

структурі не лише одного предмета, а й засвоєння системи знань в ході викладання різних предметів музично-педагогічного циклу.

Формування комунікативних якостей, розвиток комунікативних здібностей та оволодіння засобами музично-педагогічної комунікації має відбуватися під час спеціально розробленої системи тренінгів. Необхідно зазначити, що серед традиційних форм – лекцій, семінарів, лабораторних і практичних занять – останнім часом така форма як тренінг набуває все більшого поширення. Використання її є досить перспективним напрямом, адже тренінг є складовою виховної практики, що спрямована на перетворення людських здібностей.

Сутнісна характеристика процесу спільної діяльності викладачів та студентів вимагає такої організації навчання і виховання, яка б забезпечила активізацію внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців, процесів самопізнання і саморозвитку. Зважаючи на творчий характер набуття людиною власного комунікативного досвіду, у доборі організаційних форм педагогічного керівництва процесом формування комунікативних знань, умінь та навичок ми пропонуємо віддавати перевагу активним формам навчання, які характеризуються високим ступенем емоційної включеності студентів у процес, творчим характером занять, обов'язковістю безпосередньої взаємодії тих, хто навчається, між собою та з викладачем.

Слід зазначити, що активні методи навчання є найбільш продуктивними саме для дорослих, оскільки вони доцільно використовують життєвий та професійний досвід та враховують вікові особливості психіки. Зокрема вони базуються на експериментально встановлених фактах про те, що в пам'яті людини лишається (при інших рівних умовах) до 90% того, що вона робить, до 50% того, що вона бачить та лише до 10% того, що вона чує [5, 120]. Ці данні демонструють доцільність використання активних методів навчання в освітньому процесі.

Таким чином, найбільш ефективні форми організації спільної діяльності викладачів та студентів повинні ґрунтуватися на активному включенні до відповідних дій. Активні форми організації навчально-виховного процесу зміщують центр уваги з передачі, опрацювання та засвоєння інформації на самостійний пошук та моделювання. Практичне застосування у майбутній музично-педагогічній діяльності цих засобів дають змогу моделювати цю діяльність як цілісну систему.

### *Література*

1. *Педагогіка духовного* потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
2. *Ражников В.Г.* Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. *Конецкая В.П.* Социология коммуникации: Учебник. – М.: МУБиУ, 1997. – 304 с.
4. *Єременко О.В.* Актуальні проблеми формування професійної компетентності на магістерському рівні // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 75-79.
5. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология: Учебное пособие – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.

УДК 378:371:78(438)

*Ніколай Г.Ю.*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ПОЛЬЩІ**

*В статті представлено масив досліджень, здійснюваних в Польщі в області музично-педагогічного освіти, освітаються їх теоретико-методологічні основи. Серед них виділено концептуальні підходи, використовувані музичної і порівняльної педагогікою, педевтологією і музичної психологією.*

**Ключевые слова:** польское музыкальное образование, учитель музыки, сравнительная педагогика.

Активізація в останні десятиліття наукових досліджень у сфері музично-педагогічної освіти в Україні свідчить про перехід галузі на рівень обґрунтування своїх теоретико-методологічних засад. У зв'язку з цим значний інтерес становлять концептуальні підходи, які використовують європейські науковці для вирішення проблем підготовки вчителів музики, причому особливого значення набуває досвід польських дослідників, які здійснюють свої розвідки у межах проблематики музичної педагогіки та психології, порівняльної педагогіки та педевтології.

Наприкінці минулого століття розробленням ідеальної моделі вчителя музики в Польщі ґрунтовно займалася М.Пшиходзінська, цикл музично-педагогічних розвідок під керівництвом В.Горішовського здійснили у Шльонському університеті А.Суханек, Й.Ганслік, С.Кирч. Окремі аспекти підготовки вчителів музики в Польщі вивчали А.Вейнер, Р.Гоздецька, М.Грусевич, М.Мікольон, А.Нидерек, А.Питляковський, З.Рондоманська. Психолого-педагогічні чинники, що зумовлюють стан загальної музичної й музично-педагогічної освіти та залежності між ними досліджували Я. Горбулевич, Е. Гофман-Ліпська, Б. Камінська, Б. Смоленська. Сьогодні розвідки у цій сфері набувають теоретичної глибини й узагальнення, про що свідчать праці А.Бялковського, М.Качмаркевич, М.Кіселя, З.Конашкевич, Е.Паркіти, А.Пікалі, В.Пшерембської, М.Сушвілло, Я.Хачінського.

