

активізації студентів стала орієнтація на інтенсивний розвиток художнього мислення як основи розуміння художніх явищ. Під час ознайомлення з художньою картиною кожної епохи студентам за індивідуальним планом пропонувалось: відібрати найбільш характерні твори у різних видах мистецтва з виділенням у них провідних тем та ідей; провести художньо-педагогічний аналіз творів у межах одного з виду мистецтва, виділити колористичні, музичні, вербальні, пластичні засоби художньої виразності; порівняти твори різних епох, створених різними авторами на одну тему; підібрати синоніми до певного кольору або настрою; розробити композицію орнаменту з використанням семантичних зв'язків - алегорій і метафор; поекспериментувати з лінією, плямою, формою, в яких фантазія і гра повинні домінувати у творчо-композиційному процесі; написати рецензії на твір сучасних майстрів, створити кросворди за темами художніх творів та їх авторів. Таким чином, студенти вчаться створювати сприятливі педагогічні ситуації, оволодівати образною мовою різних видів мистецтва, точно і зрозуміло висловлювати свої думки.

Мы також вважаємо за необхідне показувати студентам типові помилки, які часто зустрічаються в роботі молодих учителів. До них відносяться, перш за все, недостатня розробка композиції уроку, не узгодженість різних матеріалів, що застосовуються для розкриття даної теми. Саме такі прорахунки не дозволяють зробити урок цілісним і гармонічним. Серйозною вадою у проведенні уроків мистецтва можна вважати індиферентність або байдужість вчителя по відношенню до твору, який розглядається на уроці, а також відсутність власного ставлення до нього.

Підводячи висновки розглянутої проблеми можна констатувати, що навчальні курси "Історія світової художньої культури" та "Методика викладання світової художньої культури" сприяють глибокому засвоєнню спеціальних знань, удосконаленню професійних якостей і розвитку творчої активності студентів. Крім того, організаційно-педагогічне забезпечення процесу формування естетичного ставлення до мистецтва і розвиток художнього мислення допомагає студентам побачити перспективність своєї роботи і надати їй творчого характеру. Саме такий вчитель зможе наповнити шкільний урок новим змістом, сучасними технологіями, організувати спілкування учнів з творами мистецтва та їх глибоке сприйняття.

Література:

1. **Библер В.** От наукоучения к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век)/В.С. Библер.- М.:Изд. политич. лит-ры.- 1991, 237 с.
2. **Розанов В.** Сумерки просвещения / В.В. Розанов.- М.: Педагогика, 1990.- 624 с.
2. **Романець В.** Психологія творчості: навч. посібник.- 2-ге вид. доп.-К.:Либідь,2001,- 288 с.
4. **Хуторской А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? Пособие для учителя/ А.В. Хуторской.- М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005,- 383 с.
5. **Щолокова О.П.** Методика викладання світової художньої культури. 3 вид. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, -2011, 285 с.

УДК 78:025.43

Калашиник М.П.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ШКОЛА И ТЕЗАУРУС

У статті розглядаються взаємодії і відмінності професійно-творчої школи і тезауруса; школи і традиції; школи і творчої особи. Дається визначення професійному тезаурусу, який тлумачиться з позицій особи і школи.

Ключові слова: школа, професійний тезаурус, традиція, професіоналізм, нормотворчість.

Узловые моменты истории порождают композиторские школы, инспирированные развитием национальных культур в период интенсивной самоидентификации. Укажем для

примера на русскую композиторскую школу XIX века. Возникнув на базе активной разведки собственной уникальности на фоне западного искусства и в острой полемике с ним, она, как известно, пережила этап размежевания с европейским пониманием профессионализма (школа М. Балакирева), перейдя затем на рельсы русского истолкования этого профессионализма при опоре на сложившийся опыт (школа Н. Римского-Корсакова). В чем-то аналогичный путь прошла украинская композиторская школа в конце XIX — первой половине XX веков, что особенно рельефно проявилось в сосуществовании двух учебных заведений: музыкально-драматического института, представлявшего школу Н. Лысенко, и консерватории — очага профессионализма по петербургскому образцу [3]. Непреходящее значение для отечественной культуры имеет школа Б. Лятошинского, заслуживающая самостоятельного изучения и осмысления.

