: компаративні (порівняння, зіставлення), художні паралелі й асоціації (за схожістю, за контрастом), емоційний резонанс, клуби, асамблеї з проблем традицій і художньої культури певного народу, гуртки і школи з питань дослідження історії художньої культури, етики, релігії; творчі виховні проекти.

3. Ігрові, що активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають художньо-образне мислення, збагачують їхню почуттєву сферу, посилюють емоційність сприймання художньо-дидактичного матеріалу, загальну мотивацію навчання; стимулюють у студентів розвиток: творчих здібностей, уяви, фантазії; сприяють релаксації, емоційній саморегуляції студентів. Ігрові технології включають сюжетно-рольові, інтелектуальні (вікторини, ребуси, кросворди) та комп'ютерні ігри й спрямовуються на формування загальнокультурних і мистецьких компетентностей. Сюжетно-рольові та комунікативні ігри можуть забезпечити введення студента в певну соціальну роль (героя художнього твору чи самого автора, творця) і запропонувати розв'язати моральну проблему як з позиції героя і його сучасників в адекватних історичних та соціальних умовах, так і з погляду реальної особи сьогодення. Провідні форми і методи – ігри-блискавки, театралізації, міні-конкурси, “конференція науковців”, “рада старійшин”, “суд”, “картинна галерея”, “у майстерні художника” тощо.

4. Інтерактивні, які мають на меті насамперед розвиток художньо-комунікативних і художньо-кооперативних компетентностей. Метою інтерактивних технологій навчання є набуття готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь: вміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність; вміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом; вміння дискутувати, підтримувати зворотній зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу; вміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно. Провідні форми і методи – фасилітація, метод проектів, робота в малих і великих групах, медіадіалог.

5. Сугестивні (арт-терапевтичні) художньо-педагогічні технології. Використовується здатність мистецтва – музичного, візуального, театрального – знижувати стреси, мінімізувати або зовсім ліквідувати тривожність студентів, збільшувати їх емоційну енергію, покращувати пам'ять, стимулювати інтуїцію, креативність. Усі сугестивні методи стимулюють мотивацію навчання, викликають позитивні емоції, пізнавальний інтерес, підсилюють додаткові зовнішні емоційні впливи (емпатія, катарсис).

Інструментарій сугестивної технології складається з методів: експресивних впливів, створення емоційних ситуацій, мета яких – пережити почуття успіху; арт-терапії або естетотерапії (функціональна музика, функціональний колір, живопис, корекційний театр) тощо. За

допомогою комплексних сугестивних та арт-терапевтичних технологій викладач може стимулювати різні форми самовираження студентів, розвивати здібності до невербальної комунікації (міміка, пантоміміка, «музика жестів і рухів – пластичне інтонування»), коригувати психічні стани, сприяти релаксації, здійснювати профілактику зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я.

Психолого-педагогічними чинниками ефективного впровадження викладачем мистецьких технологій у процес вивчення мистецьких дисциплін є: мотиваційні (професійна установка, інтереси, намагання проявити ініціативу, творчість), морально-орієнтаційні (професійний обов'язок, почуття відповідальності, такту, вимогливість тощо), пізнавально-діяльнісні (загальнокультурний та розумовий рівні розвитку, спрямованість пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, сформованість професійних здібностей), емоційно-вольові (емоційне сприймання, професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість в розв'язанні професійних проблем, самоволодіння, здатність керувати своїм настроєм та настроєм інших), психофізіологічні (професійна діловитість, працездатність, намагання доводити розпочату справу до кінця, активність та саморегуляція, врівноваженість та витримка тощо).

Висновки. Художня компетентність має складну структуру включає комплекс компонентів, якостей особистості, що є абсолютно необхідними сьогодні педагогу з мистецьких дисциплін. Вона є інтегральним утворенням, формування якого спрямоване на розвиток усіх компонентів, поетапно здійснюється у процесі впровадження художньо-педагогічних технологій та самостійної художньо-мистецької діяльності студентів і сприяє здатності майбутніх педагогів приймати самостійні рішення, здійснювати творчий підхід до професійної діяльності, прагнути до самовдосконалення, саморозвитку і співробітництва. Проблема розвитку художньої компетентності у студентів педагогічних спеціальностей потребує подальшої ґрунтовної розробки як в методологічних, так і в організаційно-процесуальних аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратова Л.Г. Художня культура: Методичний посібник. – Х.: Основа, 2011. – 224 с.
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. – 2004. – №10.
3. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С.216-223.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Масол Л.М., Миропольська Н.Є., Рагозіна В.В. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі

інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. – К.: Педагогічна думка, 2010. - 232 с.

6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.

Дянкова Г.Х.

ЮЗУ «Неофит Рилски»
Благоевград, България

РАБОТАТА С ПРИТЧИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА - РЕФЛЕКСИВНА ТЕХНОЛОГИЯ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ЕВРОПЕЙСКО ГРАЖДАНСТВО

Анотация: Притчите предават представите за човешкото съществуване в съответствие с общочовешки норми, тоест – формират ценностни ориентации и/или влияят върху персоналната промяна – квазиперсоналното отношение се създава и съществува чрез моментното връщане към привичното (житейско усвоената сентенция). Това разкрива предимствата им сред набора от методически инструменти, които могат да бъдат препоръчани като целесъобразни за преподаването на идеите на Европа в детската градина.

Ключевые слова: предучилищно образование, европейско гражданство, словесно-изпълнителски интерпретации на притчи.

South-West University
«Neofit Rilski»-Blagoevgrad

WORK WITH PROVERBS IN PRESCHOOL – REFLEXIVE TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION FOR EUROPEAN CITIZENSHIP

Summary: Parables communicate ideas about human existence in accordance with universal standards, i.e. - form value orientations and / or affect personal change - quasipersonal relation is created and exists by current returning to the habitual. This reveals their advantages among a set of methodological tools that can be recommended as appropriate for teaching the ideas of Europe in kindergarten.

Keywords: preschool education, European citizenship, proverb interpretation.

Като първи образователен етап, за предучилищната подготовка са валидни принципите, на които се основава цялостната ни образователна система, а те са отражение на изборания от нашето общество демократичен модел за развитие. Потвърждение за

прилагането на демократичния принцип и в педагогиката е въвеждането на гражданското образование като предметна област в учебното съдържание. Тематичните акценти на гражданското образование в детската градина са в съответствие с възрастовите характеристики и поставят основата в изграждането на Аз-идентичността на детето. Съдържателно те са фокусирани върху въпроси, изясняващи принадлежността на детето: към неговия произход (име, семейство); към неговите ценностни ориентации (общностни традиции, вярвания, ритуали); към осъзнаване на обществено приетите норми (права и задължения).

С присъединяването ни към Европейския съюз българското образование е призвано да работи по посока на «възпитаване на нов тип европейско общество, основано на принципите на толерантността и зачитане на правата на човека, на зачитане на върховенството на закона и на солидарността и демократичните традиции за постигане на обединена Европа» [4, с.557]. Този модел е заложен в образованието за европейско гражданство. Надграждайки националната идентичност, то има за цел да формира характеристиките на единната европейска идентичност и детската градина, като модерна образователна институция, следва да прилага образование за европейско гражданство като технология, гарантираща изграждането на личности, уважаващи човешките права и свободи както за себе си, така и за останалите хора.

Формирането на уменията за ефективна социална интеракция, постигани в резултат на образователни акценти върху въпросите за равнопоставеност, взаимно уважение, съпричастност и съдействие очертава параметрите на социалното практическо измерение на европейското гражданство.

Като всяко едно образование и образованието за европейско гражданство следва естествения ход на личностното развитие. Затова в детската градина прилагането на подхода «образование за европейско гражданство» би постигнал педагогическия си ефект при стриктното съблюдаване на образователните стандарти за предучилищна възраст. През този период детето се откъсва от непосредствените битови отношения и главно чрез играта започва да се ориентира в социалните взаимоотношения и тяхната йерархизация. Първоосновата на играта се търси във вродените потребности на индивида да се справя, да ръководи и/или съперничи. В играта като особен вид обществена практика се възпроизвеждат нормите на човешкия живот и дейност, като се обезпечават познанието и усвояването на предметната и социалната действителност, а също така интелектуалното, емоционалното и нравственото развитие на личността. Това обяснява необходимостта в детската градина педагогическото взаимодействие да обогатява детското развитие в контекста на европейското гражданство посредством приемане и

уважаване личността на другия, комуникация през разбирателство, подкрепа и сътрудничество, взаимодействие, основаващо се на договаряне и кооперация.

Целите на последователното приложение на образованието за европейско гражданство във всекидневния живот на подрастващите се детерминират от условията на живот в глобалното общество. В този смисъл особено важни за подготовката на детето към житейските обстоятелства са желанието, нагласата, мотивацията за непрекъснато учене, чието формиране се поставя като начало още в предучилищното детство. Ето защо, колкото по-рано се пристъпи към процеса, изграждащ идентификацията на детето към европейската общност, толкова по-ефективно детето ще може да овладее способности, които ще му бъдат полезни за реализация в динамично променящия се свят.

Насочени към създаване на все нови и нови възможности за детско развитие, в детската градина педагогическите взаимодействия са призвани да осигуряват принципно неограничено и детерминирано само от възможностите на субектите обогатяване на детското развитие, като приоритетът е винаги в човешките ценности, а критерият – в децата, в техните актуални потребности и интереси.

Ценностите са общи принципи или идеали, обикновено свързани със стойност и поведение, които дадена култура оценява като важни. Ценностите на всяка култура формират основата на живота в културата. Ценностите описват силно поддържани вярвания относно това какви трябва да бъдат хората и живота, какво е «правилно» и «грешно» в поведението, какво е «прието» и «недопустимо» в междуличностните взаимоотношения, което определя цялостно идеята за «добро» и «лошо» в живота. Културните ценности се съдържат в изказванията относно това какво е «подходящо» поведение и относно това какво представлява един «добър» живот.

В целенасоченото въздействие за формирането на личността, което предучилищния педагог осъществява, рефлексията се проявява като професионално умение, оптимизиращо насочеността към личностните и психични качества на детето. В контекста на европейските образователни политики и практики подчертано се изтъква необходимостта от специфични за педагогическата професия рефлексивни умения. Поради това в европейските стратегии формулираните «ключови образователни компетенции» все повече залагат на формирането на рефлексията в субектите на педагогическото взаимодействие.

Независимо от засиления интерес, който съвременните научно-изследователски търсения проявяват към въпросите, засягащи рефлексията, тя и днес остава сложен за дефиниране процес. Затрудненията в научното ѝ обяснение произтичат не толкова от непознаването и неразбирането на този феномен, колкото от

необходимостта да се синтезират дълбинните връзки между познание и самопознание, поведение и реакции, личност и социум.

Като унаследява латинския термин *reflectere* (буквално – отразявам, оглеждам), понятието рефлексия първоначално се утвърждава в областта на философията, за да обозначи функцията на самопознанието с оглед съдържателно интерпретиране на вътрешния духовен свят на личността. Днес това намира израз в самостоятелно обособилото се научно направление «Психология и педагогика на рефлексията», ориентирано към задълбочено разбиране, използване и развитие на рефлексивните способности за познание и самопознание като базис за разгръщане на безграничния потенциал на личността. В случая като основни се утвърждават следните конструкти: процесуално разгърната, рефлексията се осъществява като интелектуална процедура на субектното познание върху самия субект; ситуативно определяна, тя се поражда в кризисни обстоятелства или в ситуации, предполагащи избор; съдържателно се проявява в оценка на личностните ресурси, обединяваща анализ на собствени качества, на обективни и субективни параметри на ситуацията и на съответни способности за действие; функционалната ефективност на рефлексията се свързва с придобиването на интелектуални и поведенчески новообразувания.

На фона на изведените съдържателни конструкти, с висока степен на адекватност е дефиницията за рефлексията като «социокултурно обусловена, инструментална процедура, насочена и осмислена към самопознание – познание за собствената познавателна дейност и собствената личност ... мислен диалог с другия, при което се възпроизвежда логиката и съдържанието на мисленето на партньора, а субектът се самопознава чрез контрола и осъзнаването на влиянието на собственото си поведение върху партньора. Рефлексията е и мислено проследяване и контрол върху реализацията на знанията и качествата на субекта в практическата му дейност» [1, с.99].

Съвременното разбиране за ролята на учителя в педагогическото взаимодействие неминуемо се отъждествява с непрекъснатото развитие на педагогическата рефлексия и постигането на адекватна на нея педагогическа работа с децата и с техните родители.

Предпоставка за актуализиране на педагогическата рефлексия е най-напред наличието на разбиране за себе си и разбиране на другия. Тази способност може да се разгърне в педагогически ситуации, в които субектите предприемат независими, непринудени и самоопределени действия.

Прагматично насочено, за съвременното образование е необходимо постигането на синхронизация между основните цели на предучилищното възпитание и европейските стандарти и житейските ситуации в страната. На първо място това предполага обновяване на професионалната подготовка и квалификацията на учителите – наред

с усъвършенстването на придобитите делови, психически, личностни и професионални качества, определяща роля придобива и развитието на педагогическата им рефлексия. Ако в процеса на професионалната педагогическа подготовка рефлексивните умения бъдат овладявани посредством модерните образователни технологии, свързани с «учене чрез преживяване», то това гарантира ефективното им прилагане и в професионалната реализация на предучилищния педагог с оглед стимулиране на детската емоционална сетивност и настройването ѝ на честотите на рефлексията. Условието, обуславящо подобно партниране се свързва с обстоятелството за равноправно, симетрично позициониране на субектите в педагогическия процес, тоест – налице е постоянно променяща се обратна връзка, в която педагогическата рефлексия се отразява единствено като предложение и възможност за равноправна комуникация.