Методологічний дискурс стосовно наукового простору польських музично-педагогічних досліджень дозволить визначити їх теоретичні засади, виявити новітні наукові напрями, зумовлені євроінтеграційним вектором розвитку галузі, та здійснити проєкцію на українські реалії. Тому метою статті стало висвітлення теоретико-методологічних орієнтирів сучасних музично-педагогічних досліджень в Польщі.

Дослідження в галузі музично-педагогічної освіти є невід'ємною складовою **музичної педагогіки**, яка, з одного боку, визначається відомими в Польщі науковцями В.Горішовським і П.Коволіком, субдисципліною педагогіки й естетичного виховання, а з іншого – тісно пов'язана з артистичною діяльністю [4, с. 12-14]. Ярослав Хачінський наводить детальний перелік наук, до яких апелюють у своїх дослідженнях польські педагоги-музиканти. Це, в першу чергу, психологія музики, соціологія і соціологія музики, філософія, музична та історична естетика, антропологія культури, порівняльна педагогіка, вимірювання досягнень (діагностика), теорія навчання, дидактика предмета (методика), музикотерапія, мистецтвознавство [3, с. 270].

Методологія сучасних музично-педагогічних досліджень, які проводяться в науково-академічних закладах Польщі, здавна пов'язана із Німеччиною (ВНЗ Помор'я, Познаньщини) і часто запозичується з германських джерел. Так, польські науковці посилаються на розробки німецьких дослідників С.Абель-Штруха, Г.Бастіана, К.Кітля, М.Мітендорфера, які розрізняють три методологічні орієнтири музичної педагогіки – *емпіричні, історичні і гуманістичні* [10, с. 203].

Найчастіше використовується розгорнута процедура статистичного аналізу та якісної оцінки даних на зразок *емпіричних* соціологічних досліджень, з яких запозичуються техніки анкетування, тестування, статистичного огляду, а також різні види експериментальної роботи. Актуальні сьогодні й такі процедури якісного аналізу як вивчення окремих випадків, інтерв'ю, аналіз документів або окремих методик. У музично-педагогічних розвідках використовуються також дослідницькі методи групової дискусії, спостереження, біографічний метод тощо. Опора на широкі контексти і процедуру оцінювання документів, вкраплення якісного підходу виводить музично-педагогічні дослідження за межі кількісного методу, традиційного для емпіричних соціологічних розвідок. Статистичні методи доповнюються феноменологічним аналізом, методом соціологічно-герменевтичної парафрази, якісним аналізом змісту і біографічним аналізом тексту.

*Історичні* дослідницькі методи (порівняльно-зіставний метод, дослідження джерел та архівів, історичний аналіз творів) також часто використовуються в музично-педагогічних дослідженнях, а метою багатьох розвідок стає періодизація отриманих фактів. *Гуманістичні* методи ґрунтуються на герменевтичному підході, теорії інтерпретації й можуть виступати у формі рефлексії над процесом розуміння і його мовним вираженням. Нагадаємо, що Вільгельм Дільтей вважав герменевтику мистецтвом розуміння письмово занотованих «виразів життя», а «мисленнєві дороги» Ханса Георга Гадамера вплинули на створення в Німеччині, а потім і в Польщі, концепції «дидактичної інтерпретації музики». Належить розрізнити гуманістичну герменевтику і соціологічно-герменевтичний аналіз, який ефективно допомагає інтерпретувати інтерв'ю, надає засоби для дослідження середовища і життєвих ситуацій, мотивації діяльності.

Одним із гуманістичних підходів, актуальних сьогодні в польських науково-педагогічних дослідженнях, є феноменологія. Метод феноменологічної ейдетичної індукції, створений Едмундом Гусерлем у межах філософії, використовується нині польськими науковцями під час аналізу музичних форм та інституціональних аспектів музичної педагогіки.

Вихідною теоретичною основою підготовки польських учителів музики слугують *загальні концепції вищої освіти*, які характеризуються різноманітністю та еkleктичністю. Окремі автори (Ч.Банах, Х.Квятковська, Т.Лєвовицький, В.Оконь, Р.Пахоціньський та ін.) пропонують понад двадцять концептуальних варіантів, серед яких найбільш перспективною вважається концепція *багатобічної підготовки*, оскільки забезпечує рівновагу між трьома складовими професійної майстерності вчителя – системою гуманістично-демократичних цінностей, науковими знаннями, дидактичними вміннями та навичками.