Необходимость укрепления профессионально-творческой базы для подготовки национальных композиторов ощутили и французские музыканты в период «обновления» конца XIX—начала XX столетий, что привело к возникновению разветвленной сети школ: консерваторской, закрепившей практику Э. Гиро, Ж. Массне, Д. Делиба, школ С. Франка, а затем его ученика В. д'Энди, Г. Форэ и др. [14]. Признак ученичества в классе определенного педагога служит исследователям французской музыки критерием отличия школы от творческих группировок. С этих позиций ни «Шестерка», ни «Молодая Франция», ни даже «Аркёйская школа» не могут быть квалифицированы как собственно школы [14].

Определим, что творческая, или профессионально-творческая школа есть институализированное либо неинституализированное специализированное по роду деятельности, характеру знаний и способу их передачи сообщество, объединенное вокруг общепризнанного лидера, подчиняющееся иерархической системе отношений, усваивающее или разрабатывающее единую эстетическую или/и обучающую программу. Подобно тому как развитие науки нельзя сводить к деятельности школ, историческое движение искусства не ограничивается сотрудничеством творческих личностей исключительно под эгидой школы. Его непрерывность обеспечивается наряду со школой другими типами связей, в том числе, художественным направлением, эпохальным и национальным стилем. Тем не менее, феномен школы обладает особыми свойствами и функциями, наделяясь ролью создателя, хранителя и транслятора знаний, деятельностного опыта, комплекса духовно-материальных ценностей. Закономерно, что школу зачастую рассматривают в понятийном поле традиции, преемственности, культуры. Например, Ж. Дедусенко видит в исполнительской (пианистической) школе род культурной традиции, акцентируя нормотворческий механизм той и другой [3]. Этой же точки зрения придерживаются и другие исследователи фортепианного искусства, в частности, Т. Рощина [10] и К. Тимофеева [12]. Соглашаясь с эвристичностью такого подхода, заметим все же, что в нем таится опасность подмены одного понятия другим, вследствие чего возникает некоторая избыточность терминологии, тавтологичность ее смысловых единиц. Более целесообразным представляется четкое разделение понятий школы и традиции, осуществленное на фольклорном материале В. Осадчей. Под «школой» исследовательница понимает преемственность дидактического характера, наследование особенностей исполнения в границах коллектива, цеха; под «традицией» — региональную общность, на фоне которой автор выделяет индивидуальное творчество кобзарей — выдающихся личностей, в качестве «феномена», а не проявления систематизированной общности [9, с. 159]. При этом В. Осадчая не отказывается от рассмотрения школы, региональной общности индивидуально-творческого феномена как типов культурной традиции [9, с. 159]. Очевидно, и здесь можно согласиться с Ж. Дедусенко, что школу и традицию роднит механизм нормотворчества. В первой из них он основан на авторитете конкретного педагога, с одной стороны, и опыте разных поколений единой школы, с другой. «Искусство, — отмечает Э. Фромм, — это виды деятельности, требующие специального знания и умения. <...> Во всех искусствах система объективно правильных норм составляет теорию практики (прикладные науки), основанную на теоретическом знании» И далее: «<...> нормы ни в коем случае не произвольны <...>» [15, с. 24]. Школа и есть разработка и трансляция этих норм, обучения им. При этом следует различать нормы

стабильные и мобильные, неизменные и изменяемые. Например, в исполнительских школах к первым из них относятся подготовка аппарата к соответствующей деятельности (постановка рук или голоса), развитие техники, памяти, музыкального слуха, художественного вкуса, артистизма.

Нормы второго типа раскрываются в конечных целевых установках обучающего: воспитание технически оснащенного артиста-виртуоза или глубокого по своим намерениям интерпретатора, музыканта-универсала, которому подвластны любые композиторские стили, либо специалиста в каком-то определенном стилевом ареале (например, выдающегося исполнителя романтического, классического или современного репертуара, создателя непревзойденных оперно-сценических образов в произведениях итальянских мастеров либо творений Р. Вагнера или представителей славянских национальных школ и пр.) К ним же относятся и соотношения между стабильными компонентами нормативной системы школы, приоритетные позиции, которые отводятся общемузыкальной, аналитической либо технической подготовке и пр. Учитывая изначально гуманитарный характер искусства, здесь особую актуальность приобретает личностное общение педагога и воспитанника. Как справедливо замечает А. Лагутин, учебников игры на инструменте не существует, за исключением начальных «школ», которые в процессе овладения навыками исполнения также изучаются под чьим-то руководством (не считая самодеятельности, любительства, самообразования), поскольку в музыкальной педагогике есть много вещей, которые невозможно ни показать, ни объяснить [6, с.206]. Данное наблюдение распространяется на любой профессионализированный (а отчасти и непрофессионализированный) вид музыкального творчества. Неслучайно В. Чуркина, называя взаимоотношения учителя и ученика в системе кобзарских школ микроструктурой обучения, включает их как обязательный компонент в предлагаемую ею структуру образования в избранной области искусства [16, с. 181]. Таким образом, учитель, его деятельность служат обеспечением нормативного характера воспитания и обучения, что также относится к нормативным факторам школы.

