Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти
Кафедра теорії і методики музичної освіти та хореографії

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА ДЛЯ КУЛЬТУРНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

(8-10 листопада 2018 року)

Мелітополь, 2018

УДК: [378.013.43:7]:316.612(06)
П24

Друкується згідно рішення Вченої Ради Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 4 від 21.11.2018

Рецензенти:
Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Антоненко Олександр Миколайович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

П 24 Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 8-10 листопада 2018 р.) / Відповід. ред. Н.А.Сегеда. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. –186 с.

ISBN 978-617-7346-14-1

Збірка містить тези і статті учасників Міжнародної науково-практичної конференції "Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя". Розкриваються такі питання: соціокультурний та людинотворчий вимір педагогіки мистецтва; аксіологічні максими педагогіки мистецтва у контексті актуальних методологічних підходів до теорії і практики освіти впродовж життя; сучасні тенденції у вивченні теоретичних і практичних проблем культурного зростання особистості засобами педагогіки музичного мистецтва, художньої культури та хореографії; дослідно-експериментальна робота молодих науковців та студентів з проблем музичної, художньої та хореографічної освіти; експериментальна педагогіка мистецтва для культурного зростання школяра в системі неформальної та формальної освіти; освітня реальність музично-педагогічних інновацій: реконструкція досвіду.

Матеріали збірки будуть цікавими для студентів, магістрантів і аспірантів факультетів мистецтв, учителів і викладачів мистецьких дисциплін та хореографії у закладах загальної, спеціалізованої середньої та вищої освіти.

Відповідальність за наукову коректність і оригінальність текстів несуть їх автори.

УДК: [378.013.43:7]:316.612(06)
ISBN 978-617-7346-14-1
©Н.А.Сегеда, 2018

ЗМІСТ

Тези

Багрій Т. Є. ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 7

Білецька М. В., Федорова О. В. ПРОБЛЕМИ СКРИПІЧНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....9

Брежнєва С. Б. ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ: РЕКОНСТРУКЦІЯ РОЗВИТКУ ЕТНОКОНФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МЕНОНІТІВ-КОЛОНІСТІВ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ) 13

Василенко Л. М. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ КОНЦЕРТНОГО ВИКОНАННЯ 17

Власенко Е. А., Суптеля О. О. ОПТИМІЗАЦІЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА 21

Власенко М.І. РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 25

Верещагіна-Білявська О. Є. СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА 27

Врубель Г. Ф. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ДИРИГЕНТСЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ” 31

Гайдай К. О. ОСНОВНІ ТРУДНОЩІ ВИКОНАВСЬКОГО ВТІЛЕННЯ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ 34

Германова Д.О. ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 37

Губіна Л. О. УМОВИ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 40

Гунько Н. О. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА 42

Коваленко Л. В. ЗНАЧЕННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА 46

Коваленко Н. М. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО НАПРЯМКУ В АЗОВСЬКІЙ ДИТЯЧІЙ ШКОЛІ МИСТЕЦТВ 49

Козловська І.В. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СВЯТКОВИХ ЗАХОДІВ 53

Колоніна Л. Г. ФАКТОР “ЗРІЛОСТІ” ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 55

Кулага Т. О. CONTEMPORARY MUSIC AS A CIVILIZATIONAL PHENOMENON OF POSTMODERN 60

Кущенко Н. А. СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ 64

Любар Р. О. Шапкіна Н. С. МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 69

Малацай Н. О. КУЛЬТУРНЕ ЗРОСТАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ОСВІТЯН ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР 71

Мартинюк А. К. ВИЗНАЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХАРКОВА В НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ ПРОФЕСОРА ІНЕССИ ГУЛЕСКО 73

Мартинюк Т. В. СТИЛЬОВІ КОНСТАНТИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ 77

Масалова Т. О. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 81

Мержева Л. Ф. АРТИСТИЗМ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ДИРИГЕНТСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 84

Мітєва А. М. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 88

Молодих М. О. РИТМІЧНЕ ПОЧУТТЯ ЯК ОСНОВА МУЗИКАЛЬНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 91

Мочона Т. В. КРЕАТИВНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЮНИХ ПІАНІСТІВ 93

Назаренко І. М., Панченко Г. П. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ПОТРЕБОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА 96

Окороков У.І. ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ “РИТМІКА” 100

Панченко Г. П., Федоров М. П. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ 103

Пархоменко Е. К. ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ 105

Переверзєва О. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 109

Рулевська Ю.О. АДАПТАЦІЯ РЕЖИСУРИ МУЗИЧНО-ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ ДО ПОТРЕБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 113

Сегеда Н.А. ПРОЕКТИВНИЙ І ТРАНСКОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХОДИ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ КУЛЬТУРНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА 116

Сокол В.В. РОЛЬ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ СПІВАКА 118

Сопіна Я. В., Сопін О. І. АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОЕКТНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 121

Стотика І. Г., Яциченко Г. В. РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ПІАНІСТА У ІСТОРИЧНОМУ ДИСКУРСІ 124

Терещенко С. В. МИСТЕЦЬКИЙ АСПЕКТ СУТНОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКА У КОНТЕКСТІ АКТУАЛЬНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ 126

Харченко Ю. Т. СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 130

Цзі Лей ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ 134

Червонська Л. М., **Зборовський О. С.** ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ 138

Шостак О. С. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 141

Щуплєцова А. О., Назаренко М. О. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ СПОРТИВНОГО БАЛЬНОГО ТАНЦЮ 143

Яо Пейчань ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ Й ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ..... 146

Статті

Василев В. ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА МЕТРОРИТМИЧНИЯ УСЕТ КАТО КОМПОНЕНТ ОТ СТРУКТУРАТА НА МУЗИКАЛНОСТТА У СТУДЕНТИТЕ МУЗИКАЛНИ ПЕДАГОЗИ..... 149

Дерменджиева С. РОДИТЕЛСКИ НАГЛАСИ, ПОЗНАВАТЕЛНА АКТИВНОСТ И ИЗПРЕВАРВАЩО РАЗВИТИЕ..... 155

Дянкова Г. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ЛАБОРАТОРИЯ ОПЫТА..... 162

Яцула Г. В. ОСМИСЛЕННЯ ІНТОНАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРШОГО ФОРТЕПІАННОГО КОНЦЕРТУ М.СКОРИКА..... 171

Яцула Т. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО УСВІДОМЛЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 177

УДК: [378.091.212:78.071.2] : 792.028

Т.Є. Багрій
викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У тезах розкривається роль артистизму в процесі підготовки педагога-музикантпа, виявляється схожість акторської і музичної виконавської діяльності.

Ключові слова: педагог-музикант, виконавська діяльність, артистизм, інтерес.

Annotation. The thesis reveals the role of artistry in the process of training a teacher-musician, reveals the similarity of acting and musical performance.

Key words: teacher-musician, performing activity, artistry, interest.

Нова парадигма освіти зумовлена вимогами часу, й основна її мета полягає в створенні необхідних умов для забезпечення духовного, гуманістичного розвитку особистості, його творчого потенціалу. У наші дні особливо актуальним є такий зміст освіти, який би акцентував увагу на досягненні таїн творчості, на розвитку здатності до експресивного самовираження, до вирішення педагогічних завдань, спрямованих на виховання педагога-творця. Звернення до людини, самооцінки особистості, її творчого начала в педагогічній діяльності набуває особливого значення.

Як свідчать дослідження, успішне освоєння професійної діяльності, творчого вдосконалення деякою мірою залежить від професійного інтересу як складного особистісного феномену, який визначає стратегії професіоналізації діяльності та особистості (З. Абдрахманова, А. Петелін, О. Чернікова та ін.). Професійний інтерес бере свій початок з позитивного ставлення особистості до обраної професії. Сутність цього явища розглядається в наукових дослідженнях Г. Бабушкіна, В. Карташова, Г. Пашкевича, Н. Сорокіної, С. Якушева.

У педагогічному енциклопедичному словнику поняття *інтерес* трактується як форма виявлення пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності і тим самим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному й глибокому відображенню дійсності. Формування інтересу зумовлене соціальним оточенням, сферою діяльності особистості, колективу і, насамперед, творчою активністю самої особистості. Стійкість інтересу до того чи іншого предмету вивчення в майбутній

професійній діяльності зумовлена процесом навчальної і наукової діяльності.

У системі професійної підготовки педагога-музиканта велику роль у формуванні інтересу до музично-педагогічної діяльності відіграє оволодіння студентами артистичними уміннями. Аналіз теоретичних досліджень, результати вивчення роботи педагогів-музикантів дають можливість стверджувати, що артистизм майбутнього педагога-музиканта нерозривно пов'язаний з формуванням особистості в цілому. Це сприяє вирішенню таких задач: ефективності педагогічної взаємодії, створенню творчої атмосфери співробітництва в педагогічному процесі й максимальному розкриттю творчого потенціалу всіх його учасників. Значущість розвитку даної професійної якості у майбутніх педагогів-музикантів зумовлена такими факторами: зростанням соціальних вимог до якості підготовки спеціалістів в умовах реформування вищої освіти; наявністю конкуренції в професійному середовищі; творчим характером професії педагога-музиканта і його музично-виконавської діяльності, успішність якої залежить від рівня сформованості його особистісних якостей.

Професійна підготовка музиканта-виконавця передбачає становлення основ виконавської майстерності, артистизму, потреби в його формуванні як особливо професійної значущої якості. Інтерес до професії педагога-музиканта може виникнути за умови зіткнення з яскравою особистістю, для якої характерні такі специфічні риси як музикальність та артистизм.

У процесі музично-педагогічної діяльності педагогічний артистизм виявляється з різною мірою активності. На початкових етапах артистизм є якістю, притаманною даній особистості, та з часом артистичні вміння вдосконалюються й синтезують діяльність педагога-музиканта. У наукових розвідках зазначається, що педагогічному артистизму не можна навчитися, можна сформувати й розвинути такі якості особистості як образне і гнучке мислення, уяву, естетику мови, виразність, пластичну культуру, уміння утримувати увагу учнів. На наш погляд, усе вищесказане стосується в повній мірі музичної діяльності, адже професія педагога-музиканта пов’язана з діяльністю в публічній обстановці. Це свідчить про схожість педагогічної та акторської майстерності. У музичній діяльності завжди присутні елементи сценічної творчості.

Велике значення для формування артистичних умінь має система К.Станіславського, яка спрямована на розвиток особистості актора. Аналізуючи положення цієї системи, ми відзначаємо, що акторська й виконавська музична діяльність тісно переплітаються і є близькими за змістовною (комунікативною) та інструментальною (психофізична природа особистості як інструмент впливу) ознаками.

На схожість акторських й педагогічних здібностей у свій час вказували вітчизняні та зарубіжні дослідники А.Макаренко, В.Кан-

Калик, Ю.Львова, І.Зязюн, Ф.Хіллз, М.Марланд та ін. Усі вони наголошували, що в діяльності педагога повинно виявлятися художнє начало, і якщо викладання не подається як мистецтво, то навряд чи такий педагог відповідає своєму призначенню.

Формування та виявлення артистизму майбутнього педагога-музиканта в умовах виконавської діяльності відбувається під час вирішення творчих завдань – свободи виразної реакції на художній зміст музичного твору, психологічних – усвідомленому подоланні проблем, пов'язаних з публічним виступом, прагненні до самореалізації творчого потенціалу.

Отже, в умовах професійної підготовки педагога-музиканта індивідуальний творчий підхід має першочергове значення. Накопичення професійно значущих навичок, у тому числі й артистизму, удосконалює його практичну підготовку й наближує діяльність педагога-музиканта до діяльності актора. Формування артистизму в музикантів-виконавців, на наш погляд, є процесом досягнення особистісного розвитку.

УДК: 780.614.331.071.2:37.013

М.В.Білецька
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
О.В.Федорова
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Навчально-наукового інституту
соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ СКРИПІЧНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анотація. У статті розглядається скрипкове виконавство у контексті розвитку сучасної музичної педагогіки.

Ключові слова: музично-виконавська школа, скрипкове виконавство, музична педагогіка, особливості інтерпретації.

PROBLEMS OF VIOLIN PERFORMANCE SCHOOL IN THE CONTEXT OF MODERN MUSICAL PEDAGOGY

M.V.Biletska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
O.V.Fedorova Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

Annotation: the research examines the Ukrainian violin - performing school in the context with violin Art development of the 20th century, the whole picture of the formation and the home violin performance development is discovered.

Key words: musical-performing school, violin performance, musical pedagogy, interpretation peculiarities.

Сучасна трансформація суспільства вимагає мобільності і радикальних змін освіти у XXI 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 XX та XXI 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 XXI 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 XX 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 Бєлікової В.В., Гінзбурга Г.М., Григорьєва В.Ю., Мільштейна Я.І., Раппопорта С.Х. та інших.

Проблемам вивчення сутності музичного твору і його інтерпретації присвячені праці Бенюмова М.І, Гуревич Л.П., Гуренка Є.Г., Ільченка О.О., Корихалової Н.Н., Котляревської О.І., Лисенко О.В, Малишева І., Медушевського В.В., Москаленка В.Г., Назайкінського Є.В., Скрєбкової-Філатової М.С., Сохора А.Н., Чернявської М.Н. та інших.

Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у працях Бочкарьова Л.Л., Йоркіної Є.Б., Заболоцького Ю.М., Корженевського А.І., Ратнікова В.Г., Самітова В.З., Цагареллі Ю.О., Юника Д.Г. та інших. Теоретичним основам майстерності музиканта-інструменталіста присвячені праці Бая Ю.М., Берлянчика М.М., Гутнікова Б., Давидова М.А., Кузьоміної Л., Сраджева В.П., Талалая Б.В., Шульпякова О.Ф. та інших.

Особливості музично-виконавського процесу висвітлені у працях Могілевської І.М., Падалки Г.М., Прушковської Н.Н., Рудницької О.П., Чернявської І.Ф. 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 грі на музичних інструментах (Баренбойм Л.А., Гінзбург Г.М., Коган Г.М., Мілич Б.О., Нейгауз Г.Г., Савшинський С.І., Хурсіна Ж.І., Пипін Г.М. та інші) [3].

Разом з тим всі дослідження, що представляють різні 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 стильових 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) [1].

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 XIX століття, є до сих пір основою більшості класичних педагогічних систем та шкіл [2].

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 Усе більше з'являється видатних музикантів, які ставлять перед собою завдання свідомого поєднання у своєму індивідуальному виконавському стилі кращого надбання провідних світових шкіл. 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.

Інший шлях-створення навчальних курсів, повністю спрямованих на освіту виконавців сучасної музики. Подібних закладів та спеціалізованих освітніх курсів зараз дуже багато. Причому, крім традиційно провідних 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. 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського / Авт. - упоряд.: А.П.Лащенко та ін. - К.: Муз. Україна, 2004. - 560 с.
2. Андрієвський І. Скрипкове мистецтво на зламі століть / Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть. Зб. наук. статей. Вип. IX. – Мелітополь: Видавництво «Сана», 2002. – С.351-361.
3. Гинзбург Л., Григорьев В. История скрипичного искусства. Ч. І. - М.: Музыка, 1990. – 286 с.
4. Материалы и документы по истории музыки. / Под ред. М.Иванова-Борецкого. – М.; 1934. Т. І. – 245 с.

УДК 37.013.43:001.895:[783:276.2](477.7) „17/19”

С. Б. Брежнєва
викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ: РЕКОНСТРУКЦІЯ РОЗВИТКУ ЕТНОКОНФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МЕНОНІТІВ-КОЛОНІСТІВ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Анотація. У роботі обґрунтовано за історико-хронологічним принципом розвиток музичної освіти менонітів на Півдні України (з кінця 18 століття - на початок 20 ст.).

Етноконфесійна музична освіта менонітів є цілеспрямований процес і результат опанування багатовікового канонізованого музичного мистецтва. Історико-педагогічний хронологічний розвиток доводить, що музика і віра тісно поєднані між собою. Духовна музика сприяє зміцненню віри, а віра надає музичне натхнення у виконанні гімнів.

Ключові слова: етноконфесійна музична освіта, меноніти, хронологічний розвиток, гімни.

THE EDUCATIONAL MUSIC REALITY AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS: RECONSTRUCTION DEVELOPMENT OF ETHNOCONFESSIAL MUSICAL EDUCATION MINIONITE-COLONIES TO SOUTH OF UKRAINE (END OF THE XVIII TO BEGINNING OF THE XX TH CENTURY)

Annotation. The work is based on historical and chronological principles of the development of musical education of Mennonites in the

South of Ukraine (from the end of the 18th century to the beginning of the 20th century).

The ethnoconfessional musical education of the Mennonites is a deliberate process and the result of mastering many centuries of canonized musical art. Historical and pedagogical chronological development proves that music and faith are closely interconnected. Spiritual music contributes to the strengthening of faith, and faith gives musical inspiration in the performance of hymns.

Key words: ethnoconfessional musical education, Mennonites, chronological development, hymns.

В умовах зростання кризи ідентичності, є науковий інтерес до історії музичної освіти молоді яка містить освітньо-виховний потенціал духовної музики менонітів на Півдні України.

Організація етноконфесійної музичної освіти почалася у період масового переселення менонітів на Південь України, а саме до Катеринославської (1789–1803 рр.) і Таврійської (1804–1820 рр.) губерній, Хортицького, Маріупольського, Молочанського округів (1820 р.). Особливий пласт досліджень життя менонітів та їх проживання на ПівдніУкраїни починаючи з 1789 року.

Схарактеризовано історико-педагогічна хронологія розвитку етноконфесійної музичної освіти менонітів на Півдні України за етапами.

Перший етап (1789–1842 роки). На територію України прибувають з менонітами ще маловідомі книги, підручники, педагогічні посібники для хору для учителів музики та учнів. До таких маловідомих книг та підручників має відношення автор Г. Негелі (Hans Georg Nägeli) та його видання: «Навчання співу на основі методів Песталоцці» (нім. «Gesangs bildungs lehrenach Pestalozzi schen Grundsätzen», 1810), «Навчання співу для чоловічого хору» (нім. «Gesang bildungs lehrefür den Männerchor», 1817), «Школа хорового співу» (нім. «Chorges angschule», 1821), «Практична школа співу для жіночого хору» (нім. «Praktische Gesangs schule für den weiblichen Chorgesang», 1832) тощо та які дійшли у початкові школи менонітів на Півдні України [2].

Уперше в Європі публікується *«Музично-педагогічна концепція* Наторпа» (1813, 1820, Пруссія), що знаменує початок розвитку музичної освіти молоді, у тому числі менонітів, у школах на Півдні України.

Автор Б. К. Л. Наторп (Bernhard Christoph Ludwig Natorp) опублікував переглянуте й розширене видання першої частини керівництва й навів приклади музики в цифрах і нотах одночасно (1816). Виникає та поступово набуває поширення «Педагогічний метод Наторпа» в музичній освіті молоді.

Музичне реформування піснеспівів розпочалося в с. Гнаденфельді (Gnadenfeld) в Молочанському менонітському окрузі під керівництвом Г. Франца (G. Franz) – шкільного вчителя співів, який

прибув з Пруссії. Він почав реставрацію менонітських мелодій з метою збереження всього найкращого, що було в традиції одноголосного співу, а також покращив та полегшив шкільний спів (початок роботи реформування у 1837 р. та закінчив у 1865 р.).Він вважав, що усна передача ненаписаної мелодії призвела до того, що через покоління сама мелодія дуже пошкодилася. Мелодії ставали важкими для виконання хористів. За його думкою треба було щось робити, щоб відновити оригінальні мелодії та ритми у виконанні гімнів. Він став працювати над чотириголоссям (розробляти партитури для хору).

Зміст навчального плану менонітської школи відображає спів, виконання хорових мелодій за цифрами (1822–1842). Головна музична освітня ідея – христоцентризм. Зміст духовних пісень молоді: переважає страждання, біль. Засоби навчання в етноконфесійній музичній освіті: збірники гімнів, духовних пісень різних видань німецькою мовою для дорослих та які приходять з Пруссії або збереглися у менонітів. Вже було звісно гімни, які спеціально були створені для дітей (1742, 1747). Такі слова, як кров Христа, страждання, автори дитячих гімнів вилучали з текстів. Центральна школа на Хортиці пов'язана з історією виконання менонітського гімну під керівництвом учителя Г. Франца (1846–1858).

Другий етап (1843–1880 роки). Уперше опубліковано документ про стандартизовану навчальну програму для сільських шкіл менонітів за Й. Корнісом де включено спів Ziffern (cipher-notation) from the Gesang buch. Уперше школярі дізналися, як читати музику в нотації Ziffern.

Й. Корніс у менонітських школах на Півдні України послідовно поширює спів за нотацією Ziffern. Введення та вивчення системи Ziffern в багатьох менонітських школах дає новий стиль співу під назвою Zifferngesang або Zahlengesang (Numbersinging) (1850-ті рр.). Упроваджуються нові методи навчання, включаючи музичну освіту, але у цей період вони зазнали сильного опору та критики з боку громадськості, учителів та батьків (1850-ті рр.) [2].

Поступово виникає радикальна зміна стилю виконання гімнів, набуває поширення якісна хорова культура, зростає кількість церковних та шкільних хорів у Північному Приазов'ї (1860 р.). Перший задокументований протокол *про спів* у цифрах у російських менонітських школах (від 09.02.1860) [2].

Учитель Ісаак Классен дуже критично налаштований до вчення Zahlengesang [співаючи числами; спів у цифрах], порівнюючи таку етноконфесійну музичну освіту з роботою антихриста в кінцеві часи, та не сприймає її, активно протидіє цій музичній новації.

Навчання менонітів здійснюється російською мовою. Німецькою мовою: Закон Божий, піснеспів, історія релігій, читання та письмо двома мовами.

Головна музична ідея: поліфонічний хоровий спів та його вдосконалення на релігійно-музичних традиціях. Молодь широко використовує етноконфесійну традицію унісонного співу без музичного інструментального супроводу. Зміст духовних пісень молоді: радість життя через страждання.

Засоби навчання, які використовують у етноконфесійній музичній освіті: збірники гімнів, духовних пісень канонізованого та неканонізованого змісту рідною мовою (німецькою).

Третій етап (1881 р. – початок XX ст.). Музична підготовка школярів менонітських шкіл відбувається за новою методикою навчання.

Програма музики і співів у Нейзацькому центральному училищі (АР Крим, 1893 р.): два уроки на тиждень діти займалися співом – понеділок, п'ятниця [1].

За навчальний рік учні вивчали 15 церковних тем з розподілом учнів на голоси, знали теорію музики. Головна музична освітня ідея: інтерналізація, тобто прийняття цінностей суспільства для встановлення соціальної гармонії в період дитинства; гармонії між дітьми та батьками на основі протестантського віросповідання й удосконалення багатоголосих хорових навичок у виконанні духовних пісень та гімнів.Зміст духовних пісень молоді: спонукання до добра, додавання сил у боротьбі зі спокусами в земному житті.

Засоби навчання в етноконфесійній музичній освіті: збірники гімнів та духовних пісень. Авторські духовні пісні для дітей «Відлуння з небес» (Барні Е. Уоррен, 1893); «Дайте мені одного Ісуса» («GiveMeJesusAlone») (Даніель О. Тейзлі (DanielO. Teasley), 1907); гімн«Тримай мене» («КеерМе») (Чарльз У. Нейлор (CharlesW. Naylor), 1907).

Етноконфесійна музична освіта менонітів є цілеспрямований процес і результат опанування багатовікового канонізованого музичного мистецтва. Історико-педагогічний хронологічний розвиток доводить, що музика і віра тісно поєднані між собою. Духовна музика сприяє зміцненню віри, а віра надає музичне натхнення у виконанні гімнів.

Отже, етноконфесійна музична освіта менонітів розглядається як багатоголосий звуковий символ єдності людей й церкви, який зливається при виконанні гімнів, спрямовує енергію людей на виховання своєї душі, є «соціальним вихователем» підростаючого покоління, його ідентичності на іншодуховних територіях, а її історико-педагогічний хронологічний розвиток доводить, що музика і віра тісно поєднані між собою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Goerz, H. (1992). *Mennonite Settlements in Crimea*. Winnipeg: CMBC Publications and Manitoba Mennonite Historical Society.

2. Letkemann, P. (1986). The hymnody and choral music of Mennonites in Russia, 1789–1915. Ph.D dissertation, University of Toronto, 1986. 140 p.

УДК 378.091.21:78.071.2

Л. М. Василенко
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ КОНЦЕРТНОГО ВИКОНАННЯ

Анотація. В роботі розглянуто педагогічно доцільні засоби адаптації студентів-музикантів з позиції впровадження у навчальний процес різних форм концертного виконання. Зазначено, що залучаючи майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності у процесі вокальної підготовки, утворюються умови наближення їх до здійснення професійних обов'язків та дій щодо співацького розвитку школярів

Ключові слова: студент-музикант, адаптація, вокальна підготовка, концертне виконання, педагогічна взаємодія.

ADAPTATION OF STUDENTS-MUSICIANS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF CONCERT PERFORMANCE

Annotation. In the article pedagogically expedient means of adaptation of students of musicians from the point of view of introduction into the educational process of various forms of concert performance are considered. It is noted that attracting future teachers of musical art to perform activities in the process of vocal training, conditions for their approximation to the realization of professional duties and actions on singer's development of schoolchildren are formed.

Key words: student-musician, adaptation, vocal training, concert performance, pedagogical interaction.

Успіх формування фахівця у вищому навчальному закладі значною мірою залежить не тільки від того, як і наскільки оволодіває студент знаннями і навичками, на які цінності у майбутній професійній діяльності він орієнтуватиме себе в період навчання, а й від процесу професійної і соціально-психологічної адаптації.

Що стосується термінологічної сторони, то поняття "адаптація" має досить різноманітне тлумачення – воно часто замінюється термінами: "акліматизація", "входження в колектив", "становлення"

тощо. В широкому розумінні адаптація завжди означала пристосування. Однак пристосування – поняття набагато вужче ніж адаптація і його можна розглядати як ситуативну адаптацію. Що стосується професійної адаптації, то вона розглядається і як динамічний процес освоєння людиною професійних ролей (О. Леонтьєв [1]), і як шлях встановлення оптимальної відповідальності між особистістю і типовими вимогами певної діяльності (М. Педаяс [3]), і як процес взаємодії особистості з конкретним середовищем професійної діяльності (О. Мороз [2]). На підставі цього можна зробити висновок, що професійна адаптація є основою соціальної адаптації і стрижневим елементом професійної підготовки будь-якого фахівця.

Звернувшись до проблеми адаптації в контексті вокальної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, ми спробували розглянути її (професійну адаптацію) з позиції готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Професійна адаптація в цьому ракурсі визначається як процес входження студентів у стінах вищого навчального закладу в певні професійні відносини, в результаті чого відшліфовуються набуті знання, удосконалюються вміння та формуються професійні якості, необхідні для вокального розвитку школярів.

Нетрадиційним і, на нашу думку, педагогічно доцільним засобом адаптації студентів-музикантів є впровадження у навчальний процес різних форм концертного виконання, адже в практиці вокальної підготовки майбутніх вчителів музики вокально-виконавська діяльність не розглядається як засіб їх адаптації до майбутньої професії, а, переважно, як шлях удосконалення співацької майстерності.

Концертні виступи студентів у практиці музично-педагогічного навчання традиційно відбуваються перед професійною аудиторією (викладачі, студенти), яка спроможна правильно зрозуміти і сприйняти студента-виконавця. Ми ж акцентуємо увагу на концертній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва перед аудиторією учнів загальноосвітніх шкіл. Такі виступи мають охоплювати різні форми виконання відповідно до індивідуальних співацьких можливостей кожного із студентів. До них ми віднесли: конкурсні виступи; концерти-бесіди; тематичні “збірні” концерти тощо. Специфіка конкурсних виступів полягає в тому, що вони мають оцінюватися конкурсним журі, до складу якого входять представники учнівської аудиторії. Дана форма організації концертного виконання студентів уможливлює визначення єдиних оцінних критеріїв як у викладачів і студентів, так і у школярів. Це, з одного боку, сприяє виробленню ціннісних орієнтацій до співацького мистецтва (насамперед в учнів загальноосвітніх шкіл), а з іншого, вимагає від студентів – учасників конкурсних виступів особливої уваги до донесення змісту вокальних творів до шкільної аудиторії. Інша форма концертних виступів – концерти-бесіди –

передбачає залучення до участі в них школярів. Такий підхід розвиває у студентів здатність до відбору музичного і теоретичного матеріалу, орієнтованого на сприйняття учнів, виявляє вміння правильно визначити вокально-виконавські можливості школярів, формує у майбутніх фахівців організаційні здібності, а також вимагає певної майстерності у володінні співацькими і мовленнєвими ресурсами свого голосу. Щодо тематичних "збірних" концертів, то специфіка їх полягає в тому, що поруч зі студентами на рівнопартнерських правах виступають і викладачі. У такому аспекті підвищуються вимоги для обох сторін, оскільки дані концерти, виявляючи компетентність педагогів і професійність студентів, розкривають риси єдності поколінь (єдина манера голосоутворення, стилістика виконання, жанрова послідовність, взаємопідтримка, взаємоповага тощо).

Акцентуючи увагу на концертних виступах майбутніх учителів музики перед учнівською аудиторією, ми вважаємо за потрібне визначити ті фактори, внутрішньо притаманні виконавській діяльності, завдяки яким здійснюється адаптація студентів до процесу вокального навчання школярів. Отже, педагогічна доцільність концертних виступів студентів-музикантів зумовлена тим, що забезпечує їм можливість:

- проілюструвати твори вокальної музики;
- наблизитись до безпосереднього спілкування із школярами;
- відчути відповідальність за власні дії;
- пристосувати свій організм до професійного голосового навантаження.

Розглянемо дані фактори адаптації послідовно. Так, ілюстрація творів вокальної музики є одним із завдань професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, де визначається рівень його оволодіння емоційно-образною сферою вокального виконання, а саме – простежується розкриття почуттів, емоцій, уяви, образного мислення тощо. Це виражається у виконавському інтонуванні. Виконавське інтонування ми розуміємо як емоційно осмислену, спрямовану на слухацьке сприйняття реалізацію музики, тобто художнє відтворення музичних образів. Концертне виконання творів вокальної музики, як і вокальний показ пісенного матеріалу шкільної програми, вимагають від майбутніх спеціалістів здатності до творчої діяльності, в якій знаходять своє відображення загальні елементи, що характеризують процес вокального виконавства. Це й естетичні погляди, що обумовлюють сутність творчих пошуків і вокальних пріоритетів студента та визначають значущість його виконавської діяльності в певних умовах; й інтелектуальні здібності, які впливають на розвиток образного мислення виконавця; і емоційна пам'ять, що збагачує особистість враженнями дійсності; і увага як "знаряддя здобуття творчого матеріалу"; і уява, яка поєднує різноманітні враження в образи; і натхнення, що виступає як особливий стан виконавця та виражається в повному зосередженні усіх розумових

зусиль, здібностей і почуттів у процесі творчості. Виконавський процес, таким чином, це результат взаємодії розуму і почуттів, творчої уяви і художнього мислення, артистичного темпераменту і волі, це виявлення здатності розуміти і відчувати музику.

Оскільки спів – це особлива форма звукового спілкування, то в процесі концертної діяльності в школі студенти підходять до безпосереднього спілкування із школярами. Як основна ланка опосередкування між інтонацією мовлення і музичною інтонацією, спів активізує і удосконалює комунікативний досвід студента-виконавця, відкриваючи шлях до освоєння більш складних і розвинутих форм педагогічного спілкування. Процес концертного виконання, як і педагогічний процес (адже справжній педагогічний процес виникає у той момент, коли утворюється ситуація педагогічної взаємодії), неможливий без встановлення контакту із слухачем, де відбувається взаємовплив двох діючих у цих умовах сторін – виконавця і публіки, вчителя і учнів. Саме ця взаємодія зумовлює і ефективність навчального процесу, й успіх концертного виконання.

Особлива увага в процесі адаптації надається виробленню у студентів відчуття професійної відповідальності. Концертна діяльність дає змогу студентові відчути на собі певну міру відповідальності – перед публікою, адже, виступаючи як співак, він є носієм своєрідної виконавської культури; перед концертмейстером, бо вокаліст – не лідер, а партнер у процесі виконання музичних творів; перед викладачем, оскільки студент-виконавець є продовжувачем його "школи" і наслідком його музично-естетичних поглядів та смаків; перед співучасниками концерту, адже він має дотримуватися загального змісту і характеру концертної програми; і, нарешті, перед самим собою, оскільки перед виконавцем стоїть завдання – зробити все, щоб повністю реалізувати власні здібності і здобутки. Ці обов'язки студента-виконавця є підґрунтям його підготовки до майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва, який відповідає за результативність навчального процесу перед керівництвом навчального закладу, перед колегами і, насамперед, перед своїми учнями.

Ще один фактор адаптації, що наближує студентів до успішного виконання професійних операцій міститься у процесі пристосування їх організму до професійного голосового навантаження. Діяльність вчителя музики вимагає від нього надзвичайної і специфічної роботи голосового апарату. Це й необхідність вокального показу у неприродних для його типу голосу теситурі й діапазоні, і володіння механізмами голосоутворення дитини, і мовлення та спів на фоні звукових перешкод тощо. Щоденність і тривалість голосового навантаження примушує вчителя музики постійно підтримувати свій голос у прекрасній співацькій формі. Концертна діяльність, звичайно, не може увібрати в себе всі "нюанси" голосової роботи майбутнього

вчителя музики. Однак вона надає йому того рівня витривалості голосу, який дозволяє безболісно увійти в процес професійної діяльності.

Таким чином, забезпечуючи, завдяки визначеним факторам адаптації, доцільність застосування у навчальному процесі концертної діяльності студентів (що має обов'язковий та індивідуально спрямований характер), ми, тим самим, наближуємо їх до виконання професійних обов'язків і дій щодо вокального навчання школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е. изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

2. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя [навчальний посібник] / О. Г. Мороз. – К.: КППИ, 1980. – 95 с.

3. Педаяс М. И. Профессиональная адаптация учителя / М. И. Педаяс // Организация учебного процесса. – Тарту: ТГУ, 1976. – Вып. 5. – 147 с.

УДК 378.091.212:78.071.2

Е.А. Власенко
старший викладач
кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
О.О. Суптеля
магістрант кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького

ОПТИМІЗАЦІЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. У публікації наданно спробу відтворити класифікацію фортепіанних уроків у контексті сучасних тенденцій дидактики, з частковою адаптацією їх до процесу фортепіанного навчання, та визначити типи і форми індивідуального практичного заняття з фортепіано з позицій вивчення сучасних постулатів музичної педагогіки та методики викладання фортепіано.

Ключові слова професійна підготовка педагога-музиканта, дидактика, інструментально-виконавська підготовка, індивідуальні практичні заняття з фортепіано

INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OPTIMIZATION OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

Annotation. In a publication наданно attempt to recreate classification of piano lessons in the context of modern tendencies of didactics, with

partial adaptation them to the process of фортепіанного studies, and to define types and forms of private practical lesson after фортепіано from positions of study of modern postulates of musical pedagogics and methodology of teaching of piano.

Key words: professional preparation of teacher-musician, specialist in didactics, instrumental-carrying out preparation, private practical lessons after piano

Важливим завданням педагогічно-мистецької освіти в сьогоденних реаліях виступає прилучення особистості до духовних здобутків української культури, до осягнення світової музичної спадщини та розвитку на цій основі прагнення до творчості та самовираження. За твердженням Абрахама Маслоу, саме мистецька освіта сприяє виявленню здібностей і талантів особистості, допомагає їх якнайповніше розкрити творчий потенціал, таланти та здібності, як основи самоактуалізації та самореалізації.

Складність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в її поліфункціональності, оскільки передбачає оволодіння студентами комплексом фахових компетентностей у галузі педагогіки, психології, музично-теоретичних дисциплін, а також досконале володіння виконавською майстерністю у інструментальних, диригентських, вокальних. аспектах обраного фаху.

Зупинимось докладніше на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано). Апріорі форма індивідуальних занять передбачає наявність творчого середовища, яке передбачає імпровізаційність, певну спонтанність, пошук нових варіантів художньої інтерпретації. Саме тому визначення типу уроку фортепіано є пріоритетним для викладача, та передбачає відповідну регламентацію завдань, а визначення структури уроку є суто індивідуальним, оскільки знаходиться у безпосередній залежності від індивідуальних здібностей та рівня підготовленості студента і часто визначається викладачем без належної опори на дидактичні та методичні розробки у площині фортепіанного навчання.

У сучасній методичній літературі достатньо уваги приділяється вирішенню різноманітних проблем звуковидобування, педалізації, точності відтворення штрихів, стилістичній відповідності виконання, (Л. Баренбойм, Т. Воробкевич, Г. Коган, В. Макаров, Г. Нейгауз, Є. Тімакін, Г. Ципін та ін..), а питання класифікації уроків фортепіано донині відсуваються на другий план.

Ми спробували відтворити класифікацію фортепіанних уроків у контексті сучасних тенденцій дидактики, частково адаптувавши їх до процесу фортепіанного навчання, та визначити типи і форми індивідуального практичного заняття з фортепіано з позицій вивчення сучасних постулатів музичної педагогіки та методики викладання фортепіано.

Згідно дидактиці, тип і форма уроку визначається завданнями, цілями та місцем уроку у навчальному процесі (Ю.Бабанський, Б. Єсіпов, І.Лернер та ін.), відповідно найбільш поширеною є наступна класифікація уроків: *за способами проведення* (урок-лекція, урок-бесіда, урок-диспут тощо); *за характером пізнавальної діяльності* (урок первинного сприйняття, урок засвоєння понять тощо); *за ступенем самостійності* (урок самостійної роботи чи урок роботи вчителя з класом). Типи уроків визначаються у залежності від класифікації (уроки освоєння нових знань, уроки узагальнення, уроки повторення, комбіновані уроки тощо).

Аналіз викладеного вище дозволяє стверджувати, що названі типи уроків можуть успішно використовуватись у процесі навчання гри на фортепіано. Впровадження та творча адаптація основних положень дидактики про форми та структуру уроку дає можливість суттєво підвищити ефективність індивідуального заняття з фортепіано, а незнання та ігнорування даних положень часто перетворює урок в стихійний і методично невиправданий процес викладання

Послідовно розглянемо варіанти екстраполяції дидактичних положень у процес побудови чи стратегії фортепіанного уроку. Ці уроки можуть суттєво різнитися *за способами проведення*, а саме: урок-показ, детальна робота з музичним текстом, урок-слухання тощо. Аналіз методичної літератури та власного педагогічного досвіду надали можливість відзначити, що найчастіше у практиці зустрічаються уроки-покази (коли викладач свідомо багато грає, розповідає про музичний твір, його стилістику, особливості інтерпретації) та уроки-виконання (коли студент грає сам, а викладач виконує роль експерта, що коротко відзначає переваги та недоліки виконання і спрямовує учня).

За характером пізнавальної діяльності заняття з фортепіано відрізняються множинністю варіантів: уроки первинного сприйняття (ескізне читання, попереднє знайомство з музичним твором, програвання кожною рукою окремо основної мелодійної канви, гра твору гармонічними функціями тощо) уроки освоєння понять (поглиблене проникнення до змісту музичного образу. Детальна робота над інтонацією, звуковидобуванням тощо).

Міра самостійності учня чи студента у вивченні музичного твору обумовлюється індивідуальною обдарованістю та рівнем підготовки. Обдарований студент потребує корекції та шліфовки підготовленого завдання, в той час як менш підготовлений - більш детальної роботи над звуком.

Задана у дидактиці типізація уроків також може суттєво доповнити методику викладання фортепіано. Дійсно типи уроків можуть бути різними:

- уроки набуття нових знань (постановка нових виконавських завдань, засвоєння практичних способів їх вирішення тощо);

- уроки формування вмінь та навичок (відпрацювання штрихів, принципів аплікатури, робота над педалізацією тощо);

- уроки узагальнення та систематизації знань (проведення паралелей між твором, що вивчається та музичними творами, які вивчені раніше, віднайдення подібностей та відмінностей у нотному тексті;

- уроки повторення та закріплення (цілісне виконання музичного твору, автоматизація та відточування пасажів та технічно складних фрагментів тощо)

- контрольні уроки (виконання індивідуальної програми цілісно, виконання для слухачів (однокурсників, викладачів) тощо);

- комбіновані уроки (найбільш поширений тип уроку в процесі фортепіанного навчання, котрий передбачає постановку та вирішення різноманітних виконавських завдань.

Отже, ми бачимо, що адаптація дидактичних норм побудови уроку та визначення типу уроку фортепіано підвищує його педагогічну ефективність та глибину педагогічного впливу. Разом з тим слід визнати, що по суті в процесі навчання у фортепіанному класі множинність розглянутих типів та форм уроку трансформується у два основних надзавдання:

- по-перше, детальному вивченню музичного твору, де увага педагога і студента фокусується на фразуванні, інтонуванні, штрихах, артикуляції, звуковидобуванні, педалізації, аплікатурі, ритмі, освоєнні фактурних формул, роботі над текстом;

- по-друге, поєднанню окремих частин, деталей, інтонацій у єдине ціле, що потребує роботи над формою та драматургією твору, розвитку пролонгованого музичного мислення, вміння відслідкувати трансформацію музичної ідеї твору, створення виконавської концепції твору, тембральним збагаченням звукової палітри, виявленні смислових вершин твору, ієрархії кульмінаційного розвитку; переконливості агогіки, фермат та смислових закінчень, артистизму та енергетики у виконанні.

У підсумку окреслимо дидактичні умови успішності проведення уроку фортепіано*: постановка* чітких реальних та *дидактично грамотних завдань* (як всього уроку, так і його етапів; *досягнення конкретного результату*, тобто позитивного вирішення поставленого завдання на кожному з етапів роботи; *створення ситуацій успіху* і позитивного виконавського досвіду.

УДК 378.091.21:78.071.2

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

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. У статті розглядається сутність поняття виконавської культури студентів-вокалістів, а також представлено зміст педагогічних умов, які забезпечують ефективність розвитку у майбутніх фахівців зазначеного феномену.

Ключові слова: виконавська культура, студент-вокаліст, принцип, педагогічна умова.

Професійна музична освіта, в умовах сьогодення, набуває все більшої значущості у галузі культурного будівництва і духовного вдосконалення людини. Популярність музичного мистецтва, його масовий характер, широкий діяльно-творчий спектр накладають особливу відповідальність на підготовку фахівців вищої кваліфікації, здатних відповідати запитам часу і наповнювати навчально-виховний процес глибоким художнім змістом, предметом естетичного розвитку.

У різноманітній жанровій структурі музичного мистецтва важливе місце займає вокальна творчість. Підготовка висококваліфікованих фахівців в цій сфері є одним з пріоритетних напрямків професійної музичної освіти. Потреба в кадрах, здатних ефективно здійснювати педагогічну діяльність й володіти мистецтвом співу, сьогодні надзвичайна.

Виконавська культура майбутніх фахівців у царині музично-педагогічної освіти є складовою, яка багато в чому визначає якість професійної вищої освіти. Підвищення рівня виконавської культури – завдання, що вимагає безперервної уваги з боку всіх учасників художньо-педагогічного процесу. В даний час практика вокальної творчості в значній мірі випереджає своє теоретичне осмислення, що потребує методичного забезпечення, спрямованого на ефективний розвиток виконавської культури студентів-музикантів. Це пояснюється наявністю певних суперечок: між існуючими підходами до організації навчально-виховної роботи у сфері вокального підготовки та її педагогічним забезпеченням; між виконавськими можливостями студентів і процесом їх реалізації.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показує, що виконавська культура студентів-вокалістів є складним, багатоаспектним поняттям, яке не має в науковій літературі єдиного, однозначного визначення. Проте, ми виявили два основних підходи до розуміння сутності виконавської культури: як до якісного рівня

діяльності і як інтегральної властивості особистості. Основні складові, що складають змістовну основу виконавської культури: естетична свідомість, естетичну діяльність, предмет естетичного освоєння.

Виконавська культура студентів у процесі вокальної підготовки представляє сукупність технічної та художньо-образної сторін виконуваних творів, яка несе в собі традиції та новації в контексті інтерпретації задуму композитора, форми та змісту, стилю та жанру вокальних творів, розкриваючи творчий потенціал особистості майбутнього фахівця на рівні естетичної свідомості (інтереси, смаки, потреби, здібності, ціннісні орієнтації, світогляд) та естетичної діяльності.

Специфіка професійного становлення студентів у цьому напрямку передбачає: застосування певних принципів розвитку у них виконавської культури у сучасному їх прочитанні (спрямованості, зацікавленості, свідомості, перспективності, поступовості, послідовності, безперервності, індивідуального підходу, єдності технічного і художнього розвитку, передчуття внутрішньої побудови звуку-образу).

В ході дослідження визначаємо, що розвиток виконавської культури студентів-вокалістів буде ефективним при дотриманні наступних педагогічних умов: наявність професійно-творчого статусу педагога, який визначається високим рівнем особистісних якостей, професійних знань, вмінь і навичок педагога, професійними знаннями, вміннями та навичками виконавця (знання предмету, володіння вокальною технікою, повним комплексом виконавських прийомів, володіння методикою викладання вокалу в межах технологічного і художньо-творчого цілісного процесу); формування вмінь моделювати, здійснювати виконавчу діяльність й аналізувати результати праці на рівні дослідницької роботи (вміння поєднувати науково-творчий і художньо-творчий підходи в навчально-виховній практиці); забезпечення педагогічного спілкування, (музично-творча взаємодія (індивідуальне, особистісно-орієнтаційне); спрямування студентів на самостійну роботу у сфері творчої самореалізації, самовиявлення; розвиток естетичної свідомості майбутніх фахівців з позиції свідомого (інтересів, потреб, смаків, здібностей, ціннісних орієнтацій, світогляду) і несвідомого (почуттів, емоцій, інтуїції, імпровізації, внутрішніх станів).

Викладачам вокальних дисциплін рекомендується у своїй навчально-виховній роботі під пильною увагою здійснювати:

- розвиток у студентів навичок внутрішнього самоконтролю над фізіологічною природою співака: керування м’язовим апаратом, відчуття його еластичності, гнучкості, фізичного самоконтролю.

- формування психологічного стану, відповідного до суб’єктивних відчуттів емоційного підйому, позитивного настрою, захопленості процесом співу, стану натхнення, яке може проявлятися у сміливості руху, поведінки та звуковидобування, творчої наснаги,

оригінальності виконання музики та вільної інтерпретації художніх образів вокальних творів.

- встановлення потреби до вокальної творчості, художньо-креативної активності, яка проявляється в реалізації внутрішнього «Я» у виконавстві.

- забезпечення стійкого інтересу до музичної класики, фольклору, сучасної стилістики, духовних цінностей в цілому, орієнтації на творчий процес.

- спрямування на розвиток високого художнього смаку, заснованого на широкому естетичному кругозорі у студентів.

- розширення у майбутніх фахівців спектру вокальних умінь і навичок щодо забезпечення єдності технічних можливостей голосу з їх виконавською практикою.

УДК 378.091.21:78.071.2

О. Є. Верещагіна-Білявська
кандидат мистецтвознавства, доцент
кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. Автором обґрунтовано необхідність оволодіння майбутніми педагогами-музикантами навичками семантичного аналізу музики, спрямованого на розкриття внутрішньої смислової структури музичного твору та віднаходження його зв'язків з іншими явищами дійсності.

Ключові слова: семіотика, герменевтика, семантичний аналіз, музичний твір, музично-риторичні фігури.

Annotation. The author substantiates the necessity of mastering by future teachers-musicians skills of semantic analysis of music, aimed at revealing the internal semantic structure of a musical work and finding its connections with other phenomena of reality.

Key words: semiotics, hermeneutics, semantic analysis, musical composition, musical-rhetorical figures.

Поміж низки фахових компетентностей педагога-музиканта у світлі сучасних вимог до його професійного рівня однією з важливих постає уміння здійснювати семантичний аналіз музики. Необхідність володіння навичками семантичного аналізу викликана специфікою роботи викладача музичного мистецтва, гри на інструментах, вокалу, хорових чи музично-теоретичних дисциплін, які повинні виявити в семіотичних засобах певного твору його зміст, словесно витлумачити цей зміст, створити відповідну йому виконавську інтерпретацію. Засобами семантичного аналізу можна продемонструвати спосіб

відбиття у музиці реальної дійсності на прикладі конкретного музичного твору, адже такий аналіз спрямований на виявлення смислу художніх образів і змісту музики. Спрямованість семантичного аналізу на розкриття внутрішньої смислової структури музичного твору та віднаходження його зв'язків з іншими явищами дійсності дозволяє глибоко усвідомити зміст музики і розкрити його через словесний опис.

Необхідність володіння навичками семантичного аналізу обґрунтовується ще й тим, що побудувати художню інтерпретацію музики можна лише за умови усвідомлення її змісту. Саме з цього розпочинається робота над музичним образом і саме без цього виконання музичного твору буде механічним заняттям, а не творчим процесом.

Основою семантичного аналізу творів мистецтва слугують теоретичні положення про знаково-символічні засоби А.Лосєва, М.Кагана, Ю.Борєва, О.Кривцуна та ін. дослідників. Стосовно ж музики поняття музичної семантики вперше було використано Б.Асафьєвим у відомому дослідженні «Музична форма як процес». Музикознавець запозичив цей термін з мовознавства, адже був впевненим у тому, що музика здатна бути живою образною мовою. Підґрунтя для цього він вбачав у тісному зв'язку музики з оточуючою дійсністю завдяки образним інтонаціям. Саме втілення такого зв'язку він відносив до галузі музичної семантики. Надалі проблематику музичної семантики досліджували М.Арановський і В.Медушевський.