Теоретико-методологічним орієнтиром для музично-педагогічних досліджень стала *порівняльна педагогіка*, галузь загальної педагогіки, що сьогодні зазнає бурхливого розвитку. Польська науково-педагогічна думка завжди вирізнялася прагненням акумулювати позитивний досвід зарубіжних країн. Дослідження з порівняльної музичної педагогіки в Польщі проводилися спочатку спорадично, а пізніше – систематично в Інституті музичної педагогіки Музичної академії ім. Ф.Шопена (AMFC) у Варшаві, який проіснував з 1974 до 1992 року.

Наукові розвідки В.Янковського й А.Земли (їх результати систематично друкувались у центральному науково-методичному часописі “Музичне виховання в школі” – № 1/1973 ; № 2/1977; № 4/1986; № 3-4/1993; № 1/1994) стали головним інформаційним джерелом для нової важливої галузі музичної педагогіки в Польщі. Хоча порівняльні дослідження щодо відомих авторських концепцій музичного виховання (Далькроза, Орфа, Кодая, Гордона) здійснювались у Польщі й раніше (Буровська, Пілічова, Питляк, Пшиходзінська), однак ці розвідки мали швидше змістово-методичний характер і майже не аналізували освітній контекст, в якому ці концепції виникали і розвивались.

Для значної кількості музично-педагогічних досліджень в Польщі теоретичною основою стає *педевтологія*. Представники цієї галузі педагогіки вивчають проблеми педагогічної освіти – професійної орієнтації вчителя, його загальної, педагогічної та фахової підготовки, кваліфікацій та компетенцій, а також передумов самовдосконалення і фахового розвитку. Більшість польських педевтологічних традицій походить з часів Комісії національної освіти (кінець XVIII ст.). Сучасна педевтологія, розвиваючи традиційний для польської педагогічної думки культурно-гуманістичний підхід, який відзначає соціалізаторську, виховну функцію вчителя, звертає увагу на розробку *нормативних (ідеальних) моделей* вчителя-предметника. З іншого боку, сьогодні значно збільшилася кількість діагностичних досліджень, метою яких є створення реальних моделей вчителів польських шкіл.

У межах педевтологічної проблематики польські музиканти-науковці вивчають компетенції вчителя музики, його силуетку, результати праці, долю випускників, ідентифікацію з професією, професійну позицію, професійну придатність, досягнення та

поразки, типові труднощі в роботі, потреби й прагнення. Відповідні наукові дискусії активізуються у 90-х роках минулого століття на сторінках «Квартальника польської секції ISME».

Ідеальна модель учителя музики, перелік його компетенцій та особистісних рис дошукується по-різному. Така модель може будуватися: на основі теоретичних уявлень про зміст, мету й методи музичного виховання; згідно зі стандартами підготовки вчителя музики, розробленими завдяки аналізу функціонуючих програм і професійних обов'язків; за результатами емпіричних досліджень стосовно вчителів музики та результатів їх праці. У цьому контексті правомочною є опора як на нормативні знання, так і на власний досвід.

Поза різними методологічними підходами пошуки ідеальної моделі вчителя музики мають спільні риси. Усі дослідники відзначають значення повної гармонії між музичною, дидактичною (методичною), загальнопедагогічною і загальнокультурною підготовкою, а також значення ідентифікації з професією і цінність бажаних особистісних рис.

М.Пшиходзінська неодноразово висловлювалася щодо моделі вчителя музики. На її думку, компетентний вчитель повинен повністю усвідомлювати виховні функції музики, цілі музичної освіти, а також бути озброєним докладними знаннями і вміннями. Великого значення науковець надає особистісним рисам і професійним чинникам, зазначаючи, що основу професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя музики становлять професійна спрямованість, ідентифікація з професією, особиста культура, художня вразливість, високий ступінь соціалізації, вміння встановлювати безпосередні контакти з учнями, терплячість, доброзичливість, толерантність, амбіції сталого художнього й педагогічного розвитку [8, с. 168-169].

У своїх численних публікаціях М.Пшиходзінська ратує за рівнозначність трьох основних завдань підготовки вчителя музики у вищій школі, які вирішують відповідні блоки навчальних дисциплін: формування загальної інтелектуальної культури, спрямованої на розуміння складних культуротворчих процесів; засвоєння необхідних психолого-педагогічних знань і формування педагогічної культури; здійснення фахової спеціалізації.