Индивидуальность школ, обусловленная их мобильными элементами, проявляется, прежде всего, в трактовке педагогом своей манеры общения с учеником. В широком психологическом аспекте Э. Фромм выделяет два типа этики общения: авторитарную и гуманистическую. В первой из них «авторитет определяет, в чем благо человека, и он же устанавливает закон и нормы поведения; в гуманистической этике человек сам и творец норм, и их исполнитель, он их создает, он их реализует, он их соблюдает» [15, с. 16]. Казалось бы, наблюдение психолога противоречит нормативности школы, толкуемой с позиций гуманитарного образования. Однако далее ученый уточняет свою мысль, разделяя авторитет на рациональный и иррациональный. Первый имеет своим источником компетентность, и до тех пор, пока индивид способен квалифицированно помогать, его авторитет базируется на рациональных основах, ему нет необходимости возбуждать или восхищать аудиторию. Напротив, второй стремится к исключительной власти над людьми, не приемлет никакой критики и даже запрещает ее [15, с. 18]. Таким образом, Э. Фромм не отказывается нормативности общения в праве на существование, но дифференцирует способы осуществления этой нормативности и ее качественные характеристики. Непосредственно в связи с проблемами образования ученые говорят о типе учителя-транслятора знаний (Н. Бекетова [1, с. 33]) либо навигатора в потоке теоретической и фактологической информации (О. Джафарова [4, с. 71]).

Нормотворческая сущность школы служит гарантом непрерывности художественного и научного познания, обучения и образования, о чем писал еще на рубеже XIX– XX столетий выдающийся украинский ученый и педагог С. Смаль-Стоцкий (1859 – 1939) [13, с. 125]. Современный культуролог В. Шейко видит развитие науки в смене парадигм, методов, стереотипов мышления [17, с. 55]. Этот процесс во многом обозначается и аккумулируется научными школами, где происходит разработка новых идей, их структуризация и превращение в общезначимые. С таких позиций научные школы выступают «нервными узлами» культуры, самого процесса познания. Верно и обратное: школа становится каналом

социокультурной коммуникации, средством приобщения индивида к науке и искусству, а через них — к культуре в целом [17, с. 122]. По утверждению В. Сухомлинского, школа есть очаг знаний, образования, умственной культуры и труда [11, с. 445].

Из самого существа школы вытекает ее роль в формировании профессионализма, то есть обучения определенному виду деятельности: в науке — познавательно-теоретической и экспериментально-практической, в искусстве — художественно-творческой. Подлинный профессионализм в искусстве невозможен вне организующей силы школы, поскольку в ее границах получаемая информация приобретает объективно научное качество [2, с. 16]. Удачной представляется мысль, высказанная Н. Збаровской, согласно которой (речь идет о современной педагогике) «основной проблемой образования становится не просто усвоение постоянно растущего объема знаний для ориентации в неконтролируемом потоке информации, но и получение, создание знания, которого нет, но необходимость в котором назрела» [5, с. 118].

Совпадение нормотворческих свойств школы и традиции не означает их парности как понятий, поскольку их связывают отношения не рядности, а функциональности. Более того, это понятия разноуровневые. Традиция, как и культура, принадлежит фундаментальному категориальному слою науки культурологии и имеет в качестве такового максимально абстрагированный смысл. В повседневном бытии личности и социума она управляет системой отношений внутри последнего, воплощаясь в широком спектре понятии, обычаях, артефактах, то есть пронизывает всю культуру. Представляя собой упорядочивающий и регулирующий механизм культуры, традиция обладает свойством креативности, созидания, обеспечивающим гармоничное сосуществование эволюционного процесса, его двусторонней направленности: прогресса и регресса, удержания прошлого и движение в будущее, сохранения, и преобразования. Одновременно традиция – это знание культуры о себе самой, способ ее самопознания, самоидентификации – как в планетарных, так и в региональных и национальных масштабах. Иное – школа. Она представляет собой субстрат культуры как знания, деятельности и ценности в определенных специализированных областях, непосредственно связанных с обретением профессии, формированием исходных, базовых, панорамных по охвату знаний, приобретением навыков какого-либо дела или обучения, разработкой научных или художественно-творческих идей. В ней, так же, как и в традиции, происходит социализация личности, но если чисто умозрительно можно представить бытие личности вне школы, по крайней мере, в ее неинституализированных формах, то вне традиции это невозможно.