Частково навичками семантичного аналізу майбутні фахівці опановують при вивченні музично-теоретичних дисциплін, зокрема історії музики, гармонії, аналізу музичних творів. Проте узагальнення цих навичок потребує конкретного зосередження, що може відбуватися при вивченні спеціального курсу на рівні підготовки магістра. Таким курсом є навчальна дисципліна «Основи музичної семантики», що увійшла до вибіркових дисциплін у циклі професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальності 025 Музичне мистецтво у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Саме на цьому етапі навчання студенти вже здатні виконувати такі види діяльності, що представляють собою розгорнуту систему конкретних дій, операцій з використанням і декодуванням знаково-символічних засобів музики. Фахівці, що вже мають освітній рівень бакалавра, здатні самостійно у процесі власних дій узагальнювати й систематизувати музичну інформацію. Окрім того, в їх свідомості вже сформовано своєрідне семантичне поле потенційно можливих значень музичних символів, що дозволяє при викладання курсу значну увагу приділити вже теоретичним засадам музичної семантики.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Основи музичної семантики» постає сутність, зміст та особливості мистецтва і теорії тлумачення музичного твору. У процесі вивчення студенти

поглиблюють свої навички виявлення смислу музичного тексту на основі об'єктивних (музичні знаки та знакові комплекси) й суб'єктивних (наміри автора) підстав. Вивчення дисципліни потребує інтеграційного підходу, адже навчальна дисципліна «Основи музичної семантики» поглиблює знання та вдосконалює практичні вміння, отримані студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» у процесі попередньої фахової підготовки з дисциплін музично-теоретичної підготовки: гармонії, сольфеджіо, поліфонії, аналізу музичних творів, історії української музики, історії зарубіжної музики. Вивчення курсу ґрунтується також на володінні студентами знаннями з історії культури, історії мистецтва тощо. Так, під час вивчення історії музики на рівні підготовки бакалавра студенти вже отримували інформацію, що стосувалася характеристики семантики музичної мови і жанрових основ тематизму творів різних національних шкіл та історичних періодів. При вивченні гармонії під час гармонічного аналізу звертається увага не лише на ладово-функціональні і формотворчі характеристики акордів, але й на їх фонічні якості, що часто виконують певні семантичні функції.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи музичної семантики» майбутні педагоги-музиканти вдосконалюють власні аналітичні навички на основі формування системних знань у галузі музичної семантики, практичних умінь інтерпретаційного художнього та виконавського аналізу музики. Важливим постає також і подальший розвиток їх музично-стильової компетентності.

Теоретична частина навчальної дисципліни «Основи музичної семантики» передбачає ознайомлення з трьома напрямами смислового вивчення музики (музичною герменевтикою, музичною семантикою, музичним змістом) у порівнянні їх логічних можливостей. У дослідженні музичного змісту пропонується системний підхід, який дозволяє розглядати проблеми формотворення, феномен авторства як головний у розумінні музичного твору, виконавство у становленні поняття музичного твору.

Вивчення навчальної дисципліни «Основи музичної семантики» потребує також ознайомлення з сучасними теоріями музичної семіотики. Проблеми ж музичного змісту доцільно розглядати згідно концепції В.Холопової про три сторони музичного змісту та їх взаємозв'язок в європейській музиці різних стильових епох.

Під час теоретичної підготовки студенти мають прийти до усвідомлення того, що засобами семантичного аналізу можна збагнути глибинні пласти музичного змісту. Семантичний аналіз постає своєрідною системою декодування інтонаційної лексики, яка, в свою чергу, складається з «семантичних фігур». Ці фігури втілюються у вигляді стійких ритмічно-інтонаційних зворотів, що пов'язуються з певним змістом. Щоб спростити засвоєння змісту «семантичних фігур», доцільно виділити п'ять типів інтонацій-лексем, що базуються

на п’яти стабільних джерелах походження. Сюди відносимо 1) звукові сигнали, 2) мовлення (інтонація слова), 3) акустичні стереотипи і кліше музичних інструментів, 4) музично-риторичні фігури доби бароко та 5) елементи танцювальної пластики.

Практична частина навчального курсу передбачає безпосередній аналіз музики різних стилів та епох. Значний акцент, на думку автора, слід зробити саме на аналізі музичних творів доби бароко та опанування знаннями про музично-риторичні фігури, адже практика вітчизняного виконавства засвідчує брак стильової компетентності багатьох виконавців саме у галузі барокової музики. В якості зразків доцільно обирати твори, що знаходяться у репертуарі студентів. Для ґрунтовного семантичного аналізу барокової музики слід розкрити сутність світогляду доби та зміст її музичної практики. Окремо слід звернути увагу на риторичність музичного мовлення як характерну особливість виконання барокової музики, наявність композиторської та виконавської зон музичного тексту барокового твору, а також проблеми уртексту, інструментарію, виконавської свободи. Подібний системний підхід застосовуємо і при семантичному аналізі творів інших стилів та епох. Обов’язковим бачимо не лише прослуховування творів, запропонованих для семантичного аналізу, але й порівняння виконавських інтерпретацій, створених представниками різних виконавських шкіл. Такий порівняльний аналіз дозволяє не лише глибше усвідомити зміст музичного образу, але й підійти до створення власної інтерпретації твору.

Загалом, у результаті вивчення навчальної дисципліни «Основи музичної семантики» у студентів мають сформуватися системні уявлення про музичну герменевтику і музичну семантику, сутність музичного мистецтва як предмету семантичного аналізу та удосконалитися навички аналізу ментального змісту музики і семантичного аналізу музичного тексту. Семантичний аналіз дозволяє усвідомити музичний твір як особливий «знак», через який митець виразив своє відношення до дійсності. Окрім того, здійснення семантичного аналізу дозволяє виявити особистісне ставлення студентів до музичного твору та створити умови для вербалізації власного бачення музичного змісту.

Знання концептуальних основ музичної семантики дозволяє усвідомити особливості музики як знакової, символічної, мовної системи, що знаходиться у постійному розвитку. Таке усвідомлення допомагає не лише розкрити специфіку змісту творів європейської музики на кожному з етапів її історії, але й віднайти їм адекватне авторському задуму виконавське втілення.

УДК 378.091.212:78.

Г.Ф.Врубель
концертмейстер кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ДИРИГЕНТСЬКА КОМПЕТЕНЦІЯ”

Анотація: У статті розглядається питання компетентісного підходу як першочергову вимогу при формуванні професійної компетентності фахівців у ЗВО. Визначається сутність та відмінність елементів компетентнісно орієнтованої освіти, а саме таких термінів як: “компетентнісний підхід”, “компетентність”, “компетенція”. Окреслюють змістовну частину поняття “диригентська компетенція” крізь концепцію компетентнісного підходу вищої освіті.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, диригентська діяльність, диригентська компетенція.

Annotation: The article deals with the issue of competent approach as a priority requirement in the formation of professional competence of specialists in higher education institutions (HEI). The essence and distinction of elements of competence-oriented education, namely the terms “competence approach”, “competence”, “competence”, are determined. Outline the content of the concept of “conductor competence” through the concept of a competent approach to higher education.

Key words: competence approach, competence, competence, conductoring activity, conductor competence.

Розвиток суспільства вимагає від вищої школи формування в першу чергу професійної компетентності фахівців, який є не тільки процесом засвоєння знань, вмінь і навичок, а й процесом становлення студента як суб’єкта різноманітних видів і форм розумової діяльності людини та особистості. Це зумовило перехід професійної освіти від “ЗУНівського підходу” до компетентнісного, в якому передбачається застосування принципово нової методології до організації змістовної та процесуальної сторін вищої освіти. Особливість такого підходу полягає в створенні нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, регулює саморозвиток студентів, викладачів, всієї системи вищої освіти, що дозволяє зберігати гнучкість і автономію в архітектурі навчального плану [4;6].

Важлива відмінність компетентнісного підходу від традиційної системи навчання – орієнтація не на зміст навчальних курсів, а на кінцеві результати навчання, виражені у конкретних показниках того, що студент повинен знати, розуміти і вміти після завершення певної частини або циклу освітньої програми і загалом – після закінчення

ЗВО. Власне ж компетенції – динамічне поєднання знання, розуміння, навичок і здібностей, а також цінностей, якими буде керуватися випускник навчального закладу. При цьому результати навчання визначаються розробниками навчальних програм, а компетенції формуються у процесі навчання, хоч вони можуть не збігатися з очікуваннями розробників. Тому методологія компетентнісного підходу вимагає регулярно коригувати навчальні програми, послідовно зближувати наміри і фактичні результати навчання [2].

Подібна орієнтація освіти на комплексні способи навчальної діяльності вже була описана. Вона знайшла свою розробку в роботах І. Я. Лернена, В. В. Краєвського, М. І. Скаткіна та інших. Однак, концепції, що були розроблені цими дослідниками у практичному застосуванні були спрощені, тому виникає необхідність нового опису якості освіти в рамках компетентнісного підходу, який б не зводили їх до набору умінь або здібностей.

Сучасна психолого-педагогічна наука розробила цілий науковий підхід до дослідження компетентнісного підходу. Цей підхід представлений у роботах Б. Бібіка, І. Зимньої, К. Краєвського, О. Овчарука, С. Сєрікова В. Хуторського, І. Бех, С.Бондар, Д. Гришин, І. Зязюн, В.Кальней, В. Лозова, В.Луговий, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сєриков, С. Шишов, та ін.

Для опису життєдіяльності людини і встановлення рівня якості її діяльності широко використовуються терміни “компетентність” і “компетенція”, “професійний розвиток”, “професійна компетенція”. Розглянемо більш детальніше кожний з них.

В законі України “Про вищу освіту” (від 01.07.2014 № 1556-VII) *термін “компетентність”* вживається в такому значенні динамічної комбінації знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. “Компетентність” є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Як бачимо, у тлумаченні “компетентності” йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Термін “компетенція” у “Новому тлумачному словнику української мови” чи у тлумачному словнику С.І. Ожегова трактується як “добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи” [2;3].

Розглянемо означення понять “компетенції” у сфері освіти. Так, у проекті державного стандарту загальної освіти сформульовано означення компетенції як “готовності учня використовувати уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв’язання практичних і теоретичних завдань“. Ключовим у цьому означенні є поняття “готовності” учня, яке означає “підготовлений до використання” знань і способів діяльності (діяльнісний аспект особи). Крім того, готовність передбачає також згоду, бажання що-небудь зробити, тобто включає аспекти умотивованості особи (сформованого внутрішнього спонукання) на виконання роботи [1].

Загальним для переважної більшості означень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв’язані між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного кола предметів і процесів. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов.

Спираючись на фундаментальні дослідження С. Шишова, В. Кальнея, А. Хуторського та С. Бондаря, ми пропонуємо наступне визначення компетенції: *компетенція* – це здатність людини в межах певних питань розв’язувати проблеми, які забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей. До поняття компетенції належать постійні прагнення “здогадатися”, “винайти”, “дошукатися”, “співпрацювати”, “братися за справу” [6].

З вище визначеного можна зробити висновок, що у сфері освіти використовуються поняття загальних і спеціальних (професійних) компетенцій. До спеціальних (професійних) компетенцій зараховують базові загально-професійні знання, уміння у вибраній сфері діяльності та професійно-профільовані (спеціалізовані) знання відповідно до конкретної профілізації або спеціалізації випускника. Тому слід означити, що професійна компетенція зумовлює у собі здатність педагога вирішувати професійні проблеми, завдання в умовах професійної дії та можливість подальшого особистісного професійного зростання [1; 5].

Диригентська компетенція з нашої точки зору належить до класу спеціальних компетенцій. Говорячи про диригентську компетенцію, як складову класу професійних компетенцій, слід сказати, що вона є фундаментом для професійного розвитку майбутнього музиканта.

Отже, разом із раніше розглянутими поняттями “компетентність”, “компетенція”, “професійна компетенція” компетентнісний підхід виступає як основа формулювання змісту поняття “диригентська компетенція”. **Диригентська компетенція** – це інтегрована здатність диригента, яка забезпечується когнітивним (знання), дієво-кінетичним

(інформативні рухи диригентського апарату) та особистісно-творчим (особистісні якості, що зумовлюють творчий зміст диригентської діяльності майбутнього фахівця) компонентами, зміст яких дозволяє вирішувати проблеми у межах професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник] / за ред. В.Г. Кременя. / авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Балюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384с.Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. / О. В. Овчарук. – Київ.: К.І.С.2003. – 295 с.

2. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах), том1, А. – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ, Вид-во "АКОНІТ", 2006. – 926 с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.

4. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – / І.В. Родигіна. Х.: Вид. група "Основа", 2005. 96 с.

5. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність / Т. А. Смирнова – К., 2002 – 256 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 5

УДК [73.018.54:78]:781.42

К.О.Гайдай
магістрант кафедри інструментального
виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ОСНОВНІ ТРУДНОЩІ ВИКОНАВСЬКОГО ВТІЛЕННЯ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ.

Анотація. Публікація розкриває важливий аспект виконавської підготовки - учня-піаніста - роботу над поліфонічними творами. В роботі виокремлені блоки виконавських труднощів, які виникають у процесі вивчення поліфонії: психологічні, інформаційно-пізнавальні, музично-виконавські та окреслені можливі шляхи їх подолання учнями дитячих музичних шкіл, наголошується, що для дотримання успішного виконавського втілення поліфонічних творів потрібна активна робота інтелекту, слуху, уваги і постійного контролю.

Ключові слова: поліфонія, поліфонічна фактура, виконавські труднощі, виконавська увага, музичний слух.

Annotation. A publication exposes the important aspect of carrying out preparation - student-pianist to the robot above polyphony works. In-

process the distinguished blocks of carrying out difficulties, that arise up in the process of study of polyphony, : psychological, informatively-cognitive, musically-carrying out and outlined possible ways of their overcoming by the students of child's musical schools, it is marked that for the observance of successful carrying out embodiment of polyphony works active work of intellect, rumor, attention and permanent control is needed.

Key words: polyphony, polyphony invoice, carrying out difficulties, carrying out attention, ear for music.

Робота над поліфонічною літературою є однією з найбільш складних та важливих у процесі навчання у дитячій музичній школі. Значна більшість видатних педагогів-музикантів, таких як І.Аксельруд, Л.Баренбойм, А.Бірмак, А.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, С.Фейнберг, Н.Калініна та інші стверджують, що вільне володіння поліфонічною фактурою, вміння вслухатися та чути співзвучність декількох самостійних голосів та створювати багатоголосну тканину музичного твору лежить в основі виконавської майстерності музиканта.

Вивчення поліфонічних творів не тільки активізує одну із найважливіших сторін сприйняття музики – її багатоплановість, але й успішно впливає на загальний музичний розвиток учня, сприяючи вдосконаленню музичного слуху, стимулюванню музичної пам'яті, музичного мислення та, як наслідок, більш успішному оволодінню виконавською увагою, слуховим контролем.

В умовах навчання в середніх та старших класах дитячої музичної школи, дитячої школи мистецтв або школи-комплексу естетичного виховання настає певний переломний момент у поліфонічному розвитку учня, який у цей час досягає достатньо високого рівня, що викликає необхідність виявлення специфіки оволодіння учнями навичками поліфонічного мислення та виконання з поступовим ускладненням – від нескладного імітаційного двоголосся до трьох- і навіть чотирьохголосних музичних творів.

Процес освоєння поліфонічних творів учнями середніх та старших класів дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв пов'язаний з виникненням цілої низки труднощів, які можна умовно розподілити на: психологічні; інформаційно-пізнавальні; музично-виконавські.

До *психологічних* труднощів, за нашим переконанням слід віднести: а) відсутність готовності до осягнення творів поліфонічної форми, яка проявляється у неспроможності учня уважно та вдумливо працювати над грамотним розбором поліфонічної фактури та до її аналітичного осмислення; б) немотивований страх перед одночасним виконанням декількох виконавських завдань: слухання та інтонування тематичного матеріалу та відповідне виконання протискладень та інтермедій, тощо; в) недостатність концентрації уваги та її переключення відповідно до музично-виконавських завдань, обумовлена відсутністю у поліфонічному творі яскравого емоційного початку та домінування інтелектуального; г) недостатня розвиненість

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

Подолання вказаної групи труднощів, за нашим переконанням знаходиться у включенні школяра в символічний діалог з музичним твором та віднайдені єдиної концепції виконання тематичного матеріалу при збереженні індивідуальності кожного її елементу. За аналогією з процесом комунікації цей процес має наступні складники: *фатичний* - встановлення та утримування контакту з основною темою поліфонічного твору; *емотивний* - переживання спільних емоцій, тобто віднайдення відповідності власного емоційного стану з емоційно-смисловим забарвленням; *інформативний* - забезпечення процесу осмислення поліфонічної фактури необхідною інформацією, побудову стратегії інформативного обміну між голосами поліфонічного твору.

Блок *інформаційно-пізнавальних* труднощів знаходиться у площині загальнокультурного розвитку учнів та має в своєму складі: а) відсутність готовності до встановлення взаємозв'язків через музичний текст з автором, епохою, що обумовлено незнанням історичних реалій того періоду, коли було написано музичний твір; б) відсутність чи недостатність музично-теоретичної бази для самостійного аналізу поліфонічної фактури та виділення основних тематичних моментів, проти складень 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 поліфонічних творів з порівнянням різноманітних інтерпретацій та виконавських концепцій. Важливим та доцільним у цьому процесі є також розвиток у школяра здатності приймати й осмислювати знання; самостійно бачити проблему, формулювати її, реалізувати розроблений план роботи, закріплювати та застосовувати отримані знання, творчо розробляти та використовувати оригінальні способи вирішення виконавських завдань.

До *музично-виконавських* труднощів ми відносимо труднощі пов'язані з інструментальним втіленням художньо-образного змісту поліфонічного твору, тобто: а) складність віднайдення образно-інтонаційного характеру теми та її жанрової належності і відповідне виконання інтонаційно-ритмічних та гармонічних зворотів; б) відсутність слухового контролю за збалансованим голосоведінням - найчастіше при виконанні спостерігається надмірне виділення теми та звукове нівелювання контрапунктуючих до неї голосів; в) неточна побудова шкали динамічного нюансування, оскільки для поліфонічної музики не є характерною занадто мілка, хвилеподібна "зовнішня" динаміка; г) необхідність різноманітності тембрового забарвлення та динамічного рівня голосів, викликана фактурною насиченістю та

регістровим зближенням голосів, поєднанням двох голосів в партії однієї руки або розподіл одного з них між партіями рук.

Подолання вказаного комплексу труднощів передбачає творчу співпрацю педагога та учня у процесі якої вирішуються наступні завдання:

- створення якомога повнішого попереднього уявлення про художній образ поліфонічного твору, що вивчається із застосуванням цілісного аналізу та вербального оформлення характерних особливостей твору;
- активізація постійного слухового контролю за художнім виразним звучанням за допомогою проведення художніх аналогій та застосування вокально-хорових знань, умінь і навичок у досягненні виразності виконання;
- створення учнем власної виконавської концепції шляхом побудови алгоритму діяльності відвідного до втілення виконавських завдань та порівняння різних інтерпретацій (аудіо чи відео) розучуваного поліфонічного твору або подібного за жанрово-стильовими ознаками.

У підсумку слід додати, що важливу роль у успішності роботи учня-піаніста над поліфонією відіграє педагогічне керівництво. що особливо допомагає подолати труднощі вивчення поліфонічних творів. Для дотримання усіх законів виконання поліфонічних творів потрібна активна робота інтелекту, слуху, уваги і постійного контролю. Отже перед педагогом у класі фортепіано, що закладає фундамент в площині оволодіння поліфонією, завжди постає складне завдання: навчити учнів любити, розуміти та вивчати поліфонічні музичні твори.

УДК 373.5.062:159.953.5

Д.О.Германова
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У тезах розглядається категорія ціннісного ставлення підлітків до навчальної діяльності та її значення в освоєнні необхідних знань, соціального та культурного досвіду.

Summury.The thesis considers the category of value attitude of adolescents to educational activity and its importance in mastering the necessary knowledge, social and cultural experience.

Ключові слова: ціннісне ставлення, підлітковий вік, навчальна діяльність, знання, культурний досвід.

Key words: value attitude, adolescence, educational activity, knowledge, cultural experience.

Проблема формування ціннісного ставлення підростаючого покоління є широко досліджуваною та актуальною на даний час. В різноманітних наукових працях вона найчастіше розглядається в таких напрямках: ціннісне та емоційно-ціннісне ставлення до природи; емоційно-ціннісне ставлення школярів до навчальної діяльності; формування ціннісного ставлення до фізичної культури, до рідного краю, до здоров'я, до себе тощо.

В аксіології, філософському вченні про цінності має місце твердження про те що одним із головних завдань суспільства має бути формування ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління.

На думку І. Федух в цінності та ціннісні орієнтації особистості є предметом наукових досліджень з філософії, соціології, психології, та педагогіки (М. Каган, В. Василенко, В. Кременчук, К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, І. Бех, І. Кон, Д. Леонтьєв, О. Вишневський, І. Дубровіна). З позицій педагогічної аксіології ціннісності є змістом навчання, і розглядаються як невід'ємна частина навчально- виховного процесу.

В історії філософської думки І.Кант був першим, хто виокремив такі аксіологічні поняття, як моральна цінність, цінність особистості. Він писав про наявність істинних та помилкових цінностей. Істинні мають моральне підгрунтя, є загальнолюдськими цінностями та переходять у категорію особистісних лише після оцінки усвідомлення певних явищ людиною.

Навчальна діяльність має велике значення у засвоєнні школярами певних знань, вмінь та навичок, соціального та культурного досвіду.

Так, вітчизняний дослідник В. Давидов веде мову про діяльність, як особливу форму активності людини, що спрямована на засвоєння соціального досвіду пізнання та перетворення світу.

Аксіологічний підхід в навчальному процесі розглядали І. Бех, О. Вишневський, С Гончаренко, І. Зязюн, С. Анісімов, М. Каган та ін.

Цінність являє собою " значущість" явища, предмету для суб'єкта. Саме так (Г. Ріккерт, М. Каган), за філософським словником, поняття цінності визначається за співвідношенням із поняттям "значення". Вони виявляються через потреби, інтереси і зумовлюють мотиви дій та вчинків людини.

Ціннісне ставлення розглядається як відношення людини до різних предметів і явищ навколишнього, як до таких, що мають особисту загальнолюдську чи національну значущість. Проблематика ціннісних ставлень широко представлена у дослідженнях такі провідних вітчизняних науковців, як С.Рубінштейн, В. Мясищєв, А. Здравомислов, Д. Додонов, О. Леонтьєв, І. Федух та ін.

Отже, ставлення у психології обов’язково поєднується зв'язку з емоційною сферою, Так, І.Д. Бех зазначав що без емоційного компоненту суб’єктивних ставлень особистості взагалі бути не може, адже цінності сприймаються людиною завдяки почуттям. У той же час, ціннісне виховання повинно спиратися на почуття людини. З точки зору В. Мясищєва, поняття ставлення розглянуте як емоційне усвідомлення значущості будь-якого явища конкретним суб'єктом.

З урахуванням того, що підлітковий період характеризується стрімкими фізичними та психологічними змінами, в учнівської молоді виникає прагнення докласти всіх зусиль, щоб досягнути статусу дорослої людини, активізація потреби у спілкуванні з однолітками, і – в той же час – самостійності, незалежності та емансипації від дорослих.

Даний віковий період є сензитивним для розвитку потреб, спрямованості особистості, коли саме у цей час формується самосвідомість та самооцінка для засвоєння цінностей, соціального досвіду. Багатьма дослідниками цей вік визначається як сензитивний період щодо активізації цілепокладання і утворення життєвих цілей (Т. Снєгірьова, О. Близнєцова, П. Горєлов, Л. Єрохіна та ін.), або сензитивний період для формування адекватної ідентичності, самототожності. Загалом, цей вік розглядається сензитивним в плані розвитку особистості (Д. Фільдштейн, Л. Божович, М.Лисина та ін.) Отже, навчальна діяльність не стане предметом ціннісного ставлення, якщо вона не буде відповідати потребам учнів й не виступить предметом «значущості». Ціннісне ставлення підлітків до навчальної діяльності матиме свій вияв лише у наявності інтересу до процесу навчання, та буде сприяти їх активному розвитку, що дасть свій поштовх до професійного вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. - М.: Логос, 2000. - 223 с.

2. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

3.Мачинский В.В. До проблеми ідентифікації особистості // Практична психологія та соціальна педагогіка. – 2000. – №7. 28 – 30 с.

4. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. 142-155 с.

5. Сластенин В.А., Чижакова .Г.И. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.

6. Сопівник Р.В. Виховання і самовиховання на засадах національно-патріотичних цінностей: методичний посібник для студентів і науково-педагогічних працівників аграрних і природоохоронних ВНЗ [Текст] / Р.В. Сопівник, Петрів Г.В. – К.: «ЦП «Компринт», 2014. – 185 с.

7. Степанов В. Г. Психологія важких школярів: навч, посібник для вузів. 6-е изд., Перераб, і доп. М., 2001. 217 с.
8. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд. 719 с.
9. Шаповаленко И.В. Ш24 Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005.— 349 с.

УДК 373.3.091.28:784

Л. О. Губіна
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

УМОВИ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглянуто особливості й умови співацького розвитку молодших школярів, розкривається зміст необхідних співацьких навичок – резонування, м'язової координації, співацького дихання, звуковедення, артикуляції.

Ключові слова: молодші школярі, співацький голос, вокальні навички, співацькі здібності, функції вокального навчання.

Одним із завдань вокальної педагогіки є формування вокальних навичок в учнів, що передбачає оволодіння ними певними елементами вокальної техніки. Вокальні навички – це співацькі дії, окремі компоненти яких в результаті повторення стали автоматизованими.

Період від 7 до 10 років є дуже важливим у розвитку голосу дитини. З одного боку, його можна назвати періодом обмежених можливостей, з іншого – періодом становлення і виховання правильних співацьких навичок. До них ми можемо віднести: співацьку установку; співацьке дихання і опору звуку; високу вокальну позицію; точне інтонування; рівність звучання голосу протягом усього діапазону; використання різних видів ведення звуку; дикційні й артикуляційні навички.

С. В. Мацієвською [3] розроблено систему інтегративних вокальних навичок у молодших школярів, які мають певну змістовну наповненість (Табл. 1).

Таблиця 1.

Інтегративні вокальні навички

Навички	Зміст
Правильна м'язова координація під час співу	М'язова свобода всього тіла, прями корпус, ноги і шия, розкуте підборіддя
Співацьке дихання	Рівномірне, вільне і природнє співацьке дихання
Резонування	Грудне і головне резонування, емоційно-образні вокальні уявлення на основі резонансного принципу голосоутворення

Звуковедення	Спосіб виконання звуків під час співу з тим або іншим ступенем зв'язності або роздільність (legato, staccato, nonlegato)
Артикуляція	Чітка і якісна вимова звуків мови, розбірливість слів, вільний артикуляційний апарат.

З представленої таблиці видно, що від *правильної м'язової координації* під час співу залежить робота дихального апарату. *Співацьке дихання* має виняткове значення – від нього залежить сила, краса і тривалість звуку. Вдих повинен бути коротким і енергійним, з невеликою затримкою, яка служить передумовою для вступу. Видих має бути рівномірний, поступовий і тривалий. *Резонатори* виконують не тільки фонетичну, естетичну та енергетичну функції, але й захисну по відношенню до голосниць (В. П. Морозов [2]). Термін *звуковедення* застосовується для позначення різних видів ведення мелодії. *Артикуляція* спрямована на створення чітких та ясних голосних й приголосних звуків.

Характеризуючи голос дитини молодшого шкільного віку, Е. М. Малиніна пише про необхідність пам'ятати наступні моменти: голос повинен бути легким, світлим, «сопілковим», сріблястим, атака звуку «м'яка», гортань у високому положенні [1]. Важливим питанням співацького звукоутворення є атака звуку, пов'язана зі способом його виникнення в гортані. Таких способів передбачено три: тверда, придихальна та м'яка атаки. Тверда атака: зв'язки змикаються щільно, звук виходить енергійний, твердий. М'яка атака: зв'язки змикаються менш щільно, звук виходить м'який. Придихальна атака: зв'язки не сходяться в повному обсязі. Найчастіше ця атака свідчить про хворобу горла, можливі негаразди із зв'язками тощо.

У дитячому співі застосовується і м'яка, і тверда атаки. Умовами звукоутворення є правильно відкритий рот; вільно опущена щелепа; активні, але при цьому вільні губи; чітка артикуляція кожного звуку. Вокальна дикція вимагає підвищеної активності артикуляційного апарату. Причиною поганої дикції в співі є млявість артикуляції – голосні та приголосні не мають необхідної чіткості і стійкості, звук набуває невиразного характеру.

Характерним недоліком дикції дітей зазвичай буває млявість артикуляції (малорухливі губи, язик, нижня щелепа, погано відкривається рот). Іноді спостерігається й інший недолік – перебільшена дикція, що позбавляє голос необхідної вокальності.

На початковому етапі занять, незалежно від якості голосу учня і методу викладання педагога, слід дотримуватися загальноприйнятих правил, перевірених практикою. Самостійні заняття слід категорично заборонити на досить тривалий час, поки у педагога не з'явиться впевненість, що без його контролю учень співатиме зберігаючи вироблені навички, а не руйнуючи їх іншою манерою звукоутворення. Починати роботу у всіх випадках необхідно з центрального діапазону,

відштовхуючись від найбільш вдалих звуків. Граничних верхніх та нижніх звуків слід уникати, тому що може виникнути потреба у додаткових зусиллях, внаслідок яких може відбутися форсування звуку і «зрив» голосу. Розвиток голосу треба починати з простих вправ, які не охоплюють перехідних нот.

Важливим етапом цілеспрямованого формування співацького голосу в процесі навчання є молодший шкільний вік, бо саме в цей період, за даними психолого-педагогічних досліджень, співацький голос розвивається найбільш активно. Успішне вирішення зазначеної проблеми реальне за умови використання педагогічних можливостей музичного мистецтва, вокального зокрема, комплексу засобів художньої та сценічної виразності під час співу, що надає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції, пошукової ініціативи молодших школярів та спонукає їх до творчості у процесі вокальної діяльності. Заняття співом виконує відразу кілька важливих функцій: розвиває дитину фізично й емоційно. Спів добре впливає на дитячий організм, формує правильну систему дихання, допомагає розвивати мову, сприяє зміцненню голосового апарату. В процесі навчання особливо активно розвиваються основні музичні здібності дитини: емоційна чуйність, музичний слух, почуття ритму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малинина Є. М. Вокальное воспитание школьников в возрастном аспекте / Є. М. Малинина // Развитие детского голоса. – 1963. – №16. – С. 300-308.

2. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М.: Искусство и наука, 2002. – 496 с.

3. Научно-методические основы обучения школьников пению: [монография] / С. В. Мациевская, А. Б. Нижникова, Т. В. Сернова. – Мн.: Бестпринт, 2012. –150 с.

УДК: [378.091.21:78.071.2]:784

Н.О. Гунько
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін
Херсонський державний університет

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Анотація. Обґрунтовується необхідність застосування системно-синергетичного підходу у вокально-методичній підготовці сучасного педагога-музиканта. Наголошується, що даний підхід дає можливість виявити закономірності та оптимізувати процес навчання.

Ключові слова: педагог-музикант, вокально-методична підготовка, системно-синергетичний підхід.

Annotation. The necessity of application of system-synergetics approach is grounded for vocal-methodical preparation of modern teacher-musician. Marked, that this approach is given by possibility to define conformities to law and optimize a teaching process.

Key words: teacher-musician, vocal-methodical preparation, system-synergetics approach.

У сучасній фаховій підготовці майбутнього педагога-музиканта великого значення набуває пошук новихнаукових підходів, ефективних умов, форм і методів навчання та виховання студентів. У цьому контексті необхідним і доцільним є застосування системно-синергетичного підходу у вокально-методичній підготовці майбутнього педагога-музиканта, який сприятиме всебічному дослідженню і удосконаленню означеного процесу.

Сучасне розуміння системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти навчального процесу розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими, вони детермінуються самою системою і лише в її межах дістають своє функціональне пояснення. Такий погляд на системний підхід ми знаходимо в працях В. Афанасьєва, І. Блауберга, М. Кагана, М. Месаровича, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Т. Пляченко, Т. Стратан-Артишкової, Б. Юдіна та інших. Системний підхід дає змогу розглядати вокально-методичну підготовку педагога-музиканта як складне особистісне утворення, яке поєднує у собі в органічному взаємозв'язку фізіологічні вокальні дані; моральні, інтелектуальні, духовні якості особистості та здібності, які виступають новою сукупною силою особистості фахівця.

Застосування системного підходу передбачає проведення структурного аналізу вокально-методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. У дослідженні ми розглядаємо декілька підсистем різного рівня, що складають єдину систему – вокально-методичну підготовку. До них відносимо:

- музично-вокальну підготовку майбутнього педагога-музиканта;
- вокально-виконавську підготовку студентів;
- організаційно-методична підготовка педагога-музиканта до роботи з солістами й вокальними ансамблями та керівництва учнівською вокальною студією.

Означені підсистеми об'єднані однією метою, перебувають у взаємозв'язку, постійному русі, розвитку, причому спосіб взаємодії елементів системи визначає специфіку її структурної побудови і забезпечує усталеність.

Однак, виникає необхідність доповнення в нашому дослідженні системного підходу іншими загальнонауковими методологічними підходами, яка зумовлена його певними обмеженнями через характеристику вокально-методичної підготовки педагога-музиканта щодо її сталого функціонування, недооцінювання її якісної специфіки,

динамічних характеристик, прогнозування можливих змін і виявлення їх механізмів, зайве акцентування на структурних і функціональних елементах. Зокрема доведено, що дослідження окремих елементів навчального процесу, які діють порізно, не дорівнює тому результату, що одержується за умови їх спільної дії. Це вимагає звернення до синергетичного підходу, який спрямовує на методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, що припускає застосування сукупності ідей та понять складних відкритих нелінійних систем, які здатні до самоорганізації і саморозвитку.

Синергетична парадигма в своїй міждисциплінарності відкриває можливість глибше й точніше розкрити закономірності становлення та розвитку сучасної естетичної свідомості і в музичній освіті. Синергетичний підхід, який найбільш суттєво відображає інноваційну діяльність, сприяє оволодінню фаховими знаннями, вміннями їх удосконалювати та самостійно здобувати з метою подальшої самореалізації в професії педагога-вокаліста. Особливість цього виду фахової підготовки студентів можна дослідити й обгрунтувати за допомогою такої категорії синергетики, як відкритість.

Відкритість (дисипативність) досліджуваного нами процесу ми розглядаємо на трьох рівнях: 1) відкритість системи вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта як складного динамічного інтегративного утворення; 2) відкритість суб'єктів навчального процесу – викладача-вокаліста і студента-співака; 3) відкритість об'єкта (вокального твору), на звукове втілення якого спрямована діяльність суб'єктів (викладача і виконавця).

Відкритість системи вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта ми вбачаємо в: інтеграції дисциплін філософсько-естетичного, психолого-педагогічного, історико-теоретичного й вокально-хорового циклів; різноманітності джерел інформації, необхідної для здійснення вокально-методичного навчання студентів; поширенні світових інтеграційних процесів у сучасному музичному мистецтві й педагогіці через широке використання мережі Інтернет; поєднанні традиційних та інноваційних форм, методів і засобів вокально-методичного навчання студентів; багатокомпонентній системи вокально-методичної підготовки студентів, що здійснюється на трьох рівнях – теоретичному, методичному і практичному; участі студентів у визначенні форм, змісту і методів навчання в класі постановки голосу; поширенні досвіду концертно-виконавської діяльності через участь у різноманітних виховних і культурно-освітніх заходах.

Відкритість суб'єктів навчального процесу – викладача і студента ми пояснюємо: розумінням кожного суб'єкта навчального процесу як відкритої системи, що саморозвивається і знаходиться у неврівноваженому стані, але має стійкість за рахунок самоорганізації та власних потенційних можливостей для саморозвитку і самовдосконалення; зміною ролі викладача в умовах розвитку нових

мистецьких і педагогічних технологій, перебудовою особистісної позиції викладача-вокаліста стосовно студента – від авторитарного управління до спільної діяльності і співпраці, від застосування репродуктивних методів навчання до орієнтації студента на продуктивну музично-творчу діяльність; особистісною спрямованістю процесу навчання; систематичним обміном інформацією між викладачем і студентом; поліаспектним характером діяльності педагога-вокаліста, яка поєднує художньо-творчу, організаційно-виховну, навчально-виховну й науково-методичну роботу; можливістю публічного демонстрування навчальних досягнень студентів під час проведення контрольних та культурно-освітніх заходів.

Відкритість об'єкта діяльності (вокального твору) ми пояснюємо тим, що музичний твір створений для широкої слухацької аудиторії (реципієнтів). На його засвоєння спрямована діяльність суб'єктів навчального й музично-виконавського процесів. Навчальний і концертний репертуар не обмежується оригінальними творами, а доповнюється аранжуваннями, обробками вокальних творів, авторами яких можуть бути композитори, відомі виконавці, викладачі і самі студенти. Відкритість музичного твору ми пояснюємо також доступністю аудіо- та відеозаписів з його виконанням.

На основі синергетичного підходу розуміння системи вокально-методичної підготовки педагога-музиканта як системи відкритої, нелінійної як такої, що передбачає нове ставлення до особистості майбутнього фахівця, дає підстави для розгляду студента-музиканта як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхи її розвитку.

А вокально-методичну діяльність педагога-музиканта у світлі синергетичної парадигми ми розуміємо як складний варіативний процес, у якому студент, спираючись на мотиваційно-ціннісні орієнтири, самостійно обирає найбільш сприятливий, суб'єктивно-оптимальний шлях творчої самореалізації в площині вокально-методичної активності. Таким чином, здатність студента до самоорганізації представляється як уміння самостійно визначити мету самовдосконалення, досягнення якої дає змогу особистості вийти на новий рівень розвитку (духовного, інтелектуального, естетичного); уміння самостійно вибрати ефективні методи, прийоми і засоби самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення; уміння раціонально спланувати свій позанавчальний час та ефективно використовувати його для опанування особистісних і фахових якостей, необхідних для професійної діяльності.

Ефективна реалізація даних концептуальних підходів у вокально-методичну підготовку студентів-музикантів, на нашу думку, повинна відбуватися за наступними принципами: взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності; стимулювання саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей особистості; професійної

орієнтованості комунікативної складової творчої діяльності з домінуванням емпатійного типу відносин; емоційної насиченості всіх видів педагогічної діяльності, діалогової взаємодії та контекстного навчання майбутніх педагогів-музикантів; спонукання до творчої самореалізації у вокальній діяльності; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів, індивідуальної варіативності форм і видів творчої роботи.

Із викладених позицій випливає розуміння завдань реалізації системно-синергетичного підходу в площині підготовки майбутнього педагога-музиканта до вокально-методичної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін –знайти й підтримати, розвинути творчий потенціал особистості студента й закласти механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, що необхідні для творчого становлення самобутньої індивідуально-неповторної моделі професіонала.

УДК:[378.015.31:159.947]:78.071.2

Л.В. Коваленко
концертмейстер кафедри теорії
і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ЗНАЧЕННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

Анотація: Розкрито значення вольових якостей в діяльності музикантів-виконавців з курсу “хоровий клас” та необхідності налагодженості внутрішньої саморегуляції. Розглядаються параметри вольової людини та такій атрибути волі як, впевненість. Окреслюються показники волі музиканта-виконавця на курсі “Хоровий клас”.

Ключові слова: вольові якості, виконавська воля, показники волі, вольові параметри, музикант-виконавець.

Annotation: The value of volitional qualities in the activity of musicians studying the course “choral class” and the necessity of establishing internal self-regulation are determined. The parameters of a volitional person and such attributes of will as confidence are considered. Indicated the indicators of will on the course “Choir class”.

Key words: volitional qualities, performance will, indicators of will, the parameters of will, performer music.

Професія музиканта-виконавця з курсу “хоровий клас”, безумовно, вимагає логічності в організації роботи, спрямованості та регулярності в праці, тощо. Але для того, щоб музикант міг продемонструвати свої можливості йому необхідно вміння володіти собою в умовах публічного виступу, іншими словами, мати добре налагоджену внутрішню саморегуляцію. Воля є обов’язковим

психологічним компонентом, що впливає на сценічну витримку під час виступу на сцені. Вона дозволяє виконавцю свідомо і активно управляти як свою емоційно-дієвою сферою, так і артистів хору (за умови виконання обов'язків диригента). Воля виражається в тому, наскільки людина здатна свідомо справлятися з труднощами і перешкодами на шляху до мети, наскільки вміє керувати своєю поведінкою, підпорядкувати свою активність певним завданням. Одним із ваговим проявом волі в виконавській діяльності музиканта є в уміннях утриматися від будь-чого, що ускладнювало б перехід бажань та рішень у дії. Розглядаючи структуру художньо-творчих здібностей музиканта-виконавця воля виступає в якості специфічної складової, яка не тільки визначає регулярність творчої роботи, а й дає уявлення про її масштаби, продуктивність та якість. Педагоги-музиканти наголошують, що не стільки технічна сторона роботи скільки нестача виконавської волі у музикантів-виконавців гальмують їх професійне зростання. При превалюванні емоційної сфери над інтелектуальною виконання хорових творів втрачають форму та художню образність. Домінування автоматичної функції веде до неосмисленої інтерпретації хорового твору. Тому питання виховання, тренування, організації виконавської волі у музикантів-виконавців з курсу "Хоровий клас" постає одним з найважливішим, бо саме вольові якості музиканта-виконавця допомагають боротися з занепокоєнням і страхом на сцені та допомагають досягти органічної єдності емоційного і раціонального початку творчості. Музикант-виконавець у хоровому класі має проявляти такі показники волі як гнучкість розподілу уваги, витримка (фізична і психологічна), управління власним емоційним тонусом чи емоційною сферою хорових виконавців, поєднання заданості до імпровізаційності, а також не менш важливим, здатність переживати почуття задоволеності своєї виконавської діяльності [4].

Боротися з занепокоєнням і страхом на сцені, що охоплює багатьох музикантів-виконавців, допомагає добре вихована, натренована, суворо організована виконавська воля. При відсутності такої волі заняття музично-виконавської діяльності можуть стати практично безперспективними. Сучасна психологічна наука розглядає волю як психологічний процес, що полягає в здатності до активної планомірної діяльності. Вольовий акт починається з самостійної постановки мети, спрямованої на досягнення якогось нового результату необхідного не тільки "для себе", але й "для інших", оскільки виконавська діяльність в хоровому класі є різновидом вольового акту та призначена для глядачів, та самостійна постановка мети повинна виходити від музиканта-виконавця. Тому йому потрібно абсолютно точно представляти, що він повинен зробити на сцені. А вийшовши – змушувати себе зусиллям волі втілювати все намічене [1].

У процесі освіти і виховання воля піддається розвитку і вдосконаленню. У початківця музиканта-виконавця з'являється

впевненість і творча переконаність. Впевненість – атрибут волі, яка підтримує та живить, почуття впевненості у собі. Безумовно, тільки досвідчені музиканти-виконавці можуть навіяти собі, що твір вивчено надійно, і саме ця впевненість рятує від негативних форм хвилювання. Довіра до себе, до своїх ідей, до своїх технічних можливостей є визначальним у виконавській діяльності, зокрема у класі хорового мистецтва. Такого роду впевненість може і повинна бути включена в психологічний зміст творчої діяльності людини, визначаючи її результативність [2].

Психологи визначають сім параметрів вольової людини: ініціативність, рішучість, енергійність, наполегливість, принциповість, самостійність, самоконтроль, Рішучість, енергія, самоконтроль прямо і безпосередньо пов'язане з музично-виконавською діяльністю. Допомагаючи долати різні перешкоди: лінь, небажання, поганий настрій, пасивність, почуття страху, наявність протиріч для спонукання чи протидія інших людей – вони дозволяють встояти в ситуаціях сценічно-концертного характеру. При найближчому розгляді вольової якості особистості пов'язані також з гарячим бажанням досягти будь-якої мети, з глибиною інтересу до предмету, фізичним самопочуттям суб'єкта. Сміливість і рішучість залежать від рівня знань у певній галузі виконавської діяльності, а наполегливість і завзятість можуть бути пов'язані з ригідністю нервових процесів. Для того щоб розвивати саме ці вольові параметри у музиканта-виконавця його необхідно ставити в якості спеціальної педагогічної задачі, які полягають в закріпленні та розвитку її позитивних властивостей (дисциплінованості, ініціативності, сміливості, наполегливості, принциповості, самокритичності та самовладанні) [1].

Психічна і емоційно-вольова регуляція взаємопов'язані. Тому важливо приділяти увагу таким рисам волі як витримка і самовладання. Саме ці риси являють собою внутрішню спонукальну силу, іншими словами вольову дію чи акт. Позитивні емоції, само підбадьорювання разом з вольовим актом сприяють виробленню міцних умовно-рефлекторних зв'язків. Поширеним варіантом який спонукатиме розвитку витримки та самовладання є створення штучної стресова ситуація, тобто у процесі підготовки до концертного виступу для музиканта-виконавця штучне моделюють стан, близького до сценічного [3].

Виконавська діяльність протягом усього курсу "Хорового класу" вимагає регулярного і систематичного "тренажу". Мистецтво виконання і нерозривно пов'язане з ним виконавська воля, необхідно практикувати і розвивати, щоб музикант-виконавець зміг продемонструвати свої можливості, своє творче "Я" в будь-якій стресовій (сценічно-концертній) ситуації.

Таким чином, в діяльності музиканта-виконавця з курсу "Хоровий клас" важливим компонентом є його вольові якості. "Людей, які добре

відчувають музику, багато, чимало людей, здатних створити цікавий, яскравий виконавський план… Тим часом яка користь від самого талановитого плану, якщо в артиста не вистачає необхідної для його реалізації виконавської волі". Підводячи підсумок, необхідно зауважити, що тільки добре виховані вольові якості здатні подолати страх та занепокоєння, що охоплює багатьох музикантів-виконавців, звільнити від непотрібної суєти, показуючи задумане не як дію попередньої муштри, а як творче особисте надбання [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Готсдинер А.Л. Музична психологія / А.Л. Готсдинер – М. : Проспект, 1993. – 480с.
2. Психологія музичної діяльності / Під. ред. Ципіна Т.М. – М. : СФЕРА, 2003. – 422с.
3. Петрушин В.І. Музична психологія / В.І. Петрушин – М. : ВЛАДОС, 1997. – 518с.
4. Живов В.Л. Хорове виконавство: Теорія. Методика. Практика: Учеб. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В.Л. Живов- М .: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 272 с.

УДК [37.018.54:7]:001.895

Н.М. Коваленко
директор позашкільного закладу, викладач першої категорії
Комунальний заклад «Азовська дитяча школа мистецтв»
Бердянської районної ради

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО НАПРЯМКУ В АЗОВСЬКІЙ ДИТЯЧІЙ ШКОЛІ МИСТЕЦТВ

Анотація. Розглядаються шляхи впровадження інноваційних технологій навчання музичного напрямку в дитячій школі мистецтв. Актуальним завданням педагога музичного класу є створення творчого естетично-емоційного середовища для учнів, виховання в них високого культурного рівня й моральних якостей. Викладачами розробляються креативні уроки на основі сучасних інноваційних авторських методик, втілюються ігрові, активні та проектні методи навчання музики. За допомогою нових комп'ютерних і мультимедійних технологій досягається ефективне поєднання теоретичного й демонстраційного матеріалу. Усвідомлення потреби в інноваційному навчанні розширює обрії дидактичних пошуків для викладача дитячої школи мистецтв.

Ключові слова: інноваційні технології, музична освіта, творчий розвиток особистості, дитяча школа мистецтв, метод проектів, комп'ютерні технології.

Annotation. The paper is concerned with the ways of introduction of innovative technologies of teaching the musical direction in the Children's School of the Arts. Creating imaginative aesthetic emotional environment

for pupils, education in them of high cultural level and moral qualities is the relevant task of the music teacher. Educators are developing creative lessons based on modern innovative authoring techniques, embodying play-based, active and project-based methods of teaching music. Using new computer and multimedia technologies can help to achieve an effective combination of theoretical and demonstration material. Understanding the need for innovative learning expands the horizons of didactic search for a teacher at the Children's School of the Arts.

Key words: innovative technologies, musical education, creative development of the individual, Children's School of the Arts, project-based method, computer technologies.

Сфера музичної освіти довгий час залишалася досить консервативною і практично не використовувала інноваційні методи навчальної діяльності. Однак сьогодні широке поширення різних інновацій, в тому числі нових педагогічних технологій, в системі загальної середньої освіти вимагає від сучасного педагога класів музичного напрямку знання тенденцій інноваційних змін і можливостей їх використання у власній практиці.

Інноваційний підхід в сучасній музичній педагогіці спрямований на мобілізацію творчого потенціалу особистості. Мистецтво є засобом залучення дитини до духовних цінностей через власний внутрішній досвід, через особисте емоційно-чуттєве переживання і, відтак, через активізацію всіх компонентів свідомості. Завдання педагога сьогодні − створити таке естетичне й емоційне середовище, яке пробудило би в дітях емоції, почуття; активізувало, підготувало до освоєння мистецтва.

Для реалізації поставлених завдань колектив Азовської дитячої школи мистецтв поставив перед собою мету − зробити навчання цікавим і привабливим для учнів, створити творчу атмосферу, досягти підвищення ефективності засвоєння навчальної програми, культурного рівня учнів, виховання у них естетичного смаку і високих моральних якостей.

Уже кілька десятиліть педагогічна наука працює над тим, щоби для досягнення таких цілей в музичній освіті застосовувалися інноваційні методи навчання. Результатом такої роботи стала поява шкіл нового типу, коли дитячі музичні школи стали класифікуватися як школи естетичного виховання. І тоді стало можливим відкривати в ДМШ класи інших видів мистецтв. Що і послужило поштовхом до першої серйозної організаційної інновації в Азовській ДМШ. У 1998 р в нашій школі був відкритий клас сольного співу і, з огляду на зростаючий у ті роки інтерес до танцювального мистецтва, − клас хореографії. Пізніше відбулося відкриття і художнього класу. У 2016 році рішенням сесії Бердянської районної ради музична школа була перейменована в школу мистецтв.

Можна стверджувати, що залучення різних видів мистецтва в одному навчальному закладі є найвигіднішою формою інтегрування

естетичного виховання: це зручно для батьків і дітей, які поєднують навчання в двох, а іноді і в трьох класах різного мистецького напрямку одночасно, а педагогічному колективу дозволяють знаходити нові форми роботи, які освіжають і урізноманітнюють навчальний процес.

На заняттях викладачами Азовської ДШМ використовується ряд цікавих педагогічних технологій, опираючись при цьому також і на інноваційні авторські методики сучасних авторів. Створювати свої креативні уроки педагогам допомагають практики початкового навчання грі на фортепіано, такі як: Л. Баренбойм «Шлях до музикування», М. Глушенко «Фортепіанний зошит юного музиканта», Б. Березовський «Починаю грати на роялі», І. Візіна «В музику з радістю», Л. Криштоп «Школа юного піаніста» та інші.