Структура власне музичної підготовки, на думку науковця, узгоджується значною мірою з навчальними програмами і стосується: розвитку музичного слуху, уяви й смаків; формування умінь – вокальних, гри на інструментах, диригентських, керівництва вокально-інструментальними ансамблями; засвоєння знань із теорії музики (теоретичних засад музики, гармонії, контрапункту, музичних форм, інструментознавства) і музичної культури (історії музики, музичної літератури, музичної естетики, етномузикології).

Модель музично-дидактичної підготовки вчителя М. Пшиходзінської в ідеалі повинна сформувати у студентів здатність до транспонування музичних знань і умінь на конкретні потреби, що виникають у процесі роботи з дітьми та молоддю. Проте в реальній практиці ця модель значною мірою залишається недосяжною. Три сфери навчання – *теоретичні засади музичного виховання, музичні майстерні, навчання творчого оперування музично-дидактичним матеріалом* – реалізуються тільки фрагментарно. Можна стверджувати, що постульовані М.Пшиходзінською музично-дидактичні компетенції вчителя в значному обсязі відрізняються від реальності.

До моделі, опрацьованої Марією Пшиходзінською, звертається у своїх критичних публікаціях Мірослав Нізюрський. Автор презентує більш прагматичний підхід до проблеми. Вже багато років він пропонує вилучити з підготовки вчителів музики непотрібний в їх професійній діяльності баласт відомостей і вузькоспеціальних музичних умінь [6, с. 172–173]. У бесіді з нами М.Нізюрський висловив критичні зауваження щодо: обсягу навчання диригування (не потрібно вивчати твори, з якими вчитель музики ніколи не буде мати справи); читання партитур (“катування” студентів читанням у старих ключах); формування слуху (не варто вимагати аналізу складних звукових структур і виконання атональних вправ); гармонії, контрапункту і музичних форм (не потрібні класична чотириголосна гармонізація мелодій або реалізація цифрованого баса, дріб'язковий аналіз строгого

контрапункту й музичних творів), історії музики (належить широко вводити до програм польську й сучасну музику).

Видатний діяч музично-педагогічної освіти, який стояв біля її витоків, знаний у Польщі композитор, викладач теоретичних музичних дисциплін, Ніжурський створив підручник «Гармонія» для майбутніх учителів музики і на практиці вдосконалює навчальні плани й програми, пристосовуючи «академічні» музичні предмети до потреб музично-педагогічної освіти. З його ініціативи майже 20 років тому в Інституті музичного виховання Вищої педагогічної школи ім. Яна Кохановського в Кельцях гармонія, контрапункт і пропедевтика композиції інтегруються в один предмет – *композиторське устаткування*, на екзамені з якого студенти виконують свої твори.

На думку В.Янковського, не існує чітких меж між музично-педагогічними і музично-психологічними дослідженнями [5, с. 331]. Наголосимо, що **музична психологія** (із систематичними посиланнями на психологію мистецтва, особливо ідеї Л.Виготського) активно використовується в Польщі не тільки в розвідках у сфері музичної дидактики, але й у педагогічній практиці. Остання третина ХХ ст. була плідною на психолого-педагогічні дослідження у сфері музичної освіти. З'являються нові напрями розвідок, наприклад робота З. Буровської та Е. Гловацької «Музична психодидактика» [1]. Захищаються кандидатські дисертації, серед яких відзначимо праці Я. Горбулевича (1963), Е. Гофман-Ліпської (1972), Б. Камінської (1985), Г. Котарської (1986), Е. Шиббертовської (1987). Спільною ознакою цих праць була спроба ідентифікувати і оцінити ефекти й залежності, що характеризують стан музичної та музично-педагогічної освіти в Польщі.

Окремі теоретичні положення музично-педагогічних досліджень спираються на **музикотерапію**. Польська дослідниця Віта Шульц розрізняє музичну медицину й музикотерапію. У першій з них, на її думку, медичним персоналом, який не має спеціальної музичної підготовки, використовується тільки слухання музики як допоміжний засіб для зняття стресу, болю тощо, а в другій спеціаліст-музикотерапевт застосовує різноманітні форми музичної активності [9, с. 222]. Тематика досліджень у галузі музикотерапії є різноманітною. Зазначимо, що на початковому етапі розвитку галузі в Польщі підготовка спеціалістів музично-терапевтичного профілю і відповідні дослідження здійснювались у медичних навчальних закладах (Гданська медична академія, Центр медичної післядипломної підготовки у Варшаві) і музичних академіях. Тільки наприкінці ХХ століття проблеми музикотерапії починають вивчатися комплексно – університетськими науковими колективами, у тісній співпраці з музикологами та психологами.