В роли носителя знаний школа не информирует, а созидает со-знание, при-общает и может рассматриваться одновременно как процесс и как результат. При ее посредстве обеспечивается общегуманитарный (в условиях средней неспециальной школы) либо профессиональный тезаурус – структурированная система отобранных, контролируемых сложившимися нормативами знаний, включающих, как уже было сказано, информационный, деятельностный и ценностный аспекты. Профессиональный тезаурус может толковаться с двух взаимосвязанных позиций: личности и школы. В первом случае его возникновение осуществляется с помощью категоризации, то есть, сжатия, свертывания получаемой информации, ее осмысления и систематизации. Профессиональный тезаурус, приобретенный личностью в школе, включает в качестве основных фундаментальные знания, в том числе, владение терминологией, практические навыки и умения, то есть способность оперирования элементами того и другого, владение свойством критического суждения, мышленческую зрелость в соответствующей области специализированных знаний. В качестве предпосылок к овладению определенным делом, в частности, музыкальным творчеством, необходимы психофизическая и личностная предрасположенность к нему – природные и благоприобретенные способности и склонности, развить которые также призвана школа и которые в результате входят в понятие профессионализма (например, «удобные» для данного инструмента руки, легко поддающиеся постановке; музыкальный слух; отзывчивость на художественно-эстетическое воздействие; потребность в самовыражении – на определенном этапе обучения, психологическая раскованность и пр.). Первые из

названных составляющих профессионализм предлагается считать специфическими для овладения профессией, другие — неспецифическими, поскольку они могут проявиться в иных сферах жизнедеятельности, в том числе, в быту.

С позиций школы профессиональный тезаурус складывается из объема преподносимых знаний, методик, эстетических или/и научных установок, особого отношения к сложившимся нормативам мировоззренческого, дидактического и узко специального плана, понимания характера и целей самой деятельности и обучения ей. Его количественные и качественные показатели служат критерием отличий одной школы от другой, их индивидуального облика. Тезаурус школы лишь частично закрепляется в методических материалах, редакциях музыкальных сочинений, запечатлевающих образцы исполнительских интерпретаций, то есть в письменной форме. Основная же, устная форма его существования проявляется в практических навыках и теоретической оснащенности учащихся и выпускников, овладении ими педагогической методикой учителя, но главное — в сознании индивидов, объединенных школой, одной «группой крови».

Очевидна прямая зависимость между тезаурусами личности и школы, к которой она принадлежит. Первый складывается под воздействием второго при непосредственном его наследовании. В процессе обучения и общения с коллективом и, в первую очередь, его лидером, учеником либо иным членом данного содружества информация приобретает сознательный характер, а опыт школы (ее тезаурус) превращается в личное достояние индивида. Между тем, тезаурус субъекта научной либо художественной деятельности не есть слепок тезауруса школы. Даже в догматических школах их обязательные нормативы получают в сознании каждого представителя особое преломление, обусловленное его собственным восприятием этих нормативов: в противном случае школа превратилась бы в союз двойников-клонов. Инициатива и самостоятельность обогащают ее, стимулируют развитие, движение в историческом времени-пространстве, что отражается в постоянном пополнении и расширении ее тезауруса. Таким образом, между тезаурусом школы и ее представителями происходит обратная связь, обеспечивая ее живучесть.