Унікальними в сенсі уявлення інноваційних підходів до початкової музичної освіти можна вважати методику дошкільного музичного розвитку дітей 2-3-річного віку Т. Юдовіної-Гальперіної «За роялем без сліз, або Я − дитячий педагог» та авторську школу гри на фортепіано «Народження іграшки» А. Мельникова. Їх використання сприяє вдосконаленню навчального процесу, позитивно впливає на особливості пізнавальної діяльності учнів, дає можливість більш повної реалізації дидактичних принципів, і найголовніше − змінює роль викладача, який виступає для дитини не як транслятор накопиченої століттями інформації і досвіду, а як провідник в безмежне поле океану знань.

Серед інноваційних методів, які застосовуються в Азовської ДШМ, слід виділити ігрові, активні та проектні методи.

Ігрова технологія виконує безліч функцій: розважальну, комунікативну, ігротерапевтичну, творчу, соціалізуючу. У грі учні непомітно для себе дізнаються багато нового, практично закріплюють і оцінюють результат навчання. Кросворди, музичні анаграми, вікторини, ребуси, загадки, «вгадування» музичних творів зайвий раз це підтверджують.

У школі мистецтв використовується безліч активних методів навчання. Наприклад, інсценування, театральна постановка музичних казок; взаємоконтроль, «консультанти» на уроці; ланцюжок (опитування); виховання Я-концепції; уроки-екскурсії (в художній музей, міську ДМШ); уроки-зустрічі з творчими людьми і т.д.

Актуальними сьогодні є проектні технології. Проектна технологія завжди спрямована на самостійну художньо-творчу роботу учнів. Це може бути індивідуальна, групова або парна робота. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, передбачає вираження учнями своїх власних думок, почуттів, думок, активне включення в реальну діяльність, прийняття особистої відповідальності за просування в навчанні. За допомогою проектної методики на уроці можна досягти відразу кількох цілей: спонукати дитину до творчості, закріпити вивчений матеріал, створити на уроці атмосферу свята і

прикрасити кабінет барвистими роботами дітей. Підготувати, оформити та подати проект − справа набагато триваліша, ніж виконання традиційних завдань. Проект цінний тим, що в ході його виконання учні вчаться самостійно здобувати знання, набувати досвіду пізнавальної та навчальної діяльності. До даної технології ми відносимо, наприклад, випуск стіннівок і плакатів на музичну тематику, створення календарів у стилі петриківського розпису.

Сучасні інноваційні технології неможливі без широкого застосування нових комп'ютерних і мультимедійних технологій, за допомогою яких можна ефективно поєднувати теоретичний і демонстраційний навчальний матеріал. Сьогодні, в час стрімкої інформатизації, ми можемо набагато швидше і продуктивніше доносити до учнів знання про мистецтво з допомогою: аудіо- та відеоматеріалів, інтерактивної мультимедійної системи − проектора, екрана, музичних колонок та комп'ютерного програмного забезпечення. В Азовській ДШМ широко використовуються такі сучасні технології:

1. Мультимедійні презентації (для проведення уроків-лекцій, уроків-бесід про мистецтво, великих композиторів).

2. Перегляд відеофільмів. Наприклад, на уроках музичної літератури учні зацікавлено дивляться фрагменти фільмів-опер «Князь Ігор», «Борис Годунов», «Іван Сусанін». Позитивний досвід використання відеозаписів на уроках дозволяє говорити про безсумнівну доцільність цієї форми роботи.

3. Використання мультимедійної техніки при проведенні вікторин, музичних брейн-рингів тощо.

4. Відеозвіти в форматі слайд-шоу, завдяки яким захоплююче і корисно проходять звітні концерти і батьківські збори.

Таким чином, кожен учитель музичного мистецтва, використовуючи сучасні інноваційні технології при викладанні в умовах модернізації освіти, відкриває для себе нові цікаві можливості у професійній діяльності, завдяки чому для вчителя − робота, а для його учнів − навчання стають цікавіше та ефективніше. Неабияку роль відіграє і особистість педагога школи мистецтв. Одне з основних завдань школи − виховання гармонійно розвиненої, творчої особистості учня. В музиці, танці, образотворчому мистецтві розкривається внутрішній світ людини, її творчі можливості. На педагога лягає велика відповідальність, адже, прищеплюючи любов до мистецтва, він тим самим виховує художній смак, інтелект, творчу ініціативу. Тому дуже важливо підвищувати свою професійну кваліфікацію, самовдосконалюватися, займатися самоосвітою, відшукувати нові форми і методи навчання; продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, оволодівати технологіями, формами і методами інноваційного навчання з метою творчого збагачення наявного досвіду.

УДК [373.2.091.33:004]:379.8

І.В. Козловська
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СВЯТКОВИХ ЗАХОДІВ

Анотація. У публікації висвітлено важливість проведення святкових заходів у дошкільному закладі освіти, розглянуто особливості проведення мистецького свята та необхідність залучення батьків до участі та підготовки; окреслено інноваційні дизайнерські завдання щодо декорацій,підготовки костюмів та використання технологій світлового оформлення зали; виокремлено систему методичних завдань, що виконується під час проведення святкових заходів.

Ключові слова: дитяче свято, мистецьке свято, художній матеріал, літературний матеріал, музичний репертуар.

Annotation. In a publication importance of realization of festive events is reflected in preschool establishment of education, the features of realization of artistic holiday and necessity of bringing in of parents are considered to participation and preparation; innovative designer tasks are outlined in relation to sceneries, preparation of suits and use of technologies of light registration of hall; the system of methodical tasks, that is executed during realization of festive events, is distinguished.

Key words: child's holiday, artistic holiday, artistic material, literary material, musical repertoire.

Серед різноманітних форм організації дозвілля дітей у дошкільному освітньому закладі значне місце належить різноманітним святам та розвагам, які вносять потік радісних настроїв і незабутніх емоцій дитинства свої особливі відчуття і переживання. Свято — це радість спілкування, радість розкріпачення і самовираження, радість творчості й співтворчості, радість взаємодії і взаємозбагачення.

Свято в сучасному навчально-виховному закладі — це не лише розважальний захід, а й велика, копітка робота з виховання дітей. Воно розглядається як соціально-педагогічне явище, що має значний психолого-педагогічний потенціал дії та чинить системний вплив на особистість дитини. У дитячому освітньому закладі свято допомагає вирішувати численні завдання розвитку, виховання і навчання, адже є прекрасною можливістю для усвідомлення дитиною культурного досвіду людства та його найвищих моральних і культурних цінностей, для формування різних компетенцій, компетентностей і творчої

самореалізації в різних діяльностях, для яскравого і незабутнього підбиття підсумків оволодіння певними культурними цінностями

Провідну роль у процесі організації і проведення свят та розваг відіграє музика. “Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, - зазначав В.О. Сухомлинський у своїй праці «Серце віддаю дітям». – Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури” .

Організуючим і надихаючим вектором прекрасного у дитячому святі можуть бути інноваційні дизайнерські пошуки яскравого і змістовного оформлення святкової зали і решти приміщень і місць перебування дітей (поєднання кольорів, коректна символічність та образність, підбір відповідних віковим потребам і вимогам образних об'єктів, дизайнерський підхід до антуражу), розробка оригінальних святкових костюмів (на противагу повсякденним) та елементи таких, зокрема для театралізації та рольових епізодів.

Підготовка мистецького свята має свої особливості, це кропітка справа, що потребує від організаторів і учасників виконання домашніх завдань у різних напрямках: конкурси на визначення назви, девізу свята, виготовлення запрошень, афіші, програми, підбір літературного, художнього, музичного матеріалу, конкурсів та ігор, пошуки вдалої емблеми або епіграфу тощо. Домашні завдання передбачають підготовку костюмів, реквізиту, художнього оформлення місця проведення (звуку, світла, декорації), а також вивчення художніх текстів, оскільки мистецьке свято – це завжди синтетичне, театралізоване дійство, йому необхідні і драматургія, і зовнішнє оформлення. Іноді для учасників свята необхідна допомога батьків, особливо у пошуковій роботі: перегляді домашніх бібліотек, фонотек, репродукцій, виготовленні костюмів, альбомів, репетиційному процесі тощо. Батьки запрошуються як глядачі, а також можуть брати безпосередню участь у святі. Готуючи свято, треба пам’ятати, що концертні номери, які звучать на ньому, можуть бути різними за рівнем професійної майстерності їх виконання, і слухацька аудиторія також не завжди підготовлена до їх сприйняття. Тому, особливо, перші номери не повинні бути довготривалими, вони мають вміло чергуватися з поетичними та прозовими, вокальними, інструментальними та хореографічними.

Важливу роль у методичній побудові свята відіграє художній матеріал, зокрема літературний, що потребує виразного читання (вірші, казки, прислів'я, загадки, колисанки, забавлянки, слова від автора або ведучого свята т), та музичний у прямому (пісні, танці), побічному (стимулювання), супроводжувальному (музичний фон, ритмоформули, позивні, музичні рефрени) використанні.

Все це сприятиме розвитку у дітей почуття прекрасного, піднесеного, адже дитина відображатиме реальну дійсність, єдність і протилежність змісту і форми насамперед емоційно, шляхом створення художніх образів, а вже потім раціонально, за допомогою узагальнень і понять.

Дитяче свято, як і будь-який інший витвір мистецтва, повинно бути цілісним художнім образом. Завдяки вибудованій композиції, дитячі свята сприйматимуться як єдиний живий організм, що не може бути позбавлений будь-якого зі своїх компонентів. Організатор дитячого свята у навчальному закладі поєднує в собі функції драматурга (сценариста) і режисера (постановника).

Сучасним підходом в організації передсвяткової фази свята є використання ароматів, світлових композицій тощо. Підключення відповідних систем сприйняття учасників свята значно розширить палітру активізованих каналів, а значить забезпечить тотальне сприймання ідеї й теми святкової програми.

Кожне дитяче свято покликане і спроможне виконати систему методичних завдань, серед яких виокремлюємо наступні:

– закріплення сформованих морально-етичних переконань, ціннісних орієнтирів та установок дитини;

– підвищення рівня самосвідомості, самозначущості дитини за рахунок реалізації виконавських та імпровізаційно-творчих здібностей дітей і отримання позитивної оцінки за її результатів;

– поглиблення та розширення обізнаності дітей про явища дійсності (їх систему, компоненти, взаємозалежності елементів, причинно-наслідкові зв'язки тощо);

– актуалізація художньо-естетичних здібностей дитини шляхом поліпшення певних практичних показників внаслідок високої вмотивованості на свято та багаторазового закріплення опанованого матеріалу в репетиційному режимі;

– удосконалення системи формування інтелектуальної та діяльнісно-практичної компетентностей дітей.

УДК 378.015.311:159.922.62

Л.Г. Колоніна
аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ФАКТОР “ЗРІЛОСТІ” ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація: Автор наголошує на виявленні рівня зрілості студента як одному із важливих факторів для ефективного формування

індивідуальної освітньої траєкторії. Виокремлюються основні показники таких видів зрілості як: психічна, соціальна (частково громадська), академічна та особистісна.

Ключові слова: психологічна зрілість, соціальна зрілість, академічна зрілість, особистісна зрілість, індивідуальна освітня траєкторія.

Annotation: The author emphasizes the level of maturity of the student as one of the important factors for the effective formation of an individual educational trajectory. The main indicators of such types of maturity as: mental, social (partly public), academic and personal.

Key words: psychological maturity, social maturity, academic maturity, personality maturity, individual educational trajectory.

Однією з головних задач особистісно-орієнтованої парадигми навчання яка базується на принципах гуманізації та індивідуального підходу є виявлення творчого потенціалу індивіда, вивчення й створення сприятливих умов для його реалізації. Тому педагогічні технології створюють нові сприятливі умови для виявлення та розвитку індивідуальних можливостей та надають право студенту на самостійну організацію своєї діяльності. Шляхом до професійної самореалізації є певний вибір, який окреслює професійне й соціальне середовище і в якому студент буде стверджувати себе як особистість та професіонал. Однією із можливостей такого вибору є організація індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) студента. Формування ІОТ залежить від цілого ряду чинників: спеціально організоване педагогічне середовище; власної інтегративної активності студента як суб’єкта навчання; структура навчальної інформації; спосіб подачі навчального матеріалу; система практико-орієнтованих завдань; технологія організації самостійної роботи студента тощо. Все це забезпечується при постійній педагогічній підтримці але й сам студент при цьому також повинен виступати активним і відповідальним суб'єктом власного освітнього процесу.

Рівень розвитку особистості, коли вона сама може приймати відповідальні рішення як в особистому так і в суспільному житті називають зрілістю. З цього логічним підмічається той факт, що тільки зріла особистість має можливість формувати і нести відповідальність за власне освітнє середовище та особистісну траєкторію розвитку в ньому. Тому буде доцільним спочатку виявити рівень зрілості студента для подальшого ефективнішого формування його ІОТ [2].

Зрілість є унікальним безперервним процесом становлення та розвитку кожної особистості. В науковій літературі філософи, соціологи, психологи та педагоги (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Реан, Б. Ананьєв, К. Юнг, Е. Еріксон, А. Деркач, А. Бодальов, Є. Ільїн, Г. Сухобська, З. Фрейд, Е. Фромм, Б. Братусь, Дж. Ловінгер, О. Рибалко) вказують та розглядають різні види зрілості (психологічна зрілість, соціальна зрілість, академічна та особистісна зрілість) як

окрему якість особистості студента, але все одно не встановлено єдиних критеріїв для опису абсолютно зрілої особистості. Однак, ми пропонуємо розглядати зрілість як "фактор зрілості", тобто розглядати як *інтегральну* якість, яка містить в собі психологічний, соціальний, академічний та особистісний компоненти. Це надасть нам можливість встановити основні показники по кожному з компонентів, що в підсумку дозволить нам мати уявлення про рівень загальної зрілості. Далі детальніше по кожному з компонентів "фактору зрілості" [6].

Психологічний компонент. У сучасній психології виділяються різні аспекти "фактору зрілості", відповідно до яких можна говорити про наявність психофізіологічної, когнітивної, соціальної, психологічної, емоційної та моральної зрілості студента. Поняття "психологічна зрілість" досліджується як багатогранний та багатовимірний об'єкт. Причому представники різних психологічних підходів і напрямків в своїх дослідженнях виділяють різні складові властивості. Для розуміння змісту конструкту "психологічна зрілість" розглянемо її, з нашої точки зору, основні атрибути необідні для відправної точки студента в особистісному навчальному середовищі:

– відповідальність та локус контролю;

– прояв оціночної рефлексії, здатність ставити реальні цілі, самостійне відстеження виконання власних дій та їх результатів (самоконтроль);

– самоприйняття, саморозуміння, самоактуалізація, спрямованість на саморозвиток, відкритість для змін та поглиблення досвіду;

– самостійна автономія, психологічна суверенність, сила характеру;

– управління та організація власного життя, емоційно-адекватна реакція на різні ситуації, регуляція власної поведінки;

– широта інтересів, творча реалізація,

– гуманістичні цінності, демократичний склад характеру, толерантність, поблажливість, емпатія, моральна свідомість;

– здатність будувати міжособистісні відносини [1;6].

Соціальний компонент проявляється в соціально спрямованій поведінці студента в усіх сферах життєдіяльності; в засвоєнні суспільних норм і цінностей; в активній громадській позиції; в здатності правильно сприймати соціум та себе в ньому. Розглядаючи соціальну зрілість як системну якість цілісного освітнього розвитку студента ми зупиняємося на трьох основних показниках:

– соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; прагнення до самореалізації; бажання буті корисним громаді; наполегливість в досягнення особистісно та соціально значущої мети);

– соціальне самовизначення (прагнення до професійної реалізації; розвиток мотивації та бажання відносно набуття обраної професії; уміння практичного застосувати набутих ЗУН);

– соціальна відповідальність (спроможність дотримуватись норм поведінки; дотримання адекватних проявів у разі неуспішного вирішення конфлікту або програшу в конкурентній боротьбі (сублімації, інтелектуалізації та компенсації, а не агресія); відповідальність за власні дії та вчинки; якісь освітньо-навчальної діяльності).

Відгалуженням соціального компоненту є громадянська зрілість, яка вирізняється наявністю високого рівня національної та планетарної свідомістю підкріпленої гуманістичною мораллю. Та наявністю знанням власної культури, освіченістю та виконанням своїх громадських обов'язків [4].

Академічний компонент. У науковий обіг було введено поняття "академічна зрілість" (Т. Страва) яке визначається як психологічне інтегральне утворення, що характеризує особистісний еталон сучасного студента, його здатність до виконання конструктивний навчальних ролей і прояву активності в процесі навчання [7]. На нашу думку показниками такої академічної зрілості є:

– прагнення до пізнання, готовність до високої та якісної активності;

– зростання аутопсихологічної компетентності;

– почуття відповідальності за результати своєї навчальної діяльності, адекватна самооцінка, підвищення культури самоврядування;

– високий рівень самостійності в прийнятті рішень і їх проваджень, готовність до зміна ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок;

– усвідомлення самостійної побудови перспектив свого розвитку в навчальній діяльності, самостійне відстеження своєї діяльності, освоєння нових алгоритмів вирішення професійних завдань;

– здатність і готовність оптимально конструктивно долати навчальні труднощі та життєві негаразди, що з'являються в період фахової підготовки;

– розвиток професійно важливих якостей, які визначаються специфікою обраної діяльності;

– підвищення креативності діяльності, естетична розвиненість;

– високий рівень довільності в своїх емоціональних реакціях та поведінці (емоційна зрілість), інтерперсональная компетенція.

Академічна зрілість студента розуміється нами як складний і неоднозначний компонент, який вказує на ступінь усвідомлення ним своїх можливостей і потреб та вміння осмислити вимоги до нього. Академічно самосвідомий студент вміє обирати оптимальну стратегію навчання на основі суб'єктної позиції. Чим розвиненіша академічна самосвідомість студента, тим вище рівень академічної зрілості. Він не тільки забезпечує успішну адаптацію до умов сучасної освіти, а й у майбутньому буде тією базою, на якій виникне їх вже професійна зрілість [7].

Особистісний компонент. За останні роки у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячений особистісно-професійному розвитку студента, все частіше вживається поняття “особистісна зрілість”. Особливість цього компоненту у тому, що якщо змінюється рівень особистісної зрілості, то й докорінно змінюється й механізм формування особистості. Так, наприклад, студент з низьким рівнем особистісної зрілості розвиватиметься як фахівець тільки за наявності сприятливих, добре організованих зовнішніх умов та обставин (звісно, з наявності зовнішньої мотивації). В свою чергу, студент починаючи з рівня більшого за середній самостійно організовує ситуації саморозвитку. В якості провідних характеристик студента як майбутнього фахівці для цього компоненту ми вбачаємо у:

– актуалізація мотивів досягнення, розширення кола інтересів та удосконалення системи потреб;

– активна внутрішня потреба в самореалізації і саморозвитку;

– висока відповідальність за власний професійний розвиток, розумна незалежність;

– розвиток та збагачення професійно значущих компетенцій;

– позитивне мислення, емпатія;

– гнучкість та здатність до адаптації [2].

Перераховані вище компоненти окресленого нами “фактору зрілості” дозволили визначити їх показники та характеристики. Однак, нагадуємо та зауважуємо, що зрілість розглядається як цілісна характеристика і не зводиться до окремих властивостей особистості. Це складне злагоджене гармонійне системне утворення, яке безперервно розвивається. Тому впродовж усієї своєї фахової підготовки студент повинен буде оцінювати свою поведінку, свій професійний досвід зіставляючи з реальними або передбачуваними оцінками, а також зі сторони конкурентоспроможності. Його “фактор зрілості” буде зростати та поглиблюватися, що відображатиметься на його особистісному розвитку як фахівця, що в свою чергу буде відображатися на його індивідуальній освітній траєкторії. Тому, “Фактор зрілості”, на нашу думку, є однією з передумов для успішного професійного становлення студента. Бо саме вірно встановлений рівень зрілості студента, який окреслить всі його властивості та особливості як індивіда так і майбутнього фахівця, дасть змогу побудувати більш ефективну індивідуальну освітню траєкторію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брантова Ф.С. Подання про психологічно зрілої особистості у свідомості людей різного віку / Ф.С. Брантова // дис. к.псих.н., – Москва, 2010.

2. Ільїн Є.П. Психологія дорослості [Навчальний посібнк] / Є.П. Ільїн –Пітер., 2012р. – 544 с.

3. Лаврентьєв Г.В., Лаврентьєва Н.Б. До питання про формування академічної зрілості студента вузу / Г.В. Лаврентьєв, Н.Б. Лаврентьєва – Барнаул: БДПУ, 2006. – 279 с.

4. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості у майбутніх вчителів / Т.П. Мироненко // Автореферат дис. к.пед.н., – О., 2001. – 19 с.

5. Реан А.А. Акмеологія особистості / А.А. Реан // Психологічний журнал, 2000. – Т.21. – № 3. – С. 88-95.

6. Самоукіна Н.В. Психологія та педагогіка професійної діяльності / Н.В. Самоукіна. – М.: Асоціація авторів та видавців "Тандем"., Вид. ЭКМОС, 1999. – 352 с.

7. Страва Т. Академічна зрілість як інтегральна цінність і показник готовності студентів до професійної діяльності / Т. Страва // автореф. дис. д.пед.н. – М., 1999. – 38 с.

УДК 78.036.038.6

T.O.Kulaha
postgraduate student of the
Department of Theory and Methodology
of Music Education and Choreography
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University

CONTEMPORARY MUSIC AS A CIVILIZATION PHENOMENON OF POSTMODERN

Annotation. The theses cover contemporary musical art as a holistic civilizational system of postmodern and reveals the basic signs of its formation - synthesis and synergy.

Key words: contemporary music, postmodern, formation, "mixed style", synthesis, synergy.

Т.О.Кулага
аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНА МУЗИКА ЯК ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ФЕНОМЕН ПОСТМОДЕРНУ

Анотація. В тезах висвітлюється сучасне музичне мистецтво як цілісна цивілізаційна система постмодерну та розкриваються основновоположні ознаки його становлення – синтезування та синергія.

Ключові слова: сучасна музика, постмодерн, становлення, "змішаний стиль", синтез, синергія.

The formation and development of contemporary musical art was caused by the rapid changes in society: civil and world wars, economic

crises, influences of eastern cultures and jazz, scientific and technological progress, urbanization, development of transport, sports, etc. It is also characterized by a refusing of the metaphysical faith “into the existence of the Great Other (God, Spirit, the highest spiritual sphere outside of human consciousness)” [2, p. 9], transformation, and more often, replacement of values, etc. In it the synthesis, interpretation and metamorphosis of various forms what based on the whole experience accumulated by humanity distinctly expressed; the conceptual-categorical apparatus is reinterpreted and updated; “the stereotypes are scrapped, established genre scopes are diffused, new genres are arised” [9]; the original compositional and technological principles and systems of sound relationship appear; the sound scope expands; the notation, instruments, methods of performance are updated, etc.

This determined the expansion of the purviews of the musical language and the integration of musical and non-musical expressiveness, which furthered to the formation of a new paradigm of musical education, which is based on communication with the whole world, communication between of different cultures, the scientific interest and the desire to understand them.

Contemporary music culture is not simply a coexistence of different autonomous and independent types, genus, genres of art, but some kind of systemic integrity, which was self-organized in the course of development, which moves in the history of culture by some general laws for culture and specific for art culture [4, p. 24-25]. In it different types of cultures, styles, traditions, forms of musical activity enter a communication dialogue, which takes on a new rhythm of development and evolution at this stage of informatization. The interaction of different musical cultures, the media of modern culture, the technology of music, the complex interaction of musical texts of various origins allow to reflect music as a holistic civilization system in the composition of the world musical culture [5, p. 79].

Postmodernism as an ideological and art direction becomes a symbol of a post-industrial society. The signs of musical postmodern, from the point of N. Shcherbakova, become “the version of “scramble as a picture of the world”, which arises in polystylistic opuses; the minimalism, which places the simplicity of musical language in the first place; the silence that fastens the aesthetic search for distant in time artistic directions and different cultures of their own” [12].

Randomness as a philosophical category gives way to a random place as one of the ways to implement the author's plan. The basis of the "new music" of postmodern is the combination of various stylistic elements as the main method of implementing multiplicity in unity and the refusing of the priority of tradition, which leads to the formation of a new musical reality [11], which, on the one hand, reckons up the results of the development of music of previous eras, on the other hand, is a starting point for the new music of the third millennium, in which the composers go

to research from the collages and allusions for organic, assimilating the tradition that lost its meaning in the collage of glue into the stylistic model of the opus by that providing active connection times within the artwork.

The new system of art communication allows for many individual solutions while saving connections with tradition and furthering to the emergence of a “mixed style” which becomes the most important indicator of the new socio-cultural situation, which characterizes the new conditions for the existence of artworks and the essence of the very creativity [6, p. 144-160].

New system of art communication, which allows a lot of individuals while saving connections with tradition promote appearance the “mixed style”, which becomes the most important indicator of the new socio-cultural situation, which characterizes the new conditions for the existence of artworks and the essence of the very creativity itself [6, p. 144-160].

In this period, under the influence of philosophical, aesthetic, political and other humanitarian currents, not only the composition technique enhancemented as a system of expressive resource and also the ambit of image, genre and other capacity of music has amplified, but the very essence of the idea that there is changing music.

Synthesis and synergy become the fundamental features of contemporary music, the basis of which, in terms of O. Losev, is the formation of an image as a procedural life, which is reflected in the simultaneous combination of its origin, creation and at the same time its disappearance. In this case, only pure music possesses resources to transmit non-picture poems of life and, in the main, represents the formation mainly, which the particular exciting nature of musical experience is explained. His theory of musical formation as a dynamic attraction of one moment of perpetuity to the neighboring and, in general, to all perpetuity moments of formation picks out the characteristic features of music as formation, namely:

- music is necessarily formation always;
- formation necessarily makes you feel different in its own types;
- all kinds of formation pour into one holistic formation;
- each moment of formation is absolutely free individually, because it is identical with all perpetuity, beyond which absolutely nothing exists and which therefore does not depend on anything, is not limited in anything and is always free [7, p. 324-331].

The theory of musical formation A. Losev, in our view, best reflects the essence of not only contemporary music, but also musical education as a process.

A. Vasyurina in her study, states that mass music culture, in which pop singing is one of its components, has its own original, specific semantic system, its vocal and instrumental performing style, which has a single basis in all metamorphoses. It shows itself in special, independently defined forms of musical life, associated with the everyday practical life of a

person and has its own characteristic musical language. Her essence is revealed in complex interactions with other musical spheres, the relation of which is understood in dialectical methods of general cultural code. In accordance with the notions of it as a dynamically balanced system, which is simultaneously procedurally and structurally created, the author recognizes its dominant shaping element of the contemporary musical system [3]. O. Boyko, considering the national feature of Ukrainian mass music, found that, unlike academic and folk, it was marked by more stylistic non homogeneity, eclecticism and reinterpretation of “borrowed by its artists other cultural musical influences on their own national soil” [1 c. 78]. At the same time, there is an interpenetration of "light" and "serious" music, which is reflected in the emergence of new synthesized genres such as art rock, classic rock, symphony rock, rock opera, symphony jazz, etc [8]. Therefore, the addition and updating of musical education under current conditions requires consideration of the objective availability of different genres and music styles.

Thus, basing on the conceptual ideas considered, we must state that contemporary music in the postmodern era acts as a civilizational phenomenon. Such positions in the further study are the philosophical principles on which the formation of a variety vocal-performing thesaurus of high school students of primary specialized artistic educational institutions will be built.

REFERENCES

1. Бойко О. Українська масова музика: етапи розвитку, національні особливості [дис. на здоб. наук. ступ. канд. мистецтвознавства, спец.: 17.00.03 “Музичне мистецтво”] / Олексій Бойко. – К., 2017. – 215 с.

2. Бычков В. Триалог: Разговор Первый об эстетике, современном искусстве и кризисе культуры [монографія] / Виктор Бычков, Надежда Маньковская, Вячеслав Иванов. – М.: ИФРАН, 2007. – 239 с.

3. Васюрина А. Социально-эстетический анализ массовой музыкальной культуры [автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. философских наук, спец.: 09.00.08.“Естетика”] / Алла Васюрина. – К.,1996.

4. Каган М. Музыка в мире искусств: [Учеб. пособие для высших учебных заведений] / Моисей Каган. – СПб: Ut, 1996. – 232 с.

5. Кузуб Т. Процессы глобализации в современной музыкальной культуре / Татьяна Кузуб // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. – 2006. – № 47, вып. 12. – с. 77-84.

6. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр: история и современность / Марина Лобанова. – М.: Советский композитор, 1990. – 312 с.

7. Лосев А. Философия. Мифология. Культура / Алексей Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с. – (Мыслители XX века)

8. Онищук Н. Сутність естетичного та соціокультурного осмислення феномену музичного мистецтва естради / Назарій Онищук, Оксана Сметана // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4. – С. 108-112. – [Електронний ресурс; Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_4_29]

9. Паленина А. Зарубежный музыкальный авангард 1950-60-х годов: композиционно-жанровые принципы и проблемы художественного восприятия [автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. искусствовед., спец.: 17.00.09 "Теория и история искусства"] / Анастасия Паленина. – СПб: СПбГУП, 2006. – 18 с.

10. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія [монографія] / Наталія Сегеда. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 278 с.

11. Шепшелева О. Звук в хорах a cappella отечественных композиторов последней трети XX века: содержательный аспект [автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. искусствовед., спец.: 17.00.02 "Музыкальное искусство"] / Ольга Шепшелева. – СПб, 2008. – 38 с.

12. Щербакова Н. Новый звуковой мир в отечественном музыкальном искусстве второй половины XX века: [автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. искусствовед., спец.: 24.00.01 "Теория и история культуры"] / Наталья Щербакова. – Саранск, 2009. – 17 с.

УДК 316.614:37.013.43:7 – 053.9

Н. А. Кущенко
магістрант кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкривається проблема потенціалу художнього мистецтва у соціокультурній адаптації людей похилого віку. Розглядається художня освіта як чинник успішної соціокультурної адаптації, характеризуються її складові, особливості впливу на людей похилого віку.

Ключові слова: мистецька освіта, особистість, естетичний розвиток, емпатія, адаптація.

Annotation. The article reveals the potential of artistic art as a factor of successful socio-cultural adaptation of the elderly. Artistic education is considered as a factor of successful socio-cultural adaptation, its components, features of influence on elderly people are characterized.

Key words: arteducation, personality, aesthetic development, empathy, adaptatio.

У сучасному світі, завдяки збільшенню тривалості життя людини, актуальним постає питання розкриття потенціалу художнього мистецтва в процесі розвитку особистості протягом життя та можливостей особистісного розвитку та адаптації людини похилого віку, соціальної й творчої активності, реалізації особистісного потенціалу та життєвого досвіду.

Метою даної статті є вивчення потенціалу художнього мистецтва як чинника успішної соціокультурної адаптації людей похилого віку на базі Ніжинського Територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг).

Відмітимо, що зв'язок таких понять, як педагогіка, соціум, культура та мистецтво, є очевидним: «… виховна сутність мистецтва випливає зі здатності художніх образів давати оцінку явищам, що відтворюються. <…> Оцінна сутність мистецьких образів спонукає того, хто сприймає художні твори, вільно чи невільно, усвідомлено чи підсвідомо стати на певну точку зору у вирішенні складних питань особистісного і соціального самовизначення, самооцінки, вибору шляхів самовдосконалення і саморозвитку» [2, 7].

Тему розвиваючого впливу мистецтва на особистість було розглянуто у дослідженнях О. Березіна, П. В. Симонова [5], В. А. Роменця [3], Л. Анциферової, Л. С. Виготського [1], О. П. Рудницької [4] та ін. Проте цілеспрямоване лікування та адаптація за допомогою мистецтва – феномен відносно новий, а тому потребує наукового вивчення.

Експериментальною базою нашого дослідження став Територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Ніжинської міської ради Чернігівської області, в якому з 2018 року упроваджується така соціально-педагогічна послуга як «Університет третього віку». Завдяки цьому доступнішим стає всесторонній розвиток літньої людини та її соціальна інтеграція, а активна життєва позиція поєднується з розвитком творчого начала, різними формами самопізнання. Особливою увагою користуються творчі напрями. Зміст та концепцію впровадження розглянемо детальніше.

Культура та мистецтво є способом і засобом саморозвитку людини, її духовного і матеріального світу. Формою мислення у мистецтві виступає художній образ, це основа будь-якого виду мистецтва. Образи зберігаються в пам'яті і можуть бути відтворені уявою. Вони є копіями, відбитками дійсності. Засіб художнього мистецтва, художній образ – це таке порівняння, співставлення різних елементів реального або придуманого світу, в результаті якого з'являється новий образ. Зміст художньої освіти в даному напрямку складається з таких компонентів мотиваційний, емпатійний, діяльнісно-творчий, когнітивний і критичний.

Мотиваційна складова позначає прагнення особистості до творення моральних цінностей, а отже до духовного і мистецького самовдосконалення. Навіть сприймання мистецтва містить досить потужні важелі впливу на активізацію творчого потенціалу особистості, не кажучи вже про розвивальні можливості власної творчості в мистецтві. Під час творчих робіт була реалізована пізнавальна функція мистецтва, яка забезпечувалась шляхом формування у людей похилого віку прагнення до самоосвіти і саморозвитку. В похилому віці надбання сенсу життя, осмислення і усвідомлювання величезного життєвого досвіду: стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, самоорганізації та неповторності пройденого життєвого шляху, спонукають людину похилого віку до розвитку творчої активності, як подальшої творчої самореалізації.

Емпатійний або емоційний компонент художньої освіти передбачає здатність людини до осмислення творів мистецтва, до емпатії та глибокого переживання втілених у художніх образах духовних цінностей. Під час колективних занять виявляється можливість художнього спілкування (комунікативна функція мистецької навчальної діяльності). Мистецький образ є лише інформацією, розглядається його зміст, як духовне послання автора твору і всьому світу, і йому особисто, що розвиває емоційну сфери людини.

Діяльнісно-творча складова містить орієнтири самореалізації особистості шляхом мистецької діяльності та виражає спроможність людини не лише сприймати мистецтво, а й творити його, втілювати в життя власні ідеї. Опанування художньо-технічних прийомів охоплення духовної сутності художніх образів. Реалізація впливу мистецтва на розвиток літніх людей в творчому напрямку відбувається, як в процесі сприймання мистецтва, так і в процесі інтерпретації художніх образів, і, найголовніше, безпосередньо у художньо-творчому процесі. У процесі створення художнього образу потужно активізуються уява, інтуїція, емоційне забарвлення процесу. Натхнення в мистецтві характеризується припливом енергії, бажанням творити. Творчість у будь-яких сферах життя ґрунтується на інтуїтивному осягненні реальності, на активізації уяви, на емоційному піднесенні, що впливає на загальний творчий розвиток.

Когнітивну складову визначаємо як спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому. Опанування мистецького навчання, реалізації комунікативної складової розвивального потенціалу мистецької діяльності, ґрунтується насамперед на з’ясуванні особистісного смислу спілкування людини з мистецтвом.

Критична складова мистецької освіти стосується здатності до самостійних роздумів над смислом буття, життєвими і мистецькими цінностями, здатності особистості до власної оцінки життя. Комунікативна функція мистецької діяльності дає змогу досягнути успішної адаптації. Адаптаційній діяльності сприяють особистісні

компоненти, пов’язані з емоціями, рисами характеру, волею й темпераментом, формування сталого позитивного ставлення до майбутнього, яке знаходить відображення у нормах і вимогах до різних аспектів життєдіяльності літньої людини.

Малювання можна розглядати як спеціальну техніку для збалансованості внутрішнього стану психічних, фізичних й емоційних якостей у неперервному розвитку особистості, і в цьому процесі головною є сама старіюча людина. Творчі прояви, малюнок літньої людини має терапевтичні та діагностичні можливості, несе особливу інформацію про стан здоров'я старіючої людини, погляди, сподівання. Важливим, на наш погляд, є створення, підтримка і корегування атмосфери творчої безпеки, що передбачає безоціночність і рівноправність продуктів творчої діяльності, що забезпечує сприятливі умови продуктивності творчого процесу, стимулювання особистісної активності учасників в ході занять. Адаптаційній діяльності сприяють особистісні компоненти, пов’язані з емоціями, рисами характеру, волею й темпераментом, формування сталого позитивного ставлення до майбутнього, яке знаходить відображення у нормах і вимогах до різних аспектів життєдіяльності літньої людини.

Аналіз результатів проведеної роботи дозволив дійти висновку, що творча активність з віком не зникає і має здатність до розвитку за певних умов психолого-педагогічного впливу, але зміна особистісних орієнтирів мистецького навчання може відбутися за умови трансформації, переосмислення кожним із учасників творчих занять змісту художніх образів відповідно до свого бачення лише тоді, коли авторські роздуми і переживання стануть їх власним надбанням. Робиться конкретизація задуму, і вже потім – самовираження в процесі художньої інтерпретації твору, уможливлюючи досягнення гармонії у відносинах між особистістю і соціальною сферою буття. Під час сприйняття художніх образів можна спостерігати діяльність співтворчості. Вільно чи невільно той, хто сприймає твір мистецтва, «входить» до його змісту настільки, що неусвідомлено продовжує розгортання образів у власній уяві. Сприйняття завжди і невідворотно не лише прагне до розшифровки побаченого, почутого і відчутого, а й вибудовує власні образи, які прямо не збігаються з авторськими.

Отже, розвивальний вплив арт-педагогіки на особистість забезпечується інтегративним характером мистецького виховання, забезпечення педагогом цілісності художнього світобачення людини в якому б віці вона не була. Мистецько-освітні програми, які впроваджуються у Ніжинському Територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг), на наш погляд, мають на меті залучення підопічних як до різних видів мистецтва та ознайомлення їх із різнобарвною палітрою художніх образів, так і до інших гуманітарних дисциплін. Створення виробів своїми руками не тільки допомагає самореалізуватися, але є прекрасною терапією. У

процесі створення будь - якого виробу, у людини помітно піднімався настрій, панувала гармонія у душі і думках. До того ж, творчі заняття неможливі без натхнення, тому якщо у людини все йде вдало і результат роботи радує, в організмі виробляються гормони щастя – ендорфіни, що дуже корисно для здоров'я. Поліхудожнє навчання видається цілком обумовленим його педагогічною ефективністю. Отже, кожен засіб художнього мистецтва має бути влучним до повсякденного побуту, неодмінно сприяти творчій праці в житті літньої людини, надавати широких можливостей для її самовираження максимального використання життєвого досвіду, збереження енергії й оптимізму.

Використання художнього мистецтва як засобу соціокультурної адаптації людей похилого віку дає надзвичайні результати, адже процес творення (не за вимогою, не за зразком) завжди приносить радість, і це вже важливо незалежно від того, народжується ця радість в глибинах підсвідомості чи є результатом розуміння можливості відволіктись від хвороб та насущних проблем і допомагає знайти шляхи їх вирішення. Ставлення людини до світу і до себе виробляється власноручно.

Таким чином, у процесі творчої людської життєдіяльності розвивається весь комплекс соціального буття людини: складаються нові соціальні спільності і стосунки між ними. У результаті активної людської життєдіяльності розвиваються, збагачуються усі суспільні форми життя, прогресує суспільство як складний соціальний організм. Людина існує, функціонує, творить, виступаючи суб'єктом перетворення природи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – 1987. – 345 с.

2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

3. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. Посібник (2-ге вид., доп.) / В. А. Роменець. – К. : Либідь. – 288 с.

4. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.

5. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1967. – 86 с.

УДК373.3/5.016:78

Р. О.Любар
кандидат педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри методики музичного виховання,
співу та хорового диригування
Н. С.Шапкіна
магістрант кафедри методики музичного виховання,
співу та хорового диригування
Криворізький державний педагогічний університет

МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У роботі подається аналіз методичних систем музичного навчання та виховання учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

Ключові слова: методика, методична система, музичні здібності.

Annotation. In the work there are methodological systems of the musical education and students' upbringing in non-scholastic educational institutions which are analyzed.

Key words: methodology, methodical system, musical abilities.

Однією з актуальних проблем музичної освіти є проблема розвитку музично-творчих здібностей дітей. У працях вітчизняних і зарубіжних педагогів-музикантів приділяється багато уваги питанням розробки методики, що сприятиме формуванню музичних вмінь і навичок, розвитку творчих здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

У розробленій методиці відомий педагог П. Вейс приділяв багато уваги розвитку ритмічних здібностей дітей з використанням ігрової форми навчання. Ритмічне виховання він починав з передачі ритму музики в простих, легкодоступних дітям різноманітних рухах.

На думку П. Вейса, діти молодшого шкільного віку на початкових етапах навчання повинні опановувати навички відтворення ритму, читання ритмічної нотації, здобувати певний запас цілісних уявлень ритмічних мотивів і фраз, впевнено відтворювати будь-які з них, імпровізувати.

Велику увагу П. Вейс приділяв слуханню і виконанню музики. Він вважав, що в процесі сприйняття та відтворення музики виникають і розвиваються музичні уявлення дитини.

Відомий педагог-музикант М. Метлов прагнув створити систему музичного виховання, в якій були б об’єднати різні види музичної діяльності – слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах.

Педагог вважав, що всі елементи музичного слуху (звуковисотний, ладотональний, гармонічний, ритмічний та ін.) тісно пов’язані між собою. Він радив використовувати різноманітні прийоми

розвитку музичного і особливо звуковисотного слуху, застосовував вокальні вправи, ігри-загадки, музично-ритмічні рухи.

Одним із засобів розвитку музичного слуху і почуття ритму М. Метлов вважав власне музикування дітей. Гра в оркестрі, на його думку, розвиває не тільки мелодичний, а й гармонічний слух. Для розвитку музичного слуху М. Метлов використовував музичні вправи, розспівування, вправи для розвитку ладотонального слуху.

Методика Н. Кононової впроваджувалася в галузі дошкільної освіти, була направлена на розвиток музичного слуху у дітей через організацію різноманітних музично-дидактичних ігор.

О. Радинова велике значення надає застосуванню на заняттях музично-дидактичних ігор. Педагог вважає, що саме в творчих іграх найбільш ефективно розвивається почуття ритму. Адже в процесі гри дитина вільно виконує різні рухи, передаючи характер і ритм музики, що змінюються протягом музичного твору.

Вона класифікувала музичні ігри, що орієнтовані на розвиток основних музичних здібностей: ладового почуття, музично-слухових уявлень і почуття ритму. При цьому акцент робить на розвитку музично-сенсорних здібностей, радить розвивати емоційну чуйність дітей в різних видах музичної діяльності.

В основу методики Г. Рігіної покладено принцип відносної сольмізації, розробленої З. Кодаєм, що є ефективним засобом розвитку ладового, внутрішнього слуху, музичного мислення, а також чистого інтонування. Система ручних знаків у процесі співу дає дитині наочні зорово-рухові уявлення про співвідношення ступенів у ладу.

Педагог вважає, що розвиток музичних здібностей дітей ефективніше здійснювати в різних видах музичної діяльності. Особливу увагу вона приділяє слуханню музики, колективному співу, співу по нотах та імпровізації.

Для слухання музики, на її думку, варто пропонувати твори з цікавим сюжетом, казковими персонажами, світом тварин, що привабить дитину та розвине її уяву.

Розвиток музично-слухових уявлень Г. Рігіна здійснює через ігрову діяльність. У процесі гри педагог пропонує дітям виконати різноманітні творчі завдання.

Отже, розглянувши різні методики музичного виховання дітей, що складалася протягом багатьох десятиліть, ми визначили загальні методичні підходи: об’єднання різних видів музичної діяльності, опанування на початкових етапах навчання навичками відтворення ритму, розвиток емоційності дітей, організація творчих ігор тощо. Педагоги наголошували, що музичні заняття повинні зацікавити та привернути увагу дітей до скарбниці музичного мистецтва, вчителі музики повинні створити умови для формування і розвитку їх художніх смаків, музичних здібностей, виявляти та розвивати творчі задатки дітей.

УДК [375.5.091.33:811.111]:796

Н. О. Малацай
спеціаліст, вчитель англійської мови
Енергодарський навчально-виховний комплекс №1

КУЛЬТУРНЕ ЗРОСТАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ОСВІТЯН ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. В статті розглядається шляхи підвищення ефективності інтелектуальної праці, за допомогою використання дидактичної гри як засобу зростання діяльнісної та самоосвітньої компетентностей. Гра має важливе значення як на уроках англійської мови так і після уроків. Саме ігрові прийоми значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас, дають можливість дітям оволодіти необхідною комунікативною компетентністю.

Ключові слова: дидактична гра, загальнокультурна компетентність, комунікативна компетентність, самоосвітня компетентність, діяльнісна компетентність.

Annotation. The article considers the ways to increase the effectiveness of intellectual work by using the didactic game as a mean of increasing the activity and self-education competencies. The game plays an important role both in English lessons and after the lessons. It is game techniques greatly facilitate the assimilation of complex grammatical structures, expand the vocabulary, give children the opportunity to master the necessary communicative competence.

Key words: didactic game, multicultural competence, communicative competence, self-education competence, activity competence.

Сьогодні потреба в знаннях з англійської мови є важливою комунікативною компетентністю. Адже майже всі діти користуються комп'ютерними програмами з метою підготовки до уроку, відвідують різні соціальні мережі та грають у комп'ютерні ігри. Сучасних дітей важко здивувати новими технологіями, тому помітно згасає мотивація до вивчення англійської мови. Отже, потрібно шукати та активно впроваджувати дидактичні ігри в освітнє середовище.

Вивчення англійської мови формує в нового покоління освітян загальнокультурну компетентність, де необхідно розширювати власні знання про світ, у якому ми живемо. Крім того, вчитель, а нині – посередник, повинен допомагати розвивати знання та навички, щоб учні могли стати як активними, так і ефективними світові громадянами. Зрештою, майбутнє в руках молодого покоління.

Іноземна мова сприяє підвищенню загального рівня культури людей, розвитку комунікації. Формування комунікативної компетентності є основною і провідною метою навчання іноземної мови. Відповідно до мети, слід якомога частіше проводити дидактичні

ігри і, тим самим, активно вводити нове покоління освітян в освітнє середовище. Визначити рівень попередньої підготовленості учнів, що стосується теми. Актуалізувати знання, що потрібні для впровадження нового матеріалу, та мислення учнів. Концепцією Нової української школи та Державним стандартом початкової освіти передбачено, що в шкільному житті зросте частка групової, ігрової, проектної і дослідницької діяльності, тому мають бути урізноманітнені варіанти упорядкування освітнього середовища.

Найвдалішими дидактичними іграми вважаються ті ігри, від яких учні отримують радість та задоволення. Молодшим школярам подобаються розважальні командні ігри або групові, в парах: “Розташуй правильно”, “Вгадай слово”, “Назви картинку”, “Викресли цифру”, “Що зникло?”, “Бінго”, “Mingle ”, “Magic box”, “Jigsaw puzzle”, “Merry check”, “Telephone”, “Whisper”.

Старшим школярам необхідно проводити рольові та командні ігри, “Line-up”, “Rounds”, “Strip-story”, “Hot potatoes”, “Dots”, “Snowballs”, “Прочитай зашифроване слово”, “Розсипане речення”, “Pantomime”, “Crosses and noughts”, “Board dash”, “Kim’s game”, “Change places if…”, “Word hunt”, “The skeleton game”.

Успішність ігрової діяльності в значній мірі залежить від того, наскільки вчитель правильно визначить тривалість оптимальної працездатності учнів, форму роботи, об’єм діяльності. Дидактичну гру корисно проводити в середині або наприкінці уроку, щоб зняти напругу і змінити вид діяльності.

Гра, як відомо, є природним середовищем спілкування дітей. Для набуття первинного іншомовного комунікативного досвіду варто застосовувати різноманітні ігрові завдання: ситуативні, змагальні, ритмомузичні та художні, усвідомлюючи їхній потенціал в іншомовному навчанні. Використовуючи гру на уроці, вчителю потрібно проаналізувати результат, який планується отримати, але даний результат не може бути мотивом для діяльності дитини. Гра повинна змінювати взаємостосунки між дітьми і дорослим (вчителем): вчителю бажано шукати можливість брати участь і грати разом з дитиною, тому що атмосфера гри руйнується під оком стороннього спостерігача.

Для ефективного навчання іноземним мовам учнів і для розвитку різноманітних здібностей дитини засобами іноземної мови слід враховувати потреби учнів з різними стилями сприйняття: аудіалів, вербалів, візуалів та кінестетиків. Тому вчителю рекомендується використовувати різноманітні навчальні стратегії та стилі навчання, що допомагають кожному учневі усвідомити свій потенціал і проявити себе.

Навчання через прямий досвід є професійним підходом для іншомовного навчання учнів, адже діти в ранньому віці не розуміють абстракції. Цей підхід передбачає, що освітянин має фактично зробити або зобразити за допомогою пантоміми те, що дитина говорить або чує.

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх. Отже, дидактична гра – не самоціль на уроці, а засіб розвитку загальнокультурної та мовленнєвої компетентностей. Гру не можна плутати з розвагою, не слід розглядати її як діяльність, яка приносить задоволення заради задоволення. На дидактичну гру варто дивитися як на вид трансформуючої креативної діяльності у тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи. У "дидактичній грі" підкреслюється педагогічна спрямованість щодо активного і постійного заохочення учнів до навчальної діяльності.

Дидактичні ігри впливають на інтелектуальну, емоційну, культурну, комунікативну та інші сторони підростаючої особистості. Цінність гри як чинника освітнього процесу полягає в тому, що, надаючи вплив на колектив граючих дітей, педагог через колектив впливає на кожного з дітей. Створюючи алгоритми гри, вчитель-посередник формує не тільки ігрові стосунки, але й реальні, закріплюючи корисні звички в норми поведінки дітей у різних умовах і поза грою – таким чином при правильному керівництві дітьми гра стає школою виховання.