Аналіз публікацій і планів науково-дослідної роботи мистецьких відділів вищих педагогічних шкіл, педагогічних академій та університетів на межі століть засвідчив, що в більшості з них ще переважають дослідження музично-теоретичного, мистецтвознавчого спрямування. Так, головні напрями науково-дослідної діяльності професорсько-викладацького складу відділів, де готують учителів музики, пов'язані з проблематикою виконання хорової музики, питаннями фортепіанного та акордеонного виконавства, проблемами культивування слуху і постановки голосу, педагогічними інноваціями у сфері музичної освіти, проведенням тонометричних досліджень, використанням аналітичних методів у музиці, аналізом зарубіжних музично-педагогічних та музикологічних розвідок.

Грунтовний аналіз дисертаційних робіт, захищених фахівцями музично-педагогічної галузі в Польщі, дозволяє нам виділити два основних типи досліджень – діагностичні, в яких головною метою є опис існуючого стану, та експериментальні (в основному пілотажні), в яких тільки певною мірою верифікуються нові розв'язання. Ці розвідки здійснюються у двох сферах – досліджуються музичне виховання в школі й процес підготовки вчителів музики. Необхідно зазначити, що значну кількість досліджень складно кваліфікувати однозначно. Часто вони проводяться на межі різних наукових дисциплін й використовують різні дослідницькі техніки.

Однією з найпопулярніших проблем експериментальних досліджень у сфері музично-педагогічної освіти, темою численних анкет, загальнопольських і регіональних обстежень

можна вважати «професійну долю випускників» мистецьких відділів вищих педагогічних шкіл, більшість з яких не бажає працювати в загальноосвітній школі. Основними причинами цього явища вважається мала привабливість учительської професії (З.Людкевич, А.Раковський, М.Мікольон), а також “негативна селекція” під час вибору абітурієнтом вищого навчального закладу (В.Горішовський, З.Дробнер, З.Людкевич, Р.Питлаковський, З.Рондоманьська).

Цікавою є думка Зофії Людкевич – одного з найбільш плідних наукових керівників кандидатських дисертацій з проблем музичної педагогіки (зокрема досліджень Р.А.Питлаковського, М.Мікольон, З.Рондоманьської, А.Вейнер, Й.Вельбель-Кевпінської та ін.), – яку вона висловила під час нашої зустрічі у Варшаві. Професор звернула увагу на те, що в галузі музично-педагогічної освіти ще немає докторів наук із базовою музично-педагогічною освітою. Проте тільки випускники відповідних спеціальностей знають проблеми галузі і можуть їх ефективно вирішувати у своїх наукових дослідженнях. Саме тому розквіт наукової музично-педагогічної думки ще попереду, наголосила З.Людкевич.

Крім індивідуальних музично-педагогічних розвідок науковців в Польщі існують розгалужені дослідження в межах спеціальних проектів, замовлених міністерством. Так, значний резонанс у польської громадськості викликали загальнопольські дослідження – так звана «експертиза Раковського» – «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури» (1984) та «Музична освіта в Польщі» (1990), а також меморіали за їх результатами, які направляв до Міністерства національної освіти та Міністерства культури й мистецтва А.Раковський у 1990 і 1993 рр. Автори «експертизи» стверджували, що у вищих педагогічних закладах, де готують вчителів музики, належить звертати більшу увагу на розвиток наукових кадрів та інтенсифікацію дослідницьких праць у межах науково-методичної проблематики музичного виховання. Шлях набуття наукових звань «через мистецький канал можливо допускати в цих інституціях тільки у надзвичайних випадках» [7, с. 73]. Свої погляди на перспективи розвитку напряму підготовки шкільних вчителів музики висловила також група краківських науковців – З.Буровська, Є.Курч, А.Вільк, які створили краківську концепцію музичного виховання [2].