Итак, школа как система производства, нормирования и передачи разностороннего опыта выступает механизмом окультуривания, структурирования процесса познания, то есть формирования тезауруса, существующего как в самосознании самой школы, так и сознании ее коллектива и его отдельных членов. По отношению к школе тезаурус оборачивается как пассивной, так и активной сторонами. Первая раскрывает его как следствие сознательных, волевых, целенаправленных действий, прежде всего, главы школы; реализации определенной идеи, программы, потребности; результат, добытый путем накопления и его закрепления как нормативного. Другая сторона названных отношений предполагает постоянный процесс расширения тезауруса, который может привести к модификации школы или даже ее «смерти». В этом случае под тезаурусом понимается деятельностный потенциал научного или художественно-творческого мышления, сформированный школой, который на определенном этапе развития ее идей способен оттолкнуться от нормативных представлений, отвергнуть их и открыть путь к новому познанию. «Нова ідея <...>, — пише В. Шейко, — це не просто зміна уявлень про об'єкт дослідження — це якісний стрибок думки за межі <...> перевірених рішень <...>» [17, с. 51]. Ученый выстраивает схему, по которой совершается прохождение знаний: парадигма — парадокс — новая парадигма [17, с.51]. Действию приведенной схемы подвержена «жизнь» тезауруса школы: поскольку он фиксирует новую систему знаний, следовательно, откликается на нее иным комплексом терминов либо их коренным переосмыслением. Уточним, что сам тезаурус не осуществляет подмен такого рода: он их учитывает под воздействием изменений модальности значений, возникающих в сознании представителей школы. Но с модификацией тезауруса преобразуется либо исчерпывает себя школа.

Как видим, различия между школой и тезаурусом как хранителями (носителями) знаний раскрываются по четырем основным позициям. Первое. *Цель* школы — обучение либо закрепление определенной идеологической платформы, программы, технологии; цель тезауруса — структурирование определенного понятийно-терминологического аппарата и

принципов (единиц) оперативной деятельности в той или иной области познания (научного, художественно-творческого, общегуманитарного). Второе. *Функция* школы состоит в передаче знаний и навыков посредством специального комплекса дидактических приемов, эстетических манифестов, научных экспериментов; функция тезауруса заключается в сведении информационного множества к системе сжатых понятий. Третье. *Способ* получения знаний в школе связан со стабильностью коллектива и их передачей «из рук в руки» при обязательном факторе лидерства; в случае тезауруса названные условия необязательны. Четвертое. С точки зрения *положения в культуре* школа ограничена определенными пространственно-временными рамками и не покрывает всего ее континуума; напротив, тезаурус ничем не ограничен и покрывает все пространство-время культуры.

Что касается школы и тезауруса как явлений, то правомерен вывод, согласно которому «точкой схода» между ними служит хранение знаний как деятельностных и познавательных достижений разного рода общностей – вплоть до всего человечества.

Литература:

1. **Бекетова Н.** Новая педагогическая ситуация и возможности мифолого-символического метода анализа музыки / Н. Бекетова // Музыка и музыкант в меняющемся социокультурном пространстве: Материалы Междунар. науч.-творч. конф. в РГК, 29 нояб. – 4 дек. 2004 г. : сб. ст. — Ростов н/Д, 2005. — С. 31—48.
2. **Груздева О. П.** Проблема метода исследования теории и истории народной художественной культуры / О. П. Груздева // Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації: матеріали наук.-практ. конф., 22—23 листопада 2007 р. — Харків: ХДАК, 2007. — С. 16—17.
3. **Дедусенко Ж. В.** Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции: дис... канд. искусствоведения : спец. 17.00.01 — Теория и история культуры / Ж. В. Дедусенко. — К., 2002. — 208 с.
4. **Джафарова О. С.** Место креативности в современной образовательной парадигме / О. С. Джафарова // Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації: матеріали наук.-практ. конф., 22—23 листопада 2007 р. — Х. : ХДАК, 2007. — С. 71—80.
5. **Збаровская Н. В.** Педагогическая культура библиотекаря / Н. В. Збаровская // Библиотекосведение. — 2005. — № 2. — С. 118—122.
6. **Лагутин А.** Подготовка учащихся к педагогической работе в музыкальной школе / А. Лагутин // Методические записки по вопросам музыкального образования: сб. ст. — Вып. 3 / ред.-сост. А. Лагутин. — М.: Музыка, 1990. — С. 193—213.
7. **Лошков Ю. І.** Професійне музичне мистецтво в понятійному просторі / Ю. І. Лошков // Культура України : зб. наук.ст. — Вип. 22. — Х.: ХДАК, 2008. — С.141—152.
8. **Мизитова А. А.** Переоценка ценностей как фактор музыкально-исторического процесса: автореф. дис... канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 — Музыкальное искусство / А. А. Мизитова. — Л.: ЛГК им. Н. А. Римского-Корсакова, 1988. — 24 с.
9. **Осадча В. М.** Культурна традиція і сучасні тенденції в народному вокальному виконавстві / В. М. Осадча // Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації : матеріали наук.-практ. конф., 22—23 листопада 2007 р. — Х.: ХДАК, 2007. — С. 16—17.
10. **Рощина Т. О.** Деякі проблеми української школи піанізму на рубежі століть / Т. О. Рощина // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. — Вип. 14. — К., 2000. — С. 41—49.
11. **Сухомлинский В. А.** Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. — М.: Педагогика, 1988. — С. 444—457.
12. **Тимофеева К. В.** Сравнительный анализ как метод интерпретологии: (на примере фортепианного исполнительства): дис. ... канд. искусствоведения: спец. 17.00.03 — Музыкальное искусство / К. В. Тимофеева. — Харьков, 2009. — 183 с.
13. **Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.2 : навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської; С. Й. Смаль-Стоцький.** — К. : Либідь, 2005. — С. 122—136.