Під час написання зазначеної роботи було докладно вивчено проблему використання ігрової діяльності на уроках англійської мови, виявлено її позитивний вплив на засвоєння, відпрацювання і повторення навчального матеріалу. Розглянуто різні вимоги до ігор, виявлено необхідність урахування віку дітей, їхніх інтересів, а також правильність подання алгоритмів гри, розвиток компетентностей. Завдяки різноманітності проведення дидактичних ігор на уроках англійської мови сучасне покоління культурно зростає і збагачує свій кругозір, мовлення, всебічно розвивається.

УДК: 78:008(477.54-21 Харків)(092)]:001.891

А. К. Мартинюк
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
і методик навчання
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди"

ВИЗНАЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХАРКОВА В НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ ПРОФЕСОРА ІНЕССИ ГУЛЕСКО

Анотація. Матеріали статті мають своїм підґрунтям спогади професора ХДАК Інесси Гулеско щодо розкриття багатогранної творчої діяльності знакових постатей музичної культури Харкова – Костянтина Дорошенка та Іллі Польського.

Ключові слова: мистецька та наукова школа, художній світогляд, музична регіоніка.

A. K. Martyniuk
Candidate of Art History, Associate professor of the
Department of Artistic Disciplines and Methods of Teaching
SHEE “Pereiaslav-Khmelnitskyi state pedagogical
university named after Hryhoryi Skovoroda”

DIFFERENT PERSONALITIES MUSICAL CULTURE OF KHARKOV IN SCIENTIFIC COMPREHEND OF PROFESSORS INESSA GULESKO

Annotation. Material of the article to have his base of memories of Professor Inessa Gulesko of reveal the richness creative activity of sign personalities of musical culture Kharkov – Kostiantyn Doroshenko and Illia Pokskyi.

Key words: myts and ta school, art svitoglyad, muzichna regionika.

Розробка новітніх методологічних підходів щодо розвитку мистецької освіти та виокремлення її основних змістовних ліній передбачає всебічне осмислення наукового доробку українських вчених минулого і сучасності. Цілісна панорама розвитку національної музичної культури ХХ століття стане більш повною за умови введення до наукового обігу низки праць з мистецтвознавчої регіоніки. В такому контексті об’єктом нашого вивчення є науковий доробок кандидата мистецтвознавства, професора кафедри хорознавства та хорового диригування Харківської державної академії культури Інесси Іванівни Гулеско.

Метою нашої розвідки є розкриття багатогранної творчої діяльності визначних діячів диригентської і композиторської школи міста Харкова Костянтина Дорошенка та Іллі Польського в науковій інтерпретації професора ХДАК І. І. Гулеско.

Визначним, але не достатньо вивченим явищем в музичній культурі України постає Харківська диригентська школа, формування її художніх та педагогічних засад тісно пов’язане з іменем відомого музиканта і педагога Костянтина Леонтійовича Дорошенка. Спогади Інесси Гулеско розширюють наші уявлення про багатогранну творчу діяльність цієї непересічної особистості. Надзвичайно плідна праця Костянтина Дорошенка в царині музичної освіти віддзеркалює його високу освіченість. Вона вирізнялася універсальним характером та увібрала в себе глибокі знання музики, театру, літератури, живопису.

Музична педагогіка Костянтина Дорошенка виявляє спорідненість з художньою естетикою фундатора Харківської музично-теоретичної школи Семена Богатирьова. В ній органічно поєднувалося тяжіння до всебічного вивчення класичної спадщини з прагненням осягнути сутність різноманітних новацій в галузі композиторської творчості. Саме в класі Семена Богатирьова перед студентами відкривався

неосяжний світ новітньої музики, представленої такими іменами як Ігор Стравінський, Бела Барток, Пауль Хіндеміт та ін. Цей інтерес до нового, як зазначає Інесса Гулеско, виник у Костянтина Дорошенка в роки навчання і зберігся на все життя.

Висловлюється також думка про те, що ця обдарована і всебічно освічена людина вирізнялася тонким відчуттям музики, що ставало підгрунттям для створення довершених виконавських концепцій. Саме такими були балетні постановки, які Костянтин Дорошенко здійснив у 40-ві роки минулого століття в Харківському оперному театрі. Серед них – «Ференджі» Бориса Яновського, «Раймонда» Олександра Глазунова, «Спляча красуня» Петра Чайковського.

Науково-педагогічна діяльність Костянтина Дорошенка у Харківській консерваторії, як зазначає Інесса Гулеско, охоплювала такі основні вектори:

1. Багатогранна праця щодо збереження народного відділу у важкі повоєнні роки як самостійного підрозділу, що створило підгрунття для включення його до складу оркестрового факультету (1951 р.) і подальшого розвитку кафедри народних інструментів.
2. Обґрунтування концептуальних засад вивчення диригентських дисциплін у відповідності зі специфікою народного інструментально-виконавського мистецтва.
3. Участь у розробці і затвердженні положення щодо оволодіння студентами-народниками двома спеціальностями – виконавця-інструменталіста та диригента.
4. Заснування оркестрового класу, які під орудою визначних музикантів і диригентів (М.Т. Лисенко, В.М. Кончич) став основною творчою лабораторією формування художнього світогляду і мистецької індивідуальності студентів.

Науковий доробок Інесси Гулеско представлений також низкою праць, які висвітлюють творчу діяльність визначних персоналій української композиторської школи. В культурно-мистецькому просторі Слобожанщини такою унікальною постаттю був Ілля Самійлович Польський – професор Харківської державної академії культури, кандидат мистецтвознавства, відомий композитор, видатний вчений-фольклорист європейського рівня.

Інесса Гулеско окреслює витоки і джерела становлення художнього світогляду і яскравої мистецької індивідуальності Іллі Польського, виявляє його причетність до традицій Харківської композиторської і музично-теоретичної школи, представленої такими відомими іменами, як Дмитро Клебанов (клас композиції) і Михайло Тіц (клас теорії музики).

Іллю Польського вирізняли такі риси, як широта гуманітарного світогляду, енциклопедична обізнаність не лише в сфері музики, а й суміжних видах мистецтва і літературі, глибоке знання іноземних мов, універсальність творчого обдарування і чудові людські якості. Сучасників

вражала довершена музично-виконавська майстерність Іллі Самійловича. Інесса Гулеско слушно висловлює думку про те, що він по суті володів у своїй пам'яті всім «інтонаційним словником доби» (Б. Асафєв).

Творча спадщина І.С. Польського, яка охоплює майже всі жанри музичного мистецтва, збагатила сучасну музичну культуру розмаїттям художніх образів та новітньою стилістикою. Вона охоплює шість опер, дві кантати, вокально-симфонічні поеми, чотири симфонії, низку великих симфонічних, фортепіанних і камерних творів, вокальні цикли «Сім струн» на вірші Лесі Українки, «Кобзареві співи» на вірші Тараса Шевченка, музику до театральних спектаклів тощо. Ці твори вирізняються значною художньою цінністю і потребують ширшого впровадження в мистецький та освітній обіг. Як зазначає Інесса Гулеско, це набуває особливого значення в контексті розвитку музичної регіоніки, повнішого розкриття здобутків Харківської композиторської школи та формування світоглядних засад і музичного мислення студентської молоді.

Ілля Польський належить до славетної плеяди діячів української культури, які стояли у витоків музичної освіти в Харківській державній академії культури. Її концептуальні засади отримали віддзеркалення в більш широкому ареалі, передусім у вищих навчальних закладах культурологічного спрямування в нашій країні.

Важливим приорітетом наукової діяльності Іллі Польського, як зазначає Інесса Гулеско, було вивчення не лише українського, а й ширше – слов'янського фольклору, він був як наголошується далі етнофольклористом від Бога. Вагомим внеском у музичну фольклористику є його кандидатська дисертація «Колядні цикли на Україні і Білорусії». Наукові праці та підручники Іллі Польського з музичного фольклору та етномузикології вирізняє ґрунтовна розробка великого за своїм обсягом музичного матеріалу, широта погляду на процеси, що відбуваються в фольклорі як системі – невід'ємній частині культури сучасності.

Музична педагогіка Іллі Польського вирізняється своєю гуманістичною спрямованістю, прагненням розширити культуротворчі обрії студентської молоді і надихнути її на власні пошуки в царині музичного мистецтва, науки і педагогіки. Школа Іллі Польського представлена цілою плеядою митців і вчених, серед яких такі визначні імена як: народна артистка України, професор НМАУ ім. П.Чайковського Євгенія Мірошниченко; народний артист України, доктор мистецтвознавства, професор, член-кореспондент Академії мистецтв України, ректор НМАУ ім. П.Чайковського Володимир Рожок; заслужений діяч мистецтв України, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Академії мистецтв України, ректор ХДАК Василь Шейко та ін.

В «Спогадах митця» Інессою Гулеско перед сучасниками відкривається духовна сутність багатолітньої подвижницької праці Іллі

Польського – непересічної Особистості – композитора, вченого і педагога. Його мистецька, наукова і педагогічна спадщина стала вагомим надбанням української музичної культури. Вона набуває значення важливого методологічного джерела для сучасних процесів розвитку музичної освіти.

Подвижницька праця видатного вченого щодо створення унікальних за своєю глибиною наукових праць музичної культури Харкова; наукове осмислення творчого доробку визначних персоналій диригентсько-хорової, композиторської та мистецтвознавчих шкіл регіону; уведення до наукового обігу широкого кола маловідомих джерел; змістовні паралелі зі світовими та європейськими процесами і тенденціями – ці та інші риси історико-музикознавчої школи Інесси Гулеско становлять велику цінність для сучасної гуманітаристики та мистецької освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Немкович О.М. Українське музикознавство XX століття як система наукових дисциплін. Монографія / О.М. Немкович. – К., 2006. – 534 с.

УДК 784.03 (092)

Т.В. Мартинюк
доктор мистецтвознавства, професор,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін
і методик навчання
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди”

СТИЛЬОВІ КОНСТАНТИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ

Анотація. В статті висвітлюються художньо-естетичні засади музично-виконавської школи Олександра Мишуги як унікального явища української та європейської культури та освіти останньої чверті XIX – початку XX століття. Виявлено підходи щодо осмислення артистом художньої ідеї та музичної драматургії творів.

Ключові слова: вокальна школа, художній світогляд, виконавський стиль, інтерпретація.

T. V. Martyniuk
Doctor of Art, professor,
Head of department of artistic disciplines and methods of teaching
SHEU “Pereyaslav-Khmelnytsky skyi state pedagogical
university named Hryhory Skovoroda”

Style characteristic of executive school musical of Oleksandr Myshuga

Annotation. In the article deals with the art-acsthetical positions of musical-executive school of Oleksandr Mychuga as unigue phenomenom of Ukrainian and European culture and education of the east term the XIX th the beginming the XX th century. The approaches as a comprehendino of artist the art idea and musicfl dramatic art of composition.

Key words: vocal school, artistic outlook, executive style, interpretation.

Духовне життя українського суспільства на початку XXI століття позначене винятковою змістовною наповненістю усіх його сфер. В ньому отримує відбиток загальна тенденція щодо визначення подальших векторів розвитку країни. Одним із найвищих надбань нашого народу в царині духовності є музична культура. Її яскравим явищем наприкінці XIX – початку XX століття постає музично-виконавська та педагогічна діяльність Олександра Пилиповича Мишуги (1853-1922 рр.).

Метою цієї наукової розвідки є висвітлення художньо-естетичних засад музично-виконавської школи Олександра Мишуги як визначного явища національної та європейської культури та освіти останньої чверті XIX – початку XX століття.

Олександр Пилипович Мишуга народився 7 червня 1853 року в селі Новий Витків, нині Радехівського району Львівської області. Його непересічні музичні здібності виявилися в ранньому дитинстві. Ґрунтовну музичну освіту він отримав у Львівській консерваторії (1878-1881 рр.), де вивчав мистецтво співу у професора Валерія Висоцького. Методика викладання мала своїм підґрунтям традиції італійської вокальної школи.

Після завершення навчальних студій в Італії проходять перші виступи співака на оперній сцені у цій країні. В театрі міста Форлі відбувся його дебют, де він виконав партію Ліонеля в опері «Марта» німецького композитора Фрідріха Фролова. Непересічний талант співака і актора отримав високу оцінку італійської преси. Широкий суспільний резонанс викликали оперні спектаклі за його участю в театрах Турина, Ніцци, Мілана, Флоренції та інших містах.

На сцені Великого театру Варшави О. Мишуга виконує провідні партії ліричного і драматичного тенора. Створені ним вокально-сценічні образи Йонтека в «Гальці» і Стефана в «Страшному дворі» Станіслава Монюшка, Янека в однойменній опері Владислава Желенського були позначені винятковою майстерністю. Мистецтво співу і гри Олександра Мишуги отримує високу оцінку польської преси. Довершена інтерпретація Олександром Мишугою перлин національної і світової оперної класики дозволили музичній критиці ставити його в один ряд з найкращими співаками того часу, такими як Енріко Карузо, Маттіа Баттістіні, Федір Шаляпін.

Варшавський період музично-виконавської діяльності Олександра Мишуги висвітлюється в книзі відомого польського актора і режисера Генрика Цудновського «Театральні таємниці». Висловлюється думка про те, що в кожній ролі О. Мишуга виявляв великий драматичний талант, що в поєднанні з його чудовим голосом та всебічним засвоєнням вокального стилю бельканто робило із нього першокласного артиста. Вершинним досягненням співака стала партія Йонтека в опері «Галька» Монюшка.

У лютому-березні 1885 року відбулися гастрольні виступи Олександра Мишуги у Відні. В придворній опері він взяв участь у низці вистав і виконав такі партії: Фернандо, Едгар, Неморіно («Фаворитка», «Лючія ді Ламмермур», «Любовний напій» Г. Доніцетті), Альфред, Герцог («Травіата», «Ріголетто» Дж. Верді). Після перших двох виступів в операх «Фаворитка» і «Лючія ді Ламмермур» він отримав дозвіл дирекції співати італійською мовою, а не німецькою, як досі. У віденській опері такий виняток робився тільки для найбільш видатних артистів. Віденська преса відзначала високий, м'який, гнучкий голос артиста, який звучить хоч і не надто сильно, але доволі розкотисто; надзвичайну одухотвореність співу; витончену темброво-динамічну палітру, яка найбільш виразно простежувалася в інтерпретації ліричної сфери образів. Мистецтво співка, як зазначалося у багатьох відгуках, було ідеальним втіленням художньої естетики і традицій італійської вокальної школи.

Важливими віхами в творчій біографії Олександра Мишуги були його виступи в оперних спектаклях, а також на концертній естраді в старовинному культурному центрі Польщі місті Кракові. Уперше він приїхав до Кракова в 1885 році з Варшави і виступив в концерті у залі Саскії 21-25 березня. Наступного разу як гість львівської опери він взяв участь у гастрольних виступах цього колективу. Головну партію в опері «Лючія ді Ламмермур» Джованні Доніцетті виконала знаменита співачка того часу – колоратурне сопрано – американка Еллі Руссель. У цій опері Олександр Мишуга співав партію Едгара. Музична критика відзначала чарівний голос, глибину інтерпретації та високу вокально-сценічну майстерність українського артиста.

За своєю образністю і музичною стилістикою близькою світовідчуттю Олександра Мишуги була пісенна творчість Владислава Желенського. Вона постійно звучала в концертах артиста, фортепіанну партію в яких виконував сам композитор. Спеціально для співака він створив вокальний твір «Серенада». Ця та інша мистецька перлина «Розчарування» у виконанні Олександра Мишуги вражала сучасників глибиною осягнення художньої ідеї та завершеною красою співу. Таким самим було сприйняття в суспільстві опери «Янек» Желенського, головну партію в якій виконував О. Мишуга. Це яскраво засвідчила, зокрема, постановка цієї опери в 1901 році у Кракові.

Олександр Мишуга ніколи не поривав тісних зв'язків з рідним краєм. 4 жовтня 1900 року він взяв активну участь у торжествах з нагоди відкриття Львівського оперного театру. Для відзначення цієї урочистої події в театрі було поставлено оперу «Янек» В. Желенського, в якій відтворено життя карпатських верховинців. Головну партію композитор створив спеціально для Олександра Мишуги. Спектакль отримав загальне визнання. Упродовж сезону 1900-1901 року Мишуга виконав у Львові одинадцять партій. Його чудовий голос, висока вокальна та сценічна майстерність, глибина розкриття художніх образів стали справжньою окрасою оперних спектаклів, сприяли становленню музично-виконавської оперної школи в найбільшому культурному центрі на західних теренах нашої країни.

В інтерпретації Олександром Мишугою народних пісень простежуються риси, які притаманні оперній школі співу. В ній відсутня, зокрема, надмірна насиченість тембру, яка вирізняє автентичне співацьке середовище. Звукове втілення народних пісень Олександром Мишугою віддзеркалює інші естетичні засади, які притаманні професійній школі співу і відрізняють її від народно-пісенної виконавської парадигми. Інтерпретація народних пісень видатним співаком позначена своєрідними рисами, які охоплюють різні аспекти виконання. Мистецтво співака у цій сфері виявляє здебільшого тяжіння до заокруглених вокальних ліній та уникнення гранично різних інтонацій. Спостерігається також спрямованість на досягнення точності метро-ритмічного малюнку пісні, на відміну від його вільного тлумачення в царині аматорства.

Виконавська інтерпретація Олександром Мишугою народної пісні набуває значення унікального мистецького феномену щодо розкриття образної сфери та музичної драматургії твору. Таке виконання має своїм підгрунтям глибоке осмислення артистом художньої ідеї, музичної драматургії та всебічне відпрацювання інтонаційно-тематичного матеріалу і створення розмаїтої темброво-динамічної палітри пісні.

Основні риси виконавської інтерпретації Олександром Мишугою розмаїтого за своїми стильовими і жанровими особливостями репертуару, науковий підхід щодо осмислення видатним артистом художньої ідеї та музичної драматургії творів становлять велику цінність для сучасного покоління митців. Наукові студії щодо розкриття художньо-естетичних засад та педагогічних принципів музично-виконавської школи Олександра Мишуги є одним із важливих пріоритетів для музикознавчої думки і мистецько-освітнього простору сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лисенко І.М. Співаки України. Енциклопедичне видання / Іван Лисенко. – К.: Звання, 2012. – 639 с.

2. Олександр Мишуга – король тенорів / Авт.-упоряд. М. Головащенко. – К.: Муз. Україна, 2004. – С. 63-75.
3. Рудницький Антін. Українська музика. Історико-критичний огляд. – Мюнхен. – «Дніпрова хвиля», 1963. – 406 с.

УДК 373.3.091.21 : 78

Т. О. Масалова
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Роботу присвячено проблемі розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. Розкрито сутність та зміст понять «творчість», «креативність». Проаналізовано основні методи розвитку креативності молодших школярів.

Ключові слова. Креативність, творчість, мислення, імпровізація, композитор.

Annotation. The work is devoted to the problem of development of creativity in children of elementary school age at musical art lessons. The essence and content of concepts "creativity", "creativity" are revealed. The basic methods of development of creativity of junior schoolchildren are analyzed.

Key words: Creativity, creativity, thinking, improvisation, composer.

Проблема розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва завжди була і є актуальною для початкової освіти.

У контексті нашого дослідження великий інтерес становлять різні системи творчих завдань, запропоновані музикантами-педагогами з метою розвитку у дітей креативності (І.Гадалова, С.Діденко, О.Пономаренко, та інші); розвитку творчих здібностей (Л.Дмитрієва, О.Тупічкіна, В.Шульгіна); усвідомлення синтезу мистецтв у творчому процесі (О.Лобова, В.Рагозіна) та інші.

Під поняттям "творчість" розглядають філософсько-культурологічний аспект діяльності зі створення нового продукту. До його проблематики входять: творча особистість як суб'єкт творчості головна цінність суспільства; діяльність особистості по створенню оригінального, значущого продукту. Натомість поняття "креативність" стосується внутрішнього ресурсу творця і містить у собі: найвищий рівень інтелектуальної активності – провідна риса обдарованої особистості, яка пов'язана зі здатністю до самоактуалізації і процесуального боку діяльності; системну якість інтелекту – вдатність

відмовлятися від традиційних, стереотипних схем і способів мислення, продукують принципово нові ідеї й відшукувати нові способи розв'язання проблем чи нові способи самовираження.

Основними факторами креативності є: рухливість, чіткість та гнучкість мислення; чутливість до проблем; оригінальність, винахідливість, конструктивність у розв'язаннітихчиінших проблем. Креативність піддається розвитку, особливо в сензитивні періоди. Одними з таких періодів є молодший шкільний вік.

Значущість видів мистецтва, зокрема музичного, у творчому пізнанні дійсності й самого себе є незаперечною і стратегічною. Так, розвиток креативності дітей на уроках музичного мистецтва забезпечують:

· художньо-образне мислення – на базі опанованого дітьми наочно-дійового й наочно-образного, адже пізнання дійсності "серцем" наполягає на одухотворенні, образності процесу навчання й виховання, бо здатність дітей до сприйняття і виявлення почуттів, їхня чутливість до краси, розуміння мови образів по-справжньому вражає;

· дивергентне мислення – здатність мислити в різних напрямах, аналізувати об'єкт з різних боків, позаяк креативний розум здатен бачити і ставити цілі сам, виходячи за межі вузько поставлених умов;

· уява – психічна здатність особистості відбивати навколишню дійсність у нових, незвичайних зв'язках чи сполученнях;

· інтуїція – спосіб пізнання, що характеризується безпосереднім осяганням істини, мить "раптового розуміння" і має вигляд стрибкоподібного переходу від достатнього насиченої накопиченої інформації про об'єкт до нової якості.

Продуктивність креативного мислення на уроках музичного мистецтва виражається у:

- відокремленні необхідних і достатніх умов здійснення діяльності;
- відмови від власного напрацьованого досвіду з метою позбутися шаблонного рішення;
- баченні поліфункціональності об'єкта;
- здатності до замкнення в систему протилежних ідей чи інших сфер знань з метою використати поєднання у вирішуваній проблемі;
- здатність усвідомити протилежну ідею в даній галузі знань чи ви звільнитися з-під її впливу.

Розвитку креативності в учнів молодшого шкільного віку сприяють практичні методи і форми навчання: навчальні й ігрові вправи; імпровізація; театралізація; пластичне інтонування; вокальне й інструментальне музикування; експерименти. Досвід творчої і креативної діяльності дитини опановують лише в практичній діяльності поелементно і поопераційно. Уникнути при цьому репродуктивності можна завдяки: варіативності; евристиці; пошукам інновацій; проблемним ситуаціям і правам, побудованим на ампліфікаційній основі (ускладнення умов, мети, змісту, шляхів). Це уможливлюється

за рахунок забезпечення навчально-творчого середовища уроку музичного мистецтва різновидами діяльності, зокрема: науково – дослідної; художньої; винахідницької; проектувальної тощо.

Найефективнішим методом навчання креативності є метод моделювання творчого процесу композитора. Навчання за таким методом не буде зводитися до засвоєння готових правил і догм, а стане істинним процесом "здобування знань", у якому діти разом із педагогом будуть творцями тих подій, в якій вони залучені і які самі ж організують. Відтворюючи процес народження музики через імпровізацію і створення мелодичних побудов, діти навчаються відшукувати найбільш вдалі інтонації до певного поетичного матеріалу та підбирати виразні засоби, які, на погляд творця, повніше розкриють їх композиторський задум і зміст твору.

Завдання на імпровізацію та "домислювання" можуть бути критерієм для визначення рівня розвитку креативності дітей. Заняття імпровізацією можуть переслідувати дві взаємозалежні мети: вироблення інтонаційного та ладового слуху; розвиток творчої фантазії. Імпровізації можуть бути ритмічні, а також пов'язані з виконанням – зміна характеру, темпу, розміру, динаміки виконання тощо. Під час імпровізації на "домислювання" діти можуть продовжити розпочату педагогом мелодію й завершити її в тоніці заданої тональності або, керуючись власною логікою розвитку образу та власним баченням певних художніх деталей через призму власної уяви, вийти за межі ладових співвідношень. Тоді мелодія може не завершуватися тонікою, а може стати і "запитальною", і "незавершеною". Саме так діти пізнають природу музичної мови та музичної творчості в системі їх внутрішніх зв'язків, мистецтво як художнє відображення дійсності, і усвідомлюють грані інтелектуально-розумових процесів як єдність продуктивних і репродуктивних компонентів мислення.

Змодельовані дітьми варіанти мелодичний побудов бажано записувати на диктофон та фіксувати нотами з метою внесення композиційний доробок у власний творчий зошит кожної дитини. "Примірявши" роль творця - композитора, діти розуміють суть творчого процесу, зокрема, як народжуються ідея, які завдання ставить перед собою автор, які труднощі постають перед ним, як він їх долає тощо.

Гарантом успішності опанування дітьми основ творчої діяльності мають бути певні здобутки дітей у вигляді знань, умінь, навичок та збудженого "творчого інстинкту" з одного боку, і комплексу потенціалів (інтелектуальних, практично-дійових, особистісних) з іншого, які за належних умов із перспективних перейдуть у дійсні. Такий процес творчого діяння діти сприймають як важливу цікаву гру, як "корінь всілякої дитячої творчості" яка має цільову установку, емоційну забарвленість, наявність правил поведінки, критерію перемоги, і навіть узагальненого алгоритму досягнення успіху та кінцевої мети.

[378.091.212:78-051]:792.028

Л. Ф. Мержева
викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

АРТИСТИЗМ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ДИРИГЕНТСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. В запропонованій роботі автор розглядає артистизм як важливий компонент в хоровій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Були виділені такі структурні компоненти артистизму особистості як психофізичний; емоційно-естетичний; художньо-логічний.

Ключові слова: артистизм, педагогічна техніка, педагогічна майстерність, хорова діяльність.

Annotation. In the proposed work, the author considers artistry as an important component in the choral activity of the future teacher of musical art. The following structural components of artist's personality as psychophysical were identified; emotional and aesthetic; artistic and logical.

Key words: artistry, pedagogical technique, pedagogical skill, choral activity.

Наше суспільство знаходиться в перманентному стані розвитку і перетворень, що відповідно ставить певні вимоги і до системи освіти. Великого значення в зв'язку з цим набуває питання вдосконалення професійної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Саме їм, майбутнім педагогам-музикантам, ввіряється виховання людської душі, формування духовної культури особистості. Тому суспільством висуваються великі вимоги щодо професійної підготовки педагогічних кадрів. Відомо, що професійна майстерність вчителя музичного мистецтва багатогранна за своєю структурою. Визначним моментом педагогічного процесу є особистість педагога, тільки особистість може виховувати особистість, а одним з найважливіших компонентів його майстерності виступає, зокрема, педагогічна техніка, представлена системою емоційно-виразних засобів (голосових, моторних, мімічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності та найбільш повно виявляють педагогічний потенціал.

Артистизм є необхідним компонентом музично-педагогічного професіоналізму й майстерності. Професійна діяльність вчителя-диригента має багато спільних ознак з акторською творчістю як різновидом художньої діяльності. Представники цих обох професій

працюють з людьми, мають спільну мету – збудити думки і почуття аудиторії.

Лише в акторській і педагогічній професії ми зустрічаємось з унікальним збігом особистості творця та інструмента творчості, обидва – яскраве мистецтво самовираження. Свого часу Вайскоф сказав, що людина досягає творчих успіхів лише тоді, коли у неї рівномірно поєднані почуття і розум. У цьому відношенні об'єкт дослідження – вчитель музики і вчитель мистецтва, надзвичайно необхідні для нашого часу. Так, французи кажуть, що мистецтво розвиває артистизм людини, артистизм не в розумінні акторської майстерності, а артистизм у розумінні професії. Артистом у даному разі може бути представник будь якої професії. Тому в структурі диригентсько-педагогічної майстерності вчителя музики артистизм посідає одне з найважливіших місць. Нажаль, у науковій літературі з диригування важко знайти згадку про будь-які ознаки артистизму у діях диригента. Щоправда, говориться про широке поняття артистичності, при цьому мається на увазі особлива пластичність художньої натури, натхненність, інтенсивна спрямованість виконавської енергії на слухача. Акторський елемент диригування чомусь сором'язливо замовчується. А хіба творчий процес, що відбувається на очах у багатьох людей, не передбачає артистизму у діях диригента?

Диригент повинен бути здатним одночасно за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації (слово, міміка, пантоміміка тощо) передати колективу значення та образ хорових творів різних за жанром, стилем та внутрішнім ідейно-художнім змістом. Володіння цими мовами, втілення їх у педагогічну практику відноситься до творчої індивідуальності диригента-педагога.

Виконавець-музикант іншого профілю реалізує усі етапи підготовки твору до виконання – від ознайомлення з текстом до виходу на сцену – на самоті або в контакті з колегою ансамблістом. Але диригент же виконує найбільш відповідальну частину підготовки у присутності і під пильним спостереженням великої групи людей, на досить напруженому психологічному тлі хорової репетиції. І вміння творити у стані емоційної і психічної розкутості, не помічаючи спрямованих на тебе пильних очей, і є прерогативою талановитих акторів. Диригент повинен осягнути композиторський задум, передати своє уявлення про твір виконавцям і домогтися того, щоб хористи адекватно донесли його до слухацької аудиторії. Диригент поєднує в собі функції актора та режисера, які ставлять "музичну виставу" та одночасно виконують в ній головну роль.

Але, не зменшуючи важливу роль "зовнішнього" впливу на виконання хорового твору, диригент на нашу думку, має регулювати співвідношення емоційності з зайвою емоційною розкутістю у зв'язку з тим, що відсутність у нього емоційної культури заважає слухачеві й

хоровому колективу осягати цілісність художнього задуму композитора.

Підкреслимо, що термінологічно слова “актор” і “артист” є синонімами. Актор – той, що грає роль і втілює персонаж, знаходиться в самому центрі сценічних подій. Він – живий зв’язок між текстом, сценічними вказівками режисера і сприйняттям глядача. Артист: це перш за все людина, яка досягла високої майстерності в будь якій галузі.

Отже стає зрозумілим, що актор виконує чиюсь волю (режисера, драматурга), а артист – це художник, “індивідуальна творча особистість, що досягла високого рівня майстерності” в своїй справі, він не залежить від жодного диктату, його праця – задоволення, він постійно прагне збагатити себе спостереженнями за життям і враженнями. Тому для диригента слово “актор” неадекватне. Є безліч прикладів, коли багато акторів і мало серед них артистів, які володіють вишуканим артистизмом, тобто особливим умінням тримати себе, вирізнятися витонченістю манер, граціозністю рухів, мати високу і тонку майстерність виконання, віртуозність.

Оволодіння професією вчителя музичного мистецтва і розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця передбачає виховання ряду рис, які визначають ступень професіоналізму педагога. Серед них – характеристики, що лежать в основі педагогічного артистизму: емоційність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації тощо. Можна сказати, що артистичний учитель реалізує в діяльності неповторні особливості своєї творчої індивідуальності, які стають професійними якостями і характеристиками.

На наш погляд, завдання артистичного педагога-диригента – динамічно впливати на особистість та колектив, викликати в душі емоційний відгук, певні переживання, без яких ускладнюється повноцінне сприйняття хорової музики і хорового мистецтва в цілому; стверджувати віру в себе у свідомості та серцях як виконавців, так і слухачів, викликати враження своїм ставленням, почуттями; змусити грати уяву, адже гра – це завжди вільний вибір.

У межах педагогічного дослідження ми визначаємо артистизм як якість, що формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Артистизм розглядається не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе наново. Цей процес містить у собі не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості. Актуалізуючи важливість даного педагогічного завдання, можна з упевненістю сказати, що використання засобів театрально педагогіки відкриває великі

можливості для формування артистизму особистості як прояву її педагогічної майстерності.

У межах педагогічного дослідження ми визначаємо артистизм як якість, що формується у процесі духовно-практичного освоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Артистизм розглядається не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе наново. Цей процес містить у собі не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості. Актуалізуючи важливість даного педагогічного завдання, можна з упевненістю сказати, що використання засобів театральної педагогіки відкриває великі можливості для формування артистизму особистості як прояву її педагогічної майстерності.

Досліджуючи вищезазначену проблему, нами були виділені такі структурні компоненти артистизму особистості: психофізичний; емоційно-естетичний; художньо-логічний. Основу психофізичного компонента становлять фізичні дані: володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою – і психічні процеси: увага, спостережливість, уява, афективна пам'ять, вольові прояви.

Педагогічний артистизм передбачає відкритість і безпосередність диригента, уміння говорити і діяти безпосередньо та щиро. Артистичний диригент володіє також здатністю захоплювати своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших людей. В.І.Немирович-Данченко вважав, що саме в цій здатності полягає талант.

Оволодіння професією вчителя музичного мистецтва і розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця передбачає виховання ряду особистісних рис, які визначають ступень професіоналізму педагога. Серед них – характеристики, що знаходиться в основі педагогічного артистизму: емоційність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації тощо. Можна сказати, що артистичний учитель реалізує в діяльності неповторні особливості своєї творчої індивідуальності, які стають професійними якостями і характеристиками.

У структурі особистості диригента артистизм як здатність органічно існувати з колективом і ефективно діяти в умовах репетиційного і виконавського процесу, пов'язана поряд зі знаннями диригента-педагога і розвитком педагогічного і музичного мислення також з оволодінням мистецтвом самовираження, умінням саморегуляції психічного стану.

Таким чином в результаті аналізу психолого-педагогічної, музично-педагогічної та хорової літератури, ми прийшли до висновку,

що диригентсько-педагогічний артистизм – це риса особистості педагога-диригента, його певна своєрідність: здатність перевтілюватися, чарівність “артистичної стихійності”, жвавість, гострота, експресія, багатство жестів та інтонацій; натхнення, відчуття внутрішньої свободи, внутрішня витонченість, образне мислення, прагнення до нестандартних рішень через образні асоціації; особливості психіки, тип нервової системи.

УДК 373.5.015.31.:172.15(477)

А.М. Мітєва
докторант кафедри музичного мистецтва
Національна музична академія
ім. “Проф. Панчо Владігерова” м. Софія, Болгарія;
концертмейстер кафедри теорії і методики
музичної освіти та хороеграфії
Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття присвячена формуванню національної самосвідомості підлітків на уроках музики в сучасній українській школі. Національне музичне мистецтво через вплив на естетичну свідомість здатне впливати на учня ,викликати у нього сильні почуття та формувати душу людини. У роботі представлено деякі аспекти формування національної самосвідомості в учнів на уроках музики в загальноосвітній школі. Її суть полягає у поступовому оцінювані навколишньої дійсності, музичних творів та само оцінюванні,через залучення учнів до різноманітних видів музичної діяльності.

Ключові слова: національне музичне мистецтво, національна самосвідомість, урок музики.

A.N. Mitieva

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE NATIONAL IDENTITY OF STTUDENTS DURING THE MUSIK CLASS IN MODERN UKRAINIAN SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the formation of national mind realization of teenagers on the music lessons in modern Ukrainian school. National musical art through its impact on the aesthetic consciousness able to influence at students, cause strong feelings and form the human soul. The paper presents some aspects of formation of national mind realization in students at music lessons in school. Its essence lies in the gradual

complication of tasks aesthetic evaluation of reality, by engaging students in various types of musical activity.

Key words: national musical art, national mind realization, music lessons.

Формування особистості у відповідності з моральними устоями нації, що розкривають ставлення людини до суспільства, до самої особистості, важкий і довготривалий процес. Цей процес потребує глибокого знання та вивчення педагогічних та психологічних основ національного виховання, врахування вікових та індивідуальних особливостей.

Важливою передумовою національної самоідентифікації людини є її відчуття власної пов'язаності з долею Батьківщини. Вирішальним чинником в процесі формування такої особистості виступає власне національна самосвідомість, яка знаходить вияв у пам'яті про минуле, у відчутті власної пов'язаності з долею Батьківщини, в національній ідентифікації. Музичне мистецтво відображає цінності минулого і сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості. Проникаючи в сутність музики та усвідомлюючи її вплив через взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, людина розвиває самосвідомість. Тому включення в зміст естетичної свідомості здобутків національного музичного мистецтва, емоційного сприйняття та розуміння минулого свого народу сприяє формуванню національної самосвідомості особистості.

Виховання свідомого громадянина починається із засвоєння дітьми духовних надбань своєї нації. Становлення громадянина, патріота відбувається з дитинства. Саме в цей період дитина отримує засади майбутньої свідомості, характеру поведінки. Головним завданням музичного, зокрема вокально-хорового виховання є вплив через музику на духовний світ молоді, які в майбутньому зможуть розвинути зацікавленість до цього виду мистецтва у своїх учнів.

Музична культура, формується в процесі активної музичної діяльності. Найбільш активною, діючою та доступною формою музичного навчання та виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва є вивчення дисципліни вокально-хорове виконавство. Виконуючи музичний твір, студенти активно висловлюють свої настрої, враження, своє відношення до оточуючого світу. Крім цього, хоровий спів сприяє розвитку співацької культури молоді, їхньому загальному і музичному розвитку, становленню світогляду, вихованню духовного світу, формуванню майбутньої особистості.

Основу духовного виховання студентів складають базові національні цінності, джерелами яких для кожного є сім я, народ, Батьківщина, релігія,творча праця, мистецтво, наука, природа. Правильно підібраний репертуар активно впливає на формування естетичного смаку студентської молоді, їх творчого практичного досвіду, на розуміння можливостей і особливостей вокально-хорового

виконавства. Зміст пісенного репертуару повинен бути націлений на розвиток у студентів позитивного відношення до навколишнього світу через пізнання ними емоційно -- морального змісту кожного музичного твору, через формування особистісної оцінки музики, яку виконують. Як справедливо зауважив К. К. Пігров, «тільки ті твори, які подобаються, з більшою охотою і скоріше вивчаються» [7, с. 134].

Дисципліна вокально-хорове виконавство у ВНЗ як засіб формування національної свідомості майбутніх вчителів музичного мистецтва є могутнім стимулом у духовно-моральному становленні студентської молоді. Вивченню патріотичної музики (українських народних пісень, творів вітчизняних композиторів-класиків, пісень сучасних українських авторів), а також вокально- хорових творів військової тематики відводиться дуже велика роль. Це є важливим засобом формування особистісних якостей людини, її духовного світу, вчить доброзичливості, співчуттю, любові, сприяє збагаченню життєвого досвіду студентів спеціальності музичне мистецтво.

Головною метою викладання дисципліни вокально-хорове виконавство є розвиток музикальності, формування музичної культури, духовне збагачення особистості. Під час індивідуальних та практичних занять у майбутніх вчителів музичного мистецтва формуються та вдосконалюються:

1) вокально-хорові навички: правильний, красивий спів, співоче дихання, мелодичний і гармонічний звук, точна інтонація, вокальний слух, відчуття ансамблю та інше;

2) навики технічної і виконавчої роботи над репертуаром;

3) загально-музичні якості: світогляд, художній смак, почуття відповідальності з позиції учасника хорового колективу, вимогливість до себе і до інших, дисциплінованість.

Безумовно, формування національної свідомості підростаючого покоління – запорука стабільного розвитку країни в майбутньому. Любов до Батьківщини стає силою духу тільки тоді, коли у людини збережені в свідомості образи, які пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється почуття гордості від того, що все це -- твоя Батьківщина. Дуже важливо виховувати в майбутніх вчителях музичного мистецтва доброту, щедрість душі, оптимістичне сприйняття життя, впевненість в собі, вміння насолоджуватись навколишнім світом.

Почуття національної свідомості невід'ємно від почуття гордості за країну, місто, в якому ми живемо. Вірші, пісні, живописні полотна, кінофільми, присвячені рідному краю, здібні викликати світлу радість, захоплення, породити глибоке почуття любові до її краси та величі. Як свідчить історичний досвід, без держави немає нації, немає мови, йдуть у небуття культура, історія, традиції. Щоб зберегти державу, в тому числі і націю, слід актуалізувати проблему патріотичного виховання.

Таким чином з погляду на ці аспекти, формування національної свідомості є найважливішим у розбудові нової незалежної України, у

духовному становленні суспільства, у формуванні високої етики міжнаціональних відносин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие для студ-в пед. институтов. 2-е изд., испр. и дополн./ Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.

2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.І.Вишневський. – Дрогобич, Коло, 2003. – 528 с.

3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії/ А.І.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти,1997. – 302 с.

4. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01, 13.00.04 / О.М.Олексюк. – Київ. ун-т ім.Т.Шевченка. – К., 1997. – 50 с.

5. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01/О.П.Рудницька. – К., 1994. – 431 с.

6. Кирило Стеценко: Спогади. Листи. Матеріали / укл., перед. Є. С. Федотов. – К.: Музична Україна, 1981 (Жовтень). – 480 с.

УДК 373.2.091.21:781.6

М.О. Молодих
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хороеграфії
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

РИТМІЧНЕ ПОЧУТТЯ ЯК ОСНОВА МУЗИКАЛЬНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В роботі розглянуто сутність ритмічного почуття в дітей дошкільного віку та пропонуються певні елементи методики його розвитку. Зазначено, що тільки в єдності різних видів творчої діяльності даний процес набуває доцільності й ефективності.

Ключові слова: діти дошкільного віку, ритм, ритмічне почуття, музичний слух, ігрова ситуація.

Музика – це мистецтво, яке завжди вважалася осередком ритму, найбільш яскравим і безпосереднім його втіленням. Ритм (від грецького ritmos – течу) – це послідовне чергування в часі звуків (пауз) однакової або різної тривалості, є одним з елементів музичної мови. Рухова природа музично-ритмічного почуття була розроблена в кінці XIX століття, основоположником системи музично-ритмічного виховання, швейцарським педагогом і музикантом Е. Ж. Далькрозом.

Ритм – один з першоджерел, першоелементів музики, життєво важливих для неї, що несе разом із мелодією основну інформацію. А. А. Мазель та В. А. Цуккерман дають поняття ритму у вузькому його значенні як тимчасову закономірність, яка є організацією звуків за їх тривалістю, тобто музичний ритм прирівнюється до ритмічного малюнку. Ці автори відзначають, що ритмічний малюнок утворюється від поєднання однакових або різних тривалостей, певним чином акцентованих або, інакше кажучи, метрізованних і звучать у деяких темпових рамках [1]. Отже, метр і темп, а також ритмічний малюнок є основними складовими музичного ритму.

Отже, музичний ритм – найбільш складна для сприйняття багатокомпонентна звукова структура, організуючий початок розвиненого почуття музичного ритму, яке є однією з основних музичних здібностей.

Почуття музичного ритму має не тільки моторну, але й емоційну природу. Зміст музики емоційний. Ритм же один з виразних засобів музики, за допомогою яких передається зміст. Тому почуття ритму, також як і відчуття ладу, становить основу емоційної чуйності на музику.

Активний, дієвий характер музичного ритму дозволяє передавати в рухах (що мають, як і сама музика, часовий характер) найдрібніші зміни настроїв музики і тим самим осягати виразність музичної мови. Характерні особливості музичної мови (акценти, паузи, плавне або уривчастий рух тощо) можуть бути передані відповідними за емоційним забарвленням рухами (хлопки, притупування, плавні або уривчасті руху рук, ніг і т.д.). Це дозволяє використовувати їх для розвитку емоційної чуйності на музику.

Отже, ритмічний слух – це здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Діти, вже, починаючи з 5 років, можуть виконувати завдання на відтворення ритмічного малюнка мелодії в оплесках, притопити, на музичних інструментах. Діти, які приходять в дитячий сад володіють різним музичним досвідом, різними задатками і різної музичної сприйнятливістю. В якості вихідного положення потрібно вважати, що музичний слух (в тому числі і ритмічний) будь-якої дитини можна розвинути.

Завдяки нерозривності, одне від одного, пісень та ігрових рухів у дитячому садку, почуття ритму (ритмічний слух) у дошкільнят розвивається в постійній музичної діяльності невимушено і планомірно. Наприклад, рівномірна пульсація проявляється в примовках і піснях у вигляді правильно повторюваних ударів, йотіруємих чвертями. Отже, звичні рухи (кроки), супутні дитячим іграм, відповідають пульсації чвертей. Безперервність пульсації під час співу підкріплюється ігровими рухами. Слід формувати у дитини здатність відчувати рівномірну пульсацію протягом тривалого часу. З цією метою потрібно пісні повторювати багато разів без перерви.

Схильність дитини до наслідування посилюється завдяки тому, що потрібно надавати повторюваним рухам ігровий сенс. Дитина завжди охоче вживається в ігрову ситуацію. Якщо помахи руки і нахили голови перетворюються то в умивання, то в розчісування волосся, то в просіювання борошна, тоді рухи і дії набувають певного сенсу.

Ритмічні почуття розвиваються у навчанні грі на дитячих музичних інструментах. Щоб зіграти мелодію на слух, потрібно мати музично-слухові уявлення про розташування звуків за висотою (чи рухається мелодія вгору, вниз, чи стоїть на місці) і ритмічні уявлення (про співвідношення тривалостей звуків мелодії). По мірі того як діти починають відчувати і відтворювати в рухах (ходьбі, оплесках) ритм музики, їм доручають самим грати на інструментах (бубні, барабані, дерев'яних паличках, ложках, дзвонику тощо). Спочатку дорослий допомагає дітям попадати в такт музиці, потім їх дії стають все більш самостійними. Усвідомлення ритму пісень слід домагатися лише після того, як діти цілком упевнено стануть відчувати рівномірну пульсацію і в змозі будуть точно передати її в рухах без допомоги вихователя.

Таким чином ритмічні почуття – це комплексна здатність, що включає в себе сприйняття, розуміння, виконання, творення ритмічної складової музичних образів. До показників розвиненості почуття ритму (ритмічного слуху) відносяться виразність рухів, їх відповідність характеру й ритму музики. Виховуючи у дітей почуття ритму, педагог підвищує раціональну організацію рухів дітей, їх здатність у швидкому оволодінні руховими навичками і вміннями, що представляють складову частину їх фізичного вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М.: Музыка, 1967. – 752 с.

УДК 37.016:780.616.433-026.15(043.3)

Т.В. Мочона
заступник директора,
викладач-методист по класу фортепіано
КЗ «Дитяча музична школа» Біленьківської сільської ради
Запорізького району, Запорізької області.

КРЕАТИВНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЮНИХ ПІАНІСТІВ

Анотація. Представлена авторська методика роботи з учнями-піаністами мистецьких шкіл, основою якої є постійне навчання учня на уроках фортепіано навичкам ефективної самостійної роботи. Використання цієї методики дає можливість виховати творчого, розумного, працьовитого, високо музично-освіченого учня, вільно самостійно володіючого музичним інструментом фортепіано.

Ключові слова: робота за інструментом, самостійність, фортепіано, самоконтроль.

T. Mochona
Deputy Director, Teacher - Methodist in the class of piano
Children's Music School of Belenkovka village council of
Zaporizhzhya region.

CREATIVE METHODS OF EDUCATION OF CREATIVE INTEGRITY OF JUNIOR PIANISTS

Annotation. The author's technique of work with pupils-pianists of art schools is presented, the basis of which is continuous training of the student in piano lessons skills of effective independent work. The use of this technique makes it possible to educate a creative, intelligent, hard-working, highly musically-educated student, who freely owns a piano musical instrument independently.

Key words: work on the instrument, independence, piano, self-control.

Одне з головних завдань викладача – зробити якнайскоріше так, щоб бути непотрібним учневі, тобто прищепити йому самостійність мислення і навчити ефективним і зрозумілим методам роботи над музичними творами.

Бажання – найважливіший руховий фактор, який діє протягом усіх років навчання учня в дитячій музичній школі.

Не можна забувати, що кожний урок повинен викликати в учня певні позитивні емоції. І домашні завдання також повинні бути цікавими, різноманітними з певним навантаженням і включати технічний розвиток, вправи, гами, етюди; слухову роботу, досягнення якості звучання в творах, розвиток пам’яті, регулярне вивчення певної частини з програми на пам'ять, завдання вірної аплікатури, роботу над штрихами, відтінками, ритмом, темпом та інше, але при цьому головне щоб кількість домашніх завдань була дозована і реальна для виконання.

Бажання навчатись слід викликати в учня всіма можливими засобами, розвивати та намагатись, щоб з часом це бажання переходило в любов до музики і до свого інструменту. Викладач повинен допомогти учневі придбати хороший інструмент.

Перспектива поїхати куди-небудь з концертом у значній мірі активізує і робить домашні заняття ефективнішими, примушує учнів вивчати складну програму в менші строки та більш якісно, ніж завжди.

Важливим фактором в досягненні учнем реальних успіхів є режим його домашніх занять. Займатися потрібно щодня, по можливості в один і той же час. Привчати учня з перших років займатися так, щоб жодна хвилина не пропала марно.

Необхідно навчити учня миттєвому розслабленню м’язів під час технічно складного уривку. Правильні (з перервами для відпочинку нервової системи та м’язів рухового апарата) та систематичні заняття учня зміцнюють його м'язи, роблять їх витривалими для більш довгої роботи.

Зацікавленість в роботі викликає увагу та зосередженість, але вони здебільшого бувають короткочасними. Тому під час занять слід міняти п'єси, етюди, вправи та робити перерви вже при перших ознаках утоми.

Значна частина роботи вже на самому уроці має бути розпланована так, щоб послідовність і хід цієї роботи були зразком того, що конкретно дитина повинна потім робити вдома. Слід достатньо часто примушувати учня працювати на уроці так, якби він був один, і викладач не знаходився з ним поруч.

Кожний новий для учня навик має засвоюватись на основі добре закріпленого старого. Основною, першочерговою навичкою, яка має бути вихована в учневі, є «навичка попереднього обдумування», уміння уявляти кожне поставлене завдання до його виконання. Взагалі, вся робота учня має бути усвідомленою. Продуктивність її визначається не стільки кількісною стороною, скільки ступенем участі в ній свідомості, зосередженості, уваги, волі та самоконтролю. П’єси вдома необхідно вчити, а не грати або програвати, як це часто спостерігається в учнів. Доцільним є лише творчі повторення, такі, що кожен раз вносять певні поліпшення в гру учня. Необхідно навчити учня чути якість звуку, його емоційну змістовність, вміти відрізняти виразне звучання від невиразного, знаходити найдоцільніший для даної п'єси, уривку тон. Найбільш позитивні наслідки помічаються в учнів, які в достатній мірі володіють всіма основними прийомами самостійної роботи над художнім твором, вміють своєчасно чергувати їх.