Притчата като средство за рефлексивно включване и активно участие на субектите в педагогическото взаимодействие в контекста на образование за европейско гражданство. Макар и в различна степен, изборът на учителска професия сам по себе си е знак за ангажираност към хуманистичните ценности в обществото, за естествена нагласа и специфична сензитивност към нравствените норми и непреходното в посланията към поколенията. Това, заедно с оценяването на безспорно възпитателния ефект, с който е съдържателно заредена всяка притча, предоставя възможности да бъде използван заложен в работата с притчи базис за развитие на педагогическа рефлексия.

Към популярното тълкуване на притчите като кратки иносказателни и нравоучителни разкази, следва да се добави пояснението, че буквалният превод на понятието от гръцки език означава сентенция или особено синтезирана промисъл. Сред специфичните особености на притчата, пряко отношение към процесите на педагогическата рефлексия притежават онези, които идентифицират дидактическият наратив – т. е. притчата «има за цел да открие послание, препоръка за действие, мислене и чувстване по един антидогматичен начин... тя изисква обрат в гледната точка на слушателя спрямо утвърдени възгледи» [3]. Притчите предават представите за човешкото съществуване в съответствие с общочовешки норми, тоест – формират ценностни ориентации и/или влияят върху персоналната промяна – квазиперсоналното отношение се създава и съществува чрез моментното връщане към привичното (житейско усвоената сентенция). Това разкрива предимствата им сред набора от методически инструменти, които могат да бъдат препоръчани като целесъобразни за преподаването на идеите на Европа в детската градина.

Доколкото всеки човешки живот е белязан от предизвикателства и кризи, от рискове за собственото «Аз» и преоткриването му, то за съвременния човек също е характерна особената чувствителност към

«посвещенските сценарии» [2, с.222] и интенции – факт, който визира съвременния човек като отзивчив възприемател на притчи. Работата с притчи допринася не само развиване и усъвършенстване на словесно-изпълнителските умения на учителите, стимулира и обогатява творческия им потенциал, но заедно с това повишава педагогическите им компетентности посредством специфичния дидактически ресурс, който притчите притежават. Сред техните основни предимства в тази насока водещо значение придобива потенциалът им за максимално реализиране сугестивната функция на речта. В тази функция са концентрирани възможностите на словото да управлява, да организира и да моделира действителността според персоналните жизнени проекции в настоящето и бъдещето. Главната характеристика на работата с притчи, поради която тя в особено висока степен импонира на детския учител, се проявява във възможностите отново и отново да се поставят под особен акцент и да се осмислят хуманистичните послания. Това позволява на предучилищния педагог да внушава мисловни и емоционални представи на детската аудиторията и по този начин умело да постига деликатно сходство между съдържанието на притчата и нагласите и очакванията на малките слушатели. Финалът на притчата фиксира значимото, което предоставя конкретен повод за рефлексия и непринудено, с лекота се усвоява и най-общия модел за интелектуален рефлексивен анализ.

Основно изискване за ефективно постигане целите на образование за европейско гражданство е оползотворяването на възможности в работата с притчи, които акцентират върху: осъзнаване и приемане на мотивацията на другия върху основата на «магическото Ако» [6]; автоадаптиране на специфичния наратив на притчата; фината рефлексия в прехода от «Аз в предлаганите обстоятелства» в позицията на «Той в предложените обстоятелства» [6]. Същевременно, при работата, свързана с интерпретация на притчи се валидизират специфичните словесно-изпълнителски ефекти: ефект на загатване и ефект на отношение [5]. Те могат да бъдат определени като уникален проводник на паралелно емпатийно отразяване на характера и взаимоотношенията между героите, като по този начин предучилищният педагог обогатява опита си в ефективното осъществяване на така наречените себе-актове: себевъзприемане, самонаблюдение, самоопределяне, себепред-ставяне, самооценяване.

Използването на притчите като стимулиращо средство за развитие на рефлексивните умения трябва преди всичко да се разбира с оглед на следните техни предимства при изграждане на европейска идентичност:

1. Интерпретациите на притчи осъществяват ефективно и атрактивно предаване на идеали, оценки и норми за мислене и поведение (в определени случаи различни, дори и противоречащи си). Подходящи за интерпретация в тази насока са притчи, които

стимулират децата към изясняване на собствени ценности и приоритети, към проява на толерантност и приемане ценността на другия.

2. В работата с притчи се осъществява предаване на форми на мислене и поведение, които правят възможен междуличностния диалог в комплексно споделяне на поколенческия опит и едновременно служат за съхраняването и усъвършенстването на наднационална сензитивност. Образователният ресурс на притчите в тези случаи може да се осъществява чрез интерпертации, които мотивират към отговорно отношение по посока на евентуална промяна в поведението и личностното саморазвитие.

3. При участието в пресъздаването на притчи се извършва възприемане или отхвърляне на конкретни изисквания, внушения и др., които индиректно включват един универсален процес на рефлексия с оглед на възприетото, чутото и видяното в интерпретираното «тук и сега». Като целесъобразни в този аспект се препоръчват притчи, предполагащи умения за вземане на решения, за преработване на проблеми върху основата на опита, придобит от минали успешни или неуспешни събития, преживявания.

4. В работата с притчи се извършва «събуждане» и упражняване на умения да се преработват многобройни и противоречиви факти като се постига съдържаност в конфликта, толериране на инакомислещия и съответно ангажиране с различни интереси и ценности, както и туширане на конфронтациите с оглед на ефективното им управляване. Това предполага използване на притчи, които допринасят за дискутиране на възможностите и последствията от различни социални дистанции, за ориентирано към партньора комуникативно поведение, за пълноценни връзки и отношения.

5. Интерпретациите на притчи предоставят възможност за «вглеждане в другия и разпознаване на себе си» в условията на межкултурна комуникация, за зачитане и приемане на разнообразието. Тук особено подходящи са притчи, разкриващи общочовешки желания, насочващи към преодоляване на предразсъдъчно мислене и стереотипни отношения.

Пресъздавани творчески, притчите влизат в ролята на важни помощници при разрешаването на проблеми, които съпътстват педагогическата практика, като предоставят изобилие от детайли, позволяващи на педагозите да откликват адекватно на изразяването на чувства от страна на децата. Това означава във всеки момент те да създават условия, в които детето да се чувства максимално удобно, да обръщат внимание на най-малките подробности от споделянията на детето относно взаимодействието му с останалите деца, да слушат внимателно и съзнателно (концентрираност и обективност), да наблюдават и разбират основните преживявания на децата, да поощряват децата да изразяват своите чувства при всякаква ситуация

и при създадена подходяща за това атмосфера, да приемат всяко дете в отношение с причините за емоционалното му състояние и същевременно със значението, което имат тези причини за него.

Ефективността на работата с притчите се съдържа именно в това да обогатява уменията за съпричастност и разбиране, за толерантност и търпимост, за приемане и подкрепа на права и свободи. По този начин с децата се обсъждат теми, релевантни на образованието за европейско гражданство, да си оказват помощ, да подобряват комуникативните си и социални умения, да развиват нагласи в съответствие с ценностите, които споделят. Защото всъщност ценностите са основния ресурс на образованието за европейско гражданство, където всички измерения и сфери намират свой израз и баланс.

В предучилищната възраст това става възможно чрез постигане на отношенията на равнопоставеност като първопричина за развитие у детето на автономия и съзнание за споделянето на общи отговорности; на социални чувства (добрите междуличностни отношения и интеракции в детската градина се пренасят като ефективен модел и върху останалите значими фигури и цялото социално обкръжение на децата); на улеснено общуване върху основата на конкретни правила, което подпомага възникването на общностно чувство у подрастващите; на ценностната система и съблюдаване на обществените норми и правила за поведение; на надеждното чувство за доверие към другите и света, което се проектира върху околните и става естествен подход в междуличностната социална комуникация.

Притчата е мощен инструмент за осъществяване на междупоколенчески и межкултурен диалог. В съдържанието ѝ се разкриват колкото обикновени, толкова и необикновени ситуации, които позволяват многопластово тълкуване върху мотивите и поведението на участниците в тях. Посланието, което притчата разкрива, въвежда децата в ново ценностно ориентиране. По гореспоменатия дискретен начин то убеждава децата в полезността, която притежават правилата и нормите в общуването и свойството им да предопределят диапазона, значимостта и трайността на всяко междуличностно взаимодействие. Така посланието, заложено в притчата, провежда нейната специфична – т. нар. огледална функция, в резултат на която детето усвоява възможности за сравнение и идентификация върху основата на правила, модели, норми на поведение и отношение. Подобно «търсене, откриване и оглеждане» в чужди обстоятелства, в чужди постъпки и реакции, открива за децата свят, който не само ги заобикаля, но ги учи и да го опознаят. Възприемането и интерпретациите на притчи позволяват това опознаване на света да се извършва чрез индиректна, но емоционално наситена информация, която насърчава актуални детски интереси и потребности,

самостоятелни анализи на действия и ситуации, отстояване и споделяне на общи ценности.

Това позволява работата с притчи в детската градина основателно да бъде съотнасяна към съвременните методи на обучение – за активно учене и учене чрез преживяване. Техните главни предимства се изразяват не само във все по-препоръчаното напоследък динамизиране на педагогическото взаимодействие, но и в придобиването на ключови за децата компетенции и стимулиране на желанието за непрекъснато учене.

Въвеждането на подходящи притчи в детската градина предоставя възможности за създаване на психологически и емоционален комфорт за децата при усвояване на общоевропейските принципи и ценности. В тези случаи особено значение придобива подборът на притчи, който следва да е съобразен с условия, имащи пряко отношение към осъществяване на желания педагогически ефект. Във връзка с това при избора е необходимо съдържанието на избраната притча да бъде достъпно за възрастовите възможности на децата в детската градина; да съответства на образователните изисквания в нравствено–естетически и езиков аспект; да импонира на възрастовите интереси и предпочитания на децата, да провокира въображението им; да се отличава с емоционална наситеност, с ясно очертана събитийна последователност, с действена динамика, с ярко изразена образна система и ясни конфликти във взаимоотношенията на героите. Към тези общи условия следва да бъдат добавени и конкретните педагогически изискванията, отнасящи се до възможностите, които предоставя конкретната притча по отношение на въпроси, свързани с образование за европейско гражданство.

Възможностите на притчата като педагогическо средство са особено полезни за по-широките възпитателни задачи. В това се съдържа и нейното предимство да бъде прилагана като такова средство в различните моменти от престоя на децата в детската градина, както и да бъде включвана в задължителните организационни моменти. На практика тези възможности съпътстват цялостната проблемно-сюжетна организация в детската градина. Важно е да се подчертае, че като подход в образованието за европейско гражданство работата с притчи е особено ефективна в регламентирани ситуации по образователно направление «Социален свят», предвид заложените в него ядра («Общуване с околните и самоутвърждаване», «Здравословна и социална среда», «Културни и национални ценности»). Основание в тази насока са посланията, с които притчите чрез ефектния си словесно-художествен стил приобщават децата към разбиранията за общочовешки потребности от разбиране и съпричастност, към равнопоставеност и справедливост и върху тях полагат формирането на детската идентичност. Изграждането ѝ върху такава качествена ценностна основа предполага устойчива

перспектива в осъзнаването на демократичните и гражданските права и отговорности на децата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василев В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Маркос, Пловдив, 2006.

2. Елиаде М. Посвещаване, ритуали, тайни общества. Мистични раждания. Есе върху няколко посвещавания. София, 2000.

3. Игнатова-Василева Р. Изучаване на християнската нравствена норма чрез притчите, http://liternet.bg/publish/19/r_ignatova-vasileva/index.html

4. Калейнска Т. Политики на съвета на Европа за образование за европейско гражданство. Дни на науката'2012. ВТ., 2013.

5. Пенчев П. Изкуството на разказвача. Изпълнение на епически произведения. София, 1978.

6. Станиславски К. С. Работа на актьора върху себе си – ч.1 и 2. София, 1981.

УДК 383.316.6:57

Онофрийчук Л.М.

Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського

РОЛЬ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ІГОР В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглядається значення гри як структурно складного утворення для розвитку особистості. Різноманітність її форм не тільки вводить у світ реальних життєвих явищ, але й розвиває уяву, естетичні емоції і почуття. Серед ігор, які мають найбільший вплив на естетичний розвиток особистості особливе місце займають музично-творчі ігри. Вони передбачають наявність уявлюваної ситуації, вільний розвиток сюжету, дружні відносини між учасниками в процесі музичної діяльності, а також естетичне задоволення від творчості.

Ключові слова: естетичне виховання, гра, творчість, музично-творчі ігри.

УДК 383.316.6:57

Онофрийчук Л.Н.

Винницкий государственный педагогический
университет им. М. Коцюбинского

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ ИГР В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается значение игры в развитии личности. Действия в игровой форме, свободное развитие сюжета,

радость музыкального творчества помогают школьникам не только переживать реальные жизненные ситуации, но и способствуют развитию у них воображения, эстетических эмоций и чувств.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, игра, творчество, музыкально-творческие игры.

УДК 383.316.6:57

Onofrichuk L.M.

Vinnitsya State Pedagogical University
named after Mychailo Kotsyubynskyi

THE ROLE OF CREATIVE MUSIC GAMES IN THE ESTHETIC DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article reveals a meaning of game in person's development. Actions in game form, free development of the plot, joy of creativity helps school children not only to survive real life situations, but also develop imagination, esthetic emotions and feeling.

Key words. esthetic development, game, creative music games.

Постановка проблеми. Концептуальною ідеєю розроблення змісту освітньої галузі є цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтв. У процесі навчання учні мають прилучатися до образних мов різних видів мистецтв, пізнати своєрідність вітчизняної художньої культури в контексті світових культуротворчих процесів.

Вирішення цих складних завдань необхідне для розв'язання реально існуючих суперечностей між об'єктивною і суб'єктивною необхідністю створення оптимальних педагогічних умов для найбільш повного розкриття творчих якостей і можливостей учнів.

Опанування досягнень світової культури відбувається у процесі активної музичної діяльності учнів, різних способів пізнання музичного мистецтва, за допомогою яких здійснюється художньо-естетичний і загальний розвиток особистості. Будучи елементом естетичного виховання, музичне виховання передбачає цілеспрямований і систематичний розвиток музичних здібностей дітей, формування емоційної чутливості, здатності розуміти і глибоко переживати художні образи мистецтва. Музичне виховання спрямовано на формування загальної музичної культури особи. Його найважливіша мета полягає в підвищенні рівня мистецького розвитку дітей різного віку.