14. **Филенко Г.** Французская музыка первой половины XX века: очерки / Г.Филенко. — Л.: Музыка, 1983. — 231 с.
15. **Фромм Э.** Человек для себя / пер. с англ. и послесловие Л. А. Чернышевой / Э. Фромм. — Минск: Коллегиум, 1992. — 253 с.
16. **Чуркіна В. Г.** Рівнітрадиційної системи освіти кобзарських шкіл України / В. Г. Чуркіна // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта : стан і перспективи: матеріали наук.-практ. конф., 12 — 13 жовт. 2004 р. / Харківська держ. акад. культури. — Харків, 2004. — С. 180 — 181.
17. **Шейко В. М.** Концептуальні основи освіти як соціокультурного феномену в умовах глобалізації / В. М. Шейко // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта: стан і перспективи: матеріали наук.-практ. конф., 12—13 жовтня 2004 р. / Харківська держ. акад. культури. — Харків, 2004. — С. 121—123.

УДК 378.091.12-051:78:[159]

Горожанкіна О.М.

МУЗИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

В статтє проанализирован механизм предоставления помощи студентам в адаптационный период начала обучения в высшем учебном заведении факультета искусств (музыкального отделения).

Ключові слова: *музично-психологічний тренінг, адаптація до навчального процесу, музичний вплив, самоусвідомлення, музично-професійна діяльність.*

Сучасна українська теорія і практика професійної освіти акцентують увагу на необхідності формування моделі фахівця нового типу, якщо озброєний знаннями з обраної професії, має чіткі світоглядні орієнтири, широке соціальне мислення, поліаспектне бачення загальної картини світу. Науковий розум є відкритим щодо змін соціокультурного середовища, творчої інтуїції, він удосконалює свою чутливість на різноманітному матеріалі — не тільки на когнітивному, але й на тому, що пов'язаний із роботою художньої уяви, почуттєвої сфери особистості. Це зумовлює вагомість мистецької освіти, яка забезпечує взаємодію таких складно організованих систем, як особистість (педагога й учня) і світ музики. Якщо раніше мистецтво, креативність, гра поступалися за значущістю знанням, фаховим умінням, які мають робити людину конкурентоспроможною, то зараз виникло усвідомлення, що саме ці складники здатні суттєво поліпшити якість життя. Вислів Альберта Ейнштейна «уява сильніша за знання» укріплює підтверджує важливість розвитку образного, інтуїтивного мислення, яке розвивається завдяки взаємодії з мистецтвом.

Період студентства є вирішальним у загальнокультурному та професійному становленні особистості студента. На початковому етапі навчання в університеті молода людина, здобувши довгоочікувану самостійність і незалежність, постає перед певними проблемами. Це додаткові ускладнення, що пов'язані з новим режимом навчання, відпочинку, побуту, налагодженням міжособистісних взаємин зі студентами та викладачами. Потрапляючи до нової системи відносин та отримуючи статус студента, молода людина повинна систематично інтелектуально працювати та вчитися самодисципліни й самоорганізації. Усе це створює підґрунтя для психологічної підтримки студентів-першокурсників у період активної адаптації до навчання у виші. Тому мета статті полягає в з'ясуванні теоретичних і методологічних підходів до музично-психологічного тренінгу, що