Таким чином, лише зрозуміла праця може привести до певного, позитивного результату. Робота над складними, незрозумілими творами зазвичай викликає в учня відчуття безпорадності і досади, бо він не бачить і не відчуває результатів своєї праці. Навчити учня самостійно, свідомо працювати над музичними творами та прищепити любов до роботи – це найважливіше і першочергове завдання викладача мистецької школи.

УДК 78.072.3:006.332.4

І.М.Назаренко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Г. П. Панченко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ПОТРЕБОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА

Анотація. Окреслено шляхи сформованості мотиваційно-потребової сфери майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній хореограф, естетична потреба, педагогічна діяльність.

Annotation. The priorities of the formation of the motivational-needy sphere of future choreographer in the process of professional training are indicated.

Key words: professional training, future choreographer, aesthetic need, pedagogical activity.

Одним із головних показників сформованості мотиваційно-потребової сфери особистості вважається високий рівень розвитку інтересу, як усвідомленої потреби.

Інтерес розглядається сучасною психологією першим із десяти фундаментальних людських емоцій (В.Джеймс, К.Ізард, S.Tomkins). Він визнається домінуючою із всіх емоцій у кожного нормального здорового індивіда. Триграннa структура інтересу, що включає когнітивно-пізнавальний, поведінковий та емоційно-афективний аспекти, у співвідношенні його з пізнанням і дією, визначає тип особистості людини: розумовий, діяльнісний, емоційний (що надає перевагу афективному досвіду).

Музичні інтереси, як і художні інтереси взагалі, розрізняються за структурою, характером та спрямованістю змін. Виходячи із характеристик музичної потреби, що визначають музичний інтерес як опредмечену її форму, нами фіксувався ступінь виявлення інтересу, притаманні лише йому особливості, ознаки та їх сукупність у диференціації кількісних та якісних показників, тобто їх статистика і діагностика у динаміці процесу. З метою визначення рівня сформованості всієї мотиваційно-потребової сфери майбутніх хореографів було проведене дослідження, націлене на виявлення вихідних даних про рівень їх розвитку, а також діагностовані основні

показники початкових і розвинутих форм, встановлені критерії, запропоновані визначення.

Серія тестів надала можливості прослідкувати взаємозалежність уподобань студентів з різних видів музичного мистецтва.

Шкала уподобань, що була запропонована, включала п'ять основних підрозділів (класична музика, естрадна професійна та самодіяльна авторська пісня, джазова імпровізація, інструментальний і пісенний фольклор), які були конкретизовані більш детальними градаціями за історико-хронологічними, стильовими, національними та іншими ознаками.

Показники інтересу до музики були розроблені на засадах критеріїв, які вже існують для діагностики художніх інтересів учнів (О.Дем'янчук, Н. Лисіна, О. Семашко та ін.).

За ступенем розвинутості ці показники розподілялися за трьома рівнями:

– перший: визначається високим ступенем позитивного ставлення до музики у будь-яких її видах, високою якістю естетичних уподобань та активним характером музичної діяльності;

– другий: позитивним ставленням до естрадної музики і нестійким або індиферентним ставленням до класичної, невисокими естетичними уподобаннями, невираженою активністю музичної діяльності, яка залежить від певних обставин;

– третій: характеризується ситуативним, перемінливим ставленням до всіх видів музики, низьким рівнем уподобань, пасивністю музичної діяльності. Такий інтерес виникає лише за допомогою спонукання ззовні і одразу ж згасає, маючи тимчасовий характер.

Інтерес до музики у активній фазі визначається нами як вибіркова спрямованість особистості на сприйняття музичного твору, що стимулює потребу в спілкуванні з музикою завдяки її змістовній та художньо-естетичній значущості на рівні творчої діяльності.

Активна музична діяльність виявляється: 1) в творчому художньо-образному ставленні – композиції; 2) в творчому відтворенні – виконавстві; 3) в творчому сприйнятті-слуханні музики.

Відзначимо, що такі види діяльності, як навчання-викладання музики або набуття музичних знань, відносяться більше до педагогічного і наукового (мистецтвознавчого) видів діяльності.

Таким чином, для характеристики рівнів розвитку музичної потреби студентів-хореографів у процесі їх професійної діяльності були виділені показники якісного складу:

1. Емоційна чутливість; 2. Робота уяви; 3. Наявність співпереживання; 4. Вибіркове ставлення; 5. Усвідомленність оцінних суджень; 6. Стійкість уваги; 7. Характер перебігу діяльності; 8. Пізнавальна активність.

У свою чергу, кожний з вищевказаних якісних критеріїв, що сам по собі постійно залежить від інших (їх роз'єднання досить умовне і схематичне), були конкретизовані таким чином:

1. Емоційна чутливість виявляється як позитивне переживання у різних мотивах задоволення від процесу музичної діяльності; як пасивне, байдуже ставлення у індиферентності сприйняття музичних творів (байдужий до сучасної української музики, до опер Д. Верді, до фортепіанних творів Л.Ревуцького та ін.); як активне негативне сприйняття і відгук на будь-який вид музичної діяльності (не бажаю грати на баяні, домрі, фортепіано; байдужа до поліфонічної музики тощо).

2. Робота уяви у багатьох випадках визначається диференційованою спрямованістю пам'яті та має свій вияв на всіх етапах: від стихійного фантазування на певні теми – до слідування за розвитком образного строю музичного твору, у більш стриманих або швидкоплинних елементах музичних інтонацій; у характеристиці асоціативних зв'язків (елементарні-складні, близькі-далекі, зорові, асоціативні та ін.).

3. Наявність співпереживання з'ясовується в процесі спілкування з музикою через проникнення у авторську концепцію і прагнення в подальшому до самовираження за допомогою мови музики; комунікативні зв'язки можуть проходити і за допомогою музики (під час її сприйняття, виконання, створення), і з приводу музики (під час обговорення прослуханого музичного твору або виконавської інтерпретації).

4. Вибіркове ставлення до музичних творів найрізноманітніших стилів, форм, жанрів і видів визначається за шкалою уподобань, що ґрунтується на загальноприйнятих методиках.

5. Усвідомленість оцінних суджень характеризується вербальним вираженням власної думки студента, аргументованістю цієї думки та чіткістю її викладу, умінням адекватно передавати власні враження та переживання з приводу прослуханої музики, надаючи їм художньої форми.

6. Стійкість уваги, незосередженої і спрямованої, виявляється у довготривалості слухання музичної п'єси (у запису або у "живому" виконанні) і наявності навичок емоційно-усвідомленого розмірковування про неї, з елементами художньо-поетичного та музикознавчого аналізу як власне музики, так і її виконання.

7. Характер протікання діяльності виявляється у наявності нахилу, прагнення студентів до активних творчих видів музичної діяльності (слухання музики, її виконання, імпровізація, композиція); в емоційному ставленні до спеціальних музичних занять, які необхідно мають своє продовження через самопідготовку; в швидкості засвоєння певних професійних навичок; у виявах самостійності (творчий підхід, прийняття самостійних рішень, самостійний творчий пошук і, з іншого

боку, наслідування дій наставника, залучення чужих ідей з метою нашарування власної лінії як установки на подальшу роботу; в характерних відмінностях процесу подолання труднощів, що подекуди призводять майже до повного заперечення діяльності; в особистісному переживанні результатів діяльності (що надало найбільшого афективного задоволення: радість завершення, досягнення мети або сам процес, радість творчої праці).

8. Пізнавальна активність студента, що спонукається інтересом і установкою, спрямовується й регулюється його афективно-емоційним станом, стимулює мислення (абстрактне, логічне, образне) і визначається прагненням до аналізу й узагальнення отриманої інформації та необхідністю у додатковій.

Враховуючи те, що у кожного студента якісні показники виявлялися на різних рівнях, виникла необхідність складення кількісної схеми цієї структури таким чином: 1) активність в процесі індивідуальних і групових занять; 2) участь у позааудиторних і факультативних заняттях; 3) ставлення до вперше прослуханого музичного твору; 4) прагнення до музичної діяльності під час самопідготовки до наступного заняття; 5) прагнення до музичної діяльності поза навчальним процесом; 6) відвідування концертів; 7) прагнення слухати музику за власним вибором (з використанням засобів масової інформації, у концертах і спектаклях); 8) прагнення слухати музику з урахуванням індивідуальних та лекційних занять зі спеціальних предметів.

Більш детальні підпункти, як лінейні параметри основних кількісних критеріїв (напр.: а) кількість годин (у тиждень, протягом дня; під час навчального семестру, у сесійний період); б) що залишається у пам'яті (через тиждень, після складання заліку, через рік, через чотири роки), були чітко диференційовані та закріплені лише у позитивних або негативних відповідях ("так" або "ні").

За особливостями вибіркового ставлення до музики і музичної діяльності враховувалися три характеристики мотиву:

1. Вибір виду музичної діяльності.

2. Вияв емоційних реакцій на успіх або невдачу у власній музичній діяльності, її результатах і оцінках.

3. Уподобання певних музичних творів.

Таким чином, проведене тестування надає можливості в подальшому діагностувати не тільки наявні рівні сформованості мотиваційно-потребової сфери майбутніх хореографів, але і фіксувати відповідні зміни у її розвитку в процесі професійної діяльності у загальноосвітніх школах.

УДК 373.2.091.21:793.3

У. І. Окороков
студентка ІІ курсу спеціальності 024 Хореографія
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ “РИТМІКА”

Анотація. Роботу присвячено особливостям музично-ритмічного розвитку дітей дошкільного віку. У роботі визначаються характерні фізіологічні особливості дошкільнят, приділяється увага їх віковим можливостям. Визначено основні методи та прийоми музично-ритмічного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: ритміка, діти дошкільного віку, музично-ритмічний розвиток.

Annotation. The work is devoted to the peculiarities of musical-rhythmic development of preschool children. The work defines characteristic physiological features of preschool children, attention is paid to their age possibilities. The basic methods and techniques of musical-rhythmic development of children of preschool age are determined.

Key words: rhythm, children of preschool age, musical-rhythmic development.

В системі естетичного виховання дітей основне місце посідає мистецтво. Мистецтво, зокрема музичне та хореографічне, відіграє особливу роль на ранньому етапі виховання дитини. Сучасні вітчизняні науковці О.Вовченко, В.Жуковська, П. Мержин А.Тараканова та інші, зазначають, що ритміка є складовою фізичного і музично - ритмічного виховання дітей, яка заснована на чергуванні частин або систематики рухів, визначених за тривалістю виконання та характером докладених зусиль, і направлена на формування почуття ритму.

Заняття з ритміки сприяють фізичному, естетичному, моральному, психологічному розвитку учнів; ознайомлюють з теорією музики, її основними жанрами, поняттями “темпу”, “ритму”, “мелодики”, “характеру” музичного твору; розширюють знання про національну та світову музичну культуру; навчають за допомогою руху виражати характер музичного твору; допомагають дитині через рухи та музику передавати свої емоційні стани, розслаблювати власне тіло; розвивають слухове сприймання, уяву, пам’ять, увагу, творчі здібності, активізують розумові здібності, удосконалюють вимову; збагачують словниковий запас, загалом, сприяють гармонійному та всебічному розвитку дитини.

Основу ритміки складає дві компоненти: ритм, як біоритмічна основа функціонування організму, і музично - ритмічні рухи, як засіб розвитку психомоторної, емоційної та фізичної сфер організму. Різноманіття танцювальних рухів, що використовуються в процесі

навчання дітей на заняттях з ритміки, різнобічно впливають на формування їх організму як прямо, так і опосередковано. Танець сприяє розвитку координації, моторної пам'яті, вироблення здорової постави. Систематичні заняття пропорційно розвивають фігуру, можуть допомогти в усуненні деяких фізичних недоліків.

У дітей дошкільного віку недостатньо розвинена зорова, слухова, м'язова і вестибулярна чутливість. Недосконале сприйняття: діти не можуть на довгий час зосередити увагу на музиці, неточно сприймають рух, погано орієнтуються в просторі і часі. М'язи п'ятирічної дитини розвинені слабко, вони швидко втомлюється від фізичних навантажень. Діти п'ятирічного віку не може довго утримувати корпус в підтягнутому стані через слабкість м'язів спини. Педагог повинен враховувати особливості розвитку дитини і, по-перше, збільшувати фізичне навантаження дуже обережно, а по-друге - зміцнювати і розвивати м'язи, формувати стійкі навички правильної постави і вдосконалювати основні танцювальні рухи поступово. Не слід довго відпрацьовувати один і той же рух; повторюючи його з уроку в урок, дитина поступово навчиться виконувати цей рух правильно і красиво.

Дихальна і серцево-судинна системи дитини ще тільки розвиваються, тому навантаження дітям дається невелика, а методи роботи відрізняються від методів, застосовуваних при роботі з підлітками або дорослими. Швидкі темпи повинні чергуватися на заняттях з помірними і повільними, навантаження, як уже було сказано, повинна зростати поступово. Тиск на дітей потрібно звести до мінімуму. Педагогу під час планування змісту заняття слід враховувати, що дитина п'яти років ще не володіє достатньо розвиненою волею, завзятістю і самоорганізацією. Заняття з ритміки для дітей цього віку мають бути цікавими, побудовані на простому матеріалі, застосовуючи елементи гри і змагання.

Враховуючи психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку педагогу слід ретельно підходити до вибору методів та прийоми музично-ритмічного розвитку дитини.

Заняття з музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку повинні бути різноманітними за змістом (ритмічні вправи, завдання на орієнтування, вправи тренувального характеру, розучування і повторення танців). Ефективними, на наш погляд, такі методи, як бесіда у вигляді питань і відповідей, прослуховування і розбір музики, показ педагогом рухів, повторення пройденого матеріалу, музичні ігри та імпровізації. Заняття з музично-ритмічного виховання дітей повинні йти у відповідному темпі, педагогу не слід довго відпрацьовувати один і той же рух.

Також музично-ритмічна діяльність включає в себе різні завдання, вправи, ігрову творчість. Виконання таких вправ, як крокування на всій стопі, на півпальцях, на п'ятах та інші, допомагають виробити певні навички: зберігати потрібні інтервали в колоні, парами,

в шерензі, при русі по одному, трійками, рухаючись кроками, бігом або підскоками; вміння виконувати різні повороти, перешикування, міняти напрямки, малюнок руху.

Педагогу слід не забувати, що діти дошкільного віку швидко втомлюються, допускають багато помилок при виконанні, забувають пройдене. Тому, проводячи цикл вправ, керівнику необхідно знаходити час для гри.

Розучування танців з дітьми дошкільного віку проводиться в такій послідовності:

- вступне слово педагога (перед розучуванням танцю педагог повідомляє деякі відомості про історію його виникнення, стилі виконання, сюжет);
- прослуховування та аналіз музики (визначити характер, темп, ритмічний малюнок);
- розучування елементів танцю, танцювальних рухів, малюнка танцю (педагог пояснює і сам показує рух, потім діти повторюють).

Діти повторюють рухи разом з педагогом, а потім самостійно. При цьому педагог звертає увагу дітей на помилки і виправляє їх. Рухи розучуються під музику або під рахунок.

Існує кілька методів розучування танцювальних рухів. Метод розучування по частинах зводиться до поділу руху на прості частини окремо з подальшою угрупованням частин в потрібній послідовності (крок польки, вальсу). Цілісний метод розучування полягає в розучуванні руху цілком в уповільненому темпі. Цим методом зручно розучувати прості рухи (наприклад, бічний галоп, змінний крок), а також складні рухи, які не можна розкласти на частини (наприклад “шассе”, “балянсе”).

Під час розучування особливо складних рухів може бути застосоване тимчасове спрощення, потім рух ускладнюється. Цей метод застосовується при розучуванні таких танцювальних рухів, як крок польки, російський ключ, “колупалочка” та інші. Коли основні рухи, пози, малюнок розучені, керівнику слід переходити до об’єднання їх в танцювальну комбінацію; потім комбінації збираються у фігури танцю, а фігури - в танець. Фігури танцю і танець цілком багаторазово повторюються учнями з метою запам’ятовування і досягнення грамотного і виразного виконання.

Таким чином, вдало підібрані методи та прийоми музично-ритмічного розвитку дітей дошкільного віку, врахування їх вікових можливостей та особливостей, проведення заняття з ритміки в ігровій формі забезпечить гармонійний та всебічний розвиток дитини.

УДК [378.091.12-051:78]:784

Г. П.Панченко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
М. П.Федоров
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

Анотація. У статті розкрито шляхи вирішення проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Визначено критерії розвиненості творчих здібностей та їхні показники, педагогічні умови, що сприяють розвитку означеного феномену.

Ключові слова: творчі здібності, майбутній учитель музичного мистецтва, вокальна підготовка.

Annotation. The article reveals ways of solving the problem of development of creative abilities of future teachers of musical art in the process of vocal training. The criteria of development of creative abilities and their indicators, pedagogical conditions that contribute to the development of this phenomenon are determined.

Key words: creative abilities, future teacher of musical art, vocal training.

Реформування освітнього процесу та підвищення його ефективності в музично-педагогічних закладах вимагає розробки нових форм та методів навчання, що забезпечуватимуть розвиток творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до творчого самовдосконалення та професійного зростання, забезпечення високого рівня освіченості, особистісного і творчого розвитку своїх учнів.

У контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва проблема розвитку музичних здібностей опрацьовується фахівцями у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, ході індивідуальних занять з інструментальної та диригентсько-хорової, вокальної підготовки. Разом з тим, залишаються відкритими практичні питання щодо розвитку саме творчих здібностей як значущих чинників у формуванні творчої особистості вчителя. Саме тому, враховуючи недостатню теоретичну й методичну розробку цієї проблеми, ми зосередились на розробці методики розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Методологічним підґрунтям дослідження стало висвітлення філософських, соціологічних, психолого-педагогічних ідей творчого розвитку особистості та розглянутих у цьому контексті понять «здібності», «творчість», «творчі здібності», «педагогічна творчість». Це дозволило конкретизувати поняття «творчі здібності вчителя музичного мистецтва» і визначити їх як цілісну систему особистісних утворень, що спонукають до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності. Представлений феномен є інтегративним утворенням, структура якого складається з мотиваційно-пізнавального, технологічно-регулятивного та креативно-діяльнісного компонентів, на основі яких було визначено критерії та діагностичні характеристики його сформованості, що відбивають змістовний та операційно-процесуальний плани механізму розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, а саме:

- мотиваційно-інформаційний критерій (показники: спрямованість студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність; наявність необхідних знань з історії, теорії та методики вокального виконавства; пізнавальна активність, творче мислення);

- емоційно-операційний критерій (сформованість вокально-виконавських умінь, адекватність емоційного відгуку на виконуваний музичний твір; відповідні образно-слухові уявлення щодо його інтерпретації);

- педагогічно-творчий критерій (якість вокально-педагогічної діяльності (здатність обирати педагогічно доцільний вокальний репертуар відповідно до сприйняття та виконавських можливостей школярів); здатність до виразної художньо-педагогічної інтерпретації образного змісту вокального твору та художньо-досконалого його виконання; навички виконавської імпровізації.

Згідно визначених критеріїв та показників у результаті констатувального експерименту було виявлено три рівні розвиненості творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва: репродуктивно-традиційний (недостатній) – у 47 % респондентів; частково-продуктивний (достатній) – у 44 % досліджуваних; продуктивно-творчий (інтенсивний) – у 9 % майбутніх учителів музичного мистецтва, що засвідчило необхідність проведення цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку даного феномену.

Завдання формувального експерименту спрямовано на апробацію та перевірку ефективності методики розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Дієвість розробленої методики підтверджується результатами проведеного констатувального експерименту, використанням комплексу сучасних і взаємодоповнюючих діагностичних методик, реальними позитивними зрушеннями у розвитку творчих здібностей студентів. Визначена

система критеріїв та показників стала інструментом вимірювання їх рівнів. Отримані дані представлені у численних таблицях і гістограмі, що переконливо свідчать про ефективність поетапної методики розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки, побудованої на принципі трансформації мовної мелодики у вокально-музичну із залученням творчих методів вокального навчання (емоційно-усвідомленого інтонування, мелоритмізації текстів, емоційного самонастроювання, самоідентифікації з музичними образами твору, ритмічного та тембрового варіювання, вокальної імпровізації тощо).

Запропонована методика стимулює розвиток професійних та особистісних якостей; створює широкі можливості для задоволення пізнавального інтересу студента та розвитку його обдарувань у рамках вокального навчання завдяки зростанню у змісті вокальної підготовки питомої ваги творчих завдань, створенню емоційно-позитивної аури під час вокальних занять.

На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що педагогічними умовами розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки виступають: стимулювання суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на врахуванні індивідуального досвіду студента, спрямованості на забезпечення розвитку потреби реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності; використання різноманітних педагогічних стимулів. Це передбачає поглиблення і розширення когнітивно-смислової сфери, актуалізацію мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної рефлексії і самоорганізації як особистісних і професійних ознак, що уможливлюють самореалізацію в педагогічній діяльності; опанування і вдосконалення необхідних для творчої діяльності умінь та навичок.

Матеріали дослідження, за умов певної модифікації, можуть бути використані в педагогічних навчальних закладах для студентів, які навчаються за мистецькими спеціальностями, а також в системі підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва; під час створення навчально-методичних посібників.

УДК [37.018.54:78]:7.038.531

Е.К.Пархоменко
старший викладач,
завідувач фортепіанним відділом
Запорізька дитяча музична школа №8

ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ

Анотація. В публікації висвітлено особливості підготовки учнів-піаністів дитячих музичних шкіл до публічного виступу, надано

визначення емоцій з позицій стресового сценічного стану, наголошується на важливості залучення учнів до концертних виступів з метою формування готовності до передстартової активізації людини, що включає усвідомлення мети виконання музичного твору, оцінку наявних виконавських умов, визначення найбільш ймовірних способів дії.

Ключові слова: публічний виступ, емоції, сценічне хвилювання, музично-виконавський досвід

Annotation. In a publication the features of preparation of students-pianists of child's musical schools are reflected to the live performance, determination of emotions is given from positions of a stress stage state, it is marked on importance of bringing in of students to the concerto performances with the aim of forming of readiness to передстартової activation of man, that includes realization of aim of implementation of piece of music, estimation of present carrying out terms, determination of most credible method action.

Key words: live performance, emotions, stage agitation, musically-carrying out experience.

Публічні виступи є підсумковими етапами та водночас новими сходинками у розвитку учнів-піаністів, професійною і соціальною перевіркою їх виконавських можливостей. Виступ – це важке випробування для будь-якого музиканта-виконавця, а для учнів дитячих музичних шкіл це ще й підвищена відповідальність за свої знання, уміння, дії, рухову координацію.

Сцена, як правило, викликає хвилювання, котре не завжди пригнічує, а також має позитивний і стимулюючий вплив, тому є необхідним та корисним для учнів, оскільки сприяє розкриттю прихованих внутрішніх можливостей, які в умовах індивідуальних занять можуть не виявлятись. Негативний бік хвилювання викликаний постійним страхом забути текст, наплутати у виконанні штрихів тощо. Учнів важко переконати, що це не головне, а найважливіше - художньо-виразний бік виконання. Усунути хвилювання – складно, але потрібно навчити юного музиканта пристосовуватись в умовах концертного виступу до виконання в екстремальних ситуаціях.

Учні часто нічого не знають про сценічне хвилювання і не відчувають його, поки не потрапляють в обставини, в яких це переживання обговорюється чи реально проявляється. Іноді буває так, що хвилювання відсутнє, це зумовлено:

- по-перше тим, що у багатьох з них ще не сформувались власні естетичні критерії і ще не засвоєна оціночна шкала вдалих або невдалих виступів; слухання інших виконавців, навіть своїх однолітків, ще нічого не говорить їм про витрату сил, уваги і часу, необхідних для роботи над музичним твором, для досягнення того чи іншого результату;

- по-друге, ще не сформувався рівень співставлення вимог що пред'являє викладач з власними можливостями для їх виконання.

Під час публічних концертних виступів більш яскраво виявляються емоції учнів, концентруються психічні процеси. Емоції (від лат. "emovere" – збуджувати) сприяють концентрації усіх резервів організму, необхідних для швидшого досягнення корисного ефекту, що допомагає нам успішно долати труднощі. Особливо це важливо в стресових ситуаціях, які виникають в результаті дій на організм великих фізичних та розумових навантажень, а також в процесі навчання та виховання дитини. У зв'язку з цим навчально-виховна робота з учнями-піаністами повинна будуватись з урахуванням емоційних особливостей підлітків (підвищену збудливість та імпульсивність) і обов'язково задіювати їх емоційну сферу.

При емоційному збудженні більш витончено працює інтелектуальна сфера, пам'ять, особливо чітко сприймається вплив навколишнього середовища, що є дуже важливим для музично – сценічної діяльності. В моменти емоційного підйому приходить натхнення; людину охоплює почуття можна радості, творчості. Емоції – стан підйому духовних та фізичних сил людини. Вони виникають, якщо перед організмом стає будь-яка задача (мета, потреба), а засобів для її вирішення, досягнення недостатньо.

Основними засобами для досягнення будь-якої мети є інформація, вміння, навички, досвід, енергія, час. Якщо інформації енергії та часу недостатньо, виникає стан напруження, який виявляється тим сильніше, чим важливіша мета і чим більше дефіцит необхідних засобів.

Як бачимо, *емоції – це особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображаються у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного чи неприємного, ставлення людини до світу та людей, процес та результат його практичної діяльності***.** Емоції займають важливе місце в процесі музично–виконавської діяльності та формування музично-виконавського досвіду, але для цього потрібно навчити учня їх розрізняти та керувати ними.

Єдність і боротьба цих протилежностей є важливою умовою в розвитку емоцій, в переходах від ситуаційних емоційних станів до стійких почуттів, що є властивостями особистості. Конкретизуючи цю думку Л. Виготський зауважував, що будь - яке почуття, будь – яка емоція прагне втілитися у відомі образи, що відповідають цьому почуттю.

Будь-яка публічна музична діяльність пов'язана з виникненням у виконавця ситуації емоційного стресу, яку супроводжують такі стресори як: страх; відволікання уваги; боязнь невдачі; стан емоційної боротьби з самим собою; збільшення швидкості протікання емоційних

процесів. Вони викликають неприємні фізичні відчуття, психічну та фізичну перевтому.

Поява такого стресору, як страх завжди пов'язана зі станом невідомості, який виникає перед виходом на сцену. Щоб не відвертати увагу під час гри, слід привчати учня спрямовувати увагу на виконання музичних, художніх завдань. Стресори невдачі виникають в учнів, коли у них з'являється негативний досвід виконавської діяльності, тому слід вчасно проводити реабілітаційну роботу з ними, тобто проаналізувати, що стало причиною зриву і знайти вихід, як цього уникнути. Стресори боротьби виникають в учнів під час участі в конкурсах та фестивалях, коли між ними з'являється конкуренція.

М.Римський-Корсаков говорив, естрадне хвилювання обернено пропорційно ступеню підготовки. Ця формула є правильною, незважаючи на це, що вона не вичерпує усіх випадків і різноманітностей естрадного хвилювання.

Відзначимо, що можливі два види реакції виконавців на особистий виступ. Один з них - оптимальний, характеризується усвідомленням слабких та сильних сторін власного виконання, ступінь успішності виступу. Інший - коли учень нічого не може сказати про свою гру, скласти приблизну уяву про її якість, достоїнства та недоліки.

Це може трапитись через занадто велике хвилювання та дійсно невдале виконання, та кращим засобом проти цього є надбання більшого сценічного досвіду, застосування раціональних методів підготовки до виступу. Причиною може бути внутрішня в'ялість, апатія і навіть байдужість до власної гри .

Сценічний виступ для учня виконавця, і для його викладача своєрідне створення твору мистецтва, за який вони обидва відповідальні перед слухацькою аудиторією. Для учнів виступ часто асоціюється з святковими очікуваннями, що були закріпленні ще в дитинстві. Юного виконавця в концертному виступі часто притягує: сцена, оголошення програми ведучим, вихід до публіки, позитивні переживання загальної уваги тощо.

Логічна і практична помилка, яку роблять піаністи, працюючи цим засобом, складається в цьому, що вони визначають цей засіб етапом для досягнення "найвищій цілі", але так як вони перебувають у ньому надто довго, інші – постійно, то "етап" стає самоціллю, далі якої вже нічого досягнути не можна. Особливе значення в роботі мають: вольове напруження, бажання, пристрасть, цілеспрямованість і прямолінійність в досягненні цілі.

Отже, з позицій принципу природовідповідності, тобто врахування психофізіологічних особливостей музично-виконавського досвіду учнів-півністів середніх класів ДМШ, ми робимо висновок про те, що готовність до публічної виконавської діяльності (тобто до виступу) є важливою складовою формування музично-виконавського досвіду та являє собою психічний стан, передстартової активізації

людини, що включає усвідомлення мети виконання музичного твору, оцінку наявних виконавських умов, визначення найбільш ймовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, концентрацію зусиль.

УДК [378.091.2:78.071]:005.336.5

О.В.Переверзєва
викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. В статті розглядається професійна культура майбутнього фахівця як сукупність професійних знань, умінь і навичок, як частина загальної духовної культури, яка проявляється в професійній компетентності, готовності до аналізу й оцінки професійно-етичних проблем, прийнятті самостійних рішень, комунікативної майстерності, свідомої готовності до самоосвіти, саморозвитку, постійного професійного вдосконалення.

Ключові слова: професійна культура, професійна діяльність, майбутній фахівець, якість, професійна культура майбутніх фахівців, знання, вміння, рівень, культурна компетентність, загальна культура.

Annotation. The article considers the professional culture of the future specialist as a set of professional knowledge, skills and abilities as part of the general spiritual culture, which manifests itself in the professional competence, readiness for the analysis and evaluation of professional ethical problems, the adoption of independent decisions, communicative skills, conscious readiness for self-education, self-development, continuous professional development.

Key words: professional culture, professional activity, future specialist, quality, professional culture of future specialists, knowledge, skills, level, cultural competence, general culture.

Професійна освіта сьогодні поступово перестає бути виключно процесом підготовки людини тільки до професійної діяльності. Його призначення все більше полягає також у виконанні певної сукупності гуманістичних завдань і функцій по вихованню студента, формуванню і розвитку його особистості, прищеплювання загальної культури, духовності, морально-етичних принципів і переконань.

Успішність професійної діяльності в значній мірі залежить від того, наскільки індивідуальні психологічні якості фахівця відповідають вимогам професії, наскільки повно особистість сприймає традиції, норми і правила поведінки в певному професійному середовищі. Це дає підстави говорити про місце і значущість професійної культури,

шляхів її формування як важливого чинника розвитку і становлення професійних якостей особистості. Вивченню професійної культури майбутніх фахівців різних професій присвячені праці Г. О. Балла, М. Г. Бойко, О. Г. Видри, А. В. Вінеславської, Н. І. Волошко, Є. А. Клімова, О. В. Проскури , В. В. Рибалки та ін.

У справі підготовки майбутнього фахівця провідна роль належить формуванню його професійної культури, яка за своєю суттю є процесом перетворення суспільно-професійних цінностей в особистісні. Таким чином, цінності професійної діяльності, в процесі інтеріоризації стають основою ціннісних орієнтацій і внутрішньої культури особистості студента вищого навчального закладу, визначають його ставлення до професійної діяльності, професійну і громадянську позицію, подальші успіхи в обраній професії.

Професійна культура майбутнього фахівця формується в процесі вивчення як спеціальних, так і соціально-гуманітарних дисциплін, вона складається в результаті цілісної підготовки студентів, розвитку їх зацікавленості і відповідальності за результати цієї діяльності. На думку В. А. Семиченко, сутність процесу формування професійної культури полягає в тому, щоб допомогти майбутньому фахівцю усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, мету, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності.

У процесі професійного розвитку відбувається оволодіння майбутнім фахівцем системою професійно важливих якостей, куди входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини. На основі узагальнень результатів досліджень професійно важливих якостей людини А. Саннікова виділяє ті якості, які на думку вченого, мають універсальний характер: відповідальність, самоконтроль, емоційна стійкість, схильність до ризику і т.д. Система якостей, що обумовлює успішне оволодіння майбутніми фахівцями обраною професією, досить чітко висвітлена в дослідженні В. І. Андрєєва, який характеризує 9 блоків якостей: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості до діяльності; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально - евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності; здатності до самоврядування; індивідуальні особливості, які служать запорукою ефективної діяльності (в даному випадку навчально-творча діяльність).

Спираючись на теоретичні розробки вчених, ми розглядаємо професійну культуру як невід'ємну частину загальної культури особистості, що заснована на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку і використанні цілісної системи спеціальних і соціально-

гуманітарних знань, умінь і навичок, цінностей, професійно важливих якостей щодо ефективної професійної діяльності в ситуаціях, що вимагають мобілізації особистісних ресурсів студентів.

Формування професійної культури в умовах освітньо - виховної роботи здійснюється за такими напрямами: розвиток професійної індивідуальності, тобто оволодіння комплексом професійних знань, умінь і навичок, і виховання — залучення до соціокультурного досвіду професії і суспільства в цілому, вироблення комплексу якостей, необхідних для розвитку професійної самосвідомості і творчої активності.

Ефективними шляхами формування професійної культури майбутніх фахівців є: організація цілісного навчально-виховного процесу та його орієнтація на розвиток усіх компонентів професійної культури (інформаційного, проектного, художнього і т.д.); структурування змісту професійної підготовки на основі нерозривного зв'язку з засвоєнням соціально - гуманітарних і професійно-орієнтованих предметів; вироблення професійних якостей на основі поєднання технічних, інформативних і художньо-композиційних компетенцій.

Серед важливих якостей високоефективної професійної підготовки майбутніх фахівців виділимо основні складові рівні професійної культури майбутнього фахівця: професійна грамотність, професійна компетентність, мотиваційно-ціннісний і емоційно-чуттєвий компоненти. Для формування професійної культури першорядне значення має мотивація саморозвитку і особистісного зростання майбутнього спеціаліста.

Технологія формування професійної культури складається з декількох етапів. Першим етапом є прогнозування розвитку загальної культури. Це процес визначення рівня культури в даний час і вибір форм і методів впливу на рівень розвитку професійних якостей — культурної компетентності і професійної культури. Основними етапами прогнозування розвитку професійної культури слід вважати: аналіз-дослідження сьогоднішнього стану професійної культури студента; вивчення морально-духовного клімату в навчальній групі і взаємин між педагогами та студентами; оцінка індивідуального рівня культури майбутнього фахівця, ціннісних орієнтирів, володіння різними видами культур, характер, життєвий досвід; здібності до навчання, переконання і рівень честолюбства; вибір методу діагностики, дослідження, анкетування, рейтинг, експертне дослідження.

Діагностика — визначення характеру і стану культурної компетентності педагогічного колективу згідно компонентів, елементів структури формування професійної культури, критеріями її оцінки та рівнями сформованості.

Моделювання професійної культури — визначення змін, які бажано здійснити в процесі навчально-виховної діяльності і

оцінювання професійної культури фахівця відповідно до структури, компонентів і критеріям її оцінки, а саме: а) розробка поточних нормативних стандартів професійної культури, профессиограмм, які будуть визначати достатній рівень культурної компетентності майбутнього фахівця; б) розробка поточних вимог до фахівця в процесі його професійно-кваліфікаційного і професійно-культурного розвитку, які б відображали систему цінностей, норм всій подальшій життєдіяльності.

Професійна культура майбутнього фахівця повинна формуватися завдяки цілеспрямованим педагогічним впливам на особистість через розкриття можливостей студента, мотивів, професійно значущих якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії на рівні "педагог-студент". Основні принципи професійної освіти і моделі "людиноцентристського навчання" повинні стати концептуальною основою формування професійної культури студентів. З цією метою головним завданням навчальних закладів є створення організаційних і психолого-педагогічних умов для розвитку творчої особистості.

Формування професійної культури у вищих навчальних закладах передбачає виконання таких організаційно-педагогічних умов: планування структурно-функціонального процесу формування професійної культури; готовність колективу педагогічних працівників до формування професійної культури студентів на основі інтеграції всіх видів культури; готовність студентів вищих навчальних закладів до сприйняття професійної культури.

На основі вищезазначених організаційно-педагогічних умов формування професійної культури майбутніх фахівців пропонуємо складові основної моделі методичних підходів, які відповідають цілям, етапам і компонентам становлення професійної культури: гуманістичний і організаційний підхід — для визначення мети, підготовки і забезпечення формування професійної культури студентів, де основою формування професійної культури студентів є цілеспрямована робота педагогів, заснована на інтегрованому підході до професійної та культурологічної освіти; особистісний і аксіологічний підхід — для роботи зі студентами в процесі підготовки їх до сприйняття професійної культури, що передбачає орієнтацію на розвиток особистості і забезпечення готовності до сприйняття професійних цінностей і культурологічних основ професії; компетентнісний і культурологічний підхід — для гармонізації професійних і культурологічних складових підготовки на основі розвитку творчих компетенцій майбутнього фахівця.

Педагогічна технологія формування професійної культури майбутніх фахівців передбачає використання таких її складових компонентів: організаційно-цільового, мотиваційно-ціннісного, професійно-культурологічного.

Організаційно-цільовий компонент передбачає вміння педагога поставити мету, визначити шляхи, методи, засоби формування професійної культури і послідовно здійснювати їх як реалізацію поетапних завдань. Якісним показником сформованості цього компонента є вміння відстоювати і доводити свою точку зору, критично мислити, здійснювати самовиховання.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає інтерес і позитивне ставлення до явищ культури, художню оцінку творів мистецтва і навколишнього життя; вміння перетворювати знання в переконання про необхідність формування культури спілкування; бажання усвідомлювати в яких стосунках з оточенням людина знаходиться, і відповідно до цього коригувати свою поведінку.

Професійно-культурологічний компонент передбачає наявність певного обсягу необхідних знань для оволодіння культурою міжособистісних відносин. Основними показниками цього компонента є усвідомлення потреби у формуванні культури спілкування, розуміння її необхідності для повсякденного життя і забезпечення взаєморозуміння в майбутньому.

Таким чином, професійну культуру майбутнього фахівця ми розглядаємо не тільки як суму професійних знань, умінь і навичок, а як частину загальної духовної культури, яка проявляється в професійній компетентності, готовності до аналізу й оцінки професійно-етичних проблем, прийнятті самостійних рішень, комунікативної майстерності, свідомої готовності до самоосвіти, саморозвитку, постійного професійного вдосконалення.

УДК 373.2.15.31:78.091

Ю.О. Рулевська
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

АДАПТАЦІЯ РЕЖИСУРИ МУЗИЧНО-ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ ДО ПОТРЕБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У публікації розглянуто психологічні особливості потреби розвитку дітей дошкільного віку, вимоги до добору музичного реперуару та особливості режисури музично-виховного заходу у дитячому дошкільному закладі.

Ключові слова: музично-виховний захід, вікові відмінності дошкільного віку, музичний репертуар дошкільного освітнього закладу, сценарій, етапи режисури музично-виховного заходу.

Annotation. In a publication the psychological features of necessity of development of children of preschool age, requirement are considered to

the selection of musical репертуару and feature of direction of musically-educator event in child's preschool establishment.

Key words: musically-educator event, age-old differences of preschool age, musical repertoire of preschool educational establishment, scenario, stages of direction of musically-educator event.

Музичне мистецтво має могутній емоційно-психологічний вплив на почуття як дорослих так і дітей. Враження дитини від перших звуків музики часто залишаються на все життя. Тому використання музики у освітньому середовищі дошкільного закладу є одним з найважливіших завдань виховання у дітей любові до прекрасного на основі високих художніх цінностей.

Середовище дошкільного закладу має варіативний характер та особистісно зорієнтоване спрямування, що обумовлено психологічними особливостями дітей, можливостями комунікації, забезпеченням потреб у навчальній, виховній, розвивальній діяльності.

Музичний розвиток дітей дошкільного віку насамперед залежить від психологічних особливостей. Найсуттєвішими особливостями музичного розвитку є слухове відчуття, якість і рівень емоційної чутливості до музики різного характеру, найпростіші навички співу та виконавства на доступних музичних інструментах.

Організація роботи дошкільному закладі повинна грамотно враховувати вікові особливості дітей з метою адаптації занять та музично-виховних заходів. Діти дошкільного віку утворюють особливу групу, працювати з якою потрібно на рівні творчо-ігрових форм діяльності. Це обумовлено особливостями світосприймання і самоствердження дітей цього віку, що відрізняється чуттєво-захопленим пізнанням навколишнього, яке синкретично сприймається ними як органічне ціле, як гармонійне злиття живих і неживих об’єктів у розмаїтті яскравих чуттєво-естетичних характеристик. Цілісність пізнання дошкільниками світу та його відображення в мистецтві, як правило, забезпечена гармонією інтелектуальних, емоційно-естетичних та практично-творчих аспектів сприйняття та оцінки навколишнього. До вікових особливостей старших дошкільників відносять високу емоційність, вразливість, схильність до наслідування, загальну рухливість та безпосередність поведінки, пластичність реагування на естетичні впливи, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому для усвідомлення естетичних явищ і мистецьких образів вони переважно користуються чуттєвим досвідом та емоційними узагальненнями. Особливо добре запам’ятовують діти те, що справило на них сильне враження, зачепило їх почуття. Діти емоційно реагують на музику, розрізняють контрастний настрій музичних творів (веселий, спокійний, сумний, радісний), легко впізнають знайомі пісні, мелодії, рухи, називають їх. Добре розрізняють звуки за висотою, тембр музичних інструментів (низький, середній,

високий), починають протяжно співати. Вони можуть передавати в ритмі ходьби, бігу яскраві динамічні і темброві зміни, здатні визначати музику за характером, висотністю, динамікою, темпом. Відбувається накопичення музичних вражень, розвивається здатність слухати музику, голос набуває дзвінкості і рухливості, співочі інтонації стають стійкішими, формується слуховий самоконтроль, налагоджується вокально-слухова координація, вони починають краще співати, але потребують постійної підтримки дорослого.

Музичний репертуар, який використовується у дитячому садку для проведення музично-виховних заходів добирається з трьох джерел: народної музичної творчості, класичної музичної спадщини і сучасної музики для дітей дошкільного віку. Музичні твори повинні бути простими по формі, зрозумілими, доступними, яскравими, образними по змісту, легко сприйматися і запам'ятовуватися. Пріоритет надається творам, котрі в своїй основі опираються на інтонаційно-ладовий стрій української музики.

Головна умова щодо обсягу сценарію музично-виховного заходу полягає в тому, що сценарій не може бути занадто довгим, так само як і саме видовище, що ставиться за цим сценарієм, Тривалість заходу визначається віком дітей, для яких розрахований сценарій, враховуються їхні індивідуальні особливості, Кожне свято або музично-виховний захід за створеним сценарієм повинні тривати певну кількість часу, відведену для кожної вікової групи.

У науковій літературі визначено етапи режисури музично-виховного заходу в дитячому садку: *організаційний етап*, який включає попереднє планування, визначення термін проведення і підготовки, виходячи з вікових особливостей дітей. Практикою доведено, що починати підготовку до музично-виховного заходу потрібно не пізніше, ніж за місяць (іноді за півтора) до встановленого терміну свята; *проектний етап*, на якому вирішуються питання про дату, час, місце проведення музично-виховного заходу, з'ясовується головна мета, завдання, спосіб їх вирішення, оформлюється сценарій; *сценарний етап* - це етап розробки сценарію, над яким працює музичний керівник; *підготовчий етап*, на якому необхідно забезпечити пошук потрібного вихідного матеріалу для заходу, розробку макетів святкового оформлення підбір музичного репертуару з урахуванням можливостей кожної дитини чи групи дітей : *пропедевтичний етап,* тобто, введення дітей у тему та ідею музично-виховного заходу. На цьому етапі діти мають зрозуміти своє завдання. усвідомити свою роль у підготовці і проведенні свята, розучувати вірші, пісні, танці, ігри тощо, і головне, розуміти для чого вони це роблять; *репетиційний етап,* який є найдовшим з усіх за часом, громіздкий за кількістю робіт, завдань і найвідповідальніший, у якому приймають участь діти, музичний керівник і вихователі;. *етап реалізації задуму*, тобто проведення музично-виховного заходу, на

якому особливе місце займають сюрпризні моменти, які розгортаються в кінці заходу та полягають у отриманні дітьми подарунків за гарне проведення свята*; оцінювально-рефлексивний етап*, де відбувається підбиття підсумків. Успішність проведення музично-виховного заходу визначається за реакцією дітей, їх бажанням використовувати елементи заходу вдома, у самостійній діяльності, за їх висловленням своїх думок та розповідями рідним і близьким про нього, а найголовніше - висловлюванням дітьми своїх ідей та побажань щодо проведення наступного музично-виховного заходу.

УДК[378.091.212:78]:316.612

Н.А. Сегеда
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПРОЕКТИВНИЙ І ТРАНСКОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХОДИ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ КУЛЬТУРНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Анотація. В запропонованих тезах розкрито основні смисли проективного і транскомунікативного підходів та перспектива їх застосування у процесі реалізації освітньо-професійних і освітньо-наукових програм підготовки майбутнього вчителя музики з метою культурного зростання суб'єктів.

Ключові слова: загальна мистецька освіта, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, проективний підхід, транскомунікативний підхід, музично-виконавське мистецтво.

Annotation. The proposed theses reveal the main meanings of the projective and trans-communicative approaches and the prospect of their application in the process of realization of educational-professional and educational programs of the future teachers of music for the purpose of their cultural growth.

Key words: general artistic education, preparation of the future teacher of musical art, projective approach, transcommunicative approach, musical and performing arts.

Загальна мистецька освіта є особливою, культурно та індивідуально зумовленою діяльністю, що підпорядкована художньо-педагогічному цілепокладанню і регулюється через педагогічну організацію процесу залучення особистості до різних форм сприйняття мистецтва та спрямована на естетичний розвиток людини.

Проектування культурно-освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має базуватись на максимальному врахуванні принципу культуровідповідності

змістовних і процесуальних освітніх компонентів. Так, зміст освітньо-професійних і освітньо-наукових програм підготовки фахівців в галузі педагогіки музичного мистецтва ґрунтується на актуальних освітніх, соціокультурних і мистецьких цінностях, які містить змістовний контент означених програм. Навчальна діяльність з опанування музично-виконавського мистецтва набуває суб'єктивних і індивідуалізованих ознак, адже навчальні заняття сповнюються індивідуальних смислів, реалізовуються на підставі обраного навчального змісту та відповідно до індивідуально вибудованої освітньої траєкторії професійної підготовки.

З позицій проективного підходу музично-педагогічна освіта – це спосіб створення і реалізації художньо-освітніх проектів, представлених в освітньо-професійних і освітньо-наукових програмах, які містять навчальний, виховний і розвивальний контенти. Останні лінійно пов'язані з педагогічними нововведеннями, представленими погодженими освітніми курикулумами, такими, що актуалізують вдосконалення, перетворення культурно-освітнього середовища для підвищення його об'єктивної і суб'єктивної цінності та ефективності, які зумовлюють культурне зростання особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Сучасна мистецька освіта демонструє інноваційні способи її організації в цілях і завданнях освітньо-професійних і освітньо-наукових програм. Художньо-педагогічне цілепокладання визначає і вибір спеціалізованого предметно детермінованого дидактичного дизайну, адже особливу роль в навчальній діяльності посідає система освітніх відносин суб'єктів художньо-педагогічного процесу.

В останній версії Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, 2011 р.) дається диференційоване тлумачення термінів "навчання" і "освіта" та наголошується на динамічній процесуальній сутності освіти, що передбачає комунікацію як передавання інформації (повідомлень, ідей, знань, принципів та ін.). Разом із таким тлумаченням маємо акцентувати на тому, що застосування комунікативного підходу до освітньої реальності підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає врахування різноманітних комунікативних явищ.

В педагогіці музичного мистецтва і музичної освіти комунікативний підхід має різновекторне застосування:

- з позицій обміну смислами суб'єктів художньо-педагогічного процесу;
- з позицій спільного об'єкту діяльності, яким виступає художній задум автора музичного твору, а предметом – засоби його інтерпретації;
- з позицій взаємооновлення емоційно-чуттєвої сфери інтерпретатора музичного твору і слухача;
- як гностична і творчо-діяльнісна установка майбутнього вчителя музичного мистецтва на образне емоційно-чуттєве збагачення

учня шляхом трансляції індивідуалізованого трактування засобів музичної виразності, застосованих і систематизованих композитором.

Наведені думки демонструють, що на пріоритетні позиції виступає феномен відповідальної свободи самовираження творчої індивідуальності засобами музичного мистецтва, сповненого своєрідністю трансляції емоційно-чуттєвої і когнітивної сфери музиканта-педагога У такому розумінні комунікативні процеси набувають універсальності, різноманітності і холістичності, що вказує на актуальні постнекласичні підвалини педагогіки музичного мистецтва, своєрідного подолання традиційної логіки формування знань, умінь, навичок у майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відтак, в процесі набуття художньо-виконавських компетентностей пікові емоційно-чуттєві переживання трансформуються у художньо-педагогічний засіб і спосіб трансляції музичних смислів. Зазначене дозволяє використовувати запропоновану В.Кабріним (2011) концепцію *транскомунікації*. У її контексті, на нашу думку, комунікативний процес наповнює музично-педагогічну освіту ситуаціями культурного зростання через самотворення майбутнім вчителем музики художньо-педагогічного "Я"- "Ми".

Отже, висловлені тези щодо педагогічного потенціалу проективного і транскомунікативного підходів для культурного зростання особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтують на перетворення навчального контенту на творчий проект, моделювання, розробка і реалізація якого здійснюється у творчій співпраці здобувача музично-педагогічної освіти і групи забезпечення освітньо-професійної та освітньо-наукової програми на засадах актуальних особистісно орієнтованої, праксіологічної парадигм, в яких підвищується роль транскомунікації суб'єктів означеного процесу, адже його результати матиме людино і культуротворчу сутність і призначення.

УДК 78.071.2:784.4

В. В.Сокол
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ СПІВАКА

Анотація. В роботі проаналізовано вплив українського пісенного фольклору на професійний розвиток співака. Зазначено, що спираючись на освоєння духовно близького, природного народнопісенного репертуару, співакам набагато легше інтегруватись у світовий образно-інтонаційний простір. Тож виконання пісенного

фольклору сприяє становленню художньо-естетичних пріоритетів співака, формує національно-етичні засади його світогляду.