Якщо „експертиза Раковського” мала на меті виявити рівень музичної культури в Польщі, причому негативний результат передбачався, то широкомасштабне дослідження стану музично-педагогічної освіти в Польщі у другій половині 90-х років «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва» було спрямовано на позитив, на теоретичне обґрунтування більш досконалої системи професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей.

Нині завершено процес розробки нових, альтернативних стандартів мистецької освіти, які охоплюють період навчання від дитсадку до університету. До стандартів включено такі види мистецтва як музика, хореографія, театр, кіно, візуальне мистецтво. Знаменно, що стандарти розроблялися чисельною групою відомих польських науковців з університетів, музичних академій, а також представниками кільканадцяти творчих спілок (композиторів, художників, акторів тощо) та мультимедійних осередків.

На закінчення наголосимо, що теоретико-методологічні орієнтири для досліджень польських науковців у галузі музично-педагогічної освіти надають: порівняльна педагогіка та педевтологія (галузі загальної педагогіки); музична педагогіка як субдисципліна педагогіки; теорія естетичного виховання, мистецтвознавство, психологія (загальна і музична); науковий апарат досліджень трьох типів – емпіричних (переважно соціологічні методи), історичних (порівняльно-зіставний аналіз та періодизація) та гуманістичних (герменевтичний аналіз та інтерпретація музичних творів, феноменологічна ейдетична індукція). Показово, що в Польщі дослідження окремих науковців регулярно доповнюються масштабними дослідженнями в межах спеціальних проектів, замовлених міністерствами освіти та культури й мистецтва.

Стає очевидним, що компаративістський аналіз теоретико-методологічних засад музично-педагогічних досліджень у Польщі потребує широкого європейського контексту, а

також послідовного порівняння з досвідом українських науковців, що й стане темою наших наступних публікацій.

### *Література*

1. **Burowska Z., Głowacka E.** Psychodydaktyka muzyczna.– Kraków, 1998.– 68s.
2. **Burowska Z., Kurcz J., Wilk A.** Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań. – Kraków, 1993. – 94 s.
3. **Chaciński J.** Praca dyplomowa i magisterska na kierunku edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej – szkic o jej problematyce, metodologii i obszarach badawczych // Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej / Pod red. J.Chacińskiego. – Słupsk : PAP, 2004. – S. 265–278.
4. **Goriszowski W., Kowolik P.** Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie. – Kielce, 1994. – 128 s.
5. **Jankowski W.** Psychologia muzyki a pedagogika // Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki // Praca zbiorowa pod red. M.Manturzewskiej i H.Kotarskiej. – W-wa: WSiP, 1990. – S. 329–335.
6. **Niziurski M.** Wartościowanie treści programowych w kształceniu nauczycieli muzyki // Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie/ Pod red. E.Rogalskiego. – Bydgoszcz, 1999. – S. 166–173.
7. Podstawowe uwarunkowanie dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej / Red. A.Rakowski. – W-wa: AMFC, 1986. – T. I.– 160 s.
8. **Przychodzińska M.** Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. – Warszawa: WSiP, 1989. – 200 s.
9. **Szulc W.** Stosowanie muzyki w medycynie a muzykoterapia // Nowe trendy w edukacji muzycznej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin, 2005. – S. 220-225.
10. **Ніколаї Г.Ю.** Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: [монографія] / Галина Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.

УДК 378.091.5(438)

*Бондаренко О.О.*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ТВОРЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ**

*В статті проаналізовані нормативні документи і раскрыті концептуальні ідеї польських педагогів, касаючіє участія студентської молодіжї в культурі і художественном творчестві. Охарактеризовані напрямлення, специфіка, види і форми внеучебной роботи в класических університетах Польши.*

**Ключевые слова:** *студентские творческие объединения, воспитательная система университета, внеучебная работа.*

В умовах євроінтеграції особливого значення набувають процеси виховання молодого покоління українських громадян на принципах толерантності, інтелігентності, культурної та духовної досконалості. Провідна роль у виконанні цих завдань належить закладам освіти. У цьому контексті стає актуальним питання модернізації виховних систем університетів, активізації діяльності університетських осередків культури як центрів художньо-естетичного виховання та творчого розвитку студентської молоді.

Входження України до європейського освітнього простору активізує вивчення зарубіжного досвіду та впровадження провідних ідей західної педагогіки в українські освітні концепції та програми. У цьому річїші все більшого розвитку набувають компаративістські дослідження українських науковців (Л. Зязюн, М. Лещенко, Г. Ніколаї, Л. Пуховської,