Дослідження відомих педагогів засвідчують про важливість розвитку емоційного світу дитини для його подальшого життя і діяльності, для інтелектуального, морального, естетичного росту.

Аналіз актуальних досліджень. Процес естетичного виховання школярів шляхом залучення до мистецтва досліджували видатні педагоги минулого: А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. В наш час проблема естетичного виховання – одна з

найважливіших, що стоїть перед школою. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, мистецтвознавців. Серед них: Ю. Боров, О. Буров, В. Вансаалов, Д. Джола, Д. Кабалевський, М. Каган, Н. Киященко, О. Комаровська, Б. Ліхачов, Н. Миропольська, Б. Неменський, В. Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, Г. Шевченко, А. Щербо.

Виховне значення ігор, їхня різноманітність, спонукали вчених до наукових пошуків, пояснень природи і походження цієї дитячої творчої діяльності. Вагомий внесок у розробку теорії дитячих ігор внесли Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Видатні психологи наголошували на соціальний характер і виховну роль ігрової діяльності. О. Сухомлинський, А. Макаренко, сучасні педагоги і психологи Д. Ельконін, П. Саморукова, Р. Римбург, А. Усова поглибили аналіз значимості гри і науково пояснили її як своєрідну творчу діяльність. Вони вважають гру своєрідною формою відношення дітей до оточуючої дійсності, формою пізнавальної діяльності і відношення до життя.

При поєднанні музично-творчих ігор з навчанням, де педагогічні прийоми спрямовані на забезпечення єдності емоційного й раціонального, значно підвищується ефективність процесу естетичного виховання особистості. На думку Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, В. Шацької, А. Кастальського, Б. Яворського, вчителі повинні зробити все для того, щоб учні захоплювались красою музичного мистецтва, мали потребу слухати її, сприймати і творити.

Останнім часом педагогіка мистецтва збагатилася науковими працями вітчизняних учених (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова), в яких приділяється увага розвитку методики мистецької освіти, інтеграції знань із різних видів мистецтва, музичного сприймання та формування художньо-естетичної свідомості. Проте недостатньою є кількість праць, в яких розкривається методика естетичного виховання у процесі творчо-ігрової діяльності.

Мета статті – визначення значимості музично-творчих ігор в естетичному вихованні школярів, що передбачає змогу відчувати радість емоційного піднесення, бачити і втілювати прекрасне в реальність за допомогою слова, кольору, звуку і пластики.

Виклад основного матеріалу. Знання про прекрасне у дітей формуються в процесі естетичного освоєння навколишньої дійсності, пізнання мистецтва, як найбільш яскравого відображення прекрасного.

Розкриваючи зміст художнього виховання, ще П. Блонський відзначав, що воно сприяє всебічному розвитку особистості учня. При цьому головним завданням школи є необхідність формування творчої особистості, а не споглядача, судді естетичних цінностей. Поєднуючи знання і художню діяльність, можна виховати волю, інтелект і характер особистості. Стимулюючи активність і самостійність на основі інтересу

до навчання, можна розвинути здібності особистості [1, с. 28]. Отже, естетичне виховання повинно виходити з естетичної потреби учня у красі, пробуджуючи бажання пізнавати засоби виразності різних видів мистецтва, формування умінь і навичок спілкування з ним. Творчі уміння, які формуються у процесі практичної художньої діяльності, складаються з різноманітних чуттєво-інтелектуальних операцій, де художній образ виступає як результат цього процесу і конкретна реалізація художнього задуму.

Таким чином, естетичному вихованню властиві дві основні функції: формування естетично-ціннісної орієнтації особистості; розвиток її естетично-творчого потенціалу.

У дослідженні “Психологічні тести таланту” В. Кліменко наголошує, що головною метою навчання і виховання дітей є набуття вмінь мислити, переживати естетичні почуття, розвивати уяву, зберігаючи оптимальний рівень енергопотенціалу та психомоторики. Лише за таких умов знання, уміння й навички будуть слугувати продуктом механізму таланту і дієвим засобом навчального і виховного процесу. Автором відзначається, що талант обдарованої особистості включає три основних підструктури:

1) високу пізнавальну активність, яка базується на високочутливій сенсоричі (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентному мисленні (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування);

2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти й аналізувати);

3) емоційну захопленість діяльністю (зацікавленість, висока харизматичність, впевненість у досягненні успіху, “відновлення” у разі неуспіху) [3, с. 293].

У своїх дослідженнях Н. Шляхова пов'язує емоції із чуттєво-образною стороною людської свідомості. З одного боку, самі образи у людини завжди опосередковані зображувально-оцінною діяльністю психіки. З другого ж боку, емоції зумовлені пізнавальним процесом, тому не тільки відбивають внутрішній стан суб'єкта, але й несуть інформацію про зовнішній світ [4, с.19-20].

Проблема співвідношення “серця” та “розуму” в людській свідомості – взаємодії емоційного і раціонального – призводить до висновку про необхідність гармонійного розвитку почуттів особистості з раннього віку, що сприяє розвитку емоцій, культури переживань, накопичення творчого запасу образів і вражень, зацікавленості та активного ставлення до видів мистецтва. Оскільки між емоціями і фантазією існує певний взаємозв'язок, їх слід розвивати комплексно, включаючи не тільки зовнішнє вираження, але й внутрішнє, душевне. Вони можуть проявлятися в мімічних і пантомімічних реакціях, прояві фантазії в процесі різних видів художньої діяльності.

Психологами встановлено, що апперцепція – це сприймання на основі накопиченого досвіду і знань в естетичній сфері, яке складається з життєвого і художнього досвіду. Дитячі враження в силу рухливості дитячої психіки залишаються в уяві спогадами і характеризуються схильністю до повтору цих вражень у майбутньому. Розвинуте естетичне ставлення до світу надає окремим психічним якостям особистості специфічної для мистецтва спрямованості, трансформує у джерело художніх задумів. Формальне набуття знань без чуттєвого їх осягнення не призводить до відповідної продуктивної дії, оскільки емоційне сприйняття є найважливішою формою взаємодії кожної індивідуальності з навколишнім світом. Разом з тим емоції взаємодіють із перцептивними, когнітивними і мотиваційними процесами, оскільки пізнання краси неможливе без особистісних переживань.

Генетичною основою художньої творчості психологи Д.Ельконін, А. Усова вважають гру. Під час гри природно виникають ситуації, що пробуджують творчу активність. Як вид творчої діяльності, вона спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці і повсякденному житті людей. Змістом гри є: 1) знання про людей, їх дії, взаємини, виражені в образах, мові, переживаннях і діях дитини; 2) способи дії з предметами у певних життєвих обставинах; 3) моральна оцінка і почуття, що виступають у судженнях про позитивне і негативне.

Найважливіший результат гри - глибока емоційна задоволеність самим її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям дієвого пізнання навколишнього світу та активного спілкування між людьми.

За словами Л.Виготського – “гра дитини – це не простий спомин про те, що було, а творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, яка відповідає запитам та інтересам самої дитини”. Тобто гра розглядається як творча діяльність в якій наочно виступає дія уяви [2, с. 52].

Серед ігор, які мають найбільший вплив на духовне становлення особистості, виокремлюють творчі ігри. Прояв творчої гри дозволяє дитині глибше зрозуміти навколишній світ, дає їй деякий життєвий досвід, викликає потребу виразити себе у діяльності. Головні ознаки творчої гри: наявність уявлюваної ситуації, творчий характер, наявність ролей, довільність дій, специфічні мотиви, соціальні відносини.

Молодші школярі із задоволенням “малюють музику”, створюють пластичні рухи, розігрують інсценізації на основі пісенного матеріалу. Емоційна насиченість музично-творчих занять дає змогу учням відчути себе акторами, музикантами проявити здатність творити самостійно, за умов наявності емоційного задоволення від створення художніх образів.

Серед найбільш улюблених творчих ігор школярів молодшого віку слід назвати сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації. Через них учні

мають можливість відтворювати різні характери, манери поведінки, переживати велику кількість ситуацій і вчинків, уявляти себе в надзвичайних, фантастичних обставинах. Це не лише збагачує естетичний досвід, а й робить особистість у цілому більш гармонійною, духовно досконалою.

У процесі музичних занять з учнями 1-2 класів краще застосовувати прийоми пошуку ефективних засобів художньої виразності при інтерпретації народних пісень, засвоювали інші вокальні жанри у поєднанні з акторською грою. При створенні вокального художнього образу відпрацьовується індивідуальну манеру і стиль виконання вокальних діалогів персонажів.

Організація творчої діяльності в умовах органічного поєднання теоретичних знань та практичних умінь з основ вокального мистецтва передбачає виступи школярів з вокальними сольними та ансамблевими номерами в музичних спектаклях, дитячих операх. Орієнтація на синтез різних мистецтв передбачає розробку відповідної програми та методичного вирішення навчально-виховних та творчих завдань. Оскільки під час роботи одночасно виконуються декілька творчих дій: координація рухів, голосу, слуху. Тому заняття проводяться комплексно з поступовим ускладненням техніки та способів виконання. Комбінування декламації і співу, свідоме донесення образності вокального слова та його узгодженість із пластичними рухами сприяють удосконаленню вокально-сценічних умінь учнів, що впливає на створення цілісного уявлення про сценічний образ.

На прикладі ігрових народних пісень школярі краще усвідомлюють значення узгодженості між співом, танцем і декламацією. Фольклорні ігрові пісні, поєднуючи словесну, вокальну, танцювальну дії, підсилюють естетичну значущість художнього впливу мистецтва. Завдяки художній інтерпретації образу засобами різних видів творчості відбувається формування комплексу умінь на фоні ефективного розвитку естетичних інтересів і потреб учнів. Інсценізація фольклорних діалогових пісень, пісень-ігор ("А вже весна", "Подоляночка", "Мак", "Перепілка", "Грицю, Грицю, до роботи", "Занадився журавель", "Зайчик", "Ходить гарбуз по городу") поєднує мистецько-пізнавальний, вокальний, ляльково-ігровий, художньо-мовленнєвий, танцювальний і сценічно-театральний види художньої діяльності, сприяючи вихованню естетичних почуттів і реалізації творчого задуму колективу.

Знайомство з українським фольклором стає стимулюючим фактором до подальшої колективної виконавської діяльності. Залучення учнів до інсценізації народних пісень поглиблює знання про пісенну народну творчість, сприяє активному набуттю молодшими школярами практичних художніх умінь; усвідомленню моральних якостей; формуванню ціннісних орієнтацій засобами музичного театру.

Особливу зацікавленість у школярів 3-4 класів викликає така форма музично-театральної діяльності, як постановка дитячої опери.

Вивчення тем “Характеристика голосів персонажів у музичному спектаклі та опері-казці”, “Поєднання засобів виразності музики і театрального дійства”, “Музичний образ у дитячій опері” допомагає учням свідомо опановувати мистецтво вокального співу в операх-казках.

При підготовці вокальних номерів школярів захоплює спільне, цілеспрямоване творче дійство, а також бажання досягти успіху. Колективна робота над оперою-казкою проводилась за розробленим планом, який передбачає послідовне виконання наступних завдань: ознайомлення з лібретто; розподіл ролей; уточнення завдань театральної постановки; ілюстрування та прослуховування фрагментів опери; вирішення організаційних питань; засвоєння музично-поетичного тексту та оперних партій; поєднання співу та сценічної гри; постановку окремих сцен опери; художній аналіз сценічного дійства; обговорення та оцінку результатів акторської гри.

У процесі роботи над постановками одноактних спектаклів, мюзиклів і музичних казок учні усвідомлюють поняття театральносценічних термінів – “мізансцена”, “авансцена”, “грядка ширми”, “музично-театралізоване дійство”, “дійова особа”, “режисер”, “театралізований концерт”, “сценографічний простір”, “персонаж” та “виконавець” – і свідоме їх використання поглиблює знання про естетичну цінність художніх засобів, підвищує обізнаність школярів з питань мистецтва.

Висновки. У контексті проведеного дослідження музично-творчі ігри розглядаються як здатність учнів до створення нового в художній діяльності, прояв самостійності в розв’язанні мистецьких творчих завдань. Накопичений досвід музично-творчої діяльності, знання репертуару, прагнення донести до публіки творчий задум драматурга та композитора спрямовуються на процес самореалізації у музичній творчості. На заняттях творчі досягнення школярів проявляються в уміннях самостійно характеризувати персонажів казок, байок і пісень; працювати над цілісністю вокальної та сценічної інтерпретації образу; передбачати емоційну реакцію аудиторії на відповідну трактовку художнього образу; психологічно підтримувати партнерів під час виступів; об’єктивно оцінювати свою виконавську майстерність. В процесі естетичного пізнання мистецтва, як найбільш яскравого відображення прекрасного, в учнів формуються естетичні потреби в осягненні художніх цінностей суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский ; под ред. А. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1 – 304 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк / Л. С. Выготский. – [3-е изд.] – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Харьков : Фолио, 1997. – 414 с.

4. Шляхова Н. М. Емоції і художня творчість / Н. М. Шляхова. – К. : Мистецтво, 1981. – 103 с.

Потеров Р.

професор, доктор факультета искусств
ЮЗУ «Неофит Рилски»

СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРСКИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНОВАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКАЛЕН ИНСТРУМЕНТ

Личностно-ориентираният образователен процес определя и основните насоки при началното обучение по музикален инструмент, имащи отношение към развитие на познавателната активност на обучаваните, която зависи от два тясно свързани, но не тъждествени източника – педагогическите въздействия (учебна програма, учебно съдържание, преподаване) и субектния опит на обучавания (учебни навици, умения и стил на учене). И ако първият източник определя нормативното осигуряване на учебната дейност и изискванията към професионалните качества на преподавателя, то вторият е свързан с личността на обучавания и неговото цялостно отношение към собствената дейност, към себе си и света.