Ключові слова: співак, пісенний фольклор, художній світогляд, виконавський менталітет.

У культурі кожного народу є своя домінуюча художня система. Українська пісенна скриня багата піснями, що досить яскраво відтворюють історичні процеси як категорії простору і часу планетарного значення, духовність (ритуальну, оберегову), несуть емоційну і семантичну інформацію, вони багаті символами.

Згідно з постулатами засновника музичної психології Е. Курта, музика основана на психологічній енергії; музика – це енергетичний простір, пов'язаний із людською свідомістю, психічною енергією [3, с.180]. Отож, музичне мистецтво пранаціональної традиції, що несе дух народу, його характер, той чи інший спосіб мислення, діє на нас на світоглядному та енергетичному рівнях; розвиваючи ті чи інші (залежно від характеру твору) складові психічного устрою, як психо-інформаційна система потужної дії, впливає на динаміку національного й особистісного характеру.

Пісня є водночас об'єктом і суб'єктом людського спілкування, моделлю Всесвіту і проявом його законів. Це, передовсім, пульсація голосових зв'язок і коливання повітря («слова та голос, більш нічого» (Тарас Шевченко), але які перетворення відбуваються в серці людини! Про вплив пісні на особистість знає більшість, вона (пісня) є найсильнішим і найменш насильницьким способом гармонійного розвитку людської свідомості; все залежить від того, яка вона і яку ідею несе.

Аналізуючи народну пісню, особливу увагу привертають до себе наступні риси української народної пісні: її природність та піднесений характер музики, що дає змогу порівнювати українську пісню з молитвою, ушляхетненою людським духом; багатожанровість; філософська основа; історизм; світоглядна основа народної пісні, загальне розуміння світу, людини, суспільства, що визначає соціально-політичну, філософську, релігійну, моральну, естетичну, науково-теоретичну орієнтацію людини.

Вчені вважають: чим древніша пісня, тим більшу енергетичну інформацію вона несе кожній людині. Можна собі уявити, який інформаційний відбір пройшла народна пісня за довгі тисячоліття, збагачуючись і шліфуючись людським талантом і з яким енергетичним запасом українці її отримали.

Становлення української пісенно-виконавської традиції є процесом взаємодії соціально-історичних, етнопсихологічних, загальнокультурних і художньо-естетичних чинників. Її провідними ознаками є: національна своєрідність, історична динамічність, канонічна сталість і водночас внутрішня змінність, етнорегіональна специфіка. Важливу роль у становленні й розвитку української пісенно-

виконавської традиції відіграли музично-обрядовий фольклор і гуртовий спів, пов'язані з комплексом символічних, традиційно-умовних дій, що супроводжували певні події в життєдіяльності українців.

У вокально-педагогічному аспекті українські народні пісні є напрочуд придатним матеріалом для формування художнього світогляду майбутніх фахівців. М. Лисенко високо ставив користь обробок народних пісень для академічного виконання, а у листуванні з Ф. Колессою констатував їхній своєрідний культурологічний феномен, названий ним «етнологічні комбінації» жанрової еволюції українських дум: «Сучасна пісня народна... вже є продукція обміну народностей» [1, с. 276]. Так само культурологічним феноменом є композиторські обробки народних пісень. Узяті до навчального репертуару, вони утворюють оте посередництво між природним і культурним вокальними осередками, у контексті якого відбувається професіоналізація співу. У спілкуванні з видатними співаками у концепції вокального виховання, закладеній в основу його Школи; у спільних концертних виступах і фонозаписах з українськими співаками у якості композитора-концертмейстера, М. Лисенко пропагував пісенні традиції, впроваджуючи їх у контекст академічного мистецтва. Детермінована ним типологія мелізматики епічних співців слов'янського світу, яка разом із ритмо-синтаксичними чинниками складає смислове й художнє наповнення народнопісенних зразків; розвинена у працях українських і зарубіжних етнологів концепція (розпочата П.Сокальським про психофізіологічні особливості виконавського менталітету співаків, у якому історично склалися основні емпірико-інтуїтивні засади української вокальної педагогіки; пошуки «...спільного знаменника людської творчості», що його віднайдено зусиллями міжетнічних творчо-наукових зв'язків «... у феномені людини та її культуротворчій діяльності», зумовлюють етнологізацію вокальною культурознавства…» [2].

Зауважено, що народна пісня дуже легко переймається «на слух». Постійні форми, повторюваність формули, мігруючі блоки, простота і ясність стилістики, строга послідовність композиції, переважання дієслівних рим – усе це в сукупності становить естетику усності. При усній передачі слово виступає в органічному поєднанні з інтонацією, жестом, мімікою, мелодією. Цю єдність важко передати на письмі без певних втрат, що стосується насамперед нюансів емоційного вираження. Отже, можна зазначити, що народнопісенний фольклор є ментально близький співакові, що і сприяє формуванню художньо-естетичного світогляду співака.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іван Франко і національне та духовне відродження України: зб. наук. статей / Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника; упоряд. Возняк С. та ін. – Івано-Франківськ, 1997. – 155 с.

2. Сокальський П. П. Вибрання статті та рецензії / П. П. Сокальський. – К. : Музична Україна, 1977. – 172 с.
3. Kurth E. Musikpsychologie. / E. Kurth. – Berlin : Max Hesser Verlag, 1931. – 323 s.

УДК [378.019.212:78]:[7.021.2:005.54]

Я.В. Сопіна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інструментального виконавства
та музичного мистецтва естради
О.І. Сопін
викладач кафедри інструментального
виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОЕКТНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація: у тезах розглянуто актуальність проблеми формування здатності до проектної самореалізації у процесі професійної підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва.

Ключові слова: професійна підготовка, проектна самореалізація, проектна діяльність, освітні технології, викладач музичного мистецтва.

Annotation: theses consider the relevance of the problem forming the ability to project self-realization during professional training of the future teacher of musical arts.

Key words: professional training, project self-realization, project activity, educational technologies, teacher of musical arts.

Згідно нової редакції стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, яку було ухвалено на Міністерській конференції у 2015 року, вища освіта є невід'ємним компонентом соціально-економічного розвитку та культурного зростання. Інноваційні досягнення у освітньому просторі, в свою чергу, відіграють ключову роль у глобальній конкурентоспроможності. Очевидною необхідністю в сучасних умовах ринку праці стало вдосконалення підготовки майбутніх фахівців, що принципово змінює підхід до освіти. Зміни призводять до розробки гнучкої, варіативної, адаптивної системи, в основі якої лежить комплексний підхід. Це відображено в наступних нормативних документах України: закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), закон України «Про освіту» (2017 р.), Рамкова програма «Освіта – 2030». Тенденції розвитку освітнього процесу потребують вдосконалення методів і форм професійної підготовки майбутніх фахівців, які будуть спрямовані на гуманізацію педагогічного процесу та реалізацію

комплексів актуальних підходів. Сприятливі умови для виявлення та розвитку індивідуальних можливостей та здібностей майбутніх фахівців повинні створювати нові педагогічні технології, які забезпечуватимуть спроможність викладачів музичного мистецтва до швидкої адаптації в нових умовах їх подальшої діяльності та проектної самореалізації.

Значущість завдання підвищення рівня професійної компетентності в наш час посилюється й тим, що сучасне суспільство потребує від освіченої людини не стільки наявності певного набору знань, а й уміння їх використовувати і поповнювати впродовж життя для ефективного виконання професійних завдань. Вища освіта виконує найважливіше завдання з підготовки майбутніх фахівців через розвиток активності, мобільності і критичності сучасних студентів, а саме, формування проектної компетентності.

Проектна компетентність педагога є вираженням інноваційної якості освітньої технології, творчого стилю його діяльності. Як професійно значима характеристика особистості і діяльності педагога, вона сприяє його індивідуальному зростанню, створенню результативного професійного досвіду, саморозвитку та самореалізації. З точки зору проектування самореалізацію актуальніше розглядати з позиції можливості управління, яке може будуватися через усвідомлення педагогом власних індивідуальних якостей, рис, властивостей і шляхів їх актуалізації; здатність приймати рішення, вмотивовані потребами особистісного і професійного зростання. Рівень проектної компетентності педагога визначає якість проектної діяльності і проектування.

Світова практика і вітчизняний досвід свідчать про ефективність проектних технологій в освіті. Методи і технології на основі проектної і дослідницької діяльності сприяють розвитку у особистості важливіших компетенцій, які необхідні для реалізації в соціумі: загальнонаукову, інформаційну, пізнавальну, комунікаційну, ціннісно-смислову, соціальну, прагнення до особистісного саморозвитку, самовизначення і самореалізації.

Проектна самореалізація є культурно-творчою формою діяльності, в процесі якої відбувається формування здатності до здійснення усвідомленого і відповідального вибору особистості. У процесі професійного навчання майбутнього викладача музичного мистецтва формуються окремі уміння постановки проблеми, визначення мети, завдання й планування змістовної діяльності, самоаналізу і рефлексії, представлення результатів своєї роботи, але залишаються поза науковим інтересом питання пошуку і відбору актуальної інформації, вибору і освоєння відповідної технології для виготовлення продукту проектування та проведення дослідження, а саме, аналізу, синтезу, деталізації і узагальнення.

Тому для сучасних педагогічних досліджень актуальним є з'ясування педагогічної сутності проектної самореалізації викладача вищої школи, її структурування у контексті галузевої (мистецької) педагогіки та теоретичне обґрунтування і апробація відповідних освітніх технологій. Важливість цього завдання підтверджується, по-перше, вимогами сучасного ринку праці до працівників, їхніх особистісних якостей, а по-друге, особливостями сучасної музично-педагогічної соціальної комунікації. Усе, зазначене вище, актуалізує необхідність дослідження проблеми здатності до проектної самореалізації в системі професійної підготовки фахівців сфери музичного мистецтва.

Методологічна основа дослідження базується на концептуальних теоріях і тезисах, представлених у соціально-гуманітарному знанні:

• психолого-педагогічні аспекти організації професійної освіти в роботах педагогів и психологів (О. Абдуліна, Н. Алексєєв, С. Архангельський, А. Асмолова, Jl. Байбородова, А. Бєлкіна, Є. Бондаревский, Б. Ельконін, В. Ортинський І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Кузнєцов, А. Плігін, В. Серікова, В. Сластенін, А. Хуторський, В. Слободчикова, Н. Тализіна, А. Тряпіцина, А.Тубельскій, М. Фіцула, Д. Фельдштейн, І. Фруміна, А. Щербаков та ін.);

• багатогранність і значущість самореалізації особистості як соціального явища (Платон, Сократ, Аристотель, Л. Коган, І. Маноха, В. Матусевич, В. Муляр, М. Недашківська, Л. Сохань, В. Тихонович, О. Чаплигін, О. Шрамко, Е. Фромм, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, С. Бубнова, С. Гончаров, М. Магомед-Емінов, Д. Леонтьєв, П. М'ясоїд, Л. Мітіна, А. Петровський, В. Петровський, С. Рубінштейн, Н.Сегеда, К.Чарнецькі).

• теоретичні та методологічні основи проектної діяльності в освіті (Ю. Громико, Г. Ільїн, Г. Петрова, В. Слободчиков, П. Щедровицький, Е. Полат, І.Чечель, В. Левітес, В. Гузєєв, Н. Конишева, М. Морозова, Н. Пахомова, Г.Голуб, Н. Гордєєва, А. Слободской, О. Чуракова, О. Волжена, О. Карпанина, Т.Кобелева, А. Хадирева, І. Дралюк, С. Лесникова, А. Михайлов, А. Зоткин, Г. Прозументова, Т. Стецюк, А. Тубельский).

В сучасній науці проблеми самореалізації особистості, розвитку проектної компетентності майбутнього педагога, впровадження проектної діяльності в освітній процес знайшли відображення при вирішенні широкого кола теоретичних і практичних питань професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте, питання формування здатності до проектної самореалізації у майбутніх викладачів музичного мистецтва тільки починає привертати увагу науковців. Тому об'єктивна необхідність у вирішенні проблеми теоретико-методологічної та методичної нерозробленості цього спектру педагогічного процесу

зумовила вибір теми дослідження «Формування здатності до проектної самореалізації у процесі професійної підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва».

УДК 780.616.432.071.2 “16/19”

І.Г. Стотика
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інструментального
виконавства та музичного мистецтва естради
Г.В. Яциченко
магістрант кафедри інструментального
виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ПІАНІСТА У ІСТОРИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У публікації висвітлено історичну ретроспективу розвитку виконавської техніки піаніста, представлену у методичних трактатах авторів XVII-XX століття, зазначається, що майстерне володіння музичним інструментом завжди було предметом уваги музикантів-виконавців і педагогів, еволюція виконавської техніки піаніста у своєму розвитку пов'язувалась зі стильовими змінами в музиці та новими етапами розвитку музичної культури.

Ключові слова: виконавська техніка, методичний трактат, звукова «матеріалізація» нотного тексту, художня техніка піаніста

Annotation. The historical retrospective view of development of carrying out technique of pianist, presented in the methodical treatises of authors of XVII, is reflected in a publication - XX of century, marked, that the skilful possessing a musical instrument always was the article of attention of musicians-performers and teachers, the evolution of carrying out technique of pianist in the development contacted with stylish changes in music and new stages of development of musical culture.

Key words: carrying out technique, methodical treatise, voice "materialization" of musical text, artistic technique of pianist

У музичній педагогіці XX-XXI ст. спостерігається прагнення до розробки комплексної методики виконавського розвитку піаніста, котре знайшло своє втілення у педагогічній діяльності видатних майстрів Л .Баренбойма, А. Бірмак, Ф. Бузоні, Т. Воробкевич, Й. Гофмана, Г. Когана, Я. Мільштейна, С. Савшинського, В. Сафонова, Є. Тимакіна, Г. Ципіна, А. Щапова та ін. В основу названої методики покладено тлумачення поняття “виконавська техніка” не лише як засобу звукової матеріалізації “озвученості” нотного тексту, але й як засобу розкриття художньо-смислової сторони цього процесу. Корені такого розуміння сягають до першоджерел клавірно-фортепіанної школи в історичній

ретроспективі якої ми споглядаємо імена великих музикантів минулих часів та їх трактати про навчання грі на клавішних музичних інструментах. Серед них:

– Франсуа Куперен з трактатом “Мистецтво гри на клавесині” (1717 р.) певні положення котрого представляють зараз лише історичну цікавість (наприклад, зауваження про посадку за інструментом), але матеріал методичного змісту (розшифровка мелізмів, добір вірних темпів тощо) на втратив своєї актуальності до наших днів особливо для інтерпретації творів французьких клавесиністів;

- Карл Філіп Еммануїл Бах - “Про справжнє мистецтво гри на клавесині” (I ч. 1753 р., II ч. 1762 р.) - один із синів Іоганна Себастьяна Баха, намагався у своєму трактаті не тільки узагальнити педагогічні принципи свого часу, а й закласти фундамент для подальшого розвитку музичної педагогіки та виконавства;

- Георг Сімон Лелейн з трактатом “Клавікордна школа” (1773 р.) - послідовник Ф. Е. Баха у естетичних та методичних принципах, особливо у слідуванні теорії афектів, згідно з якою провідним завданням виконавця є донесення до слухача тих афектів, котрі закладені у музичному творі;

- Данієль Готліб Тюрк - “Клавірна школа”(1796 р.) - представник раннього класицизму в його трактаті багато цінних зауважень про різні стилі виконання (зокрема, про характер виконання танців у сюїті) про орнаментику, аплікатуру, методику викладання;

- Іван (Ян Богуміл) Прач - “Повна школа для фортепіано” (1816 р.) - невелика за об’ємом школа практичного спрямування, витримана в традиціях європейських шкіл епохи класицизму;

- Іоган Непомук Гуммель - “Грунтовне теоретичне та практичне керівництво по фортепіанній грі…” (1828 р.) - продовжувач традицій свого великого вчителя В.А. Моцарта. Художнє кредо Гуммеля - класичний та “блискучий” стилі виконання - мало значний вплив на його педагогічну діяльність. Школа Гуммеля має близько 500 сторінок нотного формату та розподіляється на три частини: перша - присвячена початковому навчанню, друга - аплікатурі та виконавським прийомам, третя - орнаментиці та вправам;

- Фредерік Калькбренер “Метода навчання гри на фортепіано” (1830 р.) - цей твір є характерним зразком фортепіанно-педагогічних принципів першої половини XIX сторіччя у якому є цінні та точні зауваження стосовно витонченості виконання, а найвищім ідеалом фортепіанної гри проголошується наслідування оркестру.

- Карл Черні “Повна теоретична та практична фортепіанна школа”(1846 р.) - учень Л. Бетховена, один з найвидатніших фортепіанних педагогів XIX сторіччя, його фортепіанна школа - ґрунтовний, детальний, об’ємний труд (600 сторінок нотного формату)

не втратила своєї актуальності і в сьогоденні, для виконавського розвитку піаністів. Його етюди використовуються у навчальних програмах як початківців так і студентів профільних музичних закладів.

Одне з найважливіших завдань в технічній музичній роботі полягає в правильному виборі найбільш надійного і раціонального варіанту для досягнення поставленої художньої мети. Розглядаючи розвиток виконавської техніки учнів-піаністів дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв у контексті ідей видатних педагогів і методистів минулого і сучасності можна стверджувати, що ця дефініція є складним утворенням, котре поєднує в собі художній (інтерпретація) та технологічний компонент (виконавські вміння та навички), перший з яких відображає ідеальний зміст музичного твору, а другий – слугує інструментом, до його якісного втілення. Виконавська техніка піаніста формується на основі особливостей піаністичного апарату та активізації слухового контролю і набуває індивідуальної своєрідності в кожній навчальній ситуації.

Здійснений історичний екскурс дозволяє простежити еволюцію науково-методичних підходів до розвитку виконавської техніки та зазначити, що досконале володіння інструментом та виконавська майстерність завжди були предметом уваги музикантів-виконавців і педагогів, що у своєму розвитку пов'язувався зі стильовими змінами в музиці, з новими етапами розвитку музичної культури. Методичні напрацювання та практичні досягнення видатних педагогів минулого щодо виконавського розвитку піаністів слугують і донині зразками для музично-педагогічної науки.

УДК 373.5.015.31:159.954.4

С.В. Терещенко
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

МИСТЕЦЬКИЙ АСПЕКТ СУТНОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКА У КОНТЕКСТІ АКТУАЛЬНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Аннотація. Автором розкривається власне розуміння терміну креативність, її мистецький аспект у учнів підліткового віку в умовах реформування загальної середньої освіти в України. Подана аналітика креативності підлітків у контексті методологічних підходів: холістсько-емерджентного, праксіологічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, інтегрованого та середовищного.

Ключові слова: креативність, школяр-підліток, холістсько-емерджентний, праксіологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, інтегрований та середовищний підходи.

Annotation. The author reveals the actual understanding of creativity, its content and art-aspect among teenager in conditions of reforming general secondary education in Ukraine. The analytics of adolescents' creativity are presented in the context of methodological approaches: holistic-emergent, praxiological, competence, personality-activity, integrated and environmental.

Key words: creativity, teenager, holistic-emergent, praxiological, competence, personality-activity, integrated and environmental approaches.

Однією з найбільш важливих і складних проблем сучасної освіти є розвиток непересічної, творчої, а саме – креативної особистості. Концепція "Нова українська школа" (2017) пропонує ідеї змін в освіті сьогодення, засновані на креативній основі, що надасть школярам можливості думати й діяти на випередження, мати здібність мислити за межами звичайних рамок, стати повноцінними учасниками креативного класу, мати можливість застосувати свої знання та компетентності в подальшому житті. Протиріччя між соціальним замовленням суспільства на творчу особистість і недостатньою розробленістю практичних додатків розвитку обдарованості, що виникло останнім часом, стимулює зростання інтересу до проблеми розвитку креативності школярів-підлітків у процесі мистецького навчання.

Етимологічно поняття "креативність" мотивується латинським словом – "creatio", що означає "створення". В англомовній літературі поняття креативність означає процес створення того, що не існувало колись. У нашому дослідженні ми використовуємо поняття "креативність" щодо особистості творчої, неповторної, здатної до оригінальності й нестандартності в розв'язанні поставлених завдань. Але для реалізації творчих здібностей необхідний поштовх, який би активізував роботу мислення для створення нових уявних образів. Таким поштовхом, на нашу думку, і є креативність як загальна особистісна здатність до творчості та індивідуального самовираження.

Пошук методологічних орієнтирів наукового дослідження феномену креативності дає можливість обрати із розмаїтого переліку класифікацій за пізнавальними моделями найбільш продуктивні, на нашу думку, підходи. За основу методологічних підходів нашого дослідження обрано холістсько-емерджентний, особистісно-діяльнісний, праксіологічний, компетентнісний, інтегрований та середовищний підходи, за допомогою яких навчальна діяльність на уроках мистецтва у закладах загальної середньої освіти буде мати ефективний результат. Тож розглянемо феномен креативності та його сутність у вимірах означених методологічних підходів.

Холістсько-емерджентний підхід є авторським концептом Н.Сегеди, яка визначає його як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-андрагогічних заходів, спрямованих на створення умов із вивчення, визначення й трансляції творчо-

еволюційної цілісності особистості людини. У цьому підході актуалізована ціліснооновлювальна функція феномену розвитку людини з позицій постнекласичної методологічної платформи. Він є дослідницьким настановленням, за яким розуміння та оцінка феноменологіки розвитку особистості в процесі долучення її до мистецької діяльності відбувається у контексті логічного втілення ідеї реінтеграції як безперервного оновлення цілісності на нових підставах, як формувально-процесуальної системи, в якій відбувається поява творчих новоутворень несумативної природи.

У контексті нашого дослідження феномен креативності особистості підлітків з позиції холістсько-емерджентного підходу визначаємо як процес вивчення творчо-еволюційної цілісності феномену креативності та його педагогічної конотації в контексті креативної компетентності, формування якої зумовлює розробку відповідної методики та її реалізацію на уроках мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання, сформульований до середини 80-х років, розроблявся переважно як суб'єктно орієнтована організація й керування педагогом навчальною діяльністю учня при розв'язанні ним спеціально організованих навчальних завдань різної складності та проблематики. На основі цього підходу сформовано словникове визначення: креативність (від англ. creativity) – рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що є відносно стійкою характеристикою особистості. Нині креативність розглядається як функція цілісної особистості, яка не зводиться тільки до інтелекту, а залежить від набору її психологічних характеристик. Креативність є характеристикою творчості у її дієвому вираженні та являє собою здатність до творчої дії.

Слід зазначити, що активно реалізовується особистісно-діяльнісний підхід саме в мистецькому навчанні. Діяльнісні критерії креативності підлітків можна простежити у наступних виявах: проявити креативність можливо лише за умови певної діяльності (спів, музикування, малювання, ліплення тощо); особистісний потенціал школярів-підлітків до самовираження через творчість розкривається через їх активність під час уроку; творча активність забезпечує підліткам можливість діяти нестандартно у виконанні завдання, проявляти оригінальність і отримувати позитивний результат від власної творчої діяльності.

Розкриваючи сутність креативності підлітків з позиції *праксіологічного* підходу, беремо за основу фундаментальне дослідження Н. Сегеди, що полягає в аргументації його як наявності в структурі особистості індивідуального ресурсу, що зумовлює створення тих феноменів, які визначають можливість акту переживання, живого творчого досвіду в практичній реальності та ціннісного ставлення до власних творчих дій та продуктів мистецької діяльності.

Цей підхід дозволяє схарактеризувати понятійне поле феномена креативності як передумови особистісно-ціннісної творчої діяльності, що має вирішальне значення для розвитку підлітків та характеризується ціннісним ставленням учнів до власної творчості та таким же ставленням до неї оточуючих, оскільки успішна й особистісно-цінна діяльність відіграє важливу роль у процесі розвитку креативної особистості.

Компетентнісний підхід став методологічною основою модернізації вітчизняної освіти. Його представники (М. Захарійчук, І. Зимня, В. Луговий, Н. Побірченко, О. Пометун, Ю. Присяжнюк, А. Хуторський та ін.) наголошують на винятковому значенні вміння особистості використовувати свої знання в практичній діяльності. Розкриваючи зміст компетентнісного підходу в аналізі феномена креативності, аналізуємо зміст цього поняття з позиції наявності в структурі особистості певного набору творчих здібностей та її здатності до творчої діяльності.

Креативність у контексті компетентності тлумачимо як спроможність уявляти та розробляти інноваційні способи розв'язання проблем, здатність знаходити відповіді на запитання або висловлювати нові сенси через застосування, синтез або відтворювання знань. За ствердженням Є.Ільїна, компетентність знаходиться у вірогідних взаємовідношеннях із креативністю. Чим більше знає людина, тим більш різноманітними підходами вона оволодіває у рішенні нових завдань, тому ми звертаємо особливу увагу на розвиток в учнів-підлітків креативності як провідної компетентності, необхідної їм для творчості.

Інтегрований підхід до мистецького навчання є важливою умовою й результатом комплексного підходу у шкільному навчанні й вихованні. Він обґрунтовує важливе педагогічне значення інтеграції в навчанні різних видів мистецтв, поєднанні змістових ліній споріднених галузей знань, формуванні цілісних уявлень. На сучасному етапі педагоги-науковці визнають не лише необхідність упровадження інтеграційних процесів у мистецьку освіту, а й визначають інтеграцію як універсальний методологічний підхід до вивчення мистецтва. На необхідності забезпечення інтегративних зв'язків у навчанні наголошується в освітніх держстандартах мистецької сфери. Інтегрований підхід обґрунтовує важливе педагогічне значення інтеграції в навчанні різних видів мистецтв, поєднанні змістових ліній споріднених галузей знань, формуванні цілісних уявлень для досягнення мети креативного розвитку особистості школяра-підлітка.

Середовищний підхід розглядаємо з метою досягнення ефективності розвивального потенціалу інтегрованого викладання музичного мистецтва у практиці сучасних закладів загальної середньої освіти. Педагогічна теорія і практика сьогодення (К. Приходченко, З. Удич, І. Шендрик, О. Ярошинська та інші) пропонує середовищний

підхід як технологію управління через середовище процесами виховання і розвитку особистості суб'єкта навчання.

На уроках мистецтва середовищний підхід дає можливість створити для підлітка евристичне художньо-освітнє середовище, яке окрім надання підліткам можливості мистецького діалогу, також повинно мати арт-простір, що складається з мистецьких предметів, творчих майстерень, картинних галерей, мистецької бібліотеки тощо. Саме у такому середовищі, на наше глибоке переконання, підліток зможе більш глибше зрозуміти мову мистецтв, поринути у світ дієвої творчості, навчитися спілкуватися засобами виразності різних видів мистецтва, бути здатним до аналітичної діяльності, образних асоціацій, художньої спостережливості, мати змогу самовиразитися засобами мистецтва, що сприятиме розвитку його креативності.

Актуалізуючи ефективність створення на уроках мистецтва художньо-освітнього середовища для розвитку креативності підлітків, наголошуємо на можливостях креативно-спрямованої української освіти, яка на сьогодні виступає у якості складного динамічного процесу впливу педагогічного середовища на розвиток задатків особистості та формування за сприятливих умов особистісно-орієнтованих здатностей школярів.

УДК:78.071.2:378

Ю. Т. Харченко
концертмейстер кафедри
теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В тезах професійна культура концертмейстера закладу вищої освіти розглянута як багаторівневий комплекс; окреслені сутнісні характеристики та основні структурні підсистеми професійної культури концертмейстера: соціально-світоглядна, методологічна, психологічна, комунікативна, музично-естетична.

Ключові слова. Професійна культура концертмейстера, компоненти професійної культури концертмейстера, структурні підсистеми професійної культури концертмейстера.

CONTENT AND COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE CONCERTMASTER INSTITUTION OF HIGH EDUCATION

Annotation. In the theses, the professional culture of the concertmaster of the institution of higher education is considered as a

multi-level complex; outlined the essential characteristics and main structural subsystems of the professional culture of the concertmaster: socio-worldview, methodological, psychological, communicative, musical-aesthetic.

Key words. Professional culture of the concertmaster, components of the professional culture of the concertmaster, structural subsystems of the professional culture of the concertmaster.

Нові орієнтири сучасної освіти вимагають становлення фахівця нового покоління як носія загальної і професійної культури. Дослідження професійної культури концертмейстера закладу вищої освіти передбачає комплексний підхід до розкриття її сутності та складових. Визначення змісту категорії "професійної культури концертмейстера" можливо шляхом розкриття змісту основних понять цього феномену. Рушійним чинником культури є культурна традиція, завдяки чому відбувається накопичення і трансляція людського досвіду в історії, при цьому кожне нове покоління актуалізує цей досвід, спираючись у власній репродуктивній і творчій діяльності на створене зусиллями багатьох поколінь. Професійна культура, за твердженням А. Трудкова, є багаторівневим комплексом, що містить: систему цінностей, які визначають суспільну і індивідуальну значущість засобів, підсумків й наслідків професійної діяльності; інформаційно-операціональні ресурси професійної культури, напрацьовані попередньою фаховою діяльністю; об'єкти професійної діяльності, стан яких вимагає певних змін.

Визначення "професійна культура викладача" досить часто використовують як синонім таких понять, як "педагогічна культура викладача", "педагогічна компетентність викладача". Професійна культура концертмейстера охоплює такі складові, як: загальна культура, педагогічна культура, етична культура, естетична культура, художня культура. Професійна культура концертмейстера поєднує елементи формального (дотримання певних принципів, методів, напрацьованих прийомів) і неформального (творчість, індивідуальність, імпровізацію). Найчастіше ці елементи відзначаються взаємозв'язком і взаємовпливом. Здатність усвідомлювати особистость і поведінку студента, проявляти своє ставлення до нього, обирати адекватну систему методів навчання і виховання, які найкращим чином відповідають індивідуальним особливостям студента є показником високої професійної культури концертмейстера, його педагогічної майстерності. У свою чергу остання, на думку Б. Ліхачева, є досконалим володінням сукупністю фахових знань, умінь і навичок, у поєднанні з професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибоким переконанням і твердою волею. Концертмейстер вищого закладу освіти як носій високих ідеалів музичного мистецтва має відігравати значну роль у формуванні

духовної культури суспільства, що втілюється через його творчу діяльність. Саме тому професійна культура концертмейстера як "представника самого витонченого виду мистецтв" багато в чому визначає зміст духовного життя студентів.

Таким чином, професійна культура концертмейстера, окреслена загальнокультурними, загальнопедагогічними та мистецтвознавчими аспектами, складається з наступних переважних компонентів: багатого духовного світу особистості, здатної до осягнення естетичного, пізнавального і виховного впливу музичного мистецтва; любові і професійного ставлення до явищ музичного мистецтва на підвалині особистісно-ціннісних переконань; концептуально-цілісного бачення сутності, природи та закономірностей музичного мистецтва; творчої захопленості фаховою діяльністю; активної самоосвітньої пізнавально-художньої діяльності в галузі музичної педагогіки.

Сутнісні характеристики професійної культури концертмейстера вищого закладу освіти слід розглянути крізь призму її основних структурних підсистем. У їх якості, згідно А. Трудкову, можливо зазначити соціально-світоглядну, методологічну, психологічну, комунікативну і музично-естетичну підсистеми професійної культури:

▪ *Соціально-світоглядна підсистема професійної культури концертмейстера закладa вищої освіти.* Соціальний аспект вимог до концертмейстера відбивається в його готовності здійснювати активну діяльність з урахуванням соціально-об'єктивних умов відповідно до особистих етичних норм та усвідомленої відповідальності. Складність професії концертмейстера визначається як високими вимогами суспільства, так і надзвичайними витратами розумового, психічного, емоційного запалу. Соціально-ціннісні орієнтири концертмейстера мають ґрунтуватися на художньому світогляді і засадах відповідальності. Художній світогляд становить провідну ланку професійної культури, всебічно відзеркалюючи фахівця як людину і професіонала. Він є впорядкованою системою поглядів на навколишню дійсність, сукупністю принципів і переконань, що визначають напрямки діяльності та відносин. Утворюючи систему морально-етичних цінностей особистості концертмейстера, художній світогляд є ключовою ознакою фахівця і провідником його діяльності та поведінки.

▪ *Методологічна підсистема професійної культури концертмейстера.* Поняття "викладач-дослідник" в педагогіці вживається як характеристика вищого рівня професійної культури особистості, котра займається педагогічною діяльністю. Мотивація до пошуку, що детермінує інтерес до фахової діяльності, притаманна творчої особистості концертмейстера закладу вищої освіти. В. Краєвський стверджує, що цілісна методологічна культура сприятиме фахівцеві відрізняти справжню науку від імітації, новаторство від консервативності. О. Бережнова визначає в якості

головних ознак методологічної культури педагогічного працівника: вміння усвідомлювати, формулювати і творчо вирішувати завдання; здатність до здійснення методичної рефлексії; потреба в наукових педагогічних знаннях. Методологічна культура концертмейстера постає у вигляді багатокомпонентної і багаторівневої структури. Цілісність структури методологічної культури концертмейстера охоплює інтелектуальну, мотиваційну, етичну, діяльнісну сфери особистості і визначає інноваційний характер його мислення та активність у фаховій діяльності.

▪ *Психологічна підсистема професійної культури в концертмейстера закладу вищої освіти.* Високий рівень професійної культури фахівця неможливий без відповідного рівня розвитку її психологічного компонента. Це обумовлено значенням психології як теоретичного і практичного підгрунтя загальної і музичної педагогіки та приватних методик викладання фахових дисциплін. Музичне мистецтво, будучи мистецтвом емоційно-образним, на думку Г. Тарасова, – найбажаніший керівник психічного розвитку людини. Досконала психологічна культура концертмейстера є найважливішим чинником впливу на духовний світ студентської молоді. Фахівець, який прагне до власної психологічної культури, окрім правил зовнішньої поведінки і професійного етикету, зобов'язаний дотримуватися насамперед, правил психогігієни і психопрофілактики.

▪ *Комунікативна підсистема професійної культури концертмейстера закладу вищої освіти.* Професійно-педагогічна взаємодія, на думку В. Біблера, є взаємозбагачуваним і взаєморозвиваючим діалогічним процесом. Звідси виникає необхідність наявності у концертмейстера високої комунікативної культури, яка, згідно з І. Риданової, є професійно-особистісною властивістю, яка забезпечує продуктивність педагогічної взаємодії. В якості істотних ознак комунікативної культури І. Риданова визначає: потребу в діалогічному спілкуванні зі студентами, музичним мистецтвом і з самим собою; позитивне емоційне самопочуття до, під час і після спілкування; комунікативні вміння й навички, конструктивне вирішення міжособистісних суперечностей; гуманізм і демократизм спілкування; естетика спілкування. Особистість концертмейстера, який володіє мистецтвом художньо-діалогічного спілкування, глибоко і повно розкривається на заняттях в процесі виконання інструментального супроводу програми, виявлення свого ставлення до композитора, музичного твору тощо. При цьому прояв концертмейстером чуйності, уваги до почуттів студента пробуджує відповідну повагу і довіру.

▪ *Музично-естетична підсистема професійної культури концертмейстера закладу вищої освіти.* Основною метою музичного виховання є формування музично-естетичної культури особистості, яка розглядається Б. Ліхачевим, як сукупність здібностей особистості

сприймати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя, саму людину за законами краси, відкривати шлях до якнайповнішого гармонійного розкриття всіх сутнісних сил людини. Від рівня її розвиненості багато в чому залежить якісний рівень професійної діяльності концертмейстера, здатність якого вибудовувати власну творчу фахову діяльність за законами добра, гармонії і гуманістичної особистісноорієнтованої педагогіки є найважливішою рисою, яка грунтується на поєднанні творчих і індивідуальних властивостей особистості. Реалізація культурологічних, естетичних, етичних і художніх цінностей музичного мистецтва є основним показником високопрофесійної культури особистості концертмейстера закладу вищої освіти, свідченням її духовності і культурного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
3. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова – Минск : Беларусская наука, 1998. – 319 с.
4. Трудков А. М. Профессиональная культура учителя музыки / А. М. Трудков – Мурманск, 2005. – 122 с.
5. Шевченко І. Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика проф. освіти” / Інга Леонідівна Шевченко. – К., 2008. – 21 с.

УДК [378.091.212:73/76]:316.454.4

Цзі Лей
аспірант кафедри педагогічної творчості
Національний педагогічний університет
імені Михайла Петровича Драгоманова

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Анотація. Автором розглядається проблема формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва як важливої складової їхньої професійної культури.

Ключові слова: культура художньо-педагогічного спілкування, художньо-педагогічна діяльність, майбутній учитель образотворчого мистецтва.

Annotation. The author considers the problem of forming a culture of art-pedagogical communication of future teachers of fine arts as an important component of their professional culture.

Key words: culture of art-pedagogical communication, art-pedagogical activity, future teacher of fine arts.

Сучасна вища мистецько-педагогічна освіта має забезпечити умови для багатофакторного професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. У нормативній документації державного рівня, що регламентують зміст підготовки майбутніх вчителів, зокрема мистецького профілю (Конституція України, закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), Концепція загальної мистецької освіти (2003), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), Державний стандарт повної загальної освіти (2013) тощо) актуалізується твердження про те, що процес становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається завдяки системі культури художньо-педагогічного спілкування, яка покликана сформувати ключові уявлення, що забезпечують соціально прийнятний рівень міжособистісної взаємодії, особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців, їхнє вміння адаптуватися в різних соціокультурних середовищах тощо.

Культура художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає одним з найважливіших компонентів його професійної культури. Беззаперечною є необхідність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника, оскільки саме професійне художньо-педагогічне спілкування можна вважати передумовою ефективної художньо-педагогічної діяльності, яка полягає не лише у різноманітній та багатоплановій взаємодії з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю, представниками соціальних інституцій тощо, а й відіграє вирішальну роль в підвищенні рівня естетичних та моральних почуттів людини, у розвитку її привабливої емоційної чутливості, оскільки виступає джерелом людських естетичних вражень, які сприяють розвитку творчої уяви, фантазії, образного мислення, поглиблених духовних цінностей тощо.

Теоретичні аспекти культури художньо-педагогічного спілкування як наукового феномена стали предметом вивчення філософів, психологів, педагогів. Так, спілкування як детермінанту формування особистості та психіки людини, її індивідуалізації та соціалізації досліджено Б. Ананьєвим, В. Бехтерєвим, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, В. Мясищевим, С. Рубінштейном. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів знайшла відображення у працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехньова, О. Даниленко, М. Дороніної, К. Левітан, З. Смєлкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова, Т. Чмут та інших. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження В. Андрущенко, О. Арнольдова, М. Бахтіна, Є. Бондаревської, Л. Заніної, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, І. Чечель, Є. Шиянова, С. Франк, М. Хайдеггера, К. Ясперса та інших, у яких

культура спілкування розглядається як важливий компонент загальної культури особистості, як складова частина педагогічної культури.

Ряд авторів розкривали сутність культури як філософської категорії (А. Арнольдов, В. Бакштановський, Е. Баллер); самоцінність культури та ії функції у суспільстві (М. Бахтин, А. Белый, М. Бердяев, В. Соловьев, К. Ясперс); механізм впливу культури на розвиток особистості (М. Каган, М. Киященко, Е. Маркарян, В. Межуєв, Л. Сисоєва и др.); культуру як середовище плекання духовного потенціалу особистості (Є. Бондаревська, В. Кульневич, О. Леонтьев, Ю. Мануйлов, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, В. Петровский, В. Серіков, Р. Чумичева, Б. Юсов та інші).

Наукове розв'язання проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва опосередковано представлено у працях О. Апраксіної, Ю. Борєва, Л. Виготського, І. Зязюна, М. Кагана, Л. Коваль, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, А. Моль, Є. Назайкінського, Є. Олесіної, Ю. Петрової, В. Петрушина, Я. Пономарьова, О. Ростовського, О. Рудницької, Е. Сепіра, Г. Тарасова, Л. Феррари та інших, які торкалися деяких аспектів художньо-педагогічного спілкування та естетичної комунікації та розглядали спілкування як художню категорію, порушували питання комунікативної функції мистецтва та вбачали у ньому своєрідну форму естетичного освоєння світу як особливого виду людської діяльності в системі художньої комунікації.

Так, С. Пазиніч та В. Ковтун, художнє спілкування презентують як процес взаємодії автора мистецького твору і глядача. У цій процесуальності художнє спілкування створює умову розвитку інтелекту, емоційної сфери у спосіб взаємовпливу людей один на одного опосередковано, тобто дистанційно. Іншими словами, художнє спілкування характеризується емоційно-інтелектуальним зв'язком митця і глядача через художній твір, що несе в собі життєвий і естетичний досвід автора, його концепт світобудови.

Проблематика особливостей сприйняття художньої мови як творчого процесу створення художнього образу, як процесу спілкування художника і навколишнього світу, художника і глядача широко розкривається в роботах філософів і психологів (М. Бахтіна, М. Бердяєва, М. Кагана, А. Лосева, Ю. Лотмана Р. Арнхейма, Л. Виготського); безпосередньо художників, мистецтвознавців та культорологів – В. Віппера, С. Даніеля, С. Ейзенштейна, В. Кандинського, А. Матісса, Х. Ортега-і-Гассета, К. Петрова-Водкіна, С. Раппопорта, К. Станіславського, В. Фаворського, І. Хейзінга.

Теоретико-наукові та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва представлено у доробку вітчизняних і зарубіжних учених, методистів, педагогів, мистецтвознавців: А. Алехіна, Г.Бєди, Г. Беляєва, С. Коновець, В. Кузіна, С. Ломова, Н. Митропольської, Б. Неменського, Є. Рожкова, М. Ростовцева,

Г. Падалки, Н. Сокольнікової, Т. Шпикалової, Б. Юсова, напрацювання яких дотичні проблем культури педагогічного спілкування.

Науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах висвітлено у працях А. Антоновича, Л. Басанець, Г. Бєди, Н. Боголюбова, М. Кириченка, І. Кириченка, С. Коновець, В. Кузіна, А. Марченко, В. Сироти, Г. Сотської, М. Ростовцева, В. Щербини та ін., у роботах яких розглянуто творчий та художній аспекти професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва та відображено таке розуміння освітнього процесу, де пріоритетом є проблема формування і становлення особистості людини-майбутнього фахівця.

Художньо-педагогічна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва повинна ґрунтуватися на єдності культури, мистецтва та гуманітарних наук, які мають пріоритетне значення для формування і розвитку особистісних якостей, професійних рис та умінь тощо. Майбутній учитель образотворчого мистецтва по закінчення закладу вищої освіти повинен бути не лише професіоналом у певному виді діяльності, не лише володіти серйозним обсягом знань, умінь і навичок у спеціалізованій області, а й мати достатньо високий рівень загальної та професійної культури загалом, культури художньо-педагогічного спілкування зокрема. Крім того, під час професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідно не тільки забезпечити формування художньо-педагогічної культури та культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника, а й формувати розуміння особистістю студента необхідності такого свого розвитку.

Попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення ученими різних аспектів досліджуваної проблеми виявлено відсутність цілісних системних досліджень з формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Теоретичний аналіз наукових джерел, вивчення практичного досвіду художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з формування в них культури художньо-педагогічного спілкування дали змогу виявити низку суперечностей, зокрема між:

- реально існуючими достатньо високими суспільними вимогами до культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оновленим змістом освіти і завданнями професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що мають орієнтуватися на високу культуру художньо-педагогічного спілкування в майбутній професійній діяльності, та недостатнім рівнем її сформованості у студентів ЗВО педагогічного спрямування;

- зростаючою потребою студентів у сформованості культури художньо-педагогічного спілкування та малоефективною педагогічною організації цього процесу у вищих закладах освіти;
- між необхідністю цілеспрямованого формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва і відсутністю методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування в процесі їх художньо-педагогічної підготовки.

Резюмуючи зазначене, можна зробити висновок, що науково-теоретична й практична значущість розв'язання проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки у ЗВО зумовлює її актуальність та необхідність вирішення завдань виявлення сутності культури художньо-педагогічного спілкування особистості як наукової категорії; розкриття змісту і компонентної структури досліджуваного поняття; обґрунтування критеріїв, показників та рівнів його сформованості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва; теоретичного проектування та експериментальної перевірки ефективності методичних основ формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійно-педагогічної підготовки.

УДК: 37.091.33:793.322

Л.М.Червонська
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
О.С. Зборовський
студент ІІ курсу
спеціальності 024 Хореографія
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Анотація. У статті розглянуто особливості організації хореографічного колективу класичного танцю. Розкрито сутність і зміст поняття «екзерсис». Проаналізовано основні танцювальні рухи та вправи класичного екзерсису біля станка та на середині залу.

Ключові слова: класичний танець, екзерсис, танцювальні рухи.

Annotation. The article deals with the peculiarities of the organization of the choreographic collective of classical dance. The essence and content of the concept of "exercises" are revealed. The basic dance moves and exercises of the classic exercise near the machine and in the middle of the hall are analyzed.

Key words: classical dance, exercises, dance moves.

Сучасні вітчизняні педагоги-науковці (Н. Корисько, Л. Цвєткова, С.Шалапа та інші) зазначають, що опанування основами класичного танцю є необхідною умовою щодо забезпечення якості навчання в хореографічному колективі, які не лише розвивають тіло танцюриста, але й формують культуру спілкування, художній смак. Засвоєння учасниками хореографічного колективу основ класичного танцю забезпечує правильну постановку всіх частин тіла, виховання навичок, а пізніше розвиток координації, вивчення основних елементів у «чистому» вигляді та в комбінаційному сполученні.

Перші заняття в хореографічному колективу класичного танцю слід розпочинати з вивчення позицій ніг і рук, а потім переходити до основних найпростіших вправ та рухів біля станка і на середині залу. Систематичні вправи у станка допомагають овлодіти технікою танцю, виробляють стійкість, виворітність, гнучкість, м'якість і легкість рухів. Тому урок у танцювальних колективах слід починати з екзерсису біля станка, а потім переходити до екзерсису на середині.

Екзерсис *(фр. exercice – «вправа», від лат. exercitium)* - це комплекс рухів, що забезпечує дотримання основних вимог і реалізацію принципів класичного танцю, сприяє розвитку сили ніг, їх дотягнутості і виворотності, виробленню танцювального кроку, plie, формуванню навичок координації, вихованню апломбу. Екзерсис біля станка та на середині залу є невід'ємною складовою уроку, основні його рухи залишаються незмінними впродовж усього навчання. При цьому зростає рівень складності, варіюється поєднання з іншими рухами, вводяться нові з'єднувальні елементи.

Основне призначення тренувальних вправ класичного екзерсису – розвивати танцювальну техніку, гнучкість, м'якість та легкість. Кожен танцівник має навчитися своїм тілом, вільно координувати рухи корпуса, голови, рук, ніг, виробити виразність рухів, стійкість корпуса та виворотність ніг. Займаючись класичним екзерсисом, кожен виконавець готує себе до подальшого фахового становлення та вдосконалення, яке передбачає: фізичні навантаження, уміння регулювати дихання, правильно розподіляти навантаження на різноманітні групи м'язів і корпуса під час виконання танцювальних елементів.

Розпочинаючи урок класичного танцю з виконання вправ біля станка, учасникам хореографічного колективу необхідно пояснити, що рука, яку учень кладе на станок, повинна знаходитися трохи попереду та трохи зігнута в лікті. Разом з тим, слід звернути увагу учнів на те, що ноги у позиціях залишаються на всій стопі (не потрібно переносити вагу корпусу на великий палець опорної ноги), корпус повинен бути прямим, підтягнутим; плечі – рівні, вільно опущені; м'язи ніг сильно підтягнуті. Все це впливає на загальну зібраність учасників хореографічного колективу класичного танцю і служить основою рівноваги. Нога, на яку переноситься вага корпусу під час виконання

вправи, називається опорною. Нога, що виконує вправу, називається робочою.

Також, виконуючи екзерсис у станка, необхідно звернути увагу юних танцівників на те, що не слід сильно опиратися на станок (повисати на ньому). Вага корпусу має розподілятися рівномірно на обидві ноги, коліно має бути сильно підтягнуто. Також, під час виконання екзерсису біля станка, необхідно стежити за положенням опорної ноги учасників хореографічного колективу, під час присідання на опорній нозі, зігнуте коліно має бути направлено в сторону.

Під час виконання вправ класичного танцю велике значення має виворотність ніг, яка має розвиватися від стегна. Коли працююча нога згинається в коліні, потрібно слідкувати, щоб коліно було виворітним, тобто сильно повернуто в сторону.

Переходячи до вивчення позицій рук, керівнику хореографічного колективу необхідно не тільки у власному виконанні продемонструвати позиції, але і пояснити, яка форма рук в позиціях вважається правильною; що руки мають бути округленими. Опущений лікоть спотворює і ламає правильну форму. Не потрібно опускати кисть, сильно витягати її і відгинати в зап'ясті. Вона повинна бути м'якою, не напряженою, пальці мають бути злегка закруглені. Середній і великий пальці трохи більше зігнуті і спрямовані один до іншого. Для того щоб домогтися правильності і краси у вправах для рук, слід приділяти їм велику увагу. На заняттях слід спеціально давати вправи для рук, домагаючись, щоб вони стали м'якими і округлими. Руки допомагають збереженню стійкості на середині. Також слід звертати увагу учасників хореографічного колективу щодо правильності підіймання руки в першу позицію, або розкривання у другу позицію, вони повинні бути підняті від плеча до ліктя і злегка напружені, при цьому плечі підіймати не слід.

Екзерсис на середині залу має таке ж значення і розвиток, як і екзерсис біля станка. Але на середині залу він значно складніший, оскільки вимагає зберігати виворітність ніг і рівновагу тіла (особливо на півпальцях) без допомоги станка, правильний розподіл ваги підтягнутого тіла на двох чи одній нозі, рівні стегна й особливо підтягнуте виворітне стегно.

Удосконалюючи техніку класичного танцю, необхідно привчати учасників хореографічного колективу до того, щоб всі вправи виконувалися виразно, а не механічно. Виразному виконання танцю сприяють підтягнутість корпусу, правильна посадка і повороти голови, «почуття» танцювальної пози.

Музичний супровід на заняттях має бути органічно пов'язаний з виконуваною вправою, відповідати руху за характером і стилем. Рухи повинні бути точно узгоджені з ритмом музики. На перших заняттях вправи розучуються в повільному темпі, в подальшому - темп можна прискорювати. Перш ніж перейти до вивчення того чи іншого танцю,

необхідно кожен рух розучувати окремо, потім, з'єднуючи деякі з них, знайомити гуртківців з невеликими етюдами і після цього переходити до вивчення танцю в цілому.

Таким чином, кожен рух класичного танцю спрямовано на розвиток виворотності та рухливості стопи й тазостегневого суглоба, формування високого та легкого стрибка, а також великого танцювального кроку. Рухи класичного екзерсису дають можливість закріпити апломб виконавця. Уся система рухів, яка формувалась протягом багатьох століть, дозволяє танцівнику при систематичних заняттях розвинути такі свої фізичні здібності, як виворотність ніг, легкий стрибок, гнучкість, великий крок, стійкість, а також удосконалити м'язи свого тіла й оволодіти вільними пластичними рухами, напрацювати витривалість.

УДК 378.091.21:78.071.2

О. С.Шостак
магістрант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. В роботі розглянуто сутність і структуру вокальної культури студентів музично-педагогічного спрямування. Представлено педагогічні умови та акцентовано увагу на реалізацію освітньо-виховних функцій процесу формування означеного конструкту.

Ключові слова: вокальна культура, науковий підхід, компонент, педагогічна умова, компетентність, функція.

Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено істотними змінами освітньої парадигми, що полягають в утвердженні особистісної значущості їх професійного зростання, у новому баченні завдань, які покладаються на вчителя нової української школи. Професійні компетенції сучасного вчителя музичного мистецтва орієнтуються на його здатність до педагогічної творчості, у тому числі вокально-виконавської діяльності.

У багатьох дослідженнях термін «вокальна культура» є вживаним, натомість автори не розкривають семантику даного поняття в усій його повноті, а обмежуються лише застосуванням цього терміну у вузько конкретизованому формулюванні. Вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва має специфічні особливості, що проявляються в єдності педагогічної та виконавської компетенцій. Натомість методика формування вокальної культури студентів у процесі їх професійної підготовки залишились недостатньо висвітленими в теорії та практиці.

Завдяки аналізу наукової літератури щодо вокальної культури як складової професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва доведено, що, незважаючи на певні теоретичні висновки стосовно вокальної підготовки студентів у педагогічному університеті, залишається необхідність спеціальної наукової уваги до обраної проблеми з метою підвищення ефективності її формування у майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки мало дослідженими залишаються специфічні проблеми їх виконавської вправності, емоційних відчуттів, діалогового художнього спілкування із слухацькою аудиторією, у тому числі шкільною.

Поняття культура розглядається вченими у різних смислових контекстах, у змістовому полі яких виявлені сучасні підходи до розуміння сутності базових складових поняття культура: духовна культура; професійна культура; художня культура; естетична культура; музична культура; вокальна культура тощо. Виділення вокальної культури, як однієї із найважливіших складових професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, зумовлене специфікою його майбутньої фахової діяльності. І в цьому контексті вчитель здатний відтворювати і збагачувати культуру суспільства, починаючи зі шкільного середовища. Звідси розуміємо вокальну культура як систему взаємозалежних елементів, що взаємодіють і взаємообумовлюють один одного: знання, компетентності, якості, здібності майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечують їх професійну педагогічну та виконавську діяльність.

З'ясовано, що вокальна культура є важливим компонентом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах. Це отримало висвітлення у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі й уможливило розкриття структури вокальної культури як комплексу складових системного характеру. Структурні компоненти вокальної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва розглянуто в контексті розуміння професіоналізму майбутньої професійної діяльності вчителя. Обґрунтування структури вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічної категорії дало підстави виокремити такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний та творчо-виконавський.

Розкрито сутність процесу формування вокальної культури в контексті психолого-педагогічного знання, що дало можливість обґрунтувати складові функціонування поетапної організаційно-методичної моделі формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яка містить необхідні педагогічні умови, розроблені критерії та відповідні показники оцінки сформованості досліджуваного феномена з урахуванням діяльнісного, особистісного та системного підходів; рівні сформованості та поетапне розгортання цього процесу.

Для успішності формування вокальної культури студентів-музикантів представлено наступні педагогічні умови: організація у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців творчого культурно-освітнього середовища; спонукання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності; застосування варіативності форм і методів вокального навчання; активізація вдосконалення виконавської майстерності студентів шляхом залучення їх до процесу колективної творчої концертно-виконавської діяльності.

У результаті застосування представлених педагогічних умов забезпечується реалізація необхідних освітньо-виховних функцій: емоційно-ціннісна функцію (що ґрунтується на реалізації шляхів і методів залучення особистості до духовних, морально-естетичних цінностей засобами вокального мистецтва); емпатійно-гуманістична функція (що передбачає прояв чуйності, співпереживання партнерів – учасників естетичної дії, опосередковане музично-естетичним співпереживанням художньо-образному змісту вокальних творів); професійно-майстерна функцію (спрямована на набуття виконавського вокального, акторського, викладацького досвіду); творча функція (на основі якої формується культура особистості, зростання її від пасивного об’єкта зовнішнього вокально-педагогічного впливу на суб’єкт вокального самовдосконалення).

Отже, ефективність сучасної професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в значній мірі залежить від його вокальної культури, яка ґрунтується на взаємозв’язках духовної, естетичної, художньої, особистісної та комунікативної культури і проявляється на найвищому щаблі професійності.

УДК 37.091.33:793.33

А. О. Щуплєцова
асистент кафедри
теорії і методики музичної освіти та хореографії
М.І. Назаренко
студент IV курсу
напряму підготовки 6.020202 Хореографія
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ СПОРТИВНОГО БАЛЬНОГО ТАНЦЮ

Анотація. У статті розглянуто особливості організації хореографічного колективу бального танцю. Проаналізовано основні танці європейської та латиноамериканської програми. Визначено класифікація за рівнем підготовки учасників хореографічного колективу спортивного бального танцю.

Ключові слова: бальний танець, європейська програма, латиноамериканська програма, танцювальні рухи.

Annotation. The article deals with the peculiarities of the organization of the choreographic team of ballroom dance. The main dances of the European and Latin American program are analyzed. The classification according to the level of preparation of participants of the choreographic team of ballroom dance is determined.

Key words: ballroom dance, European program, Latin American program, dance moves.

Танці популярні в усьому світі. Вони задовольняють природну потребу людини жити в гармонії з навколишнім світом. Бальні танці посідають особливе місце серед танцювальних напрямів. На сьогоднішній день бальні танці визнані Міжнародним олімпійським комітетом та отримали нову офіційну назву «спортивні бальні танці». Спортивний бальний танець є одночасно мистецтвом і спортом. За допомогою танцю можна розкрити свій внутрішній світ. Заняття спортивними бальними танцями дають можливість кожній дитині не тільки фізичний, а й творчий розвиток. Систематичне заняття бальними танцями розвивають і зміцнюють різноманітні групи м'язів, у танцюристів завжди чудова постава, і вони відмінно володіють своїм тілом.

Під час занять в хореографічному колективі спортивного бального танцю учасники колективу мають засвоїти основні танці. До складу основних спортивних бальних танців входять 10 танців, п'ять із яких європейської програми (стандарт) і п'ять – латиноамериканської. Європейська програма (standart) передбачає виконання таких танців, як: Повільний вальс, Танго, Віденський вальс, Повільний фокстрот, Швидкий фокстрот. Латиноамериканська програма (latin) включає в себе виконання наступних танців: Самба, Ча-ча-ча, Румба, Пасодобль, Джайв.

Останнім часом програму конкурсів із бальних танців збагатив «формейшн», подібний до спортивних танців, але в ансамблевій інтерпретації. Турнір із стандартного виду формейшн включає: Повільний фокстрот, Повільний вальс, Віденський вальс, Танго, Квікстеп, дозволяючи не більше 16 тактів при виконанні будь-якого іншого танцю, включаючи латиноамериканські. Змагання з латиноамериканського виду повинні включати Ча-Ча-Ча, Самбу, Румбу, Джайв, Пасодобль, і будь-який інший латиноамериканський ритм, причому дозволяється не більше 16 тактів при виконанні будь-якого іншого танцю, включаючи стандартні.

Особливістю виконання європейської програми є дуже щільний контакт між партнерами, що здійснюється за рахунок рук, тіла та зберігається впродовж усього танцю. У латиноамериканській програмі - контакт більш вільний, частіше здійснюється за допомогою рук.

Підчас виконання танців європейської програми бальних танців існують п’ять позицій контакту під час виконання всіх фігур стандартної програми:

· ліва кисть партнера тримає праву кисть партнерки;

· ліва кисть партнерки лежить на руці партнера нижче плеча (у танго - за рукою);

· права кисть партнера розташована на лівій лопатці партнерки;

· лівий лікоть партнерки торкається правого ліктя партнера;

· права частина корпуса обох партнерів знаходяться в постійному контакті.

У цій позиції горизонтальна лінія рук партнерки має бути ідеальна. Європейська програма бальних танців має визначену техніку пересування та вимагає злиття партнерів у єдине ціле. Усі танці європейської програми виконують із просуванням уперед по лінії танцю (по колу, проти годинникової стрілки).

Танці з латиноамериканської програми – Самба та Пасодобль – виконується із просуванням по лінії танцю, інші танці – учасники хореографічного колективу спортивного бального танцю виконують практично на одному місці, але якщо просування можливе, то з поверненням до вихідної точки.

Також у спортивно-бальному танці існує класифікація за рівнем підготовки танцівників:

- ***Hobby клас*** – стартовий (напівофіційний статус), до складу якого входить виконання чотирьох танців: із європейської програми – Повільний вальс та Квікстеп; з латиноамериканської - виконання танців Ча-ча-ча та Джайв;
- ***“E” клас*** – стартовий – передбачає виконання 6 танців: із європейської програми – Повільний вальс, Танго та Квікстеп; з латиноамериканської - виконання танців Ча-ча-ча, Самба та Джайв;
- ***“D” клас*** – передбачає виконання 8 танців: із європейської програми – Повільний вальс, Танго, Віденський вальс та Квікстеп; з латиноамериканської - виконання танців Ча-ча-ча, Самба, Румба та Джайв;
- ***“C” клас*** – передбачає виконання усіх 10 танців.

Таким чином, заняття в хореографічному колективі спортивного бального танцю сприяють не тільки зміцненню здоров’я його учасників, допомагають відчути можливості свого тіла, а також надають можливість використовувати його пластику для вираження своїх почуттів та емоцій.

УДК [378.091.212:792.8]:005.336.5

Яо Пейчань
аспірант
Національний педагогічний університет
імені Михайла Петровича Драгоманова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ Й ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Перетворення, що відбуваються в усіх сферах сучасного суспільства, особливо інноваційні процеси в економічному і соціальному житті, призводять до нової ситуації в сфері освіти, яка обумовлена нагальною соціальною потребою суспільства в особистості з високим рівнем соціальної активності, цілеспрямованій, здатній до самоорганізації, подолання перешкод, досягнення мети, яка прагне до самореалізації в професійній діяльності. Це можливо тоді, коли особистість скеровується мотивацією, провідним компонентом якої є професійний інтерес. Серед численних проблем професійного навчання проблема формування професійного інтересу виступає досить значущою.

Досліджуючи проблему професійного інтересу у педагогічній площині варто звернути увагу на праці Л. Кацової, А. Мордовської, А. Потьомкіна, О. Чернікової, А. Штифурака, О. Федьович.

Як зазначає А. Потьомкін, серед багатьох проблем, спрямованих на удосконалення процесу професійного навчання, проблема розвитку професійного інтересу є досить вагомою, оскільки інтерес призводить в активний стан як зовнішні, так і внутрішні сили навчального процесу. Сила професійного інтересу полягає в тому, що, як особистісне утворення, він відкриває об'єктивні цінності професійного навчання, забезпечує легкість, інтенсивність і швидкість, надає професійній діяльності особистісний сенс, сприяє її продуктивності.

О. Чернікова досліджує поняття «професійний інтерес до педагогічної діяльності» і трактує його як емоційно-пізнавальне і ціннісно-цільове ставлення до педагогічної діяльності, яке характеризується вольовою активністю в розвитку здібностей і професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, його активною залученістю в її пізнання і прагненням до самореалізації в ній.

Співзвучне думкам О. Чернікової є визначення професійного інтересу А. Мордовською, відповідно якому він виступає як емоційно забарвлене позитивне і вибіркове ставлення особистості до певної професії, пов'язане з прагненням розширити знання і вміння, які характеризуються вольовою установкою на оволодіння професією.

У тому ж ключі розглядає професійний інтерес і О. Федьович. Дослідниця розуміє дане поняття як вибіркову спрямованість

особистості на професійну діяльність, що характеризується позитивним емоційним ставленням до неї, вольовою активністю, ціннісними орієнтаціями, пов'язаними з цією діяльністю та спонукає до оволодіння професійними знаннями вміннями та навичками.

Цікавим є підхід до досліджуваної проблеми Л. Кацової, яка, виходячи із загального розуміння професійного інтересу як спрямованості особистості на професійну діяльність, професійно-педагогічний інтерес визначає як інтерес до педагогічної діяльності в цілому, до її окремих соціально важливих аспектів (до навчання, виховання, спілкування, інноваційної діяльності тощо). До характерних рис професійно-педагогічного інтересу Л. Кацова вводить інтенсивність уваги, вольові зусилля, соціально обґрунтоване, активне, пізнавально-інтелектуальне і творче ставлення особистості до професії вчителя.

Таким чином, інтерес до професії, будучи різновидом інтересу взагалі, є істотною якістю особистості, спрямованою на оволодіння знаннями і способами професійної діяльності, а наведені приклади свідчать про розуміння дослідниками професійного інтересу як єдності професійних, емоційно-пізнавальних і вольових сфер людини.

Теоретично велика інтенсивність інтересу власне професійного рівня пояснюється тим, що крім безпосередньої мотивації певної діяльності (вона подобається, тому що викликає почуття задоволення тощо) додаються ще й опосередковані мотиви, викликані значимістю даної діяльності як професійної, завдяки якій людина в майбутньому стане цінуватися як особистість і визначиться у професійному зростанні.

Прийнято вважати, що внутрішня мотивація індивіда відіграє провідну роль в процесі його психічного розвитку. В рамках професійного розвитку ця мотивація представлена перш за все прагненням до інтеграції в соціум на основі ідентифікації з соціальними, в тому числі професійно специфічними групами. Це прагнення виражається в орієнтаціях, по-перше, на різні кваліфікаційні рівні, які пов'язані різним обсягом і якістю загальної та професійної діяльності, мають особливий предмет праці і специфічний операційний склад. При цьому орієнтація на освітній і кваліфікаційний рівень діє насамперед на основі досягнень мотивації, в орієнтації на специфічні предметні заняття. Найбільш істотну роль відіграють професійні інтереси, які характеризуються такою феноменологічною ознакою, як переживання стану «зацікавленості», «захопленості», «зачарованості», «поглиненості» будь-яким процесом.

Аналіз літератури з даної проблеми дозволив зробити висновок, це інтерес визначається як «форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» (Г.Щукіна).

У контексті нашого дослідження необхідно підкреслити, що задоволення потреби завжди відчувається особистістю як суб'єктивно позитивний стан, як задоволення. Потреба не тільки передбачає загальний емоційний стан, а й виявляється органічно пов'язаною з іншими різноманітними емоційними переживаннями. Аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив зробити висновок про те, що початковим мотивом до дії, спонукальною силою виступає потреба в якості вихідного імпульсу. Інтерес людини до діяльності проявляється в розвитку первинних і спонукальних потреб. Буває дуже важко відокремити інтерес від потреби на вищому етапі розвитку інтересу, особливо на рівні покликання до будь-якого виду професійної діяльності. Інтерес знову може проявитися як потреба, але вже як інтерес вищого рівня. Отже, інтерес - ціла система об'єктивно існуючих потреб людини з одного боку, а з іншого підвищений позитивно-емоційний стан психіки, досить тривалий за часом процес задоволення цих потреб.

Спираючись на розглянуті теоретичні положення, ми доходимо до висновку, що підґрунтям професійного інтересу майбутнього учителя хореографічного мистецтва є значуща потреба, яка спрямована на задоволення емоційно-ціннісних та емоційно-інтелектуальних мотивів, основою який є спеціальні знання, вміння і вольова активність у професійній діяльності, а результат - самостійна продуктивна педагогічна діяльність.

Проблема професійного інтересу тісно взаємопов’язана з професіоналізацією особистості, яку можна охарактеризувати як складний і хронологічно пролонгований процес - процес формування спеціальних знань, набуття ділових навичок і практичного досвіду, розвитку професійно важливих якостей. Цей процес містить самовиховання і самопізнання, формування інтересів і потреб, аналіз здібностей, сильних і слабких характерологічних особливостей, а також психолого-педагогічний супровід побудови професійного плану в освітньому процесі навчального закладу.

Отже, професійний інтерес майбутнього вчителя хореографічного мистецтва можна охарактеризувати як вибіркове, активно-позитивне ставлення до педагогічної діяльності, пов'язане з бажанням нею займатися. Ключовими рисами є наявність усвідомленості власного соціального і професійного майбутнього, задоволеність обраною професією, вольова активність, наявність професійних знань та умінь.

УДК 378.091.212:78.071.2

Виолин Василев
Гл.ас.
Південно-Західний університет “Неофіт Рілскі”
м. Благоєвград (Болгарія)

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА МЕТРОРИТМИЧНИЯ УСЕТ КАТО КОМПОНЕНТ ОТ СТРУКТУРАТА НА МУЗИКАЛНОСТТА У СТУДЕНТИТЕ МУЗИКАЛНИ ПЕДАГОЗИ

В настоящата разработка се разглеждат някои въпроси, свързани с възможностите да се развие и усъвършенства метроритмичния усет на студентите, с втори инструмент – облигат акордеон. За съжаление в течение на години в методическата литература не се е отделяло дължимото внимание на тази тема. И в настоящия момент съществуват немалко спорни и неизяснени аспекти. Затова тук накратко ще изложа някои мои практически наблюдения в процеса на 20 годишния ми стаж като университетски преподавател по акордеон – като първи и втори инструмент.

Като важна особеност на преподаването в теоретичен и практически план се поставя и дискутира въпроса за интуицията, която играе важна роля както за преподавателя, така и за работата на студентите.

Научните изследвания сочат, че ако студентите по инструмент в това число и по акордеон не владеят абсолютното чувството за ритъм, то педагогът трудно може да го изгради у тях, ако не ползва специално разработена система на работа.

Формирането на музикално-ритмически усет у обучаваните може да стане в хода на овладяване на съответни знания. Метроритмичният усет на обучаваните се проявяват не само в часовете по акордеон, като облигат инструмент, но и в другите видове професионални музикални дейности. Трябва да се вземе под внимание неоспоримия факт, че акордеонът е музикален инструмент, на който се обучават да свирят като втори професионални и непрофесионални музиканти (народно пеене, гъдулка, тамбура и др.)

Известният психолог Б. М. Теплов, отбелязвайки моторната природа на ритмическото чувство разкрива, че движението като такова не образува музикално-ритмическото преживяване, макар и да е органически компонент и необходимо условие за неговото възникване. То е обусловено от това, че ритъмът в музиката е носител на определено емоционално съдържание. Следователно, чувството за ритъм има не толкова моторна, но и емоционална природа. Б. М. Теплов характеризира чувството за ритъм като „способност активно да се преживява (отразява в движения) музиката и вследствие на това

фино да се чувства емоционалната изразителност на времевия ход на музикалното произведение".

Чувството за ритъм е такава музикална способност, без която е практически невъзможна всяка музикална дейност (песен, свирене на инструмент, възприятие или композиране на музика.

И така възможно ли е развитието на чувството за ритъма? Отговорът на този въпрос е утвърдителен, дори и вземайки под внимание и обективните затруднения. Причината е в това, че неразвиващи способности не съществуват в природата.

И така, чувството за ритъм подлежи на развитие. Въпросът, в каква степен то може произволно да се развива, какви са пределите на ефективност, практическите действия и съответната педагогическа намеса. И ако се изходи от това, че „страничното" действие, тоест намесата на педагога, по принцип може да се окаже достатъчно ефективно, какви са всъщност нейните най-целесъобразни видове, форми и направления.

Смятам, че музикално-ритмическия усет е формираща се способност, и по тази причина попада като цяло под съответно педагогическо въздействие. Защото собственото музикално изпълнение в учебната дейност, е преди всичко изпълнението на акордеон, като втори инструмент.

На какво се базира това твърдение, какви са неговите основания? За да се отговори на този въпрос, считам, че е необходимо да се докосна до две основни особености на музикалния ритъм и съответно на метроритмичния усет като цяло.

Както е известно, функциите на музикалния ритъм не се изчерпват моментално, свързани са с измеренията и организацията на продължителността във времето; тези функции са неизмерно по-съществени. Утвърден като „първоелемент" в музиката, като изразително средство, ритъмът почти винаги отразява емоционалното съдържание на музиката, нейната образно - поетическа същност. Това е първата особеност на ритъма. Тя е в тясна връзка свързана с предаването на различни експресивни състояния на човека, с въплъщаването на сложни проявления от неговия вътрешен свят.

Важен елемент, наред с мелодията и хармонията, при създаването на определено музикално настроение, изпълнява ритъмът, който излиза на преден план там, където става дума за динамика, за емоционална мярка, където става дума за категориите пасивно - активност, наелектризиране – разпускане, енергична устременост – забавяне и т.н.

И така, ритъмът в музиката е не толкова време мерителна категория, но и емоционално - изразителна, дори образно - поетическа и художествено - смислова.

От казаното следва, че художествено - съдържателното изпълнение на музиката създава естествени предпоставки за

развитието на метроритмическия усет, разбирано „като способност активно да се преживява (отразява в движение) музиката и вследствие на това фино да се чувства емоционалната изразителност на времевия ход на музикалното движение” [1]

И тъй, чувството за музикалния ритъм - и ето тази втора характерна особеност – е двигателно-моторен в своята основа. Специални изследвания доказват, че ритмическото преживяване на музиката винаги се съпровожда с едни или други двигателни реакции, проявяващи се във вид на различни мускулни реакции с подсъзнателен тип (характер), като например ”машиналното” тактуване на ритъма с крак, „леките акомпанимиращи” движения на пръстите и тялото. С други думи, музикално-ритмическото преживяване на човека така или иначе се опосредства от неговото мускулно чувство. Тази позиция напълно подкрепя и такъв авторитетен теоретик и практик по въпросите за ритъма, като Е. Жак-Далкроз: „Без телесното усещане на ритъма не може да има възприятие на музикалния ритъм. В образуването и развиването на чувството за ритъм участва цялото наше тяло.”[2]

На основата на тези предпоставки са създадени различни системи за ритмическо възпитание, включващи в себе си маршировката, различни родове движения под музика и т.н. Много от тези системи на края са доказали своята жизнеспособност и са утвърдили ползата, която допринасят за общото ритмическо възпитание, а също така и за специализиранато музикално в неговата начална степен.

Ритмическата гимнастика с разнообразието от фигури, изпълнявани с помощта на ръцете, краката, тялото води до формиране на обобщеното (опростеното) чувство за ритъм. Характерно е, че Е. Жак-Далкроз, неизменно отстояващ идеята за универсалното значение на „крупната” моторика в ритмическото възпитание, говори за „влиянието на ритмическите впечатления, извикани от движението на пръстите, на нервните центрове.”

Тук е необходимо да се подчертае и следното: само добре подбрана, достатъчно надеждна музикално - изпълнителска моторика може да служи за сигурна опора в развитието на ритмическото чувство. Напротив, неумелите физически действия при свирене са способни по-скоро да деформират, разстроят музикално-ритмическото преживяване, да разклатят всеки темпо - ритмически фундамент, на който стои учещия – музикант. Длъжни сме да отбележим, че нееднократно в многогодишната педагогическа практика се срещат студенти, неритмичността в изпълнението на които пряко е зависела от неумението да координират нужните образи с движенията на

[1] Теплов, Б. М. Психология музикальных способностей, В Собр. Соч. Т.1., М., 1985, с. 134
[2] По Шендерович Е., В концертмейстерском классе, М. Музыка, 1996, с.22

ръката. Сред възможните двигателно - моторни средства при развитието на чувството за метроритмичен усет, изпълнителската моторика по принцип е единствената по рода – най-точната, отзивчивата, фината, кратката и във всички отношения, най-доброто средство.

Голяма роля в музикално - ритмическото развитие изпълнява обработката на усещането за ритмическия стил на музиката, разбирането на специфичните черти и особености на този стил. За всяка епоха, за всеки исторически период е характерен определен музикален ритъм; всяка силна композиторска индивуалност е своеобразна и неповторима, в частност и това, което засяга организацията на звуковата концепция във времето (тоест метроритъма). С други думи „всеки стил се характеризира със свои ритмически особености, обусловени от музикалното съдържание и зависими от възпроизводимия характер на волевите процеси, а също така от ролите, които те изпълняват в сложния комплекс от въображаеми психични явления" – е писал Г. Нейгауз[3],

Във връзка със задачите на музикалната педагогика разглеждания въпрос се третира така: колкото повече различни ритмически стилове са познати, усвоени, естетически преживени от учещите се музиканти, толкова повече се появяват основания да се говори за завършеност, „енциклопедичност" на неговото музикално-ритмическо развитие.

Що се касае до усвояването, „слуховата асимилация" на ритмическите рисунки, учащите се в класа по акордеон, то тук принципно важен факт е, че „усещането" на метроритмическите тъкани на произведенията проитичат непосредствено в ходе на неговото разучаване.

Изявявайки тези специфични преимущества, които дават развитие на метроритмическия усет в класа по акордеон, искам сега да се върна към това, в което то конкретно би се изразявало - неговите основни направления, форми, как обичайно би протичало и през какви степени и етапи мисля, че би било да преминава.

Опирайки се на ред авторитетни изследвания в настоящата област, струва ми се, че мога да очертая три главни структурни елемента, образуващи чувството за ритъм и свързаните с тях категории: темп, ритъм, метрум и форма.

И така, възприятието и възпроизвеждането на темпа, акцента и времевото съотношение на продължителността са обединени, свързани в единство, в първична музикално-ритмическа способност. Какви са способите за нейното формиране в класа по акордеон? Известно е, че развитието и усъвършенстването на всяка човешка способност е възможно при опиране на съответстващи умения и

[3]Нейгауз, Г. Спутник учителя музыки, М. Просвещение, 1993, с. 68

навици. Извън уменията и навиците, проявяващи се в една или друга човешка дейност, способностите не могат да съществуват (функционират). „Дейността е източник и фактор за формиране и развитие на способностите" – е писал в „Психологии личности" А. Г. Ковалев[4].

За да се обясни структурата на първичната музикално-ритмическа способност (елементарното чувство за ритъм), нека да разгледаме подред тези видове способи на акордионистката дейност, които непосредствено стимулират появата и развитието на тази способност, тези специфични навици и умения, които „подсигуряват" необходимия фундамент за това развитие.

Още първите крачки на начинаещия акордионист в обучението са съпътствани от отработка на редица игрови прийоми и навици, които непосредствено се съотнасят с процеса на развитие на чувството за ритъм, пристъпват в качеството на негови конкретни, осезаеми „подпори". Най-важният от тези навици - №1 – да го наречем така е този, който е свързан с възприятието и възпроизвеждането на равномерни последователни еднакви дължини.

Образуването и упражнението на този навик, фундаментален за началото ритмическо развитие въобще, се заражда в класа по акордион от разучаваните екзерсиси и простите азбучни нотни упражнения, с които открива пътят в обучението всеки начинаещ акордионист. По същество, нито един от видовете игрови /свирене/ дейности – от ритмически организираното съпоставяне на два междинни звуци и по-нататък – не може тук да има такива места, ако играещите се окажат неспособни вътрешно да усетят и пресъздадат равномерността на поредни еднакви времеви части. Защото това свойство е предмет на особена работа на квалифицираните акордеонисти-педагози, който в подходящите случаи се култивира в практиката. „Неотклонното придържане към метрическата точност при свиренето на различни упражнения" – това изисква педагога от начинаещите. „Да се свири точно в ритмическо отношение", не трябва да се допуска в тази област „никакво отслабване", доколкото всяко „упражнение вън от ритъма следва да се признае като нецелесъобразно" – отбелязва В. Крутецкий[5] В.

Навикът за възприятие и възпроизвеждане на мерната пулсация в равни времеви дялове, ще бъдат достатъчно добре усвоен от студентите на първия етап на обучението по акордеон, когато се срещнат с необходимата „материална" основа за развитие на първия от компонентите на музикално-ритмическата способност – усет за темпо. Само по себе си този усет предполага качеството на един от

[4]. Ковалев, А. Г. Психологии личности, М. 1999, с.198

[5] Крутецкий В. Методические записки по вопросам музикального образования. М. Музыка, 1991, Вып. 3, с. 67

основните начални умения да се усеща музиката в равноделните размери, еднообразните движения. По-нататък по реда на усвояване на репертоара, усета за темпо получава допълнително, все по-усилващи „подкрепления". Още веднъж ще подчертая, че свиренето на акордеон представлява дейност, която от самото начало дава енергичен отскок при формирането и развитието на „темповия компонент" на музикално-ритмическата система.

Тук ми се иска да обърна внимание на факта, че изпълнението на всяка музика, написана за акордеон се съпровожда с акцентировката при свиренето. Акцентът като обезателен атрибут за „изпълнителската реч", студентите практически се сблъскват още на първите уроци. С други думи, свиренето на акордеон, проникновението в много случаи в разнохарактерни и достатъчно релефни акцентировки, оказват постоянно и интензивно адекватно въздействие на музикално-ритмическия комплекс. „Нашата втора задача (след обработката на усещането на еднакви дългите музикални дялове), ще е насочена към развиване на усещането изпълнението на пластически ударения..." – препоръчва Е. Жак-Далкроз.[6]

Накрая, за третият компонент на първичната метроритмическия усет – усета за съотношението на звуковата дължина - метрума. Както и във всяка друга изпълнителска специалност, този усет се формира и въвлича в интензивна тренировка още с първите уроци на студентите облигат акордеонисти. Ориентацията в ритмическата структура, съизмерването и разликата в различните по време „стойности", звукови дължини – това е фундаментален навик, органически присъщ за всяка музикално-изпълнителска дейност.

Изхождайки от собствения си опит, виждам, че дори и след разбор и грамотното възпрозпроизвеждане на елементарен музикален материал –с опростена елементарна интонация, вече предполага известна сформираност на този навик. Накратко, изпълнението на музика на акордеон и на всеки друг музикален инструмент, предполага от само себе си възникване и оформление на усета за съотношението между звуковата дължина, която създава необходимата опора – естествена, обусловена от самата природа и характерът на настоящия вид дейност.

И така, в процеса на обучение по свирене на инструмент се създават условия, всестранно благоприятстващи формирането и развитието на първичния метроритмичен усет в неговите четири основни съответствия – темпо, ритъм, метрум и форма.

На периода на първоначалноторазвитие на усета за ритъм, за който основно се говори до този момент, принадлежи и друга съществена роля. Именно този период определя по-нататъшните перспективи в обучението по музика, оказва решаващо влияние на

[6] По Шендерович Е., В концертмейстерском классе, М. Музыка, 1996, с.43

цялото „ритмическо бъдеще" на студента. Не усвои ли азбуката на ритмическата грамотност, не овладее ли необходимите при това умения и навици, студентът-музикант, няма да успее по-нататък да се развива по възходяща линия. И като педагог, и като практик, аз оценявам сериозността на началната фаза в ритмическото развитие. Заедно с това, искам да подчертая, че основния етап на развитието на усета за музикален ритъм започва от този момент, когато на „авансцената" в учебната дейност настъпят факторите, свързани с изразно-смисловата същност на музиката и нейните ритмически компоненти в частност. Музикалното движение никога не е метрономически равно, за него винаги е присъща известна свобода на „живописни" нюанси.

Способността да се почувства движението на музиката, умението художествено - експресивно да се „преживява" това движение, образуват тази част на проблемите на музикално-ритмическото развитие, която ако бъде игнорирана никога няма да се добие с успех като цяло. И тук на преден план в обучението по музика отново настъпва изпълнението на инструмента, предсказващи в тази връзка своите, съвършено особени и удовлетворителни перспективи.

Още със своето зараждане естетиката на изпълнението и инструменталната педагогика са препоставяли условия за свирещите да музицират със ритмически свободен и непринуден маниер.

УДК 373.5.015.3:159.953.5

София Дерменджиева
доктор
Педагогически коледж гр. Граца, ВТУ „Св. СВ. Кирил и Методий"

РОДИТЕЛСКИ НАГЛАСИ, ПОЗНАВАТЕЛНА АКТИВНОСТ И ИЗПРЕВАРВАЩО РАЗВИТИЕ

В своето детство английският философ Джон Стюарт Мил е подложен на изключителен родителски контрол. Баща му, Джеймс Мил, философ и историк стриктно и старателно сам обучава сина си, вместо да го изпрати на училище. „Изискваше от мен не само това, на което съм способен, но и това, което не бих могъл да направя" – пише Мил. На 3 години той започва да изучава древногръцки, а на 6 вече чете Ксенофонт, Херодот и Езоп в оригинал и обсъжда прочетеното с баща си. На 8 години изучава латински, геометрия, алгебра и познава английската история по-добре от много свои образовани съвременници. До смъртта си през 1873 г. Мил оценява себе си скромно, възприемайки бащиното си мнение, че по нищо не се различава от другите. /Сиймън, 371-372/. Джон Ст. Мил се ползва със славата на последния човек, който е знаел всичко, заслужаващо да се знае на света. /Чалдини, 445/

Проблемът за нормата е един от най-спорните в психолого-педагогическите науки, а някои учени дори смятат, че той е и неуместен – тъй като отхвърлят и се съмняват в самото съществуване на нормата. Повечето изследователи разглеждат нормата в три измерения: *статистическа, функционална и идеална норма.*

Статистическата норма е това, което се наблюдава най-често в дадено общество и в определена епоха. В статистично множество, чието разсейване е нормално /крива с форма на камбана/, оценките, които се доближават до средната аритметична величина, характеризират нормалността; обратно, тези, които се разполагат в двете крайни точки, са абнормни.

В концепцията на *функционалната норма*, за нормално се счита онова, което обезпечава както субективното удовлетворение, така и адекватната самореализация при адекватна перцепция и асимилация на реалността.

Идеалната норма като цяло може да се характеризира като оптимален начин на съществуване в оптимални социални условия.

В практиката е приета и най-често използвана статистическа процедура за оценка на развитието на детето, като се сравнява нивото му на развитие с това на повечето деца на неговата възраст, както по отделни показатели, така и в цялост. Равнището на развитие на едно дете се определя на базата на много и разнообразни параметри (когнитивно развитие, комуникативно развитие, емоционално развитие, социално развитие, моторно/двигателно развитие и др.), като се вземат предвид началото, скоростта и последователността на отделните процеси, функции, свойства и състояния. Въз основа на тези параметри се изготвят т. нар. „криви на развитие", които проследяват поетапното развитие на детето в месеци и години. За всяка отделна функция съществува определена възраст, в която се очаква нейното проявление. Когато началото на поява на съответната функция е отложено или е навреме, но протича със забавена скорост, се говори за закъснение в развитието. /Вахромов Евгений, 2004/

Според проф. Дина Батоева, когато биологичната, респ. психическата възраст изпреварва календарната, се говори за акселерация в развитието. /1; 18/

Под ***изпреварващо развитие*** в настоящата разработка ще се разбира не развитие на надарени, индигови или кристални и т.н. деца, а на деца, които съвсем нормално се адаптират към по-сложната съвременна среда и поради това в своето развитие изпреварват породените от нормите очаквания. Това са деца, които поради ранно стимулиране имат възможност да разгърнат своя вроден потенциал.

Анатомично човешкият мозък не се е променил през последните 50 000 години. Децата днес не са по-интелигентни и по-способни от децата преди. Доколкото интелектът е способност за адаптация /"…т.

напр. В. Щерн тълкува интелекта като способност за приспособяване на мисленето към нови изисквания или като обща умствена способност за приспособяване към нови задачи и условия на живот…" – /2; 190/, децата в различните времена и култури се адаптират към различна по сложност среда и това не е екстремална, а еволюционна закономерност. Днес децата имат изпреварващо развитие не по отношение на генетично и физиологично зададените им възможности като човешки индивиди, а по отношение на нормите, които са културно определени за всяко конкретно общество.

Разбирането за детско развитие днес не трябва да е тъждествено на разбирането за развитие от началото или дори средата на миналия век. Макар и претърпели парадигмална трансформация, голяма част от образователните взаимодействия все още методологически се основават на тези разбирания. Макар и да са видоизменени, те се опират на принципите, постановени и валидни за отминала вече педагогическа реалност. Известно е, че всички тестове за изследване на детското развитие водят началото си от разработките на А. Гезел и Ш. Бюлер /а и на Ж. Пиаже/ и следователно имат ендогенетична окраска в разбирането и изследването на детската същност, т.е. те отчитат стадиалното съзряване на детето, без да държат сметка за влиянието на средата върху темпа и качеството на това съзряване. Това априори обуславя, че у детето се търси само това, което се предполага, че е възможно да съществува на определена възраст у него и не се прави опит да се извлекат други негови потенциални възможности, тъй като предварително се счита, че детето в определения период от развитие не е достигнало нужната зрелост за тях. Рамкирането на феномена развитие не позволява допускането, че нещо може да се търси извън рамката. Това рамкиране създава стил на мислене, който чрез различни метафори и обобщени образи за детството се предава по силата на традициите.

Родителските въздействия спрямо детето се реализират в определен контекст („ниши на развитие"), които са своеобразен регулатор на достъпа на детето до обектите на средата и възможността му да оперира с тях. Родителските разбирания за детето са пролептични – на базата на собствения си културен опит и считайки, че светът за детето им ще бъде такъв, какъвто е бил за тях, родителите изграждат нагласа за развитието на своето дете и започват да действат в съответствие с тази бъдеща предполагаема негова идентичност още от първите му дни. Така те задават фундаментално ограничение на преживявания от детето опит, матрица на развитието му. Те утвърждават една или друга насока на детското развитие, която неизбежно е в рамките и степента на тяхната собствена ограниченост. Тези пролептични становища, както и намесата на културно обусловените социални нагласи, отразени в

битуващите обобщени образи и метафори за детето и детството на индивидуално равнище формират родителските нагласи, които се разгръщат в система от:

Убежденията, които родителят има за детските възможности, за това кое е правилно/неправилно, трябва/не трябва да се позволява на детето и т.н.;

Родителското отношение към детето, изразяващо се в емоционалното приемане или отхвърляне на детската личност, в условност или безусловност.

Родителското поведение спрямо детето, което е следствие на първите два компонента на нагласата и се изразява в стила на възпитание на детето, свързан с критериите автономия – контрол; начин на общуване с детето, изисквания за степен на зрелост на детското поведение, обгрижване. Родителските нагласи могат да бъдат непродуктивни (задържащи развитието или осигуряващи посредствено развитие на детето) и продуктивни („дърпащи" детето в развитието му чрез стимулиращи взаимодействия с него). Децата по силата на импринтинга и чрез записите в паметта си приемат тези нагласи като свои и след време самите те ги прилагат в поведението си спрямо своите деца.

Децата на 21 век имат достъп до различна по своите характеристики и богатство на стимули среда в сравнение с децата от предишни поколения. Към традиционно описваните фактори на развитие днес трябва да добавим и още един, сам по себе си зареден от възможности фактор – компютърна технология и интернет среда. Едва ли учените от преди само 50 г. са очаквали, че почти всяко дете ще има достъп до компютърната технология от най-ранна възраст – технология твърде скъпа в близкото ни минало и несъществуваща в по-далечното. Робърт Чалдини цитира Норман Макрей, редактор на списание „Икономист", който през 1972 г. разсъждава пророчески за бъдещето: „Изглежда ни предстои да навлезем в епоха, в която всеки… ще има възможност да се рови в планини от информация, съхранявана в общодостъпни бази данни, ще разполага с механичната възможност да събере и прегледа информация, превишаваща десетки хиляди пъти количеството информация, което някога е било достъпно за човешкия мозък, дори на учен като Айнщайн" /3; 448/. Компютрите и интернетпространството дават възможност на децата да манипулират с виртуални среди и симулаторни ситуации, недостъпни за овладяването и преживяването, /дори за въображението/ на повечето възрастни хора. Интернет-средата предоставя и качествено различни начини на общуване /e-mail, скайп, сайтове за приятелства и др./, част от които изискват от детето много рано да овладее символните системи. Децата се научават да разпознават не само букви и цифри, но и други символни знаци, позволяващи им да оперират с различните програми, файлове

и софтуерни среди. А, както Виготски утвърждава, знаковите системи са психични оръдия, участващи в развитието на висшите психични функции и в овладяването на собственото поведение. В експериментите си за обучение по четене на 2-5-годишни деца през 70-те години О. К. Мур използва говореща пишеща машина, която по същество представлява елементарен компютър /тогава струващ 40 000 долара/. Резултатите са безспорни и реални. В своите проучвания Р. Коен стига до извода, че не крайният резултат – овладяването на способността за четене, а процесът е важен за психичното израстване на детето /4; 17/. Днес компютърът може да бъде не само „говореща", а и разумна говореща пишеща машина. Факт е че 5-годишни деца се научават да пишат на клавиатура, което не е възможно да се случи без разбиране на знаковата система и нейното овладяване. Обществото, а и родителите, днес е изправено пред предизвикателството да позволи на децата да се адаптират и социализират в среда, която е качествено нова, която липсва в техния собствен опит. Нещо повече – родители и деца едновременно се учат да овладяват тази нова среда и тук се натъкваме на неочакван, дори притеснителен за собствената ни самооценка феномен: децата се справят по-добре, с по-голяма лекота и без стрес с тази нова среда. Трудността и качеството й на усвояването е в обратнопропорционална зависимост с възрастта.

Не по-маловажни са и телевизията, специализирани детски програми, образователни филми с най-съвременни технически средства, позволяващи вникване в детайлите и онагледяване, илюстрованите печатни издания, разнообразните и функционални дидактически пособия, играчки и т.н. Целият този „океан" от знания обаче е достъпен за малкото дете дотолкова, доколкото неговите родители и обкръжение сметнат за важно, полезно, целесъобразно, навременно.

Осигуряването на този достъп зависи и от мотиви, свързани с личностните особености на родителите, както и с техните пролептични възпитателни матрици. Различията в този смисъл могат да се трансформират в различия съответно между отделните деца. Разбира се, родителите не са единственият фактор, но първите и основни въздействия върху детската психика са опосредствани именно от тях.

Битуващите в конкретното общество социални нагласи, митове и метафори за детството, възпитателните и образователни традиции, индивидуални социални нагласи на хората, с които взаимодейства детето дават предписания за това какво може и какво не може детският мозък да схване, кога и как се ражда съзнанието, какъв е потенциалът на детето.

Днес в общество ни битуват разбирания и от традиционния, и от индустриалния, и от информационния тип общество (А.Тофлър, „Третата вълна"). Всеки от тях внася своите ценностни модели и

светоглед в начина на живот, обществените и семейните отношения, възпитателните идеали, респ. възпитателните практики. Между тях има фундаментални различия – закономерно те се отразяват на всички равнища на човешко съществуване.

Децата имат вроден висок потенциал за развитие. Ние като общество, в частност като родители, трябва да решим дали да го признаем и дали да му позволим да се разгърне.

В теоретичните постановки за детското развитие средата се разглежда като един от основните фактори на развитие. Този фактор е твърде динамичен и следва да се отчита неговата изменчивост. В разбирането на детските потенциални възможности универсалният принцип, формулата на човешкото развитие, трябва да отчита културно-историческата ситуация като променлива „Х". Само така би могло да се търси разбиране на детското развитие с аналогични методи на изследване през различните епохи и в различните култури.

Ако културната среда се интериоризира и благодарение на нейното овладяване от човека, той придобива способността не само да се адаптира към нея, но и активно да я усъвършенства, то целият процес се превръща в една спирала на развитие: човекът изменя средата, тя става социален обект /оръдие, артефакт/, който от своя страна, вече обогатен, отново активно се интернализира, по-усъвършенстван от преди и т.н. Това осигурява плавен преход в историческото развитие на човечеството, в прогреса като цяло и в усъвършенстването на човешките способности за действие с тази среда.

Детето влиза на един определен етап от това прогресивно развитие и съвсем естествено и леко се адаптира към изискванията му. Това е неговият допир до достиженията на човешкия прогрес, филтриран от родителското схващане за „необходимата доза" знание за света и за времето, което е най-подходящо за предоставянето й на детето.

Психичните процеси са опосредствани /Виготски/, социални по своята същност, те се интернализират и стават индивидуални: човек се учи да възприема, да мисли, да чувства. Психичните свойства изначално не съществуват, а се появяват и хабитуализират посредством индивидуално натрупвания опит. Експериментално е потвърдено, че подобно на езиковото развитие /Н.Чомски/ и за когнитивното развитие на човека има вродени мозъчни структури, преддиспозиции /Е. Спилейк/, които позволяват на детето гъвкава адаптивност.

Има ли човешката психика универсални възможности: независимо от вида и сложността на стимула, тя да е способна да го възприеме, да се адаптира към него и дори да го усъвършенства? Апропо, стимулът е сложен само за предходния му момент и индивида, принадлежащ към него. В следващия исторически момент

стимулът е изменен в сравнение с предходния – той вече е усъвършенстван. Продуктът „последен модел" е обобщен продукт на цялото знание в дадена научна област. Именно това обобщено знание детето заварва в определен културно-времеви момент. В даден момент то получава достъп да оперира с него. Детето навлиза в сложна среда, но навлиза постепенно в нея, манипулира с обектите й и така извървява етапите на нейното разбиране и усвояване.

Формирането на потребностно-мотивационна сфера също следва определена зависимост: обогатената среда и активното взаимодействие с нея пораждат богата потребностно-мотивационна сфера и обратно. Тя определя активността на индивида, която също е фактор на развитието. Колкото е по-богата, по-широка, толкова по-динамично влияе тя върху активността. Опредметяването на потребността е следствие от допира с външния обект. Мотивационните процеси са опосредствани от социалното пространство и артефактите, с които то разполага. Фактите на една среда обективно съществуват и трябва да бъдат усвоени такива, каквито са, за да оцелее видът.

Макар и само маркирани, ***въпросите за родителските нагласи, познавателната активност и изпреварващото развитие очертават някои същностни акценти в ранното и предучилищното детство:***

1. Всяко дете притежава вроден потенциал, който може да обезпечи ранно психично развитие.

2. Със своите сложни структура, същност, генезис и проявление родителските нагласи оказват значимо въздействие върху темпа, посоката и диапазона на детското развитие.

3. От характера на „смесването" на тези предпоставки зависи дали родителските нагласи ще обуславят възможността за провокиране на детския потенциал в едно изпреварващо по отношение на класически възприетите за норми детско развитие или напротив - ще бъдат фактор за затормозяване на естествения ход на прогресиране на индивидуалната биография в най-сензитивния й етап „ранното и предучилищното детство".

4. Съвременната среда създава предпоставки за изпреварващо по отношение на установените норми развитие, но реализирането му е пряко обусловено от характера на родителските нагласи, филтриращи въздействията на средата и нейните културни достижения върху детето.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Батоева, Д., Т. Попов, Е. Драголова, Педагогическа и психологическа диагностика, „Аскони-Издат", С., 2007.

2. Речник по психология, „Наука и изкуство", С., 1989.

3. Коен, Р., „На шест години не е ли вече късно? ”, Народна просвета, С., 1989
4. Чалдини, Р., „Влиянието. Психология на убеждаването”, И-З, 2005.
5. Минчев, Б., Р. Стаматов, Психология на човека. С., 2003.
6. Сапунджиева, Кл., Педагогически дискурс на постмодернизма, Веда Словена – ЖГ, С., 2005.
7. Тофлър, А., Шок от бъдещето, С., 1992.
8. Тофлър, А., Х. Тофлър, Новата цивилизация. С., 2002.
9. Фуко, М., Генеалогия на модерността. С., 1992.
10. Фъргюсън, М., Съзаклятието водолей. Сп. Съвременник, №3, 1991.
11. Хеенкамп К., Децата на новото хилядолетие. С., 2003.

УДК 373.5.015.31:792.054

Гергана Дянкова
Ph.D, доцент
ЮЗУ „Неофит Рилски”-Благоевград
Р. България

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ЛАБОРАТОРИЯ ОПЫТА

Анотация: Театральное искусство предлагает ученикам уникальную возможность сделать изображение человеческих отношений и смоделировать условия, необходимые для формирования качеств общения с окружающей средой. Это и является причиной возникновления театральная лаборатория психосоциального развития. Его целью является введение реальной жизни в школе, но такой, чтобы ученики смогли сформировать свою точку зрения на данную проблему или.

Ключевые слова: учение через опыт, образовательный театр, социальное зваимодействие, социальная интеграция

Gergana Diyankova
Associate Professor, PhD
SWU “Neofit Rylski” – Blagoevgrad
Republic of Bulgaria

EDUCATIONAL THEATRE AS A LABORATORY OF EXPERIENCE

Annotation: Like a reflection of the human relationships, the art of theatre gives the possibility to moderate the analogical terms wanting to formulate a group of human abilities which regulate the interaction surrounding world. From here comes the idea of creating a theatre laboratory for psychological and social development. Its’ purpose is educational and is under the maxima for making a worldly probable in

school, in which the growing ups learn how to identify a new point of view for a given problem or event.

Key words: learning through experience, educational theatre, social interaction, social integration

Научно-изследователските концепции поставят различни акценти в изясняването на процеса на социализация, но всички те се обединяват в дефинирането му като процес на приобщаване на индивида към актуален културен модел. Съдържателно този процес обхваща навлизането на индивида в социалната среда посредством интернализирането на обществено установените поведенчески норми и модели. Налице е пряка зависимост между индивидуалната приемственост към обществено-нормативните маркери и структурирането на социалната активност на личността [5; 435]. От позицията на психологията, областта на социалното познание се обяснява чрез когнитивната дейност, която опосредства и придружава социалното поведение на индивида [4; 1143]. Натрупаното като функция на социалното взаимодействие, познанието в същността си е тъждество на достигнатите концептуално-аналитични нива в социалния опит на личността. Нещо повече, то е съвкупност от изкристализирал интелект и поведенчески модел, т.е. едновременно отразява и повлиява човешкото мислене и социалното поведение.