СОВРЕМЕННЫЕ БОЛГАРСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

Современные насоки образовательного процесса имеют отношение к основным принципам в начальном обучении на музыкальном инструменте связаны с развитием познавательной деятельности обучаемых. Этот процесс осуществляется под влиянием двух факторов, тесно связанных, но не идентичные. Первый относится к педагогическим взаимодействиям (содержание учебных программ, обучение), а второй к субъектнов опыте ученика (учебные навыки, стиль обучения, и пр.). И если первый фактор определяет нормативные условия учебной деятельности и требования к профессиональных качеств учителя, то второй связан с личностью обучающегося и его целостное отношение к своей деятельностью, к себе и миру.

Промените, настъпили в българското образователно пространство след 1989 г. се характеризират с двупосочност на

процесите – от една страна, те се свързват с преодоляване на неговата централизация и йерархизъм, а от друга – със синхронизирането му с европейските образователни стратегии, което от своя страна доведе до предефиниране целите и приоритетите на българското образование по пътя на иновациите. А именно, да се изгражда върху собствен модел на базата на европейските ценности. В този смисъл, иновацията не може да се разглежда единствено и само като промяна, отричане и отхвърляне на старото, а като нововъведение, свързано с въвеждането на нови методи, форми, принципи, правила и пр.

В сферата на образованието иновациите се възприемат като «модели, които преобразуват характера на обучението, относно целевата ориентация, структурата на взаимодействията между субектите, както и техните позиции в хода на процеса на обучение» [1].

Съвременната философия на образованието се характеризира с **децентрализация** (на преден план излиза индивидуалното образование, но сравнено с другите); **демократичност** (отрича се авторитарността, не се налагат решения, а се дискутират, сравняват); **диалогичност** (ролята на педагога се променя в посока стимулиране на самостоятелността на учениците при овладяването на познанията); **интердисциплинарност** (взаимосвързаност на учебните дисциплини при обучението, в противовес с модела на Коменски); **антиавторитетност** (водещо до промяна на взаимоотношенията учител-ученик, т.е. това са взаимоотношения между два субекта); **изграждане на всестранен светоглед** (свързан с изграждане на адекватна на съвременните условия визия за живота); индивидуализация (даващо възможност за избор).

Иновациите в българската образователната политика в основата си са отражение на глобализационните образователни европейски процеси. Те са резултат от интелектуалния стремеж на човека към прогрес във всички области на живота и социума и негов продукт. Иновациите в българската образователна политика се отнасят до:

– **Образователната парадигма**, т.е. нейната цялостна промяна, обхващаща конструктивните й елементи – концепция за развитие, дефиниране на мисията на образованието и крайните резултати;

– **Дейността на педагога** – промяната засяга начина на преподаване, т.е. от педагога се изисква да стимулира самознанието у ученика, да го насочва, направлява, подпомага и контролира при овладяването на новото познание;

– **Образователното съдържание**, т.е. то да е конструирано така, че да дава най-важни, основни познания и да залага на интегративността между тях;

– **Интерактивността в обучението**, т.е. активно взаимодействие между педагога и учениците и превръщането им в равностойни субекти в процеса на обучение. В този смисъл,

технологииите на интерактивното обучение могат да бъдат изключително разнообразни;

– **Контрол върху качеството**, т.е. учебното съдържание по всяка дисциплина трябва да е така организирано, че в него да залегнат ясни и точни правила за наблюдение и контрол.

Според А.Кръстева, иновационната насоченост на образованието се характеризира с още един аспект, а именно «овластяване на всички участници в процеса на обучение с цел формиране на активни, творчески, отговорни за своите действия личности чрез децентрализация на управлението. Даване на повече свобода, но и изискване на повече отговорност от страна на участниците в образователния процес чрез контролиране на неговото качество» [3].

За да се говори за иновацията, като краен продукт на иновационната дейност, според Ив. Иванов е необходима еволюция към нова «доктрина», за чието постигане са необходими няколко условия [4]:

– От дейностно-центрирана към личностно-центрирана педагогика: подход «съсредоточен върху ученика», върху неговите способности и възможности, за да се конструира собствен учебен модел;

– От пасивно към активно запомняне;

– От обучение, основано на външно стимулиране (бихевиоризъм) към конструктивистко и развиващо обучение;

– От «моно-учителско» образование, към образование, с използване на посредници на учителите (медиатори, тютори);

– От «училищна» образователна обкръжаваща среда, към среда, свързваща училищните и извънучилищните образователни ресурси.

Иновационната дейност по своята същност е двупосочна – «отгоре-надолу» и «отдолу-нагоре». Нова образователна «доктрина» може да се постигне само ако тези две посоки паралелно обслужват образователния процес, защото въвеждането на иновациите «отгоре-надолу» се отличават с бърз темп на приложение и носят радикален характер, но може да не консонират с интересите на определени обществени прослойки или институциите като цяло и могат да доведат до противодействие. Според Я.Тоцева «Иновациите» «отдолу-нагоре» са израз на самоинициативата. Те по-лесно пораждават чувство за съпричастност във всички членове на екипа, който ги разработва и внедрява. При тях може да се използват широк кръг от знания и умения, защото най-често са наистина плод на екипни взаимодействия. Те са по-подходящи за постепенна промяна и трудно могат да доведат до радикални промени» [2].

Основен проблем в българското образование по отношение на иновационното му модернизиране е, че се разчита основно на промяна в посока «отгоре-надолу», което от своя страна трудно разчупва

традиционните рамки и поражда от своя страна недоверие в реформите. Този парадокс, според Сн. Бижева «говори за явно противоречие между отсъствието на концептуални ориентири и необходимостта нашата образователна система да усвои европейските подходи за построяване на качествено ново образование, да интегрира теорията и практиката на обучението със световния педагогически опит» [5].

Когато се говори за български модел на образование, това означава да се открият онези ориентири в традиционното образователно пространство, които да доведат до преосмисляне и присвояване на иновационните дидактически търсения и подходи за постигането и успешното функциониране на такъв учебен процес, който да е в унисон с европейските образователни стратегии от една страна и с нововъденията в световната педагогика.

В българската педагогическа практика, свързана с обучението по музикален инструмент, като основна структурна единица, урокът остава традиционен, но именно новата образователна парадигма трябва да доведе до преодоляването на неговия репродуктивен характер, т.е. да се използват такива методи и форми, които да поставят учащия се в активна, търсеца позиция «да опознава света, да встъпва с него в активен диалог, сам да търси отговори и да не се спира пред постигнатото като пред окончателна истина» [5]. Това означава от поддържащо (от т.нар. възпроизводство на знания) обучението по музикален инструмент да се трансформира в иновационно, т.е. такъв тип обучение, който да провокира творческото и критично мислене.

Оттук следва и подбора и прилагането на такива методи на обучението, които да стимулират мисленето и креативността на обучаваните и да ги поставят в позицията на активни партньори с педагога, а това означава търсенето на интерактивна образователна среда, което се свързва с интензивна комуникация между субектите в образователния процес; разнообразни музикални дейности, провокиращи логическото мислене; емоционална обогатеност на педагогическия процес и стимулиране на рефлексивните способности, което да прави обучаемите в активни субекти на познанието, т.е. в основата на обучението по музикален инструмент се поставя саморазвитието, самообучението и самовъзпитанието, контролирано от преподавателя.

Всеки един обучаем е преди всичко личност, индивидуалност, която задължително трябва да има отношение към собственото си обучение, изпълнение (желание), стремеж за успех, мотивация за високо ниво, интереси, емоционален комфорт, състояние на емоционално благополучие, които подпомагат самоактивизацията и оказват много голямо влияние върху неговата психическа активност,

върху значимостта на това, което изучава и приложението му при други, променени условия, в други ситуации.

Подборът на методите е в пряка зависимост от:

- конкретната цел и сложността на новото познание;
- психо-емоционалните и възрастови особености на обучаваните;
- субектния им опит.

От всичко казано дотук, се налага изводът, че глобализационните процеси в световен мащаб и иновационните тенденции в европейското образователно пространство рефлектират и влияят интензивно върху процесите, свързани с децентрализирането и разчупването на йерархичния модел на българската образователна среда. Това е свързано с промяна на старата образователна парадигма с нова, в която основен и определящ е личностно-ориентираният образователен процес.

Конкретно, по отношение релацията музикално обучение - съвременни образователни условия, пред преподавателите по музикален инструмент се отвори задачата за търсене на нови методи и начини за обучение и възпитание на обучаваните, като съществено влияние оказаха и следните предпоставки:

- научните изследвания в психолого-педагогическата литература, отнасящи се до музикалността, като комплекс от способности.

- разработване на различни технологии, както за развитие на музикалния слух (като цяло или на отделни негови компоненти), така и свързани с овладяването на определени двигателни умения.

В сферата на висшето образование в началото на XXI век бяха публикувани много теоретични разработки и разработени технологични модели, свързани с началното обучение по инструмент (за развитие на паметта, музикално-ритмическите способности, уменията за транспониране и пр.). В основата си, разработваните постановки могат да обслужват не само студентската възрастова група, но и детската.

- Създаване на произведения, обслужващи педагогическия процес, които паралелно да развиват музикалността и двигателните умения на обучаваните, залагайки на такива методи и подходи, чрез които да се провокира и активира познателната активност на обучаваните, техните рефлексивни способности.

В това отношение могат да се посочат много произведения, свързани с началното обучение, но характерна особеност при повечето от тях е тенденцията за търсене на изобразителна конкретност, конкретизираща образното съдържание, постигано чрез различни звуко и ритмоподражателни ефекти и пр., с цел провокиране на интереса.

Личностно-ориентираният образователен процес определя и основните насоки при началното обучение по музикален инструмент, имащи отношение към развитие на познавателната активност на

обучаваните, която зависи от два тясно свързани, но не тъждествени източника – педагогическите въздействия (учебна програма, учебно съдържание, преподаване) и субектния опит на обучавания (учебни навици, умения и стил на учене). И ако първият източник определя нормативното осигуряване на учебната дейност и изискванията към професионалните качества на преподавателя, то вторият е свързан с личността на обучавания и неговото цялостно отношение към собствената дейност, към себе си и света.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин, М. (1995). Инновации в мировой педагогике. – Рига, С.47-48.

2.<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HvBlgkGYq8AJ:ytotseva.blogspot.com/2012/05/blog-post.html>

3.<http://ankrasteva.files.wordpress.com/2011/09/inovacionni-strategii.pdf>

4.https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:1eHvvze3RKIJ:www.i.vanpivanov.com/uploads/sources/102_Postmodernataparadigma.pdf

5.<http://download.pomagalo.com/690071/inovacii+v+syvremennoto+o+brazovanie/?search=425>

6.<http://download.pomagalo.com/325452/refleksiyata+umenie+i+nachin/?search=22275578&po=8>

УДК 378.147.091.31-051:78

Прядко О.М.

кандидат педагогичних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. У статті розглядаються особливості розвитку творчої активності студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, здійснюється аналіз умов розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музики.

Ключові слова: педагог-музикант, творча активність особистості, самореалізація, педагогічна майстерність, творчий потенціал, мотивація.

Аннотація. В статье рассматриваются особенности развития творческой активности студентов музыкально-педагогических специальностей высших учебных заведений, осуществляется анализ условий развития творческого потенциала будущих учителей музыки.

Ключевые слова: педагог-музыкант, творческая активность личности, самореализация, педагогическое мастерство, творческий потенциал, мотивація.

Summary. The features of development of creative activity of students of muzichno-pedagogichnikh specialities of higher educational establishments are examined in the article, the analysis of terms of development of creative potential of future music masters is carried out.

Key words: teacher-musician, creative activity of personality, self-realization, pedagogical trade, creative potential, motivation.

Постановка проблеми. Вчитель відіграє визначну роль у вихованні підростаючого покоління громадян України. Він навчає і виховує дітей, здійснює безпосередній вплив на розвиток їх особистості, активізує інтелектуально-творчий потенціал, готує їх до активної самореалізації в суспільстві. Ця складна і відповідальна праця під силу лише фахівцеві високого рівня кваліфікації. Тому проблема підготовки фахівця у галузі освіти, всебічно розвиненої особистості залишається важливим завданням вищої школи.

Проблема розвитку творчої активності майбутніх вчителів постійно знаходиться в колі уваги науковців, оскільки її розв'язання сприятиме підвищенню рівня фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів. Загальні положення становлення та розвитку особистості людини досліджували Л.Виготський, С.Рубінштейн, І.Бех, Л.Божович, Д.Ельконін. Проблеми аналізу психологічних характеристик майбутнього педагога присвятили свої праці О.Баланюк, В.Буланова-Топоркова, В.Воронов, Н.Д'яченко, Н.Кузьміна, Г.Руднева.

Питання розвитку педагогічної творчості розкриваються у працях Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьоніна, М.Поташник. Сутність процесу творчості досліджували В.Андреев, Г.Батишев, М.Бердяев, А.Бергсон, В.Бехтерев, Д.Богоявленська, І.Лернер. Педагогічні аспекти самореалізації педагога у сучасних умовах освітнього процесу вивчають І.Зязюн, І.Іванов, О.Савченко, Н.Тарасевич. Питання особливостей становлення особистості студентів музично-педагогічних спеціальностей розглядають Г.Падалка, О.Щолокова, А.Болгарський, О.Рудницька.

Вивченням сутності і змісту педагогічної майстерності займалися В.Гриньов, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Кухарев, А.Щербаков. Аналіз структури педагогічної майстерності здійснювали В.Кан-Калик, Д.Крамушенко, І.Кривонос.

Педагогічна майстерність вчителя є найвищим рівнем його педагогічної діяльності, виявом творчої особистості. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі. Тому вивчення шляхів розвитку творчої активності майбутнього педагога-

музиканта, як складового елемента його педагогічної майстерності є **актуальним** на даному етапі розвитку вітчизняної педагогіки.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку творчої активності майбутніх учителів музики, як складового компонента їх педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття педагогічної майстерності складне та багаторівневе. Так, в українському педагогічному словнику педагогічна майстерність визначається, як характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість [2, с.251]. М.Фіцула виокремлює такі компоненти педагогічної майстерності: педагогічні здібності, професійні знання, педагогічна техніка, педагогічна моральність, професійно та індивідуально вагомі якості, зовнішня культура [8, с.21].

Професійні здібності включають наявність креативності педагога, його ініціативність, здатність забезпечувати творчий підхід у навчально-виховній роботі. Поняття творчості в педагогіці визначають, як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [2, с.326]. У психологічній науці терміном “творчість” позначають і діяльність особистості, і створені нею цінності, які з фактів її персональної дії стають фактами культури суспільства [7, с.4]. Педагогічна творчість трактується, як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання [2, с.326]. Творчість вчителя має проявлятися у розробці стратегії педагогічної діяльності, організації колективу учнів, проектуванні особистості вихованця.

Творчу активність вчителя пов'язують з особливими креативогенними особистісними утвореннями, якими пізнавальних процесів. Це пошукова та перетворювальна активність особистості не стимульована ззовні. Деякі автори ототожнюють творчу активність з креативністю [7].

Вчені у галузі педагогіки трактують загальне поняття активності особистості як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самого себе на основі засвоєння нею багатства матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [2, с.21].

Умовою успішності та ефективності педагогічної діяльності вчителя музики є його творча активність, як прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, відшукання нових нестандартних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Вчитель сучасної школи повинен проявляти активність у всіх напрямках своєї роботи. Він має виявляти активну громадську позицію, власним прикладом виховуючи у дітей патріотичні почуття, любов до Батьківщини, почуття обов'язку перед її громадянами. Вчитель зобов'язаний виховувати молодих людей здатних демонструвати активну життєву позицію, самореалізовуватися в сучасних умовах розвитку суспільства. Перебуваючи у безпосередньому контакті зі своїми вихованцями вчитель впливає на учнів не лише своїми знаннями, але й особистісними рисами характеру, виявом емоційно-вольової сфери.

М.Фіцула зазначає, що особистості вчителя мають бути притаманні кілька визначальних здібностей. Серед них виділяє динамізм особистості, як здатність впливати на іншу людину, та креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації [8, с.24]. Психологи визначають творчу активність особистості, як вищий рівень інтелектуальної діяльності, в ході якої створюються нові цінності важливі для суспільства [3]. Зміст творчої діяльності педагога полягає у відшуванні принципово нових, оригінальних підходів у вирішенні педагогічних завдань, переосмисленні, вдосконаленні шляхів передачі багажу знань та вмінь вихованцям.

Завданням вчителя є організація навчального процесу учнів, мобілізація їх інтелектуального потенціалу, що вимагає постійного демонстрування власної активної позиції в роботі, ініціативності, прояву зацікавленості в індивідуальному розвитку кожного вихованця. Складність роботи вчителя у школі визначається тим, що учень постійно змінюється, розвивається, змін зазнають і обстановка, емоційна атмосфера заняття. Динамічність рівня розвитку учня, його індивідуальних відмінностей, обставин навчання вимагають від педагога активної творчої діяльності, постійної готовності реагувати на зміни у навчально-виховному процесі, уникати рутинності, механічності у роботі. Це спонукає педагога аналізувати власний досвід роботи з учнями, вивчати чужий, здійснювати постійний пошук нових шляхів розв'язання педагогічних проблем, формувати індивідуальний стиль роботи. Активно розвивати здібності своїх вихованців, пробудити дітей до творчості, повного розкриття їх потенціалу в ході навчання може лише той учитель, який працює творчо, креативно мислить, використовує нестандартні підходи у вихованні та навчанні.

Процес розвитку творчої активності майбутнього педагога-музиканта має відбуватися з урахуванням загально-педагогічних, психологічних особливостей становлення особистості вчителя та

потреби творчої реалізації його, як музиканта-виконавця. Особливості творчої активності вчителя музики пов'язані зі специфікою загально-педагогічних та музичних компонентів. Виявлення творчості в роботі вчителя музики можливе лише за умов наявності високого рівня розвитку педагогічних якостей особистості та сформованості музично-виконавських навичок, наявності музикальності.

Багатогранність та складність педагогічної діяльності вчителя музики, потреба виступати у якості педагога, лектора, виконавця передбачають формування емоційної стійкості студентів під час виступів перед слухацькою аудиторією, вміння опанувати негативні емоції хвилювання у стресових ситуаціях публічних виступів. Психологи прирівнюють ситуацію виступу перед слухачами до екстремальних ситуацій, оскільки можуть викликати гостру форму вираження високого рівня інтенсивності емоцій. Публічні виступи перед слухацькою аудиторією виховують виконавську надійність музиканта, формують впевненість у собі. В ході подолання емоцій хвилювання перед виступом у студентів виховуються емоційно-вольові якості особистості. Важливою умовою ефективності роботи вчителя музики у школі є наявність у нього достатнього музично-виконавського досвіду. Тому у ході фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів важливо стимулювати їх до активної концертної діяльності, участі у мистецьких конкурсах та фестивалях. Процес підготовки до конкурсних, концертних виступів активізує творчі сили студента, спонукає його до саморозвитку та самовдосконалення.

Важливим завданням фахової підготовки майбутніх учителів музики є активізація використання їх творчого потенціалу, інтелектуальних процесів, розвиток самоусвідомлення творчих можливостей особистості студента, самоорганізації творчої діяльності. Самоусвідомлення та самоаналіз власного музично-педагогічного потенціалу студента вимагає здійснення постійного самоспостереження, адекватного оцінювання наявного рівня розвитку музично-виконавських та загально-педагогічних умінь та навичок.

Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики передбачає розвиток високого рівня інтелекту студента. Виявлення творчості та свободи в ході професійної діяльності вчителя можливе лише за умов наявності широкого кругозору, ерудованості. Студент має усвідомлювати потребу у необхідності самостійного накопичення глибоких, систематичних фахових знань. Прагнення самовдосконалення та самореалізації у професії мають активізувати пізнавальну активність майбутніх педагогів, спонукати їх до постійного підвищення власного рівня фахової компетентності. Майбутній вчитель має виробити звичку постійно працювати над собою, підвищувати власний виконавський рівень та викладацькі уміння, і зберегти її на все життя. Студент, який звик мислити самостійно, завжди знаходиться у пошуку вирішення нагальних проблем. Заглиблюючись у різні питання зі сфери

мистецької педагогіки, він зустрічає все більше нерозв'язаних проблем, намагається знайти шляхи їх вирішення. Мислення не обмежується розв'язанням завдань, а проявляється і в усвідомленні нових проблем, і у постановці нових задач. Здатність студента до виявлення проблем свідчить про самостійність та оригінальність мислення.

Окрім досконалого вивчення свого предмета майбутній вчитель має володіти знаннями суміжних галузей наук, бути всебічно розвинутою та висококультурною особистістю. Майбутній педагог повинен усвідомлювати необхідність аналізу основної науково-методичної літератури у галузі музичного мистецтва, вивчення останніх досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології. У студента необхідно сформувати розуміння потреби постійно знайомитися з досвідом навчально-виховної роботи досвідчених педагогів, аналізувати доцільність запровадження нових прийомів та методів роботи в практику. Прагнення до підвищення загального культурного рівня, досягнення вершин фахової майстерності має стати важливою потребою особистості вчителя, чітким життєвим орієнтиром.

Процес розвитку творчої активності майбутнього педагога-музиканта передбачає активне включення студента в навчальний процес. Домінування викладача в ході проведення практичних занять з фахових дисциплін має превалювати лише на початкових етапах роботи. Студенту необхідно давати можливість проявляти власну ініціативу у розв'язанні навчальних завдань, враховувати його обґрунтовану точку зору. Необхідно намагатися включати в творчий процес навчання усіх студентів групи, підтримувати та стимулювати до творчості більш сором'язливих та стриманих. Важливо враховувати психологічні особливості характеру та темпераменту кожного студента, тонко реагувати на динаміку емоційної атмосфери заняття. Необхідно уникати рутинності у навчанні, прагнути активізувати мисленнєву активність студентів, стимулювати їх пізнавальні психічні процеси.

Формування творчої активності студентів має включати розвиток творчої фантазії, уяви, інтуїції, здатності вирішувати проблемні ситуації творчо, з опорою на ґрунтовні фахові знання. В ході роботи визначна роль належить формуванню навичок експериментальної, дослідницької, пошукової діяльності. Розвиток творчої активності майбутніх учителів вимагає поглиблення інтересу до творчої діяльності, здійснення самостійного відшукання оригінальних шляхів розв'язання пропонованого завдання, набуття здатності продукування ідей для втілення творчого задуму.

Важливою умовою формування творчої особистості вчителя музики є створення творчого середовища навчання, забезпечення піднесеної творчої атмосфери на занятті. Розкриття та подальший розвиток творчого потенціалу студентів можливі лише за умови сприятливої психологічної обстановки навчання, небайдужого ставлення викладача, його зацікавленості у творчому розвитку кожного

вихованця, забезпечення індивідуального підходу у навчанні. Розвиток творчого потенціалу студентів може здійснюватися лише у творчості, тому завданням викладача вищого навчального закладу є створення відповідних умов навчання. Активний розвиток творчих сил студентів може відбуватися в процесі діяльності, яка має включати виконання завдань, що вимагатимуть високого рівня інтелектуальної активності.

Важливим питанням процесу професійної підготовки є психологічна захищеність студента – стійкі позитивні емоційні переживання і усвідомлення можливості задоволення своїх бажань, намірів, наприклад, гарно виступити на концерті. Вона полягає в умінні блокувати несприятливі ситуації. Творча діяльність студента викликає позитивні емоції, стимулюючи таким чином захоплення творчим процесом. Психологічна незахищеність недосвідченого виконавця – це відчуття розгубленості в ситуаціях забування тексту музичного твору, мелодії, неспроможність впоратися з хвилюванням.

Процес фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів передбачає необхідність здійснення виконавської діяльності, що вимагає сформованості мотивації (комплексу властивих студентові мотивів, які спонукають його до пізнавальної діяльності і значною мірою визначають її успішність) та емоційно-вольової сфери музиканта. Так, лише у випадку наявності чітких внутрішніх мотивів, потреби і бажання займатися музично-педагогічною діяльністю, які не стимулюються ззовні, можливим стає прояв активності у професійній діяльності. Наявність сформованих установок на творчу самореалізацію в ході навчання, а в подальшому – в професійній діяльності, сприятиме націлюванню особистості студента на активність засвоєння фахових знань та вмінь. Мотивацію студента у навчальній діяльності слід вважати важливим психологічним чинником, що впливає на розвиток творчої особистості, становлення його як фахівця-професіонала. Для довершення будь-якої дії необхідним є також задіявання сили волі, яка дозволяє втілювати намір в життя. Лише сильні, чітко сформовані мотиви активізують волю особистості, змушують її долати внутрішні (пасивність, байдужість) та зовнішні перешкоди. Недостатньо розвинений психологічний комплекс, і в основному воля студента, перешкоджає досягненню належного рівня професійної компетентності.

Отже, творча активність, що проявляється у постійному прагненні до творчої діяльності, здатності продукування оригінальних ідей для втілення творчого задуму, пошуці нестандартних шляхів вирішення проблемних педагогічних ситуацій є важливим елементом педагогічної майстерності вчителя музики. Важливим завданням в ході фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів є активізація використання їх творчого потенціалу, інтелектуальних процесів, розвиток самоусвідомлення творчих можливостей особистості студента, самоорганізації творчої діяльності. Розвиток творчої активності

майбутніх педагогів-музикантів має проводитися у взаємодії з формуванням чіткої мотивації музично-педагогічної діяльності та вихованням їх емоційно-вольової сфери

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія]. / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272, [1] с.

4. Саєнко Т.О. Формування творчої активності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Т.О.Саєнко // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 5-8.

5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. / С.О.Сисоєва – К : Міленіум, 2006. – 346 с.

6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.

7. Туриніна О.Л. Психологія творчості : навч. посіб. / Олена Леонтіївна Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.

8. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – Вид. 3-тє, перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.

9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 78.071.2

Сверлюк Я.В.

доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з навчально-методичної роботи
Інституту мистецтв Рівненського
державного гуманітарного університету

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ

Анотація. У пропонованій статті розкрито поняття “професійна рефлексія” як важливий внутрішній стан. Обґрунтовано специфіку формування професійної рефлексії диригента оркестрового колективу, її роль у творчій діяльності. Значна увага приділена розкриттю

особистісній структурі професійної діяльності диригента, технологічні елементи роботи з колективом.

Ключові слова: диригент, колективне виконавство, оркестр, професійна діяльність.

Сверлюк Я.В.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ДИРИЖЕРА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В предлагаемой статье раскрыто понятие "профессиональная рефлексия" как внутреннее состояние. Обосновано специфику формирования профессиональной рефлексии дирижера оркестрового коллектива, ее роль в творческой деятельности. Значительное внимание уделено раскрытию личностной структуре профессиональной деятельности дирижера, технологические элементы работы с коллективом.

Ключевые слова: дирижер, коллективное исполнение, оркестр, профессиональная деятельность.

Sverluk Y.V.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORCHESTRAL CONDUCTOR REFLECTION GROUP

Summary. The present article deals with the concept of "professional reflection" as an important internal state. The specific formation of professional reflections conductor of orchestral team, its role in the creative arts. Much attention is paid to the personality structure professional conductor, technological elements work with the team.

Key words: conductor, collective performance, orchestra, professional activity.

Постановка проблеми. Рефлексія як важливий психологічний стан індивіда завжди був і залишається дискусійним щодо його впливу як на удосконалення особистісних якостей так і на професійний розвиток, зокрема. Тому природно рефлексії, як специфічній властивості людини, приділяли увагу філософи різних часів, зокрема: Аристотель, Плотон, Августин, Дж. Локк, І.Кант, М.Гайдеґґер, та ін.

Незважаючи на те, що за останній період проблемі розвитку рефлексії дослідники приділяли посилену увагу, вважаємо, що і зараз особливо актуальним є її вивчення у контексті педагогіки та музикознавства та суміжних із нею наук. Зокрема, необхідно визначити місце рефлексії диригента оркестрового колективу, розкрити її значення у професійній діяльності диригента оркестрового колективу.

На сьогоднішній день важко уявити дослідження розвитку особистісних якостей фахівця певної галузі, без надання важливого значення сформованості рефлексії, зокрема, професійної. І хоча це поняття вивчається здебільшого через призму філософії і психології, на

сьогодні рефлексія стала предметом активних дискусій фахівців із багатьох інших наукових сфер: педагогіки, мистецтвознавства, музикознавства.

Аналіз досліджень. Серед вітчизняних науковців, які зробили вагомий внесок у дослідження проблеми рефлексії, у першу чергу, варто згадати відомих вчених, таких як С.Рубінштейн, Л.Виготський, А.Леонтьєв, І.Сєченов, Б.Ананьєв, П.Блонський, Н.Алексєєв та ін. Ними було розроблено поняття рефлексії у якості одного із роз'яснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і, перш за все, її вищої форми – самосвідомості.

Згідно із визначенням, що наведене у тлумачному словнику сучасної української мови, рефлексія – це самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом [1, с. 1028].

Саме рефлексія, вважає Л.Виготський [2], дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати “Я”, що діє, “Я”, що міркує” та “Я”, що оцінює. Х.Хекхаузен вважав, що рефлексія надає самосвідомості зворотного зв'язку [12].

Метою статті є розкриття сутності професійної рефлексії, аналіз процесу її формування у диригента оркестрового колективу в контексті специфічних умов творчої суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи рефлексію в контексті співвідношення внутрішнього і зовнішнього, особистісного й діяльнісного, слід зазначити, що цей феномен відіграє чи не основну роль не тільки в процесі формування особистості (інтеріоризація: засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства, розвиток властивостей особистості, формування суб'єктивного образу світу тощо), а й у процесі її активності, спрямованої на перетворення об'єктивної дійсності (екстеріоризація: реалізація сформованого образу в предметну дійсність). Відтак одним із ключових базових компонентів психолого-педагогічної компетентності диригента, що забезпечує утворення й розвиток його Я-концепції є рефлексія як найважливіший механізм розвитку діяльності.

В.Петровський [6] зазначає, що в результаті досягнення мети акт діяльності закінчується, але рух діяльності триває, знаходячи своє вираження в побудові образу системи умов, які сприяли б досягненню цілей. Ці два процеси – побудова образу умов, які привели до мети, і засвоєння нових можливостей дії є в широкому розумінні прояв рефлексії. Перший – це рефлексія у формі ретроспективного відновлення акту діяльності, другий – перспективний момент рефлексії: стосується можливого майбутнього. Зазначені два акти виступають у формі побудови індивідом нового, оформленого за допомогою знакових засобів, образу світу – рефлексивного образу. Таким чином, свідомість-образ стає свідомістю-діяльністю (О.Леонтьєв).

Отже, залежно від сфер прояву виділяють предметну й особистісну рефлексію з контрольними і конструктивними функціями. У контексті професійної діяльності диригента оркестрового колективу, основу якої становить педагогічна предметна рефлексія з функцією контролю, спрямована на усвідомлення диригентом вихідної предметної моделі діяльності й організації своєї діяльності відповідно до прийнятого еталона. Особистісна рефлексія з функцією контролю спрямована на усвідомлення внутрішніх основ, що забезпечують напрям педагогічної діяльності (мотиви, воля). Конструктивна функція предметної рефлексії спрямована на перебудову наявного еталона педагогічної діяльності, якщо вона в певних умовах є неефективною. У разі особистісної рефлексії її конструктивна функція спрямована на перебудову оцінок, смислів, позицій і відносин як таких, що не відповідають наявній ситуації [8].

Рефлексію як складний психологічний феномен, що виступає як психічна властивість, і як психологічний механізм мислення, у ролі соціальної перцепції, Я-концепції особистості, нарешті, у професійному просторі, визначають як професійну рефлексію фахівця.

Професійну рефлексію в сучасній психолого-педагогічній літературі визначають по-різному: по-перше, як рівень прояву педагогічних здібностей, що пов'язаний з особливою чутливістю до того, на кого спрямований педагогічний вплив (у нашому дослідженні на учасника творчого акту). На цьому рівні науковці виділяють прояв таких якостей особистості, як: відчуття об'єкта, відчуття такту, відчуття міри, відчуття причетності, відчуття орієнтира (Н.Кухарев, В.Решетько); по-друге, як професійно значущу властивість, що забезпечує усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності (М.Лук'янова); по-третє, як фундаментальну складову професійного мислення, що відображає принцип людськості мислення, який спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм; як діяльність самопізнання педагога (О.Леонтьев); по-четверте, як здатність усвідомлювати себе з точки зору учнів у мінливих ситуаціях професійної діяльності (А.Маркова) тощо.

Професійна рефлексія забезпечує розвиток, професійне зростання фахівця загалом, а також в майстерності керування колективом. Професійна рефлексія диригента оркестру являє собою спрямування власних думок і почуттів на оцінювання результатів диригентсько-оркестрової діяльності. Так, набуття досвіду керування оркестром має здійснюватися шляхом особистої діяльності у даній сфері. Рефлексія цього досвіду сприяє осмисленню й усвідомленню ставлення керівника оркестру до власних форм поведінки; виробляє критичне ставлення до своїх комунікативних умінь; дає змогу проаналізувати свої позитивні й негативні дії у робочій ситуації, пов'язані із професійною діяльністю диригента оркестру; формує уміння

бачити себе очима учасників оркестру, відчувати їхнє сприйняття, ставлення до себе, а отже, оцінювати себе як фахівця.

На операційному рівні вона проявляється як аналіз власного професійного “Я”, пошук особистісного смислу в професійній діяльності, внаслідок чого забезпечується мотивація професійного самовдосконалення. Тому професійну рефлексію можна розглядати як спрямованість свідомості на об’єкти професійної діяльності, на розвиток професійних якостей фахівця.

В.Орлов [5] вважає, що педагогічне забезпечення розвитку рефлексивних здібностей передбачає вирішення в цьому процесі певних завдань. Серед них найважливішими є такі: а) засвоєння знань про зміст і особливості професійної рефлексії; б) розвиток здібностей і вмінь здійснювати професійну рефлексію; в) формування потреб і мотивації у самопізнанні й професійному самовдосконаленні на рефлексивному рівні; г) створення постанови на креативність рефлексивних дій.

Зазначимо, що рефлексія власного досвіду відбувається на основі чужого досвіду, коли здійснюється порівняльний аналіз диригентсько-оркестрових умінь інших диригентів. Рефлексія чужого досвіду є необхідною умовою для оцінки власного, для подолання егоцентризму у професійному мисленні, адже через децентрацію свого мислення є можливість подивитися на свої перцептивно-комунікативні навички з позиції вже напрацьованого досвіду [5].

Формування своєї індивідуальності, свого “Я” передбачає тотальну рефлексію всього свого життя, вироблення критичного ставлення до нього. Тому індивідуальність – це завжди внутрішній діалог людини із собою, вихід в унікальну дійсність самої себе [10].

Отже, основною функцією самосвідомості є рефлексія, у процесі якої пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. На думку О.Леонтьєва [3] та С.Рубінштейна [7] самосвідомість є цілісне рефлексивне мислення.

Отже, базовим компонентом професійної Я-концепції диригента оркестрового колективу, що забезпечує її існування, цілісність та розвиток, є професійна рефлексія. Рефлексія як форма активного усвідомлення людиною того, що з нею відбувається, є найважливішим засобом оптимізації її індивідуального буття, самоорганізації та самореалізації особистості. Завдяки здатності до рефлексії диригент оркестру має можливість спрямовувати мисленеву діяльність на виявлення і перетворення передумов і результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, спілкування та поведінки в цілому.

Особистісно-діяльнісний підхід, розроблений у сучасній концепції психолого-педагогічної науки, дає змогу моделювати процес підготовки диригента оркестрового колективу на основі поєднання інтегрованих особистісних якостей, знань, умінь і навичок, а також особистісної спрямованості студентів.

На нашу думку, професійна підготовка диригента оркестрового колективу має передбачати створення умов для формування його професійної самосвідомості: активізації процесів самоорганізації (самопідготовка, самовираження та самоствердження), проектування Я-професійного. Відповідно, методи формування мають бути зорієнтовані на особистісний аспект: розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, мисленнєвої діяльності тощо.

Зазначимо, що науковою базою професійної діяльності диригентів оркестрових колективів, провідним напрямом є їхня особистісна зорієнтованість, що проявляється як навчання, створення належних умов для підтримання особистісного і загального творчого зростання учасників оркестру. Тому, можна вважати, що збагачення суб'єктивного досвіду диригента оркестрового колективу має відбуватися завдяки особистісно зорієнтованому підходу під час навчанню у вищих мистецьких навчальних закладах. Т.Смирнова [11] зазначає, що такий підхід потребує у процесі розробки і впровадження організаційно-методичної системи діагностики особистісних і професійно важливих властивостей майбутніх фахівців, постійного збагачення їхнього суб'єктивного і професійного досвіду з метою народження індивідуального стилю діяльності. За таких умов стає актуальною підготовка студента до професійної рефлексії, свідомого визначення себе як суб'єкта власного професійного становлення. В.Орлов [5] наголошує, що принциповим положенням щодо розвитку професійної рефлексії є рефлексивно-творча організація навчально-виховного процесу, який набуває особливого функціонально-смыслового значення і спрямований на досягнення цілісності у структурній та змістовій організації фахової підготовки. Він зумовлений, передусім, філософським та загальнопсихологічним уявленням про особистість як цілісну „відкриту” систему, структурні компоненти якої (соціального, психологічного та інших рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою і приводити особистість до творчого саморозвитку дедалі вищого рівня її духовної зрілості. Автор підкреслює важливе значення для підготовки до професійної рефлексії принципу відповідності індивідуальних якостей особистості змісту і специфічним особливостям художньо-педагогічної діяльності. Цей принцип, відзначає вчений, спрямовано на розвиток індивідуально-творчих можливостей майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, в основі професійної підготовки диригента оркестрового колективу має бути закладений безперервний процес формування психолого-педагогічних знань, організаторських умінь, розвитку основних видів професійної рефлексії, що у майбутньому має сприяти здійсненню поліфункціональної творчої діяльності. Адже важливими чинниками, що визначають перспективу функціонування колективу та його творчі досягнення є цілий комплекс психологічних

механізмів, покладених в основу спілкування диригента та учасників оркестрового колективу.

Однією із характеристик готовності диригента до виконання професійних обов'язків є професійна рефлексія, що свідчить про її перехід на особистісно-смысловий рівень. Тому, рефлексія у професійній підготовці диригента оркестрового колективу є не тільки засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її смислу та особистісної значущості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів і словосполучень / В. Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). – К.: Ірпінь; ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.

2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский – Ростов н /Д: Изд-во “Феникс”, 1998.- 480 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : 1997. – 287 с.

4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюн. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.

6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.

8. Савчин М.В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения эффективности его общения со школьниками / М.В.Савчин // Психология педагогического общения. Сборник научных трудов. – Т.2. – Кировоград, 1991. – С. 36-44.

9. Сиротин Л.Ю. Школьник, его развитие и воспитание : Учеб. Пособие / Л.Ю.Сиротин. – Самара : Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.

10. Слєпкань З.І Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб / З.І.Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

11. Смирнова Т.А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах. Дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти / Т.А.Смирнова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2003. – 502 с.

12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. - Т.1. – М. : Педагогика, 1986. – 407 с.

УДК 371.134+378.041

Стратан-Артишкова Т.Б.

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка.

ИНТЕГРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПИДХИД ДО ТВОРЧО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПИДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті актуалізується проблема творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; провідним визначається інтеграційно-діяльнісний підхід, що концентрує системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний підходи, передбачає впровадження композиторсько-виконавської технології у навчальний процес, забезпечує ефективність професійної підготовки учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: методологічні засади, музично-виконавські дисципліни, музично-теоретична підготовка, композиторсько-виконавська діяльність, учитель музичного мистецтва.

УДК 371.134+378.041

Стратан-Артишкова Т.Б.

ИНТЕГРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПИДХИД ДО ТВОРЧО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПИДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Аннотация. В статье актуализируется проблема творческо-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства; основным определяется интеграционно-деятельностный, который концентрирует системный, синергетический, компетентностный, личностно ориентированный, культурологический, аксиологический подходы, предполагает внедрение композиторско-исполнительской технологии в учебный процесс, обеспечивает эффективность профессиональной подготовки учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: методологические основы, музыкально-исполнительские дисциплины, музыкально-теоретическая подготовка; композиторско-исполнительская деятельность, учитель музыкального искусства.

УДК 371.134+378.041

Stratan-Artyskova T.B.

INTEGRATION-ACTIVITY APPROACH TO CREATIVE PERFORMANCE IN TRAINING FUTURE TEACHERS MUSIC ART

Summary. Article updated creative problem-executive training future teachers of music; Lead-defined integration approach, concentrating systems, synergistic, competence, personality oriented, cultural, axiological, acmeological approach involves the introduction of composition-performance technology into the learning process, ensuring the effectiveness of training music teachers.

Key words: methodological principles, musical and performing disciplines of music theory training, composer, performing activities, teacher of music.

Постановка проблеми. Перед вищою музично-педагогічною освітою сьогодення постає важливе завдання, пов'язане з підготовкою майбутніх фахівців, здатних до творчого самовираження й самореалізації, фахівців, котрі здатні засобами музичного мистецтва впливати на духовний розвиток підростаючого покоління, пробуджувати в них інтерес до художньої творчості, залучати до активної творчої діяльності, спрямовувати їхній духовний розвиток у творче русло.

Розв'язання вищеназваних завдань в системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є складною неперервною динамічною системою, що передбачає інтеграцію, постійне зростання, вдосконалення і розвиток професійно значущих якостей, музичних здібностей, ґрунтовність і фундаментальність знань, музично-теоретичних, музично-виконавських (вокальних, диригентських), сценічно-вольових і проєктувально-презентаційних компетенцій і головне, – сприяє якісному перетворенню майбутнім вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його внутрішнього стану й способу життєдіяльності та професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Вітчизняними вченими (А.Авдієвський, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гузій, Н.Гуральник, Л.Гусейнова, О.Дем'янчук, К.Завалко, О.Єременко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Масол, О.Михайличенко, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, А.Растрігіна, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, Р.Савченко, Н.Сегеда, С.Соломаха, О.Щолокова та ін.) зроблено значний внесок у теорію та практику мистецької та музично-педагогічної освіти щодо професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах і художнього виховання підростаючого покоління. Але, незважаючи на активні пошуки інноваційних технологій навчання, вища музично-педагогічна освіта все ще не має достатнього теоретико-методологічного обґрунтування підходів, закономірностей, принципів, змісту, провідних напрямків організації творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти.

Творчо-виконавська підготовка – це складний багатоаспектний процес, котрий у своєму результаті визначає якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, досягнення інтегральної вершини – авторської спроможності як професійно значущої особистісної якості, що формується у композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва і є її системоутворювальним фактором.

Мета статті: розкрити значення інтеграційно-діяльнісного підходу як провідного у творчо-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на основі окремого аспекту.

Методологія – (від грецького *metodos* – спосіб пізнання, дослідження, метод і *logos* – наука, знання) – вчення про правила мислення при створенні теорії науки. Поняття методологія складне, тому воно по різному тлумачиться. Багато зарубіжних дослідників ототожнюють її з поняттям “метод дослідження”.

Поняття “методологічний підхід” є загальноновживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій до цих пір залишається невизначеним. У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо тлумачення поняття “підхід”. Так, у словнику з методології О. Новикова та Д. Новикова зазначено, що, з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.).

У вітчизняній науці методологія розглядається як учення про науковий метод пізнання, або як система принципів, на основі яких базується дослідження та здійснюється вибір сукупностей пізнавальних способів, методів, прийомів дослідження, або як учення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності.

Різні наукові підходи мають різні можливості, тому обрані наукові підходи мають бути не спонтанними й ситуативними, а системними утвореннями, що органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють, інтегрують й утворюють інтеграційно-діялісну цілісність. До них віднесено: системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний.

Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, *integer* – цілий) – об'єднання в одне ціле, упорядкування, структурування раніше роз'єднаних, неупорядкованих явищ, частин якогось цілого. В процесі інтеграції зростає обсяг, частота, інтенсивність взаємодії між елементами системи, досягається вищий ступінь її цілісності. Під

інтеграцією може розумітися результат процесу об'єднання і згуртування, тобто стан упорядкованого функціонування частин цілого (близькі поняття: система, структура, організація, модель); колективістську ідентифікацію, згуртованість групи як ціннісно-орієнтаційної єдності, об'єктивності в покладанні та прийнятті відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності [5, с.148; 6, с.179].

Інтеграцію Л. Масол визначає як “найвищу форму взаємодії, оскільки вона передбачає не тільки взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення” [2, с.277].

Поняття “інтеграція” містить ідею міжпредметних зв'язків як засіб для визначення синтезувальних інтегральних відносин між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу та виконують освітню, розвивальну та виховну функцію в їхній організаційній єдності [3, с.90].

Інтеграційний підхід в освіті – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтеграційного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність, предмета, курсу, розділу, теми [1, с. 356]. Але інтеграційний принцип, підкреслює О.Олексюк, “не зводиться до міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань – це дещо більше, це переплавлення знань одного предмета в інший, що дає змогу використовувати їх у різних ситуаціях” [3, с. 97].

Усі системні компоненти творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (музично-теоретичний, музично-виконавський, практично-методичний, науково-дослідний, самостійно-пошуковий) складають інтеграційну цілісність, яка має спільну мету, спільні принципи, єдину внутрішню організацію і для якої характерні взаємозв'язок, взаємодоповнюваність і взаємопроникнення внутрішніх структурних компонентів.

На основі інтеграції фахових (музично-виконавських, музично-теоретичних, музично-історичних, культурологічних, практично-методичних) дисциплін творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, передбачає тісні взаємозв'язки з дисциплінами циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, циклу природничо-наукової підготовки, циклу фундаментальної, професійної та практичної підготовки, а також вибірковими дисциплінами (за вибором ВНЗ та за вибором студента), що створюють систему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, суттєво впливають на вивчення фахових дисциплін.

Ефективність процесу творчо-виконавської підготовки майбутнього фахівця залежить як від якості викладання кожної фахової дисципліни, так і від взаємозв'язку та взаємоузгодженості їх змісту,

оптимального врахування навчально-виховних завдань, зумовлених специфікою певної дисципліни, відповідним змістом та добром відповідного матеріалу у навчанні.

Внутрішній зв'язок фахових дисциплін виявляється в єдності методології та принципів творчо-виконавської діяльності: від набуття досвіду художньо-педагогічного спілкування з мистецькими творами до втілення власної музичної думки в художньо-образному змісті музичного твору.

Основним завданням музично-виконавських дисциплін є формування цілісної особистості майбутнього вчителя (як виконавця-інтерпретатора, диригента, вокаліста), який вміє орієнтуватися в історико-стильових особливостях та в закономірностях мистецтва, який здатний проникати у зміст музичних творів способом аналітичного та емоційно-образного мислення, володіти технікою художнього виконання, розвиненим інтонаційним слухом, сценічною волею.

Набуття ґрунтовних теоретичних знань відбувається під час вивчення музично-теоретичних дисциплін через виконавську діяльність (інтонаційні вправи, імпровізація, гра на інструменті тощо) на основі художнього осмислення музичних уявлень. Розвиваючи художнє та музичне мислення, студент удосконалює і поглиблює музично-теоретичні знання і вміння упродовж всього періоду навчання – від оволодіння знаннями з елементарної музичної грамоти до оволодіння здатністю цілісного аналізу музичної форми, її структурою, гармонією, поліфонією, фортепіанною фактурою, композицією, імпровізацією, а також самостійністю мислення, методами роботи, самопізнанням та вміннями досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність [4, с.147-148], активно залучається до різних форм і видів творчо-виконавської діяльності.

Застосування слухо-аналітичної роботи у процесі роботи над художнім образом, систематичного музично-теоретичного аналізу творів, організації поетапної роботи, використання проблемного викладу матеріалу, нетрадиційних та інтегрованих занять сприяє активізації самостійного творчого пошуку студентів, породжує і стимулює потребу у власній творчості, подальшому набутті і вдосконаленні практично-теоретичних знань і вмінь, забезпечує творчу активність, дає потужний поштовх для розвитку творчої індивідуальності студента.

Оновлення освітнього процесу вимагає відповідних змін у змісті, формах, методах роботи викладачів, передбачає пошук інноваційних технологій, спрямованих на формування авторської спроможності майбутнього вчителя. Значним підґрунтям для цього є розуміння особливостей творчого процесу, що містить складні інтеграційні зв'язки художнього сприйняття, інтерпретації, осмислення, перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу розвитку особистісних якостей; з опанування творчо-виконавськими

компетенціями (аксіологічними, художньо-інтерпретаційними, самостійно-пошуковими, практично-методичними, рефлексивно-аналітичними) – до творення авторських високохудожніх і суспільно значущих музичних творів, композицій і проектів.

Систематичне та послідовне засвоєння студентами музично-теоретичної інформації й технологічних музично-виконавських умінь (інструментальних, вокальних, диригентсько-хорових), формування музичного сприймання, художньої інтерпретації, ціннісно-особистісного ставлення до професійної діяльності, здійснення самостійної творчо-пошукової діяльності, оволодіння науково-методичними знаннями й вміннями, оволодіння композиторською майстерністю дає змогу цілісно впливати на формування авторської спроможності як професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Висновки. Інтеграційно-діяльнісний підхід до творчо-виконавської підготовки передбачає залучення студентів-музикантів у композиторсько-виконавську діяльність, ґрунтується на набутому ними досвіді художньо-діалогового спілкування з мистецтвом, здатності встановлювати внутрішні зв'язки (логічне мислення, співпереживання, уява, емпатія, рефлексія) у процесі художнього пізнання-інтерпретації-творення; передбачає спільне (викладач – студент – група) художньо-творче проектування (музична композиція, інсценізація, театралізація, проект), уможливорює, у такий спосіб, розв'язати існуючі в предметній системі фахового навчання протиріччя між розрізненим засвоєнням знань (музично-теоретичних, музично-виконавських, поліхудожніх, практично-методичних, науково-дослідних) та необхідністю їх синтезу, комплексного застосування у навчанні, забезпечує сформованість авторської спроможності як інтегрованої професійно значущої особистісної якості, котра формується у цій діяльності (композиторсько-виконавській) і констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.І. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
5. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник. За заг. ред. В.М. Пічі. – К.: «Каравела», Львів: «Новий Світ – 2000», 2002. – 480 с.
6. Шевнюк О. Л. Педагогічна культура вчителя як виявлення суб'єктного загальнокультурного досвіду / О. Л. Шевнюк // Психолого-

педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 164-168.

УДК 37.036:373.3

Тодосиенко Н.Л.
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація: у статті розкривається роль методу малювання музики як засобу формування естетичного сприймання молодших школярів.

Ключові слова: естетичне сприймання, синтез мистецтв, естетичний розвиток.

Аннотация: в статье раскрыта роль метода рисования музыки как формирования эстетического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: формирование эстетического восприятия, синтез искусств, эстетичное развитие.

Annotation: the article proves the effectiveness of implementing the integrated educational model of forming aesthetic perception of children by means of integrating such school subjects as music and Fine Arts.

Key words: aesthetic development, art synthesis, the forming aesthetic perception of junior pupils.

Постановка проблеми. На нашу думку, особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя, забезпечують інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особливості. У початковій школі в дітей пробуджується інтерес до мистецтва, відбувається їх залучення до музики та мистецької діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, котрі досліджували природу цього феномена. Так у працях філософського (М.Бердяєв, Ю.Борев, В.Васильченко, Є.Громов, І.Зязюн, П.Лавров, Л.Печко) та соціологічного (С.Комаров, В.Потапчик, О.Семашко, Б.Шляхов та ін.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних і культурологічних цінностей суспільства.

Дослідження загальної та вікової психології (В.Алексєєва, Б.Ананьєв, П.Анохін, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, В.Вілюнас, П.Гальперін, О.Запорожець, В.Зінченко, О.Леонтєв, Б.Ломов, В.Москалець, С.Рубінштейн, П.Симонов, Н.Тализіна, В.Ядов, І.Якиманська та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їх художньо-творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, О.Дем'янчука, Є.Квятковського, Л.Коваль, В.Кудіна, С.Мельничука, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, Л.Хлебнікової, Л.Школяр, А.Щербо та ін.

Взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання досліджено в роботах К.Крутецького, Ю.Протопопова, Ю.Полуянова, Л.Рилової, Ю.Фохт-Бабушкіна та ін.

Викликають заслужений інтерес праці Н.Анищенко, Є.Антонович, А.Дмитрієвої, С.Дегтярової, Ю.Калягіна, Б.Неменського, Г.Шевченко та інших учених, які розглядають питання інтеграції мистецтв в естетичному розвитку школярів. На виконання сучасної освітньої парадигми в галузі «Естетична культура» спрямовані дослідження І.Зязюна, Д.Масол, Н.Миропольської, О.Щолокової та ін. Зокрема, теорія поліхудожнього виховання, обґрунтована Б.Юсовим, базується на ідеї цілісного розвитку особистості. У наукових працях В.Алексєєвої, О.Бакушинського, Г.Лабунської, В.Щербакова, Т.Цвєлих, які не розподіляють жанри і стилі національного і світового мистецтва не розподіляють на замкнені в собі й трансформовані в окремі дисципліни художньо-естетичного циклу, традиційно обмежені образотворчим мистецтвом, літературою, музикою, а навпаки розкриває єднання усього спектру художньої діяльності, накопиченого людством.

Структурою естетичного переживання як важливого компонента естетично спрямованого ставлення до музики розглядали В.Вілюнас, В.Медушевський, А.Соход, Г.Тарасов, Б.Тєпов та ін. Особливе методологічне значення для музичної педагогіки мають дослідження Л.Виготського, О.Рудницької, П.Якобсона.

Аналіз літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи загальноосвітніх шкіл засвідчують, що проблема естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зрослому вимогам сьогодення.

Метою статті є: теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності форм, методів і прийомів активізації естетичного сприймання молодших школярів шляхом застосування методу малювання музики, комплексного використання мистецтва та мистецької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вперше взаємовплив музики й образотворчого мистецтва на глибокому, суттєвому рівні виявився в епоху романтизму з її прагненням до синтезу мистецтв. Художники розпочали використовувати ритмічні, композиційні й формотворчі, темброво-колеристичні характеристики музики при створенні художнього твору. Також, єдність, взаємопроникнення стихій музики та кольору надихала багатьох майстрів ХХ сторіччя. Тема колористично зумовленої музикальності й музичного підґрунтя кольору – визначала значною мірою всю естетику авангардизму. “Кольори – мої ноти, я поєдную їх у співзвуччя, дисонанси й акорди”, – писав німецький художник-авангардист Еміль Нольде [5, 55].

Подальший розвиток принципів музичного живопису призводить до відмови від предметності, прагнення вивести живопис з розряду образотворчих мистецтв у виражальні. У творчості В.Кандінського лінії, фарби, плями на полотні стають засобами передачі емоційно-музичного змісту. Митець відверто заявляв про “музикоподібність” своїх “імпровізацій” та “композицій” і вільно оперував синестетичними характеристиками при аналізі живопису. Найбільш цікавий досвід втілення композиційно-формальних особливостей музики при створенні живописних творів належить художнику та композитору М.Чюрльонісу. Митець живописними засобами розширив світогляд у галузі поліфонії та музичного ритму і закликав митців наслідувати такі незвичайні явища у мистецтві. Живопис Чюрльоніса свого роду зрима музика. “Музикою, прикріпленою фарбами і лаками до полотна” назвала картини митця відомий гравер та живописець А.П.Остроумова-Лебедева [3, с. 112]. Деякі цикли художніх робіт М.Чюрльоніса названі ним “сонатами” (“Соната моря”, “Соната сонця”, “Соната весни” та ін.) і побудовані за аналогією з побудовою сонатно-симфонічного циклу. Вони складаються з трьох або чотирьох частин: Allegro, Andante, Scherzo, Finale. Композиція, ритм, емоційно-образна настроєність кожної з частин відповідає темпу і характеру частин сонатно-симфонічного циклу. З творчості митця, окрім “сонат”, зустрічаються також “фуги” і “прелюди”. “Весь світ уявляється мені великою симфонією; люди — як ноти...”, – писав Мікалоюс Чюрльоніс [3, 109]. Дійсно, якщо охопити творчість художника цілком, єдиним поглядом, вона постає своєрідною живописною симфонією. Серійний принцип композиції, характерний для сучасної композиторської техніки, зустрічається в ряді картин швейцарського живописця і графіка, представника експресіонізму П.Клеє та нідерландського кубіста П.Мондріана. Яскраві приклади цього “Фуга в червоному”, “Статична і динамічна градації”, “Старовинні акорди” П.Клеє або ж “Композиції” і “Victory Boogie-Woogie” П.Мондріана [1, с. 158].

Ця галузь художніх експериментів була наділена спеціальним терміном “музична графіка”, введеним Оскаром Райнером, ініціатором педагогічного засвоєння прийомів малювання музики. Австрійський

музикант і художник побачив у цих малюнках розкішний наочний документ, що фіксує рівень сприймання і розуміння музичного твору даним слухачем. До того ж малюнки становлять безцінний матеріал для дослідження закономірностей кольорового слуху. В 1925 році Райнер підсумував результати своїх експериментів з учнями в цікавій монографії “Музична графіка” [1, с. 8-9].

Методика малювання музики широко використовувалася в двадцяті роки і на уроках Б.Яворського. У своїй практиці виховання Б.Яворський виходив з розуміння цілісності сприймання дитиною навколишніх явищ життя, мистецтва. В основі педагогічної роботи Б.Яворського лежало залучення різноманітних асоціацій, як музичних, так і не музичних. Початковий етап творчості проявлявся в найрізноманітніших формах: образотворчих, рухових, звукових, словесних. Зорові відчуття реалізовувалися в малюнках, що відображають настрої, навіяні прослуханою музикою. Частіше це було просто поєднання ліній, кольорових розводжень, інколи пейзажні замальовки (не з натури). Подальше поглиблення зорових асоціацій йшло в трьох напрямках:

1) графічне зображення основної теми твору або більш великої побудови: осмислене відтворення в умовному малюнку конструкції, архітектоники твору і водночас відображення в кольоровій гамі динаміки розвитку музичного образу;

2) залучення образотворчо-живописного матеріалу, що відображає образну структуру твору;

3) живописне оформлення музичних вистав, власне виготовлення декорацій, костюмів.

Мета експериментальної роботи: пошук різноманітних форм і методів активізації дитячого сприймання, що природно приводить до розвитку творчого начала, до зародження деяких методичних прийомів, активізуючи естетично-творчу діяльність учнів. Для цього нами був запропонований прийом “Малюємо словами” (замальовки до прослуханих музичних творів оформлені віршем, техніка малювання - акварель). Враховуючи невеликий словниковий запас учнів-третьокласників варто використовувати метод моделювання та орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень (В.Рахніков, О.Ростовський). В процесі створення дитячих творчих робіт ми радимо використовувати “Словничок краси” (визначення кольорової гами; слова, які допоможуть дітям знайти можливість більш емоційно і витонченіше змалювати враження від музичного твору, наприклад: день, ранок, літо, місяць, золотий, світлий, прозорий, рожевий і т.д., слова поєднуються в групи за певною ознакою). Цей методичний прийом можна використовувати в колективній формі роботи (учням подобається колективне створення віршів або компактних описів), а також під час виконання індивідуальних завдань після прослуховування (бажано повторного слухання) музичного твору. Більшість дітей

висловила свої враження від запропонованого нами музичного твору з “Дитячого альбому” П.І.Чайковського “Солодка мрія” у рожево-бузкових тонах. Перед нами фантастичні пейзажі, “звучання” світанку, замальовки природи з віршами, наприклад:

*Світло-рожеву фарбу
Розлив необачно світанок.
Сріблясті коси опустив
На землю сивий ранок.*

В процесі слухання музичного твору “Солодка мрія” учням були запропоновані ще деякі прийоми, що активізують творчу уяву та стимулюють художньо-образне мислення учнів; дозволяють передати емоції, почуття, настрої, естетичну оцінку твору, а саме:

– “*Малюємо музику*” – сюжетна композиція, замальовки до прослуханих музичних творів (техніка – акварель);

– “*Кольорова фантазія*” – сюжетне малювання (техніка – акварель, фломастер, олівець, воскова крейда);

– “*Фарби в тумані*” – сюжетне малювання, замальовки до прослуханих творів з метою формування зорових асоціацій сприймання музичного образу (техніка – акварель “по-мокрому”);

– “*Мій музичний настрій*” – застосування безпредметного живопису (зображення настрою, ладу, форми музичного твору; художня техніка – акварель, гуаш; малюнки виконуються на білому і тонованому папері);

– “*Чарівна лінія*”, “*Музична графіка*” – графічне зображення основної мелодії, теми, форми твору та його частин, музичних образів.

Як правило, малюнки дітей мають сюжетну спрямованість і лише деяким учням властиве емоційне забарвлення цих сюжетів, використання багатой кольорової палітри. Цікавим є кольорово-образне відображення музичної палітри твору П.Чайковського “Солодка мрія” ученицею третього класу в холодній кольоровій гамі. На малюнку зображений туманний ліс до сходу сонця, сині постаті дерев (“Фарби в тумані” – техніка – акварель “по-мокрому”) з віршованим надписом:

*В срібнім тумані
Крпельки роси блищать.
Білі птахи як мрії
Відлітають в синє небо.*

Слід зазначити, що дуже незначна кількість учнів здатна помітити те, що туман може бути сріблястим, а в променях сонця – рожевим, золотим, вночі – блакитним, синім. Для відображення дитячих вражень найкраще, на наш погляд, використовувати акварель, яка визначається тонким колористичним розумінням звукової палітри.

“Кольоровий звукоряд” у даному випадку (трафарет звукоряду з назвами нот) зафарбований ученицею у холодні, світло-сині та зелені тони, фіолетовий колір.

Приєм “Чарівна лінія” – показує бачення трьох частинної форми даного твору у синій однокольоровій лінії, яка в середині перетворюється у хвилясту у зв’язку із схвильованим настроєм середньої частини п’єси.

Проте аналіз дитячих малюнків приводить до думки, що опис вражень словами, асоціативне відображення музичного твору у малюнках позитивно впливає на розвиток естетичного почуття до природи, життя, розуміння і усвідомлення власних вражень і переживань, стимулює оціночне ставлення учнів до навколишнього світу як аналогу мистецтва.

Під час прослуховування музичних творів ми пропонували учням зосередитися і “побачити”, що зображається музикою. Якщо це, наприклад, “Пори року” П.Чайковського, то можна мабуть уявити осінній пейзаж, жайворонка в ній. Слухаючи пісню, можна “домалювати”: широке роздолля пейзажу, народні гуляння.

Діти мають зрозуміти, що музика, як і будь яке мистецтво, передає думки того, хто її створив, думки і почуття тих, кого вона зображує (у пісні, танці, опері, симфонії). Діти намагаються порівнювати звуки в музиці з фарбами в живописі чи мелодію з лініями в малюнку (приєм “Кольоровий звукоряд” – розфарбовування трафарету звукоряду відповідно до ладового забарвлення).

Діти під час слухання музичного твору вчать зображати фарбами пейзаж або інший художній образ саме в тому стані, який передавався музикою. Для сумної музики підійдуть холодні, неяскраві, пастельні кольори, для веселої – яскраві, теплі. Для зображення настрою, образу людини можна використати тільки один тон. Звучання, тембри і динаміку різних музичних інструментів можна виразити за допомогою фарб, вигадати візерунок, використати різноманітні прийоми, що надають можливість більш глибокого розуміння краси, змісту і настрою музичного твору.

Нагромаджений у процесі активного сприймання художній досвід учнів стає основою розвитку їхнього асоціативно-образного мислення, головним спонуканням їхнього творчого самовираження. Цікавим виявилось образотворче і словесне оформлення музичних вражень. Яскраво-ілюстративними були малюнки (пейзажні замальовки не з натури) до вокальних творів, наприклад, української народної пісні в обр. Я.Степового “Ой весна”. Словесний текст спрямував фантазію дітей у більш конкретне русло, їхні малюнки набували предметної реальності. Малюнки дітей до пісні “Ой весна” сповнені радістю, світлом і виконані у світло-зелених і синіх тонах. Можна проілюструвати слухання пісні показом репродукцій картин відомих художників (С.Світославський “Березневий гай навесні”; І.Остроухов “Рання весна”;

Г.Леонт'єв "Березень"; С.Герасимов "Рання весна", О.Пащенко "Весняні води", А.Грицай "Весняне сонце").

Наші спостереження показали, що в експериментальній групі використання методичних прийомів, стимулюючих розвиток музично-естетичного сприймання учнів поступово удосконалює образне бачення музичних творів, підвищує загальний рівень культури та ерудиції дітей. Так, наприклад, замальовки до музичного твору І.Левецького "Українська рапсодія", виконані учнями з різним рівнем здібностей та розвитком художнього сприймання до експерименту, значно відрізняються від тих, що виконані до твору Г.Форе "Пробудження", який був запропонований після проведеної експериментальної роботи.

Особливу групу малюнків склали творчі роботи, які відображають форму музичного твору, розвитку тематичного матеріалу, зображення засобів музичної виразності. Якщо замальовки дітей з контрольної групи носять переважно сюжетний характер, то роботи до музичних творів "Прелюдія № 7" Ф.Шопена, "Вальс" П.І.Чайковського з "Дитячого альбому", "Весняне рондо" Б.Фільц, виконані аквареллю, включають:

- живописні зображення;
- умовно-структурні схеми;
- предметний живопис;
- безпредметний живопис;
- різнокольоровий графічний запис.

Під час фронтального опитування та співбесіди достатньо чітко відображений процес розвитку слухових уявлень школярів, музичного мислення, уміння диференційованого сприймання тематичного розвитку музичної тканини, фактури твору, глибокого розуміння музичних образів, музичної думки.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що комплексне сприймання музики зберігається в пам'яті дітей значно краще, сприяє розвитку художньої фантазії, підвищенню у дітей інтересу до уроків музичного і образотворчого мистецтва, творчості, самостійності, ініціативи.

Таким чином, метод малювання музики абсолютно небезпідставно пропонується у програмі "Мистецтво" (підручник Л.Масол, Е.Белкіної для 3-го класу, розділ "Комічні та фантастичні образи" у розділах "Діалог музики та живопису", "Чарівники звуків та барв"). У нашому дослідженні наводяться зразки практичного поєднання музики та живопису художником-музикантом М.Чюрльонісом, діалог між зором і слухом, звуком і кольором. В його картинах з музичними назвами: "Соната", "Прелюд", "Фуга" звучить музика добра і світла, гармонія Космосу, відчувається щось фантастичне. Цей живопис не зображує щось предметне, а передає особливості розвитку музики певних жанрів, намагається викликати споріднені враження від музичних і живописних образів. У картині "Соната зірок" передається гармонія руху зірок, Космосу.

Поєднання живопису з прослуховуванням твору “Соната зірок” (фрагмент) значно покращує сприймання музичного твору. Використання вище наведених нами різних прийомів методу малювання музики під час прослуховування творів М.Чюрльоніса “Прелюдія”, “Соната зірок”, Ф.Шопена “Етюд”, Б.Барток “Співзвуччя” надало нам наступні позитивні результати:

- стимулювання художньо-творчої діяльності молодших школярів;
- формування індивідуальності музично-естетичного сприймання;
- розвиток творчої фантазії дітей;
- формування культури художнього сприймання;
- підвищення рівня цікавості до вивчення предметів мистецтва в учнів початкових класів.

Висновки. Таким чином, використання мистецької діяльності у естетичному вихованні молодших школярів набуває інноваційного звучання, стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей /Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка: В 2-х т. /Под общ. ред. Д.Ф.Шостаковича. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский композитор, 1972. – Т.1. – С.115-132.
2. Масол Л.М. Мистецтво: Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. / Л.М.Масол, Е.В. Белкіна–Вінниця: Нова книга, 2003. – С. 92-99.
3. Эткинд М.Г. Мир как большая симфония. Книга о художнике Чюрленисе / М.Г. Эткинд – Л.: Искусство, 1970. – 159 с.
4. Юсов Б. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников //Взаимодействие искусств. / Б.Юсов. – Астрахань, 1997. – С.214-220.
5. Ярошенко А.А. З історії малювання музики як методу активізації художньо-образного мислення учнів / А.А. Ярошенко //Наукові записки. Серія “Педагогіка і психологія”. – Вінниця: ВДПУ, 2000. – №2. – С. 37-42.

Наукове видання

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ І НОВАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(м. Мелітополь, 16-17 жовтня 2014 року)

Відповідальний редактор Н.А.Сегеда.

Відповідальний за випуск та комп'ютерна верстання: О.О.Кривець

Підписано до друку 08.10.2014 р., Формат 60*84/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Друк різнографічний. Умовні друковані аркуші 15,11

Наклад 300 примірників. Замовлення № 1041

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20

Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до

Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції

від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а

Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до

Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції

від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477