Интерпретирана в този контекст, категорията „социален опит" презентира крайните цели на образователната институция, **а именно да се формира завършена личност, имаща не само ясни себепредстави относно многозначността на социалните роли, но и ефективни стратегии за постигане на успех при справяне със задачите от всекидневието**. Следователно училището е институция, натоварена със социалната претенция да произвежда личности със социална компетентност, адекватни на социокултурния контекст на гражданството и държавата.

Приоритетните задачи за развитието на подрастващия във възрастовия диапазон 7-18 г. обхващат от една страна усилията за адаптиране към условията на живот и дейност, а от друга – психологическия растеж на Аз-а. Безспорно училището е мястото, където „като усъвършенства чрез ученето и опита своите способности и възможности, ученикът преживява все по-малко разочарования и болка, произтичащи от процесите на личностна идентификация и социална интеграция" [6; 30].

Съвременните научни постижения постоянно разкриват тайните на човешкия мозък – неврологичните изследвания го определят като маса от взаимосвързани неврони, което обуславя като достатъчно за постигането на дълготрайно знание „свързването на новото знание с някоя от вече съществуващите мрежи" [9], включващи предишни усещания, движения, чувства, мисли, думи.

Сред най-мощните приложения на принципа за свързване на ново знание със съществуващите неврологични мрежи се утвърждава т. нар. *„Обучение чрез преживяване".* Неговото теоретическо систематизиране е предложено от американския философ и педагог Джон Дюи*, който е убеждава, че "всички преживявания са еднакво образователни"* [11; 29]. Към неговите идеи се присъединяват Курт Левин, Дейвид Колб [10], а своеобразно допълване и конкретизиране на теорията внася Пауло Фрер като извежда на преден план взаимодействието в качеството му на "диалог… среща между двама, опосредствана от света, с цел назоваването на света." [8; 66]

Като процес психосоциалното развитие резултира в изграждането на психосоциалната идентичност, която представлява динамично и интегрално личностно образувание, отразяващо в единство миналото, настоящето и бъдещето на индивида. Налице са множество научни доказателства, потвърждаващи способността на всеки индивид не само за „архивиране", но и за систематизиране на отделните преживявания. Нещо повече, архивирането и систематизирането на отделните преживявания наслояват една йерархична структура, която съпътства изграждането на Аз-концепцията през целия жизнен цикъл на личността.

От своя страна, социалната адаптация е резултатна при оперативното усвояване на знания (на равнище умения и навици) от подрастващите – т. е. степента на приспособяване се свързва със степента на активност на отделния индивид „при овладяването на разнообразните аспекти на взаимоотношенията с културните предмети, другите хора и себе си" [2; 4], което се явява главна качествена характеристика за ефективност на социалната интеграция. В този контекст са и заключенията, че интелектуалното и моралното израстване „представляват опити за подреждане и синхронизиране на непрекъснатия поток от преживявания и възприятия, мечти и всекидневие" [3; 37]. Изследователят на емоционалната интелигентност Даниъл Гоулмън [1; 62] отстоява аргументирано тезата за изключителното значение на вида преживявания, на които са изложени децата, поради обстоятелството, че хората се учат от преживяванията си. Сериозна подкрепа на тази теза откриваме и в развитийните теории на Жан Пиаже и Лорънс Колбърг, за които начинът, по който детето осъзнава своите преживявания предопределя неговото когнитивно и морално развитие.

Поради всепризнатия факт, че натрупването на преживявания и опит при подрастващите рефлектира върху живота и по-нататъшното им развитие и образование, за педагогическата теория обединяваща е максимата на Филип Форе, че „няма философия на образованието, която ... да не се опитва да отговори поне на три въпроса: каква цел си поставя образованието; каква е природата на този, когото трябва да образоваме; с какви средства може да се постигне тази цел" [7; 21].

Беспорна е взаимната обусловеност между две насъщни за междуличностното взаимодействие предпоставки: от една страна – равнището на изградени ценности и формирани познания и от друга – умението на личността да ги споделя в процеса на социална интеракция.

Ефективността и предимствата на театъра в образованието намират своя стабилна аргументация и в теорията за социалното научаване. Дългогодишните изследвания на нейния създател Албърт Бандура (1925) недвусмислено доказват, че:

- хората са продукти и едновременно създатели на средата, която усвояват;
- налице е детерминизъм между три социални динамики: поведение, личност и среда. Те са равнозначни по влияние и сила върху формирането на личността, но доминиращата роля на всеки един от тях се регулира от конкретния индивид, конкретното поведение и специфичната ситуация, в която то се реализира;
- хората, с които индивидът регулярно общува, определят поведенията, които може да наблюдава и съответно да научи. Процесът на това взаимодействие е съпътстван от емоционални предизвикателства и реакции, които създават своеобразни жалони по пътя на моделирането, убеждаването и постигането на промяна;
- човек интерпретира и конструира заобикалящата го реалност, селективно възприема и кодира постъпващата информация и така реализира своето поведение като наблюдава модели на поведение на околните.

Тези са основанията, които идентифицират възможността да се оказва подкрепа в психосоциалното развитие на подрастващите. Оттук произтича и идеята за създаване на **театрална лаборатория за психосоциално развитие, чието предназначение следва принципа за въвеждане на житейската правдоподобност в училище.** Като отражение на човешките взаимоотношения театралното изкуство предоставя **възможности за моделиране на аналогични условия с оглед формирането у учениците на съвкупност от общочовешки качества, които регулират взаимодействието им със заобикалящата среда.**

Създаването на допълнителни стимули чрез **въвеждането на образователен театър** цели пред аудиторията да се представят разнообразни модели на поведение (заимствани от жизнената правда), но **образователният ефект** се постига тогава, когато вниманието се фокусира върху промените, които съзнателно предприема героят (актьорът) в поведението си, за да се разкрият вариантите и инвариантите: от рисково към безопасно поведение; от пасивно към проактивно поведение; от деструктивно към конструктивно поведение.

Едновременната уникалност и естетвеност (органичност) на образователния театър го номинират като един успешен подход за работа с подрастващите. Известно е, че те проявяват по-висока впечатлителност към носителите на ярки, предизвикателни и категорични характери, обозначаващи по-скоро негативните социално-неприемливи роли, нездравословното или деструктивно поведение. Това определя основополагащото значение на създаването на **преходни модели** – герои, чиито нагласи, общуване и поведение да предизвикват симпатии у подрастващите, да провокират към подражание, но същевременно да бъдат социално-приемливи и предпочитани.

Като потенциални ефекти от функционирането на театралната лаборатория за психосоциално развитие се определя овладяването на следните механизми, подкрепящи социалното взаимодействие:

1)Гъвкавост на социалните взаимоотношения – предоставя се възможност на отделния ученик да се включва като непосредствен участник в сложен (актуален, проблематичен) контекст, който не само стериотипизира поведенческите му реакции в нормативно съответствие с останалите участници (партньори на сцената), но ги поставя като предмет на коментар и оценка от страна на аудиторията (зрители-връстници). Същевременно в подобни превъплъщения ученикът овладява определен словесен модел на комуникация – ситуативно-детерминиран, а това му позволява да изведе собствен модел, който в бъдещи аналогични реални обстоятелства да използва като успешна стратегия на поведението си.

2)Умения за оказване на влияние върху другите – като основно комуникативно средство устното слово е пряко свързано с междуличностните поведенчески стериотипи. Именно в индивидуалните умения за адекватна и ефективна словесна действеност могат да се открият не само същностни черти от характера, но и да се демонстрират постигнати степени и равнища на себеувереност и себеутвърждаване в личностен план. Разглеждано като междуличностна интеракция, общуването може да бъде насочено към постигане на съгласуваност между взаимодействащите страни или да предизвиква конфликт. Разнообразието от алтернативи на поведение зависи от динамиката в междуличностното взаимодействие и уменията на ученика да влияе върху другите.

Предвид съществуващата в значителна степен стериотипност на социалните ситуации, именно богатият арсенал от „репетирани" социални роли в различни ситуации и при различни субординации осигурява и богатия репертоар (както словесен, така и поведенчески), необходим за успешната социална адаптация и културна интеграция.

3)Поемане на отговорност в създаденото интерактивно поле – много често, независимо от добрите намерения, предявяваните изисквания към подрастващите се задават като комплект от

„разпореждания". В такива случаи сякаш чувството им за отговорност „обръща посоката" – те се чувстват сякаш задължени да им се противопоставят, вместо да ги приемат. Отговорността е основна структура на взаимоотношенията и нейното възпитаване не е действие от разстояние, а е неотделимо свързана с приемане на другия чрез проява на толерантност и създаване на доверие. Спонтанно генерирани отношения на близост в претворяваните ситуации формират именно онова отговорно отношение, което би се интернализирало в поведението на ученика.

По своята същност обособяването на такова специфично звено в училищната структура удовлетворява потребностите от иновационно усъвършенстване на съвременната образователна система. Като основен подход **театралната лаборатория за психосоциално развитие оперира с утвърдени в образователния театър комуникативни и интерактивни техники.**

Концептуалната рамка на предлагания образователен подход е конструирана върху триадата на следните взаимообуславящи се съдържателни характеристики:

Първо: в стратегически аспект театралната лаборатория за психосоциално развитие следва да се разглежда двустранно:

- представена *широкоспектърно*, стратегически тя е насочена към въвеждане на нови за училищната практика форми на обучение, активиращи мобилността както на учениците, така и на преподавателите в училище. Провокираната активност на личността, подпомагана от творческото партньорство в търсене на смислови измерения на реалното и значещото, допринася за преодоляване на собствената егоцентричност. Същевременно, така постигнатите резултати спомагат за изграждането на нагласи за живот и съдействия.
- *в по-тесен спектър* стратегическата цел намира израз във формиране на социални умения у подрастващите, предпоставящи себеутвърждаващо поведение, толерантност в приемане на различието и взаимно сътрудничество.

Второ: в операционален аспект театралната лаборатория за психосоциално развитие практически прилага идеята посредством възприемане и осъзнаване от страна на всеки отделен участник да се постигне промяна в мисленето и поведението и на тази база участниците да операционализират на индивидуално равнище механизми (умения и нагласи) за ефективна социална интеграция. В случая се разчита на про-активното участие на ученика в разнообразните интеракции, на предоставянето на по-голям избор на ученика в рамките на взаимодействието, но същевременно в по-висока степен е и ангажирането му с отговорност към крайния резултат. В центъра на обучението се поставя уважението и ценността на ученика като личност.

Трето: във функционален аспект дейността на театралната лаборатория за психосоциално развитие приоритетно разчита на ученето чрез преживяване. Чрез диалога в предложени обстоятелства и в условията на групова работа се постига превръщане на преживяването в знание, което допринася за индивидуалното психосоциално развитие на личността. В този аспект водещо значение придобиват специфичните предимства на образователния театър, сред които са:

- адекватност на образованието към динамичните промени в съвременния живот, вследствие процеса на глобализация;
- доброволното участие в различни роли, включването в различни взаимоотношения;
- свободният израз на позиция, нейната аргументация и отстояване чрез съответно подбрани словесно-пластически изразни средства;
- интензифициране на възможностите за автодиагностика и автоконтрол, за партниране и сътрудничество в процеса на преживяване;
- инициативност на участниците за учене чрез действие към учене през преживяване;
- насоченост на образованието към личностно-значими потребности в контекста на социалното съзряване, както и към проектирането им в нагласи и ценности, ориентирани към принципа за устойчиво развитие;
- организирано познание на социалните норми и правила за взаимодействие в съответствие с принципите на екипната работа.

Преодоляването на кризите в психосоциалното развитие, промяната в реалното поведение, натрупването на опит чрез проверка в действие – все твърде сериозни и едновременно с това деликатни намеси в света на подрастващия. Поради това за тях е необходимо специално създадено пространство – лаборатория, което се различава от делничния живот в следните отношения: връзката на субектите и тяхната равнопоставеност; готовността им да споделят, коментират и анализират лично-значими проблеми; усещането за защитеност от негативни последици (упрек, подигравка, пренебрегване, ниска самооценка) при евентуално несправяне.

Идеята за образователния театър нашето съвремие дължи на Аугусто Боал (1931-2009). Прозрял въздействащия потенциал на театралното изкуство, бразилският театрал се посвещава на търсенето на ефективни алтернативи за активизиране на личностна позиция на индивидуално-групово равнище с оглед оптимизирането на социално-икономическите, политическите и образователни процеси. В резултат се създава Форум театъра, при който участниците разиграват сцени от собствения си живот и в процеса на подобно споделено възпроизвеждане те генерират идеи за промяна и

реализират самата промяна. Характерно за протичащото взаимодействие е, че участниците се разпределят в две групи – участници-актьори и участници-зрители. Саморазкриването на актьорите провокира интерактивни връзки между пресъздаващите и зрителите, които впоследствие се включват със собствени реакции, предложения и решения и се превръщат в зрители-актьори. Така групата се докосва до конфликта, а преминавайки през него, всеки участник отработва свои стратегии за неговото разрешаване. На тази основа се развива и **театърът на образованието**, тъй като се явява практически инструмент за въздействие, лаборатория, в която подрастващите съумяват да идентифицират нова гледна точка за дадено събитие.

Образователният театър принадлежи към т. нар. съучастни изкуства (изкуства с гражданско участие), за които е присъщо обединяването на образователни и театрални технологии. Като алтернативна стратегия за доживотното човешко развитие образователният театър оперира с емоционалната интелигентност на участниците. Основната негова **специфика** се изразява в осигуряването от една страна на театрално отворена и от друга – на социално защитена сцена. Наличието на тези два фактора може да се разглежда като случайно съвпадение, но всъщност те маркират **специално пространство**, в което се срещат социалните актьори – участници във взаимодействието.

През цялото свое съществуване – относително по време, но и безспорно като факт, осъществяването на образователния театър не встъпва в конфликт с принципите на театралното изкуство. Напротив, той възниква от действително рационални съображения и е продукт на модерното мислене. Като задълбочава, доразвива и обогатява естетико-хедонистичната насоченост на театралното представление, образователният театър се фокусира върху задължителното му условие за съществуване – публичността. Именно за публиката, за аудиторията, за зрителя се създава театралната идея, която при традиционното изкуство е социално ангажирана предвид стремежа да бъдат променени настроенията, мислите, убежденията, а чрез тях – и поведението на публиката. Въздействащата сила на традиционното театрално представление се разпростира от промяна в моментното (емоционално, когнитивно, оценъчно) състояние на зрителя до пренастройване на неговите жизнени цели.

Образователният театър заличава дистанцията между актьори и зрители. Специфичното в случая е активното включване на зрителите в обсъждане и анализиране на претворяваните събития. Тази своя специфика образователният театър придобива в резултат на синкретизма в жанрово и изразно отношение. Тъй като, за да провокира към дискусия подрастващите, образователният театър

свободно прилага различните изкуства и еклектично заимства широк диапазон от техните изразни средства.

Тематичният подбор на теми, които могат да се включват в **репертоара на образователния театър**, на практика е неограничен. Поради своята специфична аудитория (подрастващите, младите хора) и поради целите, които преследва, в образователния театър, обаче, с особена острота се налагат проблемите, драматично засягащи тяхното всекидневие: наркоманиите; сексуалната култура; трафик на хора; превенцията на ХИВ/СПИН; насилието над жени; дискриминация спрямо пол, възраст, вероизповедание, раса; формални и неформални отношенията в групата, кариерно развитие и професионална реализация; трансплантации на органи, здравословно хранене и грижа за психичното здраве.

Споделени и претворени от връстници на сцената, подобни послания са с мощен заряд, който намира не само емоционален отклик сред аудиторията, но провокира към размисъл, към обмен на идеи и търсене на решения.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голман Д., Емоционална интелигентност, Кибеа, 2005
2. Димитров Д. и кол., Технологичен модел на обучение за помощник на учителя, Благоевград, 2003.
3. Джилиган, К., С различен глас, С., 2007
4. Енциклопедия по психология, 1998
5. Енциклопедичен речник по социология, 1997
6. Тасевска, Д., Практикум по психологическо консултиране в училище, УИ „Св. св. Кирил и Методий". Велико Търново, 2008
7. Форе Ф., Ален – Перспективи. №1-2, 1993,
8. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury Press, 1970.
9. International school Educo Bulgaria *www.bgrazvitie.net/*
10. Kolb. D. A. and Fry, R. 'Toward an applied theory of experiential learning. London, 1975.
11. Sidorsky D., John Dewey. The Essential Writings. NY., 1977.

УДК 781.62: [78.082.4:780.616.432]

Г. В. Яцула
студентка IV курсу
фортепіанно-теоретичного факультету
Одеська національна музична академія
імені А.В.Нежданової

ОСМИСЛЕННЯ ІНТОНАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРШОГО ФОРТЕПІАННОГО КОНЦЕРТУ М.СКОРИКА

Анотація. У статті розглядаються стильові особливості Першого фортепіанного концерту М.Скорика в контексті своєрідності інтонаційного колориту. Автор інтерпретує музичний текст концерту за допомогою поєднання класичних та сучасних ритмоінтонаційних знаків. Музичний текст «Юнацького» концерту асоціюється з елементами гуцульського фольклору. Під час виконання використовуються специфічні артикуляційні прийоми звуковидобування, які властиві різним народним інструментам.

Ключові слова: фортепіанна творчість М.Скорика, інтонаційна своєрідність, національний колорит, інтерпретація, фольклор.

А.В.Яцула

ОСМЫСЛЕНИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРВОГО ФОРТЕПИАННОГО КОНЦЕРТА М.СКОРИКА

Аннотация. В статье рассматриваются стилевые особенности Первого фортепианного концерта М.Скорика в контексте своеобразия интонационного колорита. Автор интерпретирует музыкальный текст концерта через соединение классических и современных ритмоинтонационных знаков. Музыкальный текст «Юношеского» концерта ассоциируется с элементами гуцульского фольклора. При исполнении используются специфические артикуляционные приемы звукоизвлечения, которые воспроизводят звучание различных народных инструментов.

Ключевые слова: фортепианное творчество М.Скорика, интонационное своеобразие, национальный колорит, интерпретация, фольклор.

A.V. Yatsula

ASSESSMENT OF THE INTONATION FEATURES OF THE FIRST M.SOCRIK PIANO CONCERT

Annotation. In the article the stylistic peculiarities of the First M.Skoric piano concert in the context of intonation colour originality are viewed.

Creation of an artistic image is impossible without taking into account the peculiarity of the historical epoch in which the work was created; its

genre features, national features of the composer's outlook, the nature of using the means of music expressiveness, that is the stylistic features.

On the part of the performer's interpretation, M. Skorik concert has a bright figurative meaning. Each, so-called part, has its own image, which is expressed through certain means of musical expression. M.Skorik exquisitely combines the features of historical styles and modern rhythm and intonation signs. In the "Young" concert the classical sphere of expressiveness such as jazz-pop rhythms and intonations and some national characteristic turning points of the Carpathian region they are organically synthesized.

M. Skorik's music is uniquely sophisticated, with national color. The piano composer's work has put new figurative thematic and genre-style accents in Ukrainian music. It combines the magnitude and elegance of musical language, which attracts both listeners and performers.

An author interprets the concert musical text through the connection of classic and modern rhythm and intonation signs. Musical text of the "Youth" concert is associated with the elements of guzul folklore. For execution specific articulatory receptions of sound-producing that reproduce sounding of different folk instruments are used.

M. Skorik's piano concerto reveals, frees up the creative personality of a young pianist, helps to communicate more freely and emotionally with the keyboard, find the finest dynamic agogic gradations of music.

Key words: intonation originality, national colour, interpretation, folklore, M. Skorik's piano concert.

Проблема інтерпретації музичних творів, творче витлумачення його виконавцем є однією з центральних у діяльності музиканта. Проникнення у світ художніх образів композитора надає можливість виконавцю провести зв'язок між композитором, музикантом-виконавцем і слухачами. Результатом роботи виконавця над осмисленням художнього образу твору композитора стає високий рівень виконавської культури, прагнення передати слухачам ті неповторні нюанси музичного твору, які викликають емоційні переживання слухачів.

У наш час як ніколи актуальна музика видатного українського композитора Мирослава Скорика. Його творчість цілком просякнута українськими національними мотивами. Мирослав Скорик відроджує національний колорит, своєю музикою зумовлює ознайомлення молодого покоління з витоками української культури.

Із наукової праці Л.Кияновської можна дізнатися, у який нелегкий час жив композитор, але завдяки підтримці родини зумів зберегти цю незвичайну закоханість у фольклор рідного краю.

«Узагалі, навіть у найтяжчі часи, коли ми жили в Сибіру, батько був переконаний, що мені вдасться стати композитором, вірив у мене, вірив, що з моїх захоплень музикою «щось путнього вийде», і дуже дбайливо збирав мої перші дитячі спроби композиції та зберігав їх до

кінця життя. Уже потім, коли його не стало, я знайшов у його речах ці листочки» [3].

Мирослав Скорик належить до покоління 1960-х років, яке після хрущовської «відлиги» внесло струмінь творчого неспокою в українську музичну культуру, у стильовому відношенні проявившись, з одного боку, в авангардних пошуках (В.Сільвестров, Л.Грабовський, В.Загорцев), а з другого – у радикалізмі іншого порядку, тенденції неофольклоризму, прикметній зацікавленості архаїчними шарами фольклору й глибокому переосмисленні їх крізь призму новітнього композиторського бачення. [4].

М.Скорик як представник західноукраїнського регіону у своїй творчості віддзеркалює картини народного життя, його побуту та звичаїв. Це складає основу музичного мислення композитора, на яку нашаровуються сучасні інтонаційні моделі. Тому твори М. Скорика мають, з одного боку тісний зв'язок із закарпатською піснею та інструментальною народною традицією, з другого – асоціюються з музикою сучасності.

У своїй творчості М.Скорик поєднує фольклорні ритмоінтонаційні комплекси й принципи сучасної композиторської техніки.

І. Штілець писав: «Фольклор для М. Скорика це не лише місцевий колорит або музейний експонат, а оригінальна частина сучасного професійного мислення, новий естетичний феномен, який починає впливати на розвиток музики нашого століття…» [7].

Ярким взірцем зазначеної особливості творчості композитора стають такі твори, для яких характерно звертатися до витоків західноукраїнського фольклору, тому в період неофольклорних пошуків його музика насичена українськими мелодіями. у цей час з'являються такі твори, як «Карпатський концерт», цикл фортепіанних п'єс «У Карпатах», Перший концерт для фортепіано з оркестром, «Коломийки», цикл «З дитячого альбому», кантата «Весна» та ін.

Усі його фортепіанні твори за жанрово-стильовими особливостями умовно можна поділити на три групи: фольклорні, барокові (класичні) та джазові [2].

Мета статті полягає в розгляді особливостей інтонаційного колориту І фортепіанного концерту М.Скорика як основи для інтерпретації під час виконання.

Завдяки насиченим фольклорними мотивами твори М.Скорика знайшли відгук у всіх вікових категоріях – від початкових класів музичної школи, до зрілого виконання в музичних училищах і академіях.

Вивчення і концертне виконання фортепіанних творів формують національний художньо-естетичний світогляд і сприяють професійному становленню юних піаністів. Твори М.Скорика засновані на фольклорних витоках карпатського регіону.

Але композитор відходить від прямолінійного цитування та наслідування засад народної музики, а прагне осягнути внутрішню суть

і структуру народної музичної мови, вникнути в глибинні пласти художнього мислення народу, у семантику фольклорної образності, у музичну естетику народної творчості. Митець не копіює, а передає дух і характер народного, особливого, гуцульського фольклору: винахідливо імітує звучання народних інструментів, поєднуючи їх з використанням цілком модерних прийомів у ладогармонійній, ритмічній, динамічній, фактурній сфері [2].

У виконанні фортепіанних музичних творів важливу роль відіграє виконавська інтерпретація.

Слово інтерпретація (interpretatio) від латинського означає пояснення, тлумачення. Інтерпретація вимагає від виконавця занурення в нотний текст, аналіз стилю композитора, історії створення вибраного для виконання музичного твору. Саме такі відомості спонукають до подальшого заглиблення в художній образ завдяки інтерпретації штрихової гами, динамічного середовища, особливостей фразировки музичної тканини твору.

Таким чином, виконавець є співтворцем із композитором, провідником художнього образу композитора до слухача. Від інтерпретації піаніста залежить, пожвавить він музичний твір, одухотворить його або, навпаки, позбавить життя.

Відтворення змісту твору передбачає відповідність авторському тексту, розуміння ідейної спрямованості твору, емоційну насиченість.

Створення художнього образу неможливо без урахування своєрідності історичної епохи, у яку було створено твір; його жанрових особливостей, національних чинників світогляду композитора, характеру використання засобів виразності музики, тобто всього того, що ми називаємо стильовими особливостями.

Концерт №1 для фортепіано з оркестром («Юнацький») написаний М.Скориком у 1977 році на замовлення оргкомітету з проведення Всесоюзного конкурсу молодих піаністів, що проводився в місті Самарі (тоді Куйбишеві) як обов'язковий твір для виконання конкурсантами. Цей концерт Мирослав Скорик присвятив своєму вчителю – Дмитру Кабалевському і отримав за твір звання лауреата Всесоюзної комсомольської премії.

Перший концерт можна тлумачити з позиції неокласичних пошуків у творчій еволюції композитора.

«Юнацький» концерт об'єднує традиційний тричастинний цикл в одночастинну композицію, зберігаючи при цьому характерні ознаки побудови як сонатного циклу, так і форми сонатного allegro.

З позиції історичного значення жанру, фортепіанний концерт пройшов значну реформацію у творчості Ф. Ліста. Він пов'язав партії фортепіано та оркестру таким чином що б піаніст міг повністю розкрити багатство інструменту і своєї майстерності, у той час як оркестр не залишався б тільки глядачем, а навпаки, різноманітністю свого колориту сприяв ще більшому збагаченню їх спільної гри. Фортепіанні

концерти Ф. Ліста одночастинні, але містять у собі сонатно-симфонічний цикл. Також до одночастинного фортепіанного концерту з оркестром зверталися С. Прокоф'єв Концерт № 1 Des-dur, М. Балакирев Концерт Es-dur для фортепиано с оркестром.

З боку виконавської інтерпретації «Юнацький» концерт М.Скорика має яскравий образний зміст. Кожна так звана частина має свій образ, який виражений за допомогою певних засобів музичної виразності. М.Скорик поєднує ознаки історичних стилів і сучасних ритмоінтонаційних знаків. У «Юнацькому» концерті органічно синтезовані з класицистичною сферою виразності як джазово-естрадні ритми й інтонації деякі національно характерні звороти карпатського регіону.

Перша частина із початку насичена життєрадісністю, закликом до життя. Майже з перших тактів М.Скорик використовує синкопована метроритміку (I ч. такти 12-15), що в поєднанні з особливими гармоніями занурює у світ гуцульського фольклору. Закличні інтонації в першій частині нагадують українські веснянки, а зміна метру в першому розділі (3 цифра, 7-10 такти) нагадують гуцульські народні танці.

Композитор часто використовує специфічні артикуляційні прийоми для відтворення на фортепіано способів звуковидобування, властиві різним інструментам. Наприклад, staccato асоціюється з тембром цимбал (I і III частини), тривале ведення мелодії на legato наближається до просторового звучання трембіти, а мелізматика викликає асоціації з орнаментикою сопілкових награшів (II частина).

Усе це надихає піаніста-виконавця на створення певних образів. Так, у другій частині остинатні акорди в лівій руці й мелодія на legato в правій занурюють у світ спокою, де є і легкий рух вітерцю і красиві переливи сопілки у весняну ніч. Перехід до третьої частини звучить величний і насичений барвами tutti оркестру. У фіналі переплітаються елементи всіх частин, що підкреслює єдність усього циклу. Стрімкі пасажі в партії фортепіано висловлюють швидкоплинність життя, її вихор із злетами і падіннями.

Фольклорні інтонації допомагають, підштовхують виконавця відтворити образ західноукраїнської культури. Який в свою чергу знайомить, через виконання концерту, слухачів з незабутньою, яскравою сучасною українською музикою.

Фортепіанний концерт М.Скорика дозволяє розкрити, вивільнити креативну особистість юного піаніста, допомагає вільніше і емоційно відвертіше контактувати з клавіатурою, віднаходити найтонші динамічно-агогічні градації музики.

Перший концерт насичений юнацькими емоціями, життєрадісністю, цілеспрямованістю й максималізмом.

Музика М.Скорика неповторно витончена, з національним колоритом. Фортепіанна творчість композитора поставила в українській музиці нові образно-тематичні й жанрово-стильові акценти.

У ній поєднуються масштабність і витонченість музичної мови, що приваблює як слухачів, так і виконавців.

Висновок

Особливості інтонаційного колориту І фортепіанного концерту М. Скорика (інтонаційні звороти карпатського регіону, джазово-естрадні ритми та інтонації, гармонії гуцульського фольклору, артикуляційні прийоми відтворення способів звуковидобування, що властиві різним народним інструментам) дає можливість розкрити творчу особистість як композитора, так і виконавця. І це є поштовхом для розвитку музичного мислення та професійного зростання юних піаністів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Друскин М. Ференц Лист. Фортепианные концерты. Режим доступу http://www.belcanto.ru/ liszt_concertos.html.

[Druskin F. Ferents List. Fortepiannye kontserty].

2. Івахова К.П. Жанрово-стильові пріоритети фортепіанної музики Мирослава Скорика: художньо-дидактичний аспект / К.П.Івахова // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2015. – Вип.4. – С.29–34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ apmp_2015_4_8

[Ivakhova K.P. Zhanrovo-stylovi priorytety fortepiannoi musyky Myroslava Skoryka : khudozhno-dydaktychnyi aspect / K.P. Ivakhova / Aktualni pytannia mystetskoi pedahohiky. – 2015. – Vyp. 4. – S. 29–34].

3. Кияновська Л. Мирослав Скорик: людина і митець. Діалоги. Режим доступу: http://www.ji.lviv.ua/ji-library/kyjanovska/kyjanovska-ch1.htm

[Kyianovska L. Myroslav Skoryk : liudyna i mytets. Dialohy]

4. Кушнірук О. Феномен Мирослава Скорика Слово просвіти. Всеукраїнський культурологічний тижневик Київ, 2013 17/23 жовтня (341) 16 с.

[Kushniruk O. Fenomen Myroslava Skoryka Slovo prosvity. Vseukrainskyi kultorolohichnyi tyzhnevyk Kyiv, 2013, 17/23 zhovtnia (341) 16 s.]

5. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 672 с.

[Muzykalnyi entsiklopedicheskii slovar / red. H.V. Keldysh. – M.: Sovetskaia Entsiklopediia, 1990. – 672 s.]

6. Пясковский И. Принимая эстафету поколений / Игорь Борославович Пясковский // Сов.Музыка. – 1982. – №12. – С. 55–58

[Piaskovskii I. Prinimaia estafetu pokolenii / Igor Borislavovich Piaskovskii // Sov. Muzyka. – 1982. – №12. – S. 55–58]

7. Штілець І. Орбіти української музики / Іржі Штілець // Музика. – 1981. – №6. – С. 31–32

[Shtilets I. Orbity ukrainskoi muzyky / Irzhi Shtilets // Muzyka. – 1981. – № 6. – S. 31–32]

УДК:378.147:78

Т.В.Яцула
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО УСВІДОМЛЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація В сучасних умовах підготовки вчителя музичних дисциплін залишається малорозробленим напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього вчителя, актуалізації його як суб'єкта педагогічної дійсності.

Для сучасного вчителя музичного мистецтва важливо усвідомити не тільки структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі вміння і свої психологічні якості, але й «увійти» в простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення його сенсу у своєму саморозвитку, самовдосконаленні, самоактуалізації й у розвитку дитини як смислоутворювального компонента свого життя.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, смисл життя, смисл педагогічної діяльності, саморозвиток, самовдосконалення.

Т.В.Яцула

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПОСТИЖЕНИЮ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В современных условиях подготовки учителя музыкальных дисциплин малоразработанным является направление активизации личностного компонента в профессиональной подготовки, актуализация учителя как субъекта педагогической деятельности.

Для современного учителя важно осознать не только структуру педагогической деятельности, профессионально важные умения и свои качества, но и «войти» в пространство педагогического взаимодействия на основе постижения его смысла, что является фактором саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, смысл жизни, смысл педагогической деятельности, саморазвитие, самоусовершенствование

T.V. Yatsula

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS TRAINING FOR REALIZATION OF LIFE-PURPOSE GUIDELINES IN PROFESSIONAL ENGAGEMENT

Annotation. The process of becoming a teacher, capable of adjust emotionally significant connections, to include students in their world of values, requires the modernization of vocational and pedagogical training.

In thecurrant circumstances training future teachers of musical discipline remains the undeveloped direction of activating the personal component, actualizing it as a subject of pedagogical reality.

For a modern teacher of musical art is important to realize the structure of pedagogical activity, its main components, pedagogical actions, professionally important skills and their psychological qualities and also "enter" into the space of pedagogical interaction on the basis of awareness of its meaning in its self-development, self-improvement, self-actualization, and the development of the child as a sense-forming component of his life.

In the process of considering the problem of the meaning of life, we defined and characterized its structural components, which in the context of the development of vocational and pedagogical education have a dynamic characterization. This allows us to analyze the directions of the development of the semiotic attitudes of future teachers of musical art in relation to interaction with students for the purpose of their personal development.

The personal interaction of a teacher of musical art with schoolchildren, satisfies the needs of respect, unconditional acceptance, etc., provides the basis for achieving the goal of this interaction - personal development, which causes the teacher's sense of the success of teaching activities and, accordingly, her moral assessment, satisfaction meaning.

Obtaining the purpose of meaning leads us beyond the unitary path of professional training (knowledge, skills, abilities) in the broader context of personally oriented education. If the future teacher does not raise the question "Why?" Or does not grope for an answer, he has weakly formed the ability to establish causal relationships between objects of pedagogical activity, he is not able to objectively evaluate phenomena and processes and initiate changes in the educational space.

And, in spite of the need for pedagogical activity, teacher does not know how to translate his concrete actions into meaning, does not know what needs to be done, except for the realization of the elementary, learned in the corresponding courses of knowledge, skills and abilities in the pedagogical reality. In this way, pedagogical actions are deprived of meaning.

Keywords: future music art teachers, meaning of life, sense of pedagogical activity, self-development, self-perfection.

У сучасних соціокультурних умовах процес ідентифікації дитини, яка розвивається, відбувається на фоні зовсім не позитивних зразків середовища, що оточує школяра. Культ насильства, матеріальних цінностей, подвійної моралі стає тією основою, на якій формується ціннісна сфера особистості. Процес становлення вчителя, здатного налагодити емоційно значущі зв'язки, включити учнів у свій світ цінностей, вимагає модернізації професійно-педагогічної підготовки. «Тільки особистістю педагога орієнтована освіта здатна стати особистісно орієнтованою освітою», – констатує В.І.Слободчиков [5].

Сьогодні навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах орієнтовано на формування науково-предметних знань в основному через вербальну передачу інформації. Значна увага надається вивченню процесуальної сторони педагогічної діяльності. Проте, на наш погляд, залишається малорозробленим напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього вчителя, актуалізації його як суб'єкта педагогічної дійсності.

Спираючись на принцип єдності свідомості й діяльності, відзначимо, що, з одного боку, діяльність обумовлює формування свідомості й самосвідомості, з іншого – свідомість є регулятором діяльності. Становлення людини як суб'єкта діяльності нерозривно пов'язано з розвитком самосвідомості. Тоді професійна свідомість учителя є багаторівневим інтегральним психологічним утворенням, що слугує парадигмою, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою діяльність [4, с.13].

Для сучасного вчителя музичного мистецтва важливо усвідомити не тільки структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі вміння і свої психологічні якості, але й «увійти» в простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення його сенсу у своєму саморозвитку, самовдосконаленні, самоактуалізації й у розвитку дитини як смислоутворювального компонента свого життя.

Проблеми розвитку сенсу педагогічної діяльності на сьогодні тільки починають набувати змістового наповнення в професійній підготовці вчителя (Р.Х.Шакуров, В.Е.Чудновський, Т.В.Максимова, Н.М.Нікітіна, Н.В.Кислицька та ін.).

Аналізуючи сприйняття педагогічної діяльності молодими вчителями з позиції їх смисложиттєвих орієнтацій, Т.В.Максимова фіксує досить низький його рівень. Так, наприклад, переважна більшість молодих учителів не задумуються над проблемою сенсу життя і не пов'язують її з власною професійною діяльністю. Для багатьох характерна нестійкість смисложиттєвих орієнтацій: розпочавши працювати в школі, вони ще не знайшли себе, не зробили

остаточного професійного вибору, не відповіли на головне для себе питання: чому присвятити життя. Узагальнюючи дані, здобуті за різними методиками, автор виділяє три види (рівні) смислу життя:

1. «Ситуативний» сенс життя, що фактично зводиться до планування життя на найближчий період і не торкається основних особистісних установок і прагнень людини.

2. «Приземлений» життєвий сенс, що виявляється в орієнтуванні на елементарні матеріальні й духовні цінності (наявність певного авторитету в колективі, підвищення рівня матеріальної забезпеченості, сімейне благополуччя).

3. «Піднесений» сенс життя, що складається з максимальної творчої самореалізації, прагнення присвятити своє життя улюбленій справі, допомоги своїм вихованцям відшукати єдиний і неповторний для кожного життєвий смисл [3].

У свою чергу В.Е.Чудновський зазначає, що сенс життя може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль у формуванні особистості, тобто адекватність сенсу життя [6, с.216]. У контексті проблеми нашого дослідження актуальною є його думка про неадекватність сенсу життя в процесі професійного самовизначення. Професійні спрямування, що не враховують своєрідності індивідуальних особливостей і можливостей людини, сприяють формуванню неадекватного смислу життя, яке ніби закріплює ці прагнення, що призводить до життєвих конфліктів і негативно позначається на всьому процесі становлення особистості [6, с.217].

Мета статті полягає у розгляді теоретичних основ підготовки вчителів музичного мистецтва до усвідомлення смисложиттєвих орієнтирів професійної діяльності

У процесі розгляду проблеми сенсу життя нами визначено й охарактеризовано його структурні компоненти, які в контексті розвитку професійно-педагогічної освіти мають динамічну характеристику. Це дає нам змогу проаналізувати напрями розвитку смисложиттєвих позицій майбутніх учителів музичного мистецтва у ставленні до взаємодії з учнями з метою їх особистісного розвитку.

Важливим компонентом сенсу життя є цінність взаємодії вчителя з особистістю дитини, яка розвивається. якщо взаємодія як цінність набуває динамічної характеристики, то змінюється і ставлення вчителя до себе як значущої особистості, і сенс педагогічної діяльності співзвучний сенсу життя.

Так, наприклад, обираючи професію вчителя, студент орієнтується на соціальний статус професії. Такий компонент доповнюється і збагачується цілою системою різноманітних сенсів, які він знаходить у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та завдяки аналізу соціокультурного середовища освіти. Цими сенсами можуть бути актуалізація творчого потенціалу; інтелектуально-ціннісна діяльність з оволодіння знаннями, уміннями,

навичками; практико-орієнтуюче моделювання взаємодії тощо. Результатом стає або більш високий рівень усвідомлення соціального статусу вчителя, тобто збагачений смисложиттєвий орієнтир у педагогічній діяльності, або заміна смисложиттєвого орієнтиру на інші.

Ми вважаємо, що під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно процес здобуття знань, умінь і навичок базувати на аналізі соціокультурної дійсності та життєдіяльності школярів, що надасть змогу розвивати особистістне ставлення до взаємодії як сенсу свого життя. Важливим компонентом у цьому процесі, ми вважаємо, є рефлексивний аналіз власного життя в період дорослішання.

Об'єктивний сенс, що містить у собі конкретні події, явища або поняття може не збігатися з тим, що в них відкриває для себе індивід, тому що людина не просто актуалізує об'єктивний сенс тих або інших подій і явищ, а одночасно фіксує своє суб'єктивне ставлення до них, пережите у формі особистісного сенсу.

Представляючи одне з головних утворень свідомості, особистісний сенс є індивідуалізованим відображенням дійсного ставлення особистості до об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення для мене».

Сенс мети педагогічної дії, залежить від того, якому мотиву воно слугує, задоволенню якої потреби воно сприяє. Тоді сенс педагогічної діяльності пов'язаний з центрацією вчителя: «Я-центрація», «Дитина-центрація», «Засіб-центрація». Якщо вчитель особистісний сенс взаємодії вбачає в розвитку дитини, у підтримці її становлення, то і сенс професійної діяльності, сенс спілкування здобуває гуманістичний характер. Для особистості такого вчителя зрозумілий і сенс його життя, він збігається з сенсом педагогічної діяльності.

Ураховуючи це, особистісний сенс педагогічної діяльності, на нашу думку, має отримати свою основу не в процесі педагогічної діяльності, а на етапі професійно-педагогічної підготовки. Цінності педагогічної діяльності, її особистісні сенси мотивують студентів під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах на саморозвиток, самовдосконалення.

Визначаючи свою позицію в напрямі формування смислових утворень студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ми дотримуємося точки зору Б.С.Братуся, який розглядає такі функції смислових утворень як основних конституціональних одиниць свідомості.

Перша. Це створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, що не випливає прямо з наявної, сьогоднішньої ситуації. На підставі цього ми стверджуємо, що проектування майбутнім учителем можливої соціокультурної дійсності через аналіз сучасних обставин спонукає майбутніх учителів до

ціннісно-смислового самовизначення щодо взаємодії зі школярами у сфері музичного мистецтва.

Друге. Діяльність людини може оцінюватися й регулюватися з боку її успішності в досягненні тих або інших цілей, з боку її моральної оцінки. Цією опорою для людини стають смислові утворення, особливо у формі їхнього усвідомлення – особистісних цінностей [1, с.95-96]. Отже, особистісна взаємодія вчителя музичного мистецтва зі школярами, задовольняє потреби в повазі, безумовному прийнятті та ін., дає підстави для досягнення мети цієї взаємодії – особистісний розвиток, що викликає у вчителя відчуття успішності педагогічної діяльності і, відповідно до цього, її моральної оцінки, задоволення її смислом.

Майбутній учитель музичного мистецтва має бути особистістю, готовою до самореалізації в педагогічній діяльності, бачити в ній ціннісні сенси свого життя. Здобуття психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності вмінь і навичок, за нашим висновком, необхідно поєднати з формуванням і розвитком смисложиттєвих орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Завдяки усвідомленню сенсу педагогічної діяльності студентами вищих педагогічних навчальних закладів сприймаються цінності, цілі, мотиви, функції взаємодії з підростаючою дитиною. Знання, уміння, навички здобувають статус життєво необхідного потенціалу компетентності вчителя.

З аналізу зазначеного можна зробити висновок, що джерелами сенсів, які визначають, що для людини є значущим, а що ні і чому, яке місце ті або інші об’єкти, явища займають у її житті, є потреби й особистісні цінності людини. І ті, й інші займають однакове місце в структурі мотивації людини й у структурі породження смислів: смислу для людини набувають ті об’єкти, явища або дії, що мають відношення до реалізації яких ось її потреб або особистісних цінностей [2, с.38].

Отже, сенс життя, сенс педагогічної діяльності пов’язаний з потребами людини, які є внутрішньою причиною її активності, виступають мотивами дій.

Відтак у процесі підготовки майбутніх учителів необхідним є насамперед формування здатності ставити власну мету педагогічної діяльності, аналізувати її не тільки як таку, але і як шлях її досягнення. Тоді аналіз цих шляхів сприятиме уточненню поставленої особистістю мети. У свою чергу, мотив діяльності, цілепокладання стає основою установки на досягнення певного результату. Образ результату може знаходитися в декількох станах: знаний, привабливий, реально досяжний, досягнутий.

Під цим кутом зору сенс педагогічної діяльності набуває якісної характеристики значущості мети. За цих умов значущість педагогічної взаємодії переноситься на все, що виявляється з нею пов’язаним.

Таким чином, формуючи в майбутніх учителів музичного мистецтва сенс педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії, ми розвиваємо ціннісну сферу майбутнього вчителя в сприйнятті світу педагогічної дійсності. Процес поширення значущості відбувається послідовно від одного об'єкта до іншого при обов'язковій умові наявності зв'язку між ними. У результаті виникають ланцюжки сенсу – ланцюжки поширення значущості. (Дитина – особистість, що розвивається, дорослий, його роль у цьому процесі тощо). Ланцюжок смислів – це відповіді на одвічні питання діяльності людини: навіщо? чому? для чого? і т.д.

Відтак можемо констатувати, що поняття «сенс» є наявністю в об'єкта, процесу, явища міри конкретного індивідуально значущого. Сенс можна зрозуміти або не зрозуміти, погодитися з ним або не погодитися. Але сенс ще можна і прийняти, саме прийняття сенсу спрямовує дії людини на досягнення певної мети. Тоді втрата сенсу педагогічної діяльності – це низька оцінка її значущості. Тому, вирішуючи проблему формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх учителів, необхідним, на нашу думку, є насамперед вирішення питання значущості вчителя в соціумі, культурі, житті кожної дитини.

Ураховуючи зазначене вище, охарактеризуємо сутність понять «мета» і «сенс» педагогічної діяльності. Якщо метою педагогічної діяльності є створення умов для творчої самореалізації особистості, то для її досягнення необхідне усвідомлення цілей досягнення смислових конструктів: самореалізація дитини, самореалізація вчителя, творчий потенціал учителя й дитини, особистісна взаємодія, взаємопроникнення суб'єктів педагогічного процесу тощо. Тому набуття метою сенсу виводить нас за межі одиничного шляху професійної підготовки (знання, уміння, навички) у більш широкий контекст особистісно орієнтованої освіти. Якщо майбутній учитель не ставить питання «Навіщо?», «Чому?» або не шукає відповіді, у нього слабо формується здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами педагогічної діяльності, він не в змозі об'єктивно оцінити явища і процеси й ініціювати зміни в освітньому просторі. І, незважаючи на потребу в педагогічній діяльності, він не вміє свої конкретні дії наповнити смислом, не знає, що треба робити, крім втілення в педагогічну дійсність елементарних, заучених у відповідних курсах знань, умінь і навичок. У такий спосіб педагогічні дії позбавляються смислу.

Ураховуючи викладене вище, можна констатувати: сенс педагогічної діяльності – це значущість того, що сприйняв майбутній учитель від об'єктів педагогічної дійсності завдяки встановленню зв'язку між ними. Сенс може поширюватися між взаємозалежними об'єктами від первинного носія значущості (зростаюча дитина), що і є метою. Активність учителя осмислюється і стає усвідомленою, смислоорієнтованою діяльністю.

Ми так само вважаємо, що сенс педагогічної діяльності необхідно пов'язувати із сенсом життя майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Підставами для пошуку сенсу життя, за нашим висновком, є:

– відсутність у зовнішньому світі нового і нездатність знаходити нове у своєму внутрішньому світі (творчість);

– недостатня впевненість у майбутньому задоволенні потреб і відсутність упевненості у власній здатності переборювати труднощі;

– відчуття (переживання) несвободи своїх дій, як наслідок – невміння з самого початку вибудовувати свої дії в межах своїх можливостей;

– відсутність переконаності в правильності обраного шляху.

Ґрунтуючись на цих підходах, відзначимо, що підготовка майбутніх учителів у напрямі набуття сенсу педагогічної діяльності, що у цілому, активізує процес відчуття повноти життя, має бути пов'язана зі сферою емоцій і потреб особистості. Переживання емоційного задоволення від зустрічі зі світом дитини, проектування зустрічей, результат зворотного зв'язку в суб'єкт-суб'єктних відносинах, глибоке «занурення» в простір дитинства – усе це стає тією емоційною основою, що поєднує смисложиттєві орієнтації педагогічної діяльності з усвідомленням сенсу життя.

Здатність учителя переживати цінність життя через сприяння, допомогу зростаючій дитині, задовольнятися цим і складає сенс його діяльності. Сенс життя в такому випадку – це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого за істотними для особистості критеріями. У житті вчителя смисл життя і сенс педагогічної діяльності переплітаються, доповнюючи й активізуючи один одного через такі константи: смисл як значущість того, що веде до мети; смисл як переживання; смисл як достатність проміжного результату (дій), тобто смисл як досягнення.

Наявність сенсу педагогічної діяльності у свідомості майбутнього вчителя – одна з цінностей навчально-виховного процесу. Цінністю є його здатність до якісного смислотворення: знаходження смислу, емоційно забарвлена його наявність, здатність вибудовувати ефективні ланцюжки смислу будь-якої довжини. Завдяки цьому вчитель утверджується у своїх діях, своїй компетентності, в обраному характері життєдіяльності. Усвідомлення правильності обраного шляху дає змогу формувати впевненість у своїх можливостях, здатність переборювати труднощі. Уміння, знання і навички, що здобуваються на цій основі майбутнім учителем, мають особистісно значущий смисл. Учитель сприймає свою функцію в суспільстві з позиції особливо значущої цінності.

Висновок: професійно-педагогічний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва багато в чому визначається усвідомленням смислу свого життя і своєї професійно-педагогічної

позиції. Відчуття своєї ролі в становленні особистості дитини через сприяння її розвитку визначає ціннісно-смислову базу знань, умінь, навичок, які одержують.

Це положення кардинально змінює підхід до підготовки майбутнього вчителя, тобто актуалізація шляхів призначення кожної людини збагачує процес особистісного становлення майбутнього вчителя, є основою для самовдосконалення, саморозвитку вже в студентські роки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности –2 изд. – М.:Смысл, 1997. – 64с.
3. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности //Мир психологии. – 2001. – №2 – С.114-118.
4. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
5. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Відкритий урок. – 2004 – №21-24. – С.26-30.
6. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды /В.Э.Чудновский. – М.: Издательство Моск. Псих.-социального института: Воронеж:Изд. НПО “МОДЭК”, 2006. – 768 с.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА
ДЛЯ КУЛЬТУРНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

(8-10 листопада 2018 року)

Підписано до друку 21.11.2018. Формат 60х84/16.
Друк цифровий. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 10,81. Наклад 300 прим.
Зам. № 2666.

Видано та надруковано ФО-П Однорог Т.В.
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а
Тел. (098) 243 96 51